

ESTADO DEL ARTE SOBRE IMAGEN Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA: HACIA UNA FORMACIÓN ESTÉTICA CON GÉNEROS GRÁFICOS

Melanny Dayanna Arango Aldana³⁵

Resumo: Este artigo apresenta um estado da arte sobre o uso de imagem e gêneros gráficos no ensino de filosofia na Colômbia, orientado para uma compreensão da formação estética como condição de possibilidade do filosofar. O referencial teórico articula a noção de *Bildung* com o cuidado de si foucaultiano, a partilha do sensível rancieriano e a virada pictórica de Mitchell, para argumentar que os gêneros gráficos, o quadrinho, a caricatura, o romance gráfico, constituem superfícies onde a sensibilidade filosófica pode ser exercitada. A partir de uma revisão sistemática de fontes colombianas produzidas entre 2009 e 2026, o artigo documenta a distribuição disciplinar dos gêneros gráficos na educação colombiana, examina as concepções de imagem que operam em cada campo e analisa as finalidades educativas que as sustentam. O achado aponta para uma lacuna entre a circulação do aparato conceitual disponível para pensar a imagem filosoficamente e sua ausência na didática filosófica propriamente dita, o que abre questões sobre o lugar do visual no ensino de filosofia.

Palavras-chave: Formação estética; gêneros gráficos; ensino de filosofia; cultura visual; Colômbia.

Resumen: Este artículo presenta un estado del arte sobre el uso de imagen y géneros gráficos en la enseñanza de la filosofía en Colombia, orientado hacia una comprensión de la formación estética como condición de posibilidad del filosofar. El marco teórico articula la noción de *Bildung* con el cuidado de sí foucaultiano, el reparto de lo sensible rancieriano y el giro pictorial de Mitchell, para argumentar que los géneros gráficos, el cómic, la caricatura, la novela gráfica, etc. constituyen superficies donde la sensibilidad filosófica puede ejercitarse. A partir de una

³⁵ Licenciada en Filosofía, estudiante de Maestría en Arte, Educación y Cultura, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Correo: marangoa@upn.edu.co. Artículo elaborado en el marco del proyecto MIN-UPN-937-24 *El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía*, cofinanciado por la Universidad Pedagógica Nacional y el Ministerio de Ciencia y Tecnología de Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0520-223X>.

revisión sistemática de fuentes colombianas producidas entre 2009 y 2026, el artículo documenta la distribución disciplinar de los géneros gráficos en la educación colombiana, examina las concepciones de imagen que operan en cada campo y analiza las finalidades educativas que las sustentan. El hallazgo apunta a una brecha entre la circulación del aparato conceptual disponible para pensar la imagen filosóficamente y su ausencia en la didáctica filosófica propiamente dicha, lo que abre preguntas sobre el lugar de lo visual en la enseñanza de la filosofía.

Palabras clave: Formación estética; géneros gráficos; enseñanza de la filosofía; cultura visual; Colombia.

¿Qué significa enseñar filosofía hoy? La pregunta, en apariencia simple, nos revela una gran dificultad. Las categorías más invocadas en la práctica educativa suelen ser el binomio enseñanza-aprendizaje, muchas veces tomadas bajo la forma de causa-efecto. La enseñanza causa algo, este algo es el aprendizaje. Sin embargo, al leer así la conexión aparecen categorías orbitantes que generan sospechas: resultados de aprendizaje, indicadores de logro, competencias Biesta (2017). Con esto, tras bambalinas, podemos identificar una lógica de medición y de procesos que buscan que A tenga un resultado B. Ante estas implicaciones del lenguaje, queda un espacio de interrogación para la filosofía: ¿Cuál es el propósito de la práctica educativa en filosofía?

Si aceptamos que la filosofía no es un conjunto de saberes estancos, debemos pensar qué es la filosofía, al menos intentar una ruta, pues de cierto sabemos que es una pregunta sin resolución fácil ni definitiva. Esta falta de cierre no es una deficiencia, sino la posibilidad de pensar, como nos invita Biesta, a otros modos de un lenguaje de lo educativo. Esta cuestión es de especial interés para un saber presente en la escuela que solemos asociar con la pregunta, el asombro, la reflexión. La enseñanza de la filosofía parece no estar en la transmisión de respuestas clausuradas o visiones históricas de lo que desde ella se ha generado.

El presente texto propone el quiebre desde la noción de Formación —*Bildung*— para recuperar la fuerza vital de la filosofía, un intento por alejarse de la mera instrucción programática. Cabe mencionar que, la formación tiene muchos modos de definirse, el interés particular aquí es aquella dirigida a la formación estética, es decir, a la formación encaminada

a alterar las formas de percibir y entender las cosas por parte de un sujeto, en los términos de Farina (2005).

Con lo anterior en mente, ¿Qué significa, en rigor, formarse estéticamente? ¿Se trata de adquirir una sensibilidad cultivada, de aprender a apreciar las formas, de desarrollar un “gusto”? Si, como sugiere Foucault (2002), la formación remite a prácticas mediante las cuales el sujeto se constituye a sí mismo, entonces lo estético no puede reducirse a un dominio específico (el arte, lo bello). Mas bien, nombra un campo de experiencia en el que se juega la posibilidad misma de darse una forma de vida. En otras palabras, formarse estéticamente implica entrenar la capacidad de, por ejemplo, percibir lo familiar y re-interpretarlo, cuestionar rutinas de pensamiento o explorar nuevas maneras de relacionarse con la realidad. La sustancia de la formación, en este sentido, son las experiencias que movilizan la sensibilidad, la imaginación y el juicio crítico. Esta transformación no se impone, se cultiva y su resultado nunca está garantizado. La apuesta, por el contrario, es más sutil: la formación ofrece las condiciones de posibilidad para que la transformación acontezca. Como sugiere Biesta (2017), se trata de sostener el “riesgo” de la educación. El docente no controla los efectos ni programa resultados finales, pero dispone textos, imágenes, silencios, su saber mismo, para que el estudiante, en su singularidad, pueda encontrarse con algo que lo movilice y le permita experimentar la formación estética en su propia vida. Esta apertura se sostiene en la incertidumbre del encuentro. Como lo expresa Larrosa (2000):

La educación tiene que ver con el quizá de una vida que nunca podremos poseer, con el quizá de un tiempo en el que nunca podremos permanecer, con el quizá de una palabra que no comprenderemos, con el quizá de: un pensamiento que nunca podremos pensar. Pero que, al mismo tiempo, necesitan de nuestra vida, de nuestro tiempo, de nuestras palabras y de nuestros pensamientos (LARROSA, 2000, p. 6).

La noción foucaultiana de cuidado de sí desplaza la cuestión educativa desde la transmisión de contenidos hacia las formas en que el sujeto se relaciona consigo mismo, con su percepción y con los saberes que produce a partir de ella. En este marco, la formación se despliega a través de prácticas encaminadas a transformar los modos de ser, de ver y de relacionarse el sujeto consigo mismo. El estudiante utiliza el saber a modo de *caja de herramientas* Farina (2005) para la subjetivación: los recursos que la formación ofrece no sirven para acumular información sino para constituirse. Esta autonomía implica una responsabilidad: la de no permanecer igual ante el encuentro con el otro y con lo otro. Desde esta perspectiva, la formación estética no es una dimensión añadida a la enseñanza de la filosofía, es mas bien, su

condición más profunda: el tránsito desde la configuración de un sujeto ético hacia la apertura de un sujeto estético, capaz de constituirse a través de lo que ve, siente y piensa.

En esta línea, un autor como Rancière (2014) permite ampliar la comprensión de la formación estética, al pasar de un proceso solo interior hacia la manera en que se configuran las formas de ver y percibir lo común. Bajo esta óptica, la práctica educativa abre variaciones en el reparto de lo sensible; es decir, altera las fronteras de lo que es visible, pensable o atendible en el espacio compartido del aula. Estas variaciones, si bien no responden a una intención directa, emergen en encuentros que afectan la experiencia. Para que esta alteración no sea una mera fluctuación azarosa, es preciso recordar la naturaleza del acontecimiento pedagógico.

Lo que hace posible esta alteración del reparto de lo sensible es una transformación lenta de la mirada. Percibir no es un acto pasivo ni automático: es una construcción que depende de las tramas sensibles que organizan la experiencia (a través de disposiciones del espacio, ritmos de la palabra, formas e imágenes que configuran lo que puede ser visto). Una misma imagen puede pasar inadvertida en una lectura rápida y revelar un detalle que reconfigura todo al ser leída desde otra voz en el aula. En ese gesto aparentemente simple se revela que ver es siempre una forma de posicionarse y que esa posición puede modificarse. La formación estética trabaja precisamente sobre esa modificabilidad, pues cultiva la disposición a ver de otro modo, a notar lo que antes pasaba desapercibido, a sostener la pregunta ante lo que parecía evidente. En ocasiones ese proceso puede volverse disruptivo (hay imágenes que sacuden, que no se pueden ver sin que algo cambie), pero esa disrupción no es el motor de la formación sino uno de sus frutos posibles, y solo una mirada ya formada puede recibirla como pensamiento y no como simple impresión.

Géneros gráficos en la formación estética

La formación estética que se ha descrito requiere superficies donde la sensibilidad pueda ejercitarse, materiales que ofrezcan resistencia a la mirada habitual. Los géneros gráficos —el cómic, la caricatura, la novela gráfica— son una de esas superficies: su lógica interna, la articulación entre imagen y texto, la viñeta como unidad de sentido, la narración visual como forma de argumentar, exige del lector un tipo de atención que no es ni puramente visual ni puramente verbal. Esa exigencia es filosóficamente relevante, pero no obvia dentro de una

tradición que ha privilegiado históricamente la palabra como medio del pensamiento. La enseñanza de la filosofía se ha cimentado sobre formas discursivas —diálogo, lección, tratado, ensayo— en correspondencia con una concepción del conocimiento que privilegia la abstracción y la argumentación. Desde Platón, la distinción entre mundo inteligible y mundo sensible sitúa a las imágenes en el ámbito de la copia y la apariencia, alejadas de la verdad y potencialmente engañosas para el pensamiento.

Frente a este predominio histórico del *logos* y la sospecha platónica hacia lo sensible, Jan Amos Comenio marca en el siglo XVII una ruptura significativa. Con la publicación del *Orbis Sensualium Pictus* (1658), no intentaba desplazar la palabra sino dotarla de un anclaje a la realidad a través de la visión: bajo la premisa de que no hay nada en el intelecto que no haya pasado por los sentidos, la imagen se erige como la puerta de las cosas, un estimulante para la curiosidad que permite al estudiante establecer una relación concreta con el mundo real. Sin embargo, para Comenio la verdadera formación no se escribe en los ojos sino en el corazón: las imágenes aparecen porque los niños recuerdan mejor lo que han visto que lo que han leído, pero no son el soporte último de la formación. Como señala Bustamante, reducir la educación a la imagen es caer en un fetiche de la comunicación visual: “la formación no es una colección de íconos” (BUSTAMANTE, 2020, p. 33). La imagen, en este marco, sigue siendo auxiliar del texto, no su interlocutora. La unidad entre ver y pensar que en el siglo XVII resultó revolucionaria terminó por cristalizarse en una ilustración que acompaña el texto sin abrirlo. La imagen como decoración pedagógica, no como agente de pensamiento. Como documentan Prieto y Salcedo (2023), este patrón es aún muy recurrente en manuales escolares colombianos donde pocas veces hay alguna instrucción relacionada con la imagen que se trae durante la presentación de contenido. Esa reducción resulta anacrónica frente a un escenario donde los sujetos habitan y producen sentido a través de lo visual.

Esta densidad visual, que W.J.T. Mitchell (2003) denomina el giro pictorial (*pictorial turn*), no es simplemente un aumento en la cantidad de imágenes, sino el descubrimiento de que la relación entre lo visible y lo decible constituye un *tropo dialéctico*. Tal tropo describe una oscilación constante entre mostrar y decir. Desde esta perspectiva, la imagen deja de ser una ‘copia’ degradada del concepto para ser entendida como un actor con propiedades propias que afectan la construcción de significado. Lo visual, en este marco, no se limita a lo que percibimos con los ojos: abarca las maneras en que las imágenes circulan, se interpretan y adquieren sentido

en contextos específicos, interviniendo en cómo pensamos, en cómo nos relacionamos con otros y en lo que consideramos visible o importante. Estudiar la cultura visual no es preguntarse solo qué significan las imágenes, sino en qué condiciones hacen posible ciertas formas de ver y de pensar.

En continuidad con esta comprensión de la imagen como agente, se inscribe la propuesta de Aldana Zuccala (2025), desarrollada en la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Hurlingham. Apoyándose en el concepto deleuziano de filosofía menor, Zuccala diseña una ruta para enseñar filosofía *con* y *desde* las imágenes, esto es una práctica que opera en los márgenes del canon disciplinar y que asigna a la imagen un lugar central, no decorativo, en la producción de pensamiento filosófico. Para Zuccala, la formación docente ha ignorado sistemáticamente el giro pictorial y los debates sobre cultura visual que llevan décadas transformando las humanidades, y esa ignorancia tiene consecuencias concretas sobre lo que ocurre en el aula: una enseñanza de la filosofía que no trabaja con imágenes renuncia a intervenir en los modos en que sus estudiantes ya ven, significan y habitan el mundo. Desde esta perspectiva, incorporar la imagen no es una actualización metodológica sino una apuesta por alterar la relación entre el saber filosófico y quienes lo reciben. La lectura que aquí se hace de su trabajo es que el aula que propone funciona como un escenario de producción de sentido, donde lo que vemos y lo que pensamos no se suceden, mas bien, se constituyen mutuamente. Su trabajo es el antecedente más directo de esta investigación: Zuccala genera para el contexto argentino la misma pregunta que aquí se traslada a Colombia y comparte el mismo diagnóstico sobre la ausencia de la imagen en la formación docente en filosofía.

La formación estética en el marco normativo colombiano

A partir de la comprensión de la imagen como agente de pensamiento, así como de la apuesta por una enseñanza filosófica que opere desde lo visual, es posible examinar el modo en que estas perspectivas se articulan, o no, en el escenario educativo colombiano. Al situar este enfoque en el marco normativo nacional emerge una asimetría que no es solo normativa, de hecho, anticipa el patrón que la presente revisión documenta. Las *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media* (2011), por el Ministerio de Educación Nacional, proponen preguntas genuinas sobre la experiencia estética tales como la distinción entre arte y

producción masiva, la posibilidad de criterios normativos en el gusto, la adjudicación de autorías, la relación obra-vida, etc. pero la respuesta esperada sigue siendo textual y argumentativa. La imagen tiende a ocupar un lugar secundario: ilustra o refuerza explicaciones elaboradas desde el texto, sin asumir un lenguaje capaz de sostener pensamiento por sí mismo. En la práctica, esto significa que lo estético entra a la clase de filosofía como contenido a analizar, no como experiencia a transitar. Así, se leen tragedias griegas para examinar su estructura moral, pero no se llevan a escena para experimentar su dimensión catártica; se explica la categoría de lo sublime, pero no se generan producciones visuales que permitan explorar esa experiencia. Las prácticas artísticas son objetos de análisis, no lenguajes de producción de pensamiento.

Las *Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural* (2022) operan desde una concepción radicalmente distinta. En ellas, la dimensión estética no es un contenido a transmitir, es toda una dimensión constitutiva del sujeto:

La EAC realiza un aporte insustituible al proyecto de humanización por cuanto su foco en el desarrollo de la dimensión estética del sujeto favorece la expresión del cuidado de sí, del reconocimiento del otro, una visión sensible del mundo que conduce a una reflexión activa sobre la sociedad y a la admiración y preservación de la naturaleza, como espacios indispensables para la construcción de la cultura (MEN, 2022, p. 9).

El desplazamiento que opera aquí es significativo: el foco no está en el objeto artístico sino en el sujeto que se transforma a través de la experiencia sensible. La formación estética se configura como un proceso de subjetivación que no se detiene en lo individual, ya que se proyecta hacia lo ético y lo político, en la medida en que cambiar las formas de mirar implica cambiar las formas de relacionarse con el otro y con el entorno. Es una concepción que resuena directamente con el cuidado de sí foucaultiano y con el reparto de lo sensible rancieriano.

Por su parte, los *Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje* (2017) desarrollan esa apertura desde otro ángulo, más técnico pero igualmente significativo. El documento reconoce la multimodalidad como sistema con reglas propias y articula los géneros gráficos desde cuatro dimensiones complementarias: la lectura e interpretación visual, que atiende a colores, formas y tamaños como portadores de sentido; la producción y creación multimodal, que incentiva la articulación de lo verbal y lo no verbal a través de caligramas, líneas de tiempo y diseño de personajes; el análisis crítico de medios, orientado a desarrollar un alfabetismo visual capaz de contrastar información e imágenes de distintos soportes; y la narrativa gráfica, que propone la

viñeta como unidad de organización del pensamiento. Lo que resulta significativo es que el estudiante no aparece únicamente como lector de imágenes sino también como productor de ellas.

Juntos, estos dos marcos normativos evidencian que el trabajo con la imagen en la escuela colombiana es una ausencia localizada. Artes y lenguaje han construido ya un posible andamiaje conceptual y pedagógico para operar desde lo visual. La pregunta ahora es qué ha producido la investigación educativa colombiana en torno a esta brecha.

Metodología de la revisión

La revisión sistemática que sigue examina en qué medida el uso de géneros gráficos ha sido explorado en la enseñanza de la filosofía y, por contraste, qué lugar ocupan en áreas como artes y lenguaje. A lo largo de esta revisión se emplea la categoría operativa *géneros gráficos* para referirse a sistemas de representación que articulan imagen y texto con lógica propia, ya sea narrativa, argumentativa o informativa, en los que lo visual no cumple una función subordinada o decorativa sino constitutiva del sentido. Esta categoría incluye el cómic, la novela gráfica, la caricatura, el libro álbum y la infografía, entre otros. Se adopta como categoría operativa porque ningún término consolidado en la literatura especializada cubre con precisión el conjunto de géneros que esta revisión necesita delimitar. Además, en el Tesouro Europeo de la Educación el término no aparece, y en el Tesouro de la UNESCO el cómic se indexa dentro de “Literatura” y no de educación según señalan Baile, Rovira y Rovira-Collado (2021).

La búsqueda se realizó en Dialnet, Google Scholar, Redalyc y repositorios institucionales de universidades colombianas, combinando entradas como “imagen y enseñanza de la filosofía”, “géneros gráficos y educación”, “cómic y filosofía”, “caricatura y didáctica” y “cultura visual y escuela”, entre otras variaciones. Esta búsqueda permitió identificar y revisar 53 fuentes producidas en Colombia entre 2009 y 2026: artículos de revista, capítulos de libro y trabajos de posgrado, principalmente de maestría. La selección operó a partir de tres criterios: abordaje de imagen o géneros gráficos, relación con prácticas educativas, y pertinencia para el contexto colombiano. Para ser incluida plenamente, una fuente debía satisfacer los tres criterios de manera simultánea. Las fuentes que cumplían solo dos fueron incluidas con reservas cuando aportaban evidencia relevante para al menos uno de los tres ejes de análisis, ya fuera sobre

concepciones de la imagen, tipologías de géneros gráficos, o finalidades educativas, aunque carecieran de vínculo directo con la enseñanza de la filosofía o trabajaran en niveles educativos distintos al bachillerato. Las fuentes que no satisfacían al menos dos criterios fueron excluidas. De las 53 fuentes revisadas, 25 quedaron incorporadas al análisis: 4 de manera plena y 21 con reservas. Las 28 restantes fueron excluidas.

Resultados de la revisión sistemática

El análisis se organiza en torno a tres ejes que se desprenden del marco filosófico construido en el apartado anterior. El primero, concepciones sobre la imagen, traduce al plano empírico la pregunta central del giro pictorial: ¿qué es la imagen y qué puede hacer? El segundo, tipologías y géneros gráficos, responde a la categoría operativa definida en la metodología: es necesario precisar qué tipos de imágenes aparecen en el corpus y en qué condiciones. El tercero, finalidades educativas, lleva al corpus la noción de formación estética trabajada teóricamente: la pregunta por para qué se usa la imagen en el aula es, en el fondo, la pregunta por qué concepción de formación opera detrás de cada práctica. Un cuarto momento cruza los tres ejes para formular el hallazgo central.

Eje 1. Concepciones sobre la imagen

El primer eje busca identificar cómo entiende cada fuente la naturaleza de la imagen: si como ilustración, recurso cognitivo, agente de pensamiento o dispositivo discursivo. El resultado más inmediato del análisis es que no existe en el corpus una concepción única ni dominante. Lo que se observa es un espectro de posiciones que pueden organizarse en tres polos, distribuidos de manera muy desigual entre áreas disciplinares.

El polo instrumental-motivacional

En un extremo del espectro se sitúan las fuentes para las cuales la imagen cumple una función estrictamente auxiliar: hacer la clase más amena, reducir la apatía del estudiante, facilitar la memorización de contenidos. Este polo es el más extendido dentro de la didáctica de

la filosofía colombiana. ...todos estos materiales, admite el propio autor, están orientados al reconocimiento memorístico de autores “reconoce y recuerde al personaje” de cara a las pruebas Saber 11°. La imagen no interroga ni produce pensamiento: ilustra y motiva. En la misma dirección, Quirama Taborda (2021) reporta una intervención en zona rural antioqueña donde los estudiantes describieron espontáneamente las actividades artísticas como aquellas que “logran cambiar el ambiente de la clase en algo más ameno”. El arte aparece allí como mera ruptura del tedio.

Dentro de este polo caben también propuestas que le añaden una dimensión política a la función motivacional sin abandonarla. Tapia Oviedo (2021), desde un contexto etnoeducativo en Cali, articula las artes con la enseñanza de la filosofía como herramienta de empoderamiento cultural e interculturalidad. La imagen sigue siendo medio hacia una finalidad externa (el reconocimiento, la inclusión), no el lugar donde el pensamiento filosófico acontece. El caso más significativo en este extremo del polo es Jaramillo y Betancur (2019): es la única fuente del corpus que activa explícitamente la palabra estética dentro del campo de la enseñanza de la filosofía en educación media con intervención documentada. Sin embargo, la concepción que opera es sensibilizadora antes que epistémica, pues pretende movilizar emociones y disposición al diálogo en un marco de posconflicto colombiano. La imagen aparece como vehículo de apertura perceptiva al otro, no como operador que reconfigura lo que puede ser visto y pensado en común. Es, en ese sentido, el punto más cercano al polo siguiente sin llegar a cruzarlo; pero cumple una función que no es menor: crear en los estudiantes una disposición perceptiva sin la cual una formación estética más densa no tendría dónde aterrizar.

Esta concepción en sus variantes motivacional, lúdica y sensibilizadora es la más presente dentro del campo filosófico colombiano. Que sea así revela que cuando los docentes de filosofía en Colombia sí incorporan la imagen, lo hacen predominantemente desde una lógica que el giro pictorial viene cuestionando desde hace décadas. La imagen existe en los materiales y en las aulas, lo que está todavía por construir es el pensamiento filosófico sobre ella.

El polo crítico-semiótico

Un segundo polo agrupa a las fuentes que conciben la imagen como texto de poder que debe ser decodificado críticamente. Aquí la imagen no es motivación, es un sistema semiótico

cargado ideológicamente cuya transparencia aparente debe ser interrumpida. Las dos fuentes más representativas provienen del área de lenguaje y comunicación. Barragán Gómez y Gómez Moreno (2012) articulan el pensamiento visual de Arnheim con la semiótica del Groupe μ y la noción de alfabetización visual de Raney para proponer una didáctica de la caricatura política como texto argumentativo visual. La imagen es concebida como producto sociohistórico cargado de contenido ideológico, cuya lectura exige procesos cognoscitivos complejos: abstracción, inferencia, síntesis, solución de problemas. Barragán Caro et al. (2016), en una propuesta posterior articulada con Filosofía para Niños, operan en el mismo registro, en este caso se lee la imagen publicitaria como texto visual cuyo poder manipulador debe ser desactivado mediante pensamiento crítico. En una dirección similar, aunque desde la educación universitaria general, Silva Ortiz (2025) concibe la imagen como práctica discursiva y dispositivo de subjetivación, apoyándose en Foucault, Barthes y Giroux.

Lo que resulta significativo para la revisión es que este polo, el más desarrollado didácticamente del corpus, con marcos teóricos elaborados, intervenciones documentadas y herramientas de análisis propias, opera sistemáticamente desde el área de lenguaje, no desde filosofía. Para Barragán Gómez y Gómez Moreno, “la tradición científico-filosófica occidental y las prácticas educativas tradicionales no contemplan la posibilidad de que las imágenes puedan ser abordadas como objetos de enseñanza” (BARRAGÁN GÓMEZ Y GÓMEZ MORENO, 2012, p. 93), aquí la paradoja es que quienes lo demuestran con mayor rigor no lo hacen desde la filosofía.

El polo epistémico-filosófico

En el extremo opuesto al polo instrumental se ubican las fuentes que conciben la imagen no como recurso ni como texto a decodificar, sino como agente de pensamiento filosófico en sí misma. Este polo es el más escaso del corpus en términos cuantitativos, pero el más relevante para el argumento de la investigación, y se despliega en un arco que va de lo parcial a lo pleno.

El primer momento de ese arco lo ocupan Paredes Oviedo y Villa Restrepo, en dos versiones del mismo argumento: un artículo de 2013 y un capítulo de libro de 2014. Su posición es la excepción más elaborada del corpus dentro del campo filosófico colombiano: son las únicas que articulan imagen y enseñanza de la filosofía con aparato teórico propio, diagnóstico

empírico y propuesta de modificabilidad docente. Para las autoras, la imagen no es motivación ni decoración, es un modo de conocimiento que la escuela ha desatendido al privilegiar sistemáticamente lo verbal sobre lo visual, y la enseñanza filosófica verbalista produce solo paráfrasis de autores clásicos sin desarrollar reflexión, transferencia ni crítica. El diagnóstico es preciso y la voluntad reformadora es explícita. Sin embargo, su diferencia con el marco del presente artículo es estructural: Foucault aparece como diagnóstico de biopolítica neoliberal, no como tecnología del cuidado de sí. Aun así, ambas posiciones impugnan el verbalismo filosófico colombiano, pero por razones y vías distintas.

El segundo momento lo ocupan Aguirre Román y Villamizar Meza (2016), cuyo artículo tiene como antecedente directo la tesis de maestría en filosofía de Villamizar Meza (2013), el caso más temprano e internamente filosófico del corpus. Ambos textos articulan la tira cómica de Quino con la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt para argumentar que Mafalda produce pensamiento filosófico político genuino, no a pesar de ser un cómic, sino gracias a serlo. La concepción de imagen que opera aquí comparte con el marco teórico del presente texto la premisa de que la imagen puede producir pensamiento filosófico auténtico. Esta es la única fuente del corpus escrita desde adentro del campo filosófico colombiano que articula un género gráfico con la filosofía.

El momento más denso del polo lo habita Blandón Gómez y Golovátina-Mora (2019). Para ellos, el cómic no es recurso didáctico externo a la filosofía, por el contrario, es el medio a través del cual los estudiantes investigan el contexto social, construyen una postura crítica y la materializan en narrativa visual. El marco teórico es explícitamente rancieriano: la estética no es especificidad del mundo del arte sino el ordenamiento del sensorium, los modos de ver, decir y hacer que rigen el orden social. Hay además una articulación foucaultiana: el cuidado de sí como condición pedagógica y ontológica previa al conocimiento del contexto. La imagen opera aquí como lo que el capítulo teórico denomina operador de subjetivación: un dispositivo que constituye formas de pensar. No obstante, esa articulación ocurre desde el diseño gráfico, no desde la filosofía. Esa distancia aparece con regularidad.

Eje 2. Tipologías y géneros gráficos

El segundo eje busca identificar qué géneros gráficos aparecen en el corpus, con qué frecuencia, en qué áreas disciplinares y con qué tratamiento. El hallazgo principal es que existe un repertorio relativamente amplio de géneros, pero su distribución es profundamente asimétrica: el cómic, la caricatura, el libro álbum y la narrativa gráfica son apropiados casi exclusivamente por el área de lenguaje; la filosofía, cuando recurre a géneros visuales, lo hace con formatos que ni siquiera constituyen géneros gráficos en sentido estricto —retratos de filósofos, organizadores gráficos, carteleras.

El cómic y sus variantes (historieta, novela gráfica, narrativa gráfica) son el género más presente en el corpus, con aparición en 18 de las 53 fuentes revisadas. Su tratamiento varía enormemente según el polo de concepción de imagen que opera en cada fuente. En el polo epistémico-filosófico, el cómic es objeto filosófico en sí mismo: Aguirre Román y Villamizar Meza (2016) trabajan con Mafalda de Quino como portadora de pensamiento político; Blandón y Golovátina-Mora (2019) producen con sus estudiantes novelas gráficas sobre derechos humanos en Medellín como ejercicio simultáneo de investigación etnográfica y producción de sentido filosófico. En el polo crítico-medial, el cómic se trabaja como texto icónico-visual con estructura propia que demanda habilidades cognitivas específicas: Cabarcas Morales et al. (2020) y Arango Johnson et al. (2009) operan en este registro, aunque el segundo distingue conceptualmente entre el cómic como medio, herramienta informativa, y como mediación, cuando genera sentido, afecta emociones e intelección y tiene intencionalidad formativa. En el polo instrumental, el cómic es simplemente un recurso visualmente atractivo para motivar a estudiantes poco interesados.

Un dato de campo de Arango Johnson et al. (2009) merece atención especial: los autores produjeron una tira cómica para buscar docentes que usaran el cómic en la educación superior colombiana y circularon más de 100 ejemplares por universidades de Medellín. No encontraron ninguno que lo usara regularmente. Este hallazgo de 2009 anticipa con quince años de antelación el patrón que la revisión sistemática documenta para el período 2009-2026.

La distinción entre subgéneros es tratada con rigor solo en unas pocas fuentes. Flantrmsky-Cárdenas (2022) distingue con precisión entre cómic y novela gráfica y los integra bajo el paraguas deleuziano de literatura menor como géneros con lógica propia. Vargas-Álvarez (2026) analiza la especificidad narrativa del cómic colombiano como, manejo del tiempo, plasticidad cromática, viñeta como unidad de sentido, y lo vincula a una tradición

nacional que precede al debate pedagógico: los folletos ilustrados de Fals Borda y Chalarka como herramientas de movilización social en los años setenta. En Colombia, el cómic ha tenido usos formativos críticos mucho antes de que la pedagogía formal los reconociera.

La caricatura tiene una presencia notable pero paradójica. González (Matador) et al. (2010) la teorizan como dispositivo crítico-político con gramática visual propia, capaz de establecer maneras de mirar y pensar la realidad. En su lectura, la caricatura opera simultáneamente como fuente histórica y como práctica de control social del poder a través del humor y la sátira. Barragán Gómez y Gómez Moreno (2012) desarrollan una propuesta didáctica para su lectura con una ficha analítica de tres momentos: contexto de producción, composición visual, lectura inferencial. Esta propuesta constituye el instrumento más elaborado sobre géneros gráficos del corpus analizado. En contraste, la única aparición de la caricatura dentro de la didáctica filosófica colombiana es la mención de un “periódico filosófico” estudiantil en Cifuentes Medina (2015), donde una caricatura aparece en la portada sin mayor desarrollo teórico, es un componente decorativo en una publicación escolar.

La infografía no aparece como objeto de estudio en ninguna fuente. Los organizadores gráficos como mapas conceptuales, líneas de tiempo, cuadros sinópticos, aparecen en Cifuentes Medina (2015) y Prieto Galindo y Salcedo Ortiz (2023) como recursos habituales en la enseñanza de la filosofía, pero no como géneros con especificidad semiótica propia. Son esquemas de representación de contenidos. El libro álbum, ampliamente trabajado en las fuentes excluidas del corpus, aparece en una sola fuente incluida sin desarrollo. Los tres casos confirman el mismo patrón: cuando aparecen géneros visuales en la enseñanza de la filosofía colombiana, lo hacen sin mayor protagonismo.

Eje 3. Finalidades educativas

El tercer eje examina para qué se usa la imagen en las fuentes del corpus. El hallazgo más claro es que las finalidades no dependen del género gráfico utilizado sino del campo disciplinar desde el que se opera, y que dentro de la filosofía colombiana ese margen es especialmente estrecho.

La imagen aparece en la enseñanza de la filosofía atrapada entre dos polos que, pese a su aparente diferencia, comparten la misma lógica instrumental: la motivación y la evaluación

estandarizada. En un extremo, la imagen sirve para hacer la clase más amena y despertar interés por una disciplina percibida como árida. En el otro, sirve para que el estudiante asocie rostros con doctrinas y responda mejor las pruebas Saber 11°. En ambos casos la imagen es convocada desde afuera del pensamiento filosófico y en función de objetivos que le son externos.

El contraste con los campos de lenguaje, artes y ciencias sociales hace más legible esta restricción, aunque con un matiz importante. En lenguaje, la finalidad declarada es el pensamiento crítico comunicativo: la imagen forma lectores capaces de identificar estructuras discursivas, resistir mensajes manipuladores y argumentar desde múltiples sistemas de representación. En historia, es la memoria crítica y la ciudadanía: el cómic como fuente histórica, como dispositivo de recuperación de memorias silenciadas, como herramienta de análisis del conflicto armado. Ninguna de estas finalidades es filosófica en su intención, pero sí lo es en sus efectos. Un estudiante que aprende a leer una caricatura política como texto de poder, o que confronta el conflicto colombiano a través de una novela gráfica, está ejercitando operaciones de juicio, interpretación y relación con lo común que tienen densidad filosófica, aunque nadie las nombre así. Ese potencial existe y circula, pero de manera latente y no en ámbitos filosóficos. La excepción es Blandón y Golovátina-Mora (2019), cuya finalidad, desde las artes, coincide estructuralmente con la noción de formación estética del capítulo teórico.

Las excepciones dentro del campo filosófico confirman el diagnóstico por contraste. Jaramillo y Betancur (2019) introducen una finalidad sensibilizadora que trasciende lo motivacional, y Aguirre-Villamizar (2016) y Paredes y Villa (2014) proponen finalidades filosóficamente más ambiciosas —acceder a las grandes preguntas desde la cultura popular, formar subjetividades críticas—. Ninguna alcanza lo que el marco teórico nombra como *Bildung*, pero las tres señalan que el margen existe y puede ensancharse. Bautista-Urueña y Caro-Lopera (2021) constituyen otro caso excepcional: en nivel universitario, proponen la pintura como mediador didáctico para la comprensión de textos filosóficos y demuestran que en Colombia existen experiencias donde la imagen tiene finalidad formativa real en relación con la filosofía, aunque fuera del bachillerato. La pregunta que el corpus no responde es cómo hacerlo desde adentro del aula de filosofía en educación media colombiana, con sus tiempos, sus instituciones y sus estudiantes concretos. Este es un asunto pendiente.

Cruce transversal: la ausencia documentada

Los tres ejes convergen en un hallazgo que puede formularse con precisión: los géneros gráficos en Colombia han sido apropiados por las áreas de lenguaje, ciencias sociales y educación artística, mientras la enseñanza de la filosofía permanece anclada en una primacía de lo textual que contrasta con la densidad visual del mundo que habitan sus estudiantes. Esta ausencia está documentada empíricamente desde 2009 hasta 2026 y se confirma desde adentro del propio campo: los estados del arte más sistemáticos sobre didáctica de la filosofía en Colombia —Vargas et al. (2025) con 60 fuentes para el período 2010-2021, Prieto Galindo (2025) extendido hasta 2023, Niño Arteaga y Jaramillo Echeverri (2025) con 30 documentos— no registran ninguna producción que vincule imagen o géneros gráficos con la enseñanza de la filosofía. Lo significativo es que ninguno de esos estados del arte se propuso documentar tal ausencia, la imagen simplemente no apareció como categoría relevante.

Por otro lado, este silencio no es solo bibliográfico, también es curricular. Paredes Oviedo y Villa Restrepo (2014) señalan que en los programas colombianos de enseñanza de la filosofía “la imagen y los recursos TIC no aparecen”, y Niño Arteaga (2025) formula el mecanismo que lo explica: “recientemente la enseñanza de la filosofía en Colombia ha estado vinculada al fomento de las competencias comunicativas en relación con la solución de problemas dentro del área de lenguaje” (NIÑO ARTEAGA, 2025, p. 225), tendencia que Carmona y Paredes (2019) también documentan al describir la progresiva absorción de la filosofía por el área de lenguaje desde los cambios en las pruebas de Estado en Colombia entre 2011 y 2013. Esa vinculación ha producido una situación particular: la filosofía recibe estudiantes que sus profesores de lenguaje ya formaron, idealmente, como lectores críticos de imágenes, pero no cuenta aún con herramientas propias para continuar ese trabajo desde su especificidad disciplinar. Lo notable es que esas herramientas no están por construirse desde cero: el aparato conceptual para pensar la imagen como operador de pensamiento filosófico —Rancière, Deleuze, Foucault— existe y circula en el campo académico colombiano, desarrollado desde los estudios visuales Yepes Muñoz (2014), desde el diseño gráfico Blandón y Golovátina-Mora (2019) y desde la literatura Flantrmsky-Cárdenas (2022). Lo que la revisión documenta no es la inexistencia de recursos teóricos sino la brecha entre su circulación en campos adyacentes y su ausencia en la enseñanza de la filosofía.

Tensiones y convergencias con el marco teórico

La primera convergencia es diagnóstica. El corpus corrobora desde la investigación educativa lo que el marco teórico argumenta desde la filosofía. Cuando Paredes y Villa (2014) afirman que la enseñanza filosófica colombiana “se conforma con desarrollar procesos básicos de lecto-escritura”, o cuando Niño Arteaga (2025) señala su subordinación al área de lenguaje, están nombrando empíricamente la misma primacía del logos que el capítulo teórico caracteriza filosóficamente: la herencia platónica de la desconfianza hacia lo sensible, cristalizada en una forma escolar que ninguna reforma curricular colombiana ha podido disolver.

La segunda convergencia es programática. La propuesta de trabajar con géneros gráficos desde una concepción filosófica de la imagen no es una posición sin antecedentes en Colombia. Aguirre Román y Villamizar Meza (2016) demuestran que Mafalda puede ser objeto de análisis filosófico con densidad teórica; Blandón y Golovátina-Mora (2019) demuestran que el cómic puede operar como agente de subjetivación foucaultiana y como práctica del reparto de lo sensible rancieriano. Pero más que señalar modelos externos, estos casos revelan una tensión interna a la filosofía misma: una disciplina que ha pensado con profundidad sobre lo bello, lo sublime y la experiencia estética durante siglos ha terminado por enseñarse como si esa dimensión no tuviera lugar en el aula, conformándose con leer argumentos sobre lo sensible en lugar de convocar lo sensible en sí mismo.

La tensión central es de escala. Las fuentes más cercanas al polo epistémico operan en educación superior o desde la reflexión académica, no desde el aula de bachillerato colombiana. Cabe precisar que esta revisión se limitó a artículos, capítulos de libro y trabajos de posgrado, lo que deja fuera un registro más experimental —trabajos de pregrado, informes de práctica pedagógica, por ejemplo— donde pueden existir experiencias empíricas con géneros gráficos en filosofía escolar que este corpus no alcanza a documentar. Lo que sí puede afirmarse es que ese trabajo, si existe, no se ha materializado aún en producción académica consolidada. La pregunta por qué significa aplicar ese marco en el aula de bachillerato sigue abierta, pues documentar la brecha no es solo nombrar lo que falta, es también trazar el contorno de lo posible. La filosofía dispone de una tradición de pensamiento sobre lo sensible que puede encontrar en los géneros gráficos una entrada inesperada al aula y esto, no porque sean intrínsecamente filosóficos, sino porque su lógica exige del lector exactamente el tipo de

atención que la formación estética busca cultivar, esto es, detenerse, detallar, preguntar. Una enseñanza de la filosofía que trabaje con la imagen no será solo más visual. Será más filosófica.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, J.; VILLAMIZAR, N. “Quino: del mundo del cómic al mundo de la filosofía”. *Revista Filosofía UIS*, v. 15, n. 1, p. 163-188, 2016. <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v15n1-2016008>
- ARANGO JOHNSON, J. A.; GÓMEZ SALAZAR, L. E.; GÓMEZ HERNÁNDEZ, M. M. “El cómic es cosa seria. El cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior”. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, v. 7, n. 14, p. 15-32, 2009. <https://doi.org/10.22395/angr.v7n14a1>
- BAILE, E.; ROVIRA, J. M.; ROVIRA-COLLADO, J. “Para una revisión bibliográfica sobre cómic y educación: la historieta como el libro de texto del futuro”. *Tebeosfera*, 2021. https://revista.tebeosfera.com/documentos/para_una_revision_bibliografica_sobre_comic_y_educacion_la_historieta_como_el_libro_de_texto_del_futuro.html
- BARRAGÁN CARO, A. P.; PLAZAS CEPEDA, N. I.; RAMÍREZ VANEGAS, G. A. “La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico”. *Educación y Ciencia*, n. 19, p. 85-103, 2016.
- BARRAGÁN GÓMEZ, R.; GÓMEZ MORENO, W. “El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales”. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, v. 17, n. 1, p. 79-92, 2012.
- BAUTISTA-URUEÑA, K.; CARO-LOPERA, M. “La comprensión de textos propedéuticos filosóficos apoyada en la lectura de pinturas de Joan Miró”. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, v. 5, n. 8, p. 15-29, 2021. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050802>
- BIESTA, G. *Redescubrir la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, 2017.
- BLANDÓN GÓMEZ, H.; GOLOVÁTINA-MORA, P. “El cómic como estrategia pedagógica para la formación del pensamiento crítico”. In: CARDONA-RESTREPO, P.; ECHEVERRI-

- ÁLVAREZ, J. C. (Dir.). *Estética y educación para pensar la paz*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2019, p. 151-178.
- BUSTAMANTE ZAMUDIO, G. “La formación en algunos apartados de la Didáctica Magna”. In: *Comenio y la Didáctica Magna: El problema de la formación*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional, 2020, p. 11-70.
- CABARCAS MORALES, Y. P.; GÓMEZ LINARES, L. A.; HERNÁNDEZ CHANG, E. A. “Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico mediante el uso didáctico y pedagógico del cómic como medio de comunicación en el aula”. In: SERNA M., E. (Ed.). *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI*. Vol. II. Medellín: Editorial Instituto Antioqueño de Investigación, 2020, p. 155-159.
- CARMONA-CARDONA, A.; PAREDES OVIEDO, D. M. “Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia”. *Cuestiones de Filosofía*, v. 5, n. 24, p. 21-48, 2019. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.9026>
- CIFUENTES MEDINA, J. E. “Recursos didácticos para la enseñanza de la Historia de la Filosofía”. *Revista Filosofía UIS*, v. 14, n. 2, p. 241-279, 2015. <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v14n2-2015012>
- FARINA, C. *Arte, Cuerpo y Subjetividad*. Barcelona. Tesis de Doctorado en Filosofía. Universidad de Barcelona, 2005.
- FLANTRMSKY-CÁRDENAS, O. G. “Cómic y novela gráfica como literatura menor: debates y validez como producto cultural”. *Folios*, n. 56, 2022. <https://doi.org/10.17227/folios.56-13477>
- FOUCAULT, M. *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- GONZÁLEZ (MATADOR), J. C.; MARTÍN, A.; RUIZ-NAVARRO, C.; SALAZAR, C.; UHÍA, F. “Sobre la caricatura” [Debate]. *Revista de Estudios Sociales*, n. 35, p. 139-146, 2010.
- JARAMILLO VALENCIA, B.; BETANCUR BUITRAGO, B. “Dimensión estética en la enseñanza de la filosofía: posibilidades de sensibilización frente a la diversidad ideológica en el posconflicto colombiano”. *Perseitas*, v. 7, n. 1, p. 18-39, enero-junio 2019. <https://doi.org/10.21501/23461780.3155>

- LARROSA, J. “Dar a leer, dar a pensar... Quizá... Entre literatura y filosofía”. In: KOHAN, W.; WAKSMAN, V. (Comps.). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.
- MITCHELL, W. J. T. “Palabra e imagen”. Trad. R. Cordero C. In: NELSON, R. S.; SHIFF, R. (Eds.). *Critical Terms for Art History*. 2ª ed. Chicago: University of Chicago Press, [1996] 2003, p. 51-61.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: MEN, 2011.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural*. Bogotá: MEN, 2022.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje*. Bogotá: MEN, 2017.
- NIÑO ARTEAGA, Y. “Pensamiento crítico y sociedad del rendimiento (más allá de las habilidades: hacia una educación filosófica en la escuela)”. *Cuestiones de Filosofía*, v. 11, n. 37, p. 201-228, 2025. <https://doi.org/10.19053/uptc.01235095.v11.n37.2025.13885>
- NIÑO ARTEAGA, Y.; JARAMILLO ECHEVERRI, L. G. “Enseñanza de la Filosofía y Pensamiento Crítico en Educación Escolar. Aproximación a un Estado del Arte para el Contexto Colombiano”. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, v. 34, n. 34, p. 11-43, 2025. <https://doi.org/10.22267/rhec.253434.127>
- PAREDES, D.; VILLA, V. “Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico”. *Rollos Nacionales*, v. 4, n. 34, p. 37-48, 2013.
- PAREDES OVIEDO, D. M.; VILLA RESTREPO, V. “Enseñanza de la filosofía: las posibilidades de una didáctica visual, metafórica y multisensorial de la filosofía”. In: *Los filósofos y la educación. Formación, didáctica y filosofía de la educación*. 1ª ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 177-209.
- PRIETO GALINDO, F. H. “Estados del arte sobre la didáctica y enseñanza de la filosofía en Colombia: un análisis comparativo 2010-2023”. *Noria*, v. 1, n. 15, p. 64-84, 2025.
- PRIETO GALINDO, F. H.; SALCEDO ORTIZ, E. “Tendencias didácticas en los textos colombianos para enseñar filosofía en Bachillerato (1994-2003)”. *Análisis*, v. 55, n. 103, 2023. <https://doi.org/10.15332/21459169.8169>

- QUIRAMA TABORDA, L. A. “El Arte como estrategia lúdica en la enseñanza de la Filosofía”. *Revista Disertaciones*, v. 10, n. 1, p. 39-52, 2021. <https://doi.org/10.33975/disuq.vol10n1.382>
- RANCIÈRE, J. *El reparto de lo sensible*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014.
- TAPIA OVIEDO, V. “Diseño de un plan de área intercultural de Filosofía con mediación didáctica desde las artes en un contexto etnoeducativo”. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, n. 59, p. 135-156, 2021.
- VARGAS, P.; PRIETO GALINDO, F. H.; LINARES LONDOÑO, O. J.; SALCEDO ORTIZ, E. “Didáctica de la filosofía en Colombia (2010-2021): un estado del arte”. In: OLIVEIRA, D. B.; DOS REMÉDIOS DE BRITO, M.; VARGAS, H. P. (Eds.). *Educação filosófica e ensino de filosofia na América Latina*. 2025, p. 56-82.
- VARGAS-ÁLVAREZ, S. “Conociendo la investigación-acción participativa (IAP) a través del cómic: Historieta doble. Una historia gráfica de la IAP en Colombia”. *Folios*, n. 63, p. 58-70, 2026.
- VILLAMIZAR MEZA, N. L. *¿Por qué la vida es una sopa? Quino, filósofo político*. Bucaramanga. Tesis de Maestría en Filosofía. Universidad Industrial de Santander, 2013.
- YEPES MUÑOZ, R. D. “El escudo de Atenea: cultura visual y guerra en Colombia”. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, v. 9, n. 2, p. 23-43, 2014. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae9-2.eacv>
- ZUCCALA, A. P. *Imágenes para una filosofía menor. Taller de actualización en la enseñanza de la filosofía con y desde las imágenes*. Hurlingham. Proyecto de Integración Final, Especialización en Pedagogías de la imagen. Universidad Nacional de Hurlingham, 2025.

Anexo 01 - Corpus de la revisión

N°	Referencia APA	Decisión	Nota
1	Arango, V., Giraldo, C. D. y Feijó, J. D. (2024). Análisis del papel de los libros álbum en el desarrollo de las habilidades de lenguaje de los niños de la educación básica primaria. Papeles, 16(31).	Excluida	Libro álbum. Lenguaje en básica primaria. Sin relación con filosofía.
2	Flantrmsky-Cárdenas, O. G. (2022). Cómic y novela gráfica como literatura menor: debates y validez como producto cultural. Folios, (56). https://doi.org/10.17227/folios.56-13477	Incluida con reservas	Cómic desde Deleuze/Guattari. Aporta al Eje 2. No tiene un enfoque educativo.
3	Silva Ortiz, W. O. (2025). Cómo las imágenes crean significado: el poder educativo del lenguaje visual. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 22(43), 180-198.	Incluida con reservas	Imagen como dispositivo discursivo (Foucault, Barthes). Ed. universitaria general.
4	Bautista-Urueña, K. y Caro-Lopera, M. (2021). La comprensión de textos propedéuticos filosóficos apoyada en la lectura de pinturas de Joan Miró. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 5(8), 15-29.	Incluida con reservas	Pintura como mediador filosófico. Nivel universitario.
5	Gómez Posso, B. E., Patiño Maya, M. E., Serna Caro, O. M. y Gómez Ramírez, Y. V. (2018). Configuración de otras prácticas de enseñanza de la lectura en el aula [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.	Excluida	Libro álbum y lectura en grado 2°. Sin relación con filosofía.
6	Vargas-Álvarez, S. (2026). Conociendo la IAP a través del cómic: Historieta doble. Una historia gráfica de la IAP en Colombia. Folios, (63), 58-70.	Incluida con reservas	Cómic como dispositivo político-cognitivo (Fals Borda, Deleuze). Finalidad comunitaria, no escolar.
7	Cabarcas Morales, Y. P., Gómez Linares, L. A. y Hernández Chang, E. A. (2020). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico mediante el uso didáctico del cómic. En Serna M. (Ed.), Revolución en la formación para el siglo XXI (Vol. II, pp. 155-159). Instituto Antioqueño de Investigación.	Incluida con reservas	Cómic en lengua castellana, grado 11°.
8	Vargas, H. P., Prieto Galindo, F. H., Linares Londoño, O. J. y Salcedo Ortiz, E. (s.f.). Didáctica de la filosofía en Colombia (2010-2021): un estado del arte. En Oliveira et al. (Eds.), Educação filosófica e ensino de filosofia na América Latina (pp. 56-82).	Incluida con reservas	Estado del arte más completo sobre didáctica filosófica colombiana 2010-2021. La imagen está completamente ausente.
9	Jaramillo Valencia, B. y Betancur Buitrago, B. (2019). Dimensión estética en la enseñanza de la filosofía: posibilidades de sensibilización frente a la diversidad ideológica en el posconflicto. Perseitas, 7(1), 18-39.	Incluida con reservas	Estética y filosofía en educación media. Usa cine (cine-foro), no géneros gráficos.
10	Quirama Taborda, L. A. (2021). El Arte como estrategia lúdica en la enseñanza de la Filosofía. Revista Disertaciones, 10(1), 39-52.	Incluida con reservas	Arte lúdico-motivacional en filosofía.

11	Cabarcas Morales, Y. P. (2020). El cómic al aula: una didáctica narrativa. Educación y Ciudad, (38), 125-134.	Excluida	Cómic en literatura, básica primaria (grado 1°).
12	Meneses Díaz, C. D. y Chaparro Bustos, N. D. (2025). El cómic como estrategia interpretativa para mejorar la competencia de lectura crítica en estudiantes de secundaria. Revista Perspectivas, 10(2), 48-63.	Excluida	Cómic en lengua castellana, grado 9° (Cúcuta). Concepción más sofisticada del corpus en lenguaje.
13	Blandón Gómez, H. y Golovátina-Mora, P. (2019). El cómic como estrategia pedagógica para la formación del pensamiento crítico. En Cardona-Restrepo y Echeverri-Álvarez (Dir.), Estética y educación para pensar la paz (pp. 151-178). UPB.	Incluida con reservas	Excepción plena parcial: cómic + Rancière, Foucault, Deleuze, no desde filosofía.
14	Cabarcas Morales, Y. P., Gómez Linares, L. A. y Valbuena Duarte, S. (2019). El cómic como medio de comunicación para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. En Memorias V Congreso Internacional Investigación y Pedagogía (pp. 1-14). UPTC.	Excluida	Versión ponencia de la misma investigación de n.7.
15	Arango Johnson, J. A., Gómez Salazar, L. E. y Gómez Hernández, M. M. (2009). El cómic es cosa seria: El cómic como mediación para la enseñanza en la educación superior. Anagramas, 7(14), 13-32.	Incluida con reservas	Cómic en educación superior colombiana.
16	Parra Acevedo, R. I. (2021). El cómic como medio didáctico para desarrollar habilidades de escritura y narración [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia, Guaviare.	Excluida	Cómic en escritura/narración, zona rural Guaviare. Sin relación con filosofía
17	Núñez Bergsneider, M. C. (2019). El uso del cómic como recurso didáctico para la enseñanza de la historia reciente de Colombia [Trabajo de grado]. Universidad El Bosque.	Excluida	Cómic en enseñanza de la historia. Patrón: ciencias sociales.
18	Ríos Rincón, S. M. (2017). Formación de la empatía a través del uso de la imagen artística. El caso de las víctimas de la violencia en Colombia. (pensamiento), (palabra)... Y obra, (18), 52-63.	Excluida	Imagen artística y empatía, conflicto armado. Sin relación con didáctica filosófica.
19	Rhenals Vélez, B. A. (2023). Implementación del cómic virtual como estrategia de aprendizaje para fortalecer el pensamiento crítico en grado octavo [Tesis de maestría]. Universidad de Cartagena.	Excluida	Cómic virtual en pensamiento crítico, Santander. Área lenguaje.
20	Prieto Galindo, F. H. (2025). Estados del arte sobre la didáctica y enseñanza de la filosofía en Colombia: un análisis comparativo 2010-2023. Noria, 1(15), 64-84.	Incluida con reservas	Estado del arte 2010-2023. Silencio sobre imagen confirma ausencia estructural.
21	Jaime-Herrera, A. y Rojas-Devia, J. A. (2024). La enseñanza de la filosofía en Colombia: retos y perspectivas actuales. Prospectiva Científica, 20(1), 29-52.	Excluida	Enseñanza filosofía Colombia sin mención a imagen ni géneros gráficos.
22	Figueroa, A. G. (2020). La enseñanza de la filosofía y el pensamiento crítico en la educación media en San Juan de Pasto. Revista Conrado, 16(77), 244-251.	Excluida	Filosofía y pensamiento crítico en Pasto. Sin imagen.

23	Pineda Repizzo, A. F. (2011). La filosofía del arte en la época del fin del arte. <i>Praxis Filosófica</i> , nueva serie, (32), 249-267.	Excluida	Filosofía del arte (Danto). Teórico, sin relación educativa.
24	Barragán Caro, A. P., Plazas Cepeda, N. I. y Ramírez Vanegas, G. A. (2016). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. <i>Educación y Ciencia</i> , (19), 85-103.	Incluida con reservas	Lectura de imágenes + FpN, desde lenguaje. Concepción crítico-medial.
25	González Solano, M. D., Morales Cortés, D. L. y Murillo Palacios, Y. (2022). La narrativa gráfica como estrategia didáctica para fomentar la lectura comprensiva en grado sexto [Tesis de maestría]. Universidad de La Salle.	Excluida	Narrativa gráfica y lectura comprensiva. Área lenguaje.
26	Vargas Alejo, Y. N. (2020). La novela gráfica como fuente para la enseñanza de la Historia en la escuela [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Historia.	Excluida	Novela gráfica en enseñanza de la historia. Patrón: apropiación por historia.
27	Aguirre Román, J. O. y Villamizar Meza, N. L. (2016). Quino: el filósofo que no sabía que era filósofo. <i>Cuestiones de Filosofía</i> , 2(18), 71-97.	Incluida	Única fuente del corpus desde adentro del campo filosófico que articula cómic y filosofía.
28	Berrio Peña, A. (2023). Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia. <i>Sophia</i> , 19(1). https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1245	Excluida	Reflexiones sobre enseñanza de filosofía. Sin imagen ni géneros gráficos.
29	Peña Martínez, E. J. (2024). Libro álbum como mediador en la comprensión lectora inferencial [Tesis de maestría]. Universidad Externado de Colombia.	Excluida	Libro álbum y lectura inferencial. Área lenguaje.
30	Barker Brown, M. I. y Marín García, M. F. (2024). Narración y representación cultural: Transformaciones en la producción de libro álbum en Inzá, Cauca y Providencia [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira.	Excluida	Libro álbum e interculturalidad. Área lenguaje.
31	Niño Arteaga, Y. y Jaramillo Echeverri, L. G. (2025). Enseñanza de la Filosofía y Pensamiento Crítico en Educación Escolar. Aproximación a un Estado del Arte para el Contexto Colombiano. <i>Revista Historia de la Educación Colombiana</i> , 34(34), 11-43.	Incluida con reservas	Estado del arte filosofía y pensamiento crítico. La imagen no aparece.
32	Cifuentes Medina, J. E. (2015). Recursos didácticos para la enseñanza de la Historia de la Filosofía. <i>Revista Filosofía UIS</i> , 14(2), 241-279.	Incluida con reservas	Recursos didácticos en filosofía. Concepción instrumental-memorística de la imagen.
33	Prieto Galindo, F. H. y Salcedo Ortiz, E. (2023). Tendencias didácticas en los textos colombianos para enseñar filosofía en Bachillerato (1994-2003). <i>Análisis</i> , 55(103). https://doi.org/10.15332/21459169.8169	Incluida con reservas	Tendencias didácticas en textos escolares filosóficos. Predominio de lo textual.
34	Duque Rubio, F., Peña Santana, D. A. y Prieto Parrado, D. C. (2016). Alfabetización visual: un campo inexplorado. Enseñanza de la fotografía en bachillerato en cinco colegios distritales de Bogotá [Tesis de maestría]. Universidad de La Salle.	Excluida	Alfabetización visual y fotografía en educación artística. Sin relación con filosofía.

35	Sánchez Vásquez, N. A. y Bolívar Osorio, R. M. (2015). Contenidos de enseñanza en los textos escolares de 1984 al 2010 en Colombia. Pedagogía y Saberes, (42), 61-70.	Excluida	Textos escolares de ciencias sociales. Sin relación con imagen ni filosofía.
36	Díaz Bernal, J. G. y Pulido Cortés, O. (2019). Desafíos actuales de la enseñanza de la filosofía. Cuestiones de Filosofía, 5(24), 11-18.	Excluida	Editorial sobre desafíos de enseñanza filosófica. Sin imagen.
37	Barragán Gómez, R. y Gómez Moreno, W. (2012). El lenguaje de la imagen y el desarrollo de la actitud crítica en el aula: propuesta didáctica para la lectura de signos visuales. Íkala, revista de lenguaje y cultura, 17(1), 79-92.	Incluida con reservas	Imagen, caricatura y actitud crítica en lenguaje. Concepción crítico-semiótica.
38	Paredes Oviedo, D. M. y Villa Restrepo, V. (2013). Enseñanza de la filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico. Nodos y Nudos, 4(34), 37-48.	Incluida	Excepción plena: didáctica visual multisensorial.
39	Blanco Rojas, E. R., Pérez Baracaldo, A. L. y Sosa Gutiérrez, P. A. (2019). La imagen, una posibilidad en la enseñanza del lenguaje escrito. Educación y Ciencia, (22), 569-584.	Excluida	Imagen en enseñanza de escritura, primaria Boyacá. Área lenguaje.
40	Niño Arteaga, Y. (2025). Critical thinking and performance society (beyond skills: towards a philosophical education in school). Cuestiones de Filosofía, 11(37), 205-232.	Incluida con reservas	Usa Foucault, Deleuze, Han; no menciona imagen. Cita directa útil sobre competencias comunicativas.
41	Botero González, J. J. (2018). La imagen/discurso en los textos discontinuos como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira.	Excluida	Imagen/discurso en enseñanza de la historia, Caldas. Área historia.
42	Paredes Oviedo, D. M. y Villa Restrepo, V. (2014). Enseñanza de la filosofía: las posibilidades de una didáctica visual, metafórica y multisensorial. En Los filósofos y la educación (1.ª ed., pp. 177-209). Universidad Pedagógica Nacional.	Incluida plenamente	Versión expandida de la ficha 38 (32 págs.). Se cita preferentemente esta versión en el análisis.
43	Chivatá León, A. C. (2015). 'Ver para leer': propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.	Excluida	Lectura inferencial de textos icónicos en lenguaje materno. Sin relación con filosofía.
44	Aldana Bautista, A. (2017). (Est)ética del horror: imágenes de la 'memoria dominante' en Colombia. Cambios y Permanencias, 8(2), 910-932.	Excluida	Fotografía, memoria y violencia política. Sin relación con didáctica filosófica.
45	González (Matador), J. C., Martín, A., Ruiz-Navarro, C., Salazar, C. y Uhía, F. (2010). Sobre la caricatura [Debate]. Revista de Estudios Sociales, (35), 139-146.	Incluida con reservas	Debate sobre caricatura colombiana (Matador, Vlado, Garzón). Tradición crítica consolidada, ausente de la didáctica filosófica.

46	Téllez Carrillo, D. J. (2024). Fortalecimiento de competencias lectoras empleando novela gráfica con Realidad Aumentada en grado once [Tesis de maestría]. Universidad de Cartagena.	Excluida	Novela gráfica + RA en competencias lectoras, grado 11°. Área lenguaje.
47	Salazar Castro, E. Y. y Ruíz Rodríguez, H. A. (2022). Lectura literaria e imaginación compasiva: aproximación desde el trabajo con el libro álbum [Tesis de maestría]. Universidad del Tolima.	Excluida	Libro álbum e imaginación compasiva. Área pedagogía de la literatura.
48	Rosas Rodríguez, A. M. (2023). La enseñanza de la filosofía en la educación media. Aproximación hermenéutica para una pedagogía de la comprensión. En Rosas Rodríguez y Arias Rey (Eds.), Entre filosofía y pedagogía (pp. 41-60). Editorial Uniagustiniana.	Excluida	Didáctica filosófica desde hermenéutica (Ricoeur, Gadamer). La imagen aparece periféricamente.
49	Gómez Gutiérrez, F., Guerra, P. y Álvarez Peña, L. V. (2024). Trazos del cómic colombiano: Cien años de identidad [Introducción]. Revista de Estudios Colombianos, (63), 7-10.	Excluida	Centenario del cómic colombiano desde estudios culturales. Filosofía ausente como campo receptor.
50	Carmona-Cardona, A. y Paredes Oviedo, D. M. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestra América para la enseñanza de la filosofía en Colombia. Cuestiones de Filosofía, 5(24), 21-48.	Incluida con reservas	Propuesta curricular decolonial para filosofía. La imagen ausente incluso en propuestas innovadoras.
51	Villamizar Meza, N. L. (2013). ¿Por qué la vida es una sopa? Quino, filósofo político [Tesis de Maestría en Filosofía]. Universidad Industrial de Santander.	Incluida	Excepción plena: tesis de maestría en filosofía íntegramente dedicada a filosofía del cómic. Antecedente directo de nº27.
52	Tapia Oviedo, V. (2021). Diseño de un plan de área intercultural de Filosofía con mediación didáctica desde las artes en un contexto etnoeducativo. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, (59), 135-156.	Incluida con reservas	Filosofía + artes en contexto etnoeducativo. Imagen tangencial; marco decolonial.
53	Yepes Muñoz, R. D. (2014). El escudo de Atenea: cultura visual y guerra en Colombia. Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas (Javeriana), 9(2), 23-43.	Excluida	Imagen como agente relacional (Rancière, Deleuze) en estudios visuales. Sin aplicación didáctica.

Fonte: Elaboración propia.