



Marcela Gaete Vergara. Doctora en educación, magíster en filosofía con mención en epistemología y profesora de filosofía. Académica del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Posee vasta experiencia en la enseñanza de nivel medio y en la formación de profesores de filosofía. Ha desarrollado diversas investigaciones, publicaciones y charlas en las áreas de didáctica de la filosofía y formación docente. En el año 2007 editó el libro *Arte y filosofía en el currículo escolar. Entre el desarraigo y el olvido*.

Marcela Gaete Vergara (Editora)

Experiencias didácticas

para la enseñanza
de la filosofía en el aula

Marcela
Gaete Vergara EDITORA

Este libro surge de un proceso de investigación didáctica colaborativa y propone dos lecturas complementarias: la primera, relacionada con las posibilidades de realizar un giro didáctico –desde una didáctica de la filosofía a una didáctica de sujetos que filosofen– en las actuales condiciones de la asignatura en la escuela media; la segunda, como un texto que aborda procesos de formación didáctica y continua de docentes de filosofía. En ambos casos los autores han pensado y repensado la acción didáctica, sometiéndola a nuevos sentidos y significados con el objeto de generar conocimiento didáctico fundamentado desde la experiencia.

Se trata, entonces, de una publicación que invita a conversar, a preguntarse, a discutir, a imaginar y posicionarse en relación con el sentido de una formación filosófica situada y con pertinencia sociohistórica. Tal propósito implica un reposicionamiento de las finalidades de la enseñanza de la asignatura en la escuela, y del sentido de la educación en el nivel medio. Al respecto, este libro desarrolla los fundamentos teórico-prácticos de una serie de experiencias filosóficas en el aula, co-construidas con jóvenes de liceos científico-humanistas y técnico-profesionales, tanto municipales como particulares subvencionados y particulares pagados.



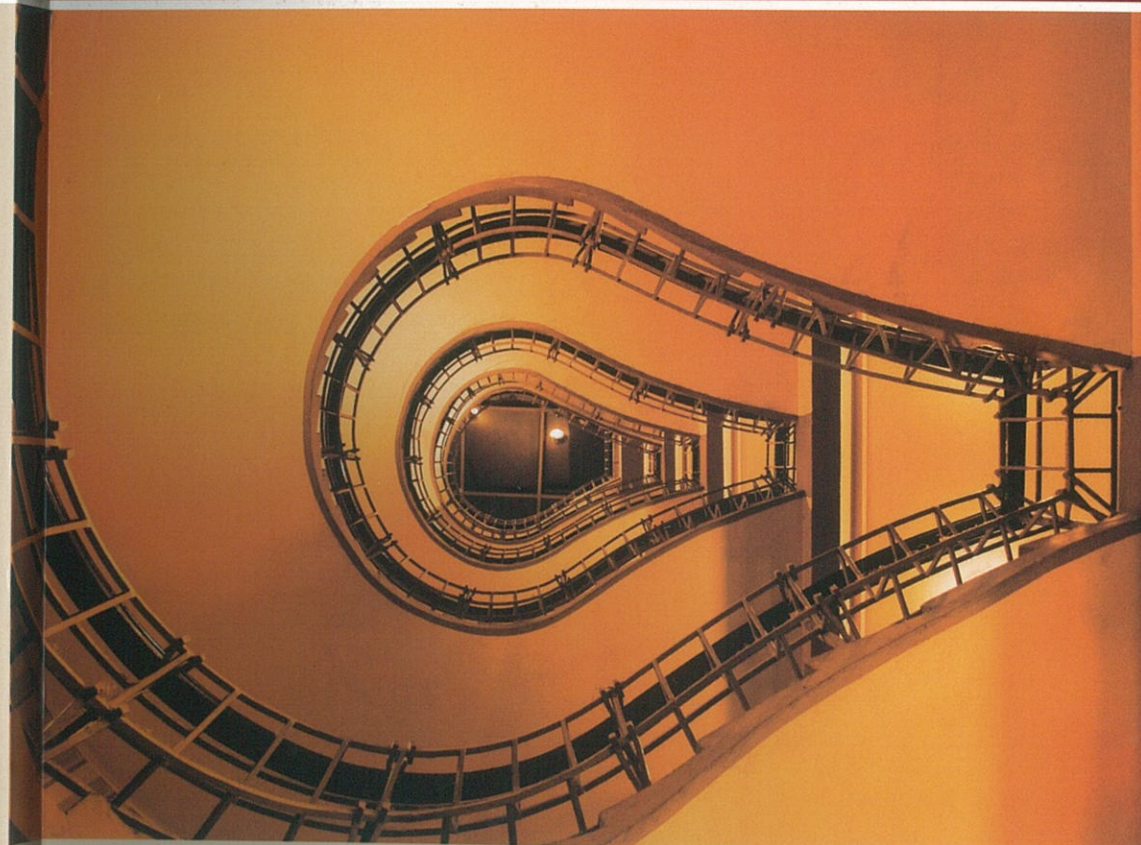
EDITORIAL UNIVERSITARIA

—DESDE 1947—

Construyendo Cultura



Experiencias didácticas para la enseñanza de la filosofía en el aula



EDITORIAL UNIVERSITARIA

107
E96d

Experiencias didácticas para la enseñanza de la filosofía en el aula / Marcela Gaete Vergara (editora) - 1ª. erl. - Santiago de Chile: Universitaria, 2015. 202 p.; 15,5 x 23 cm. — (El sembrador) Incluye bibliografías.

ISBN 978-956-11-2485-1

1. Filosofía - Enseñanza. 1. Gaete Vergara, Marcela, erl.

© 2015. MARCELA GAETE VERGARA.
Inscripción N° 255.374 Santiago de Chile.

Derechos de edición reservados para todos los países por
© EDITORIAL UNIVERSITARIA, S.A.
Avda. Bernardo ñ'Higgins 1050, Santiago de Chile.

Ninguna parte de este libro, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos mecánicos. ópticos, químicos o electrónicos, incluidas las fotocopias, sin permiso escrito del editor.

editor@universitaria.cl

Texto compuesto en tipografía *MeJior 10/13*

Se terminó de imprimir esta
PRIMERA EDICIÓN
en los talleres de Salesianos Impresores S.A.,
General Gana 1486, Santiago de Chile,
en octubre de 2015.

FOTOGRAFÍA DE PORTADA
Juan R. Velasco/Sl;utterstock.com
Escaleras cubistas en Praga

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN y PORTADA
Norma Díaz San Martín

www.universitaria.cl

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

Marcela Gaete Vergara
(Editora)

Experiencias didácticas para la enseñanza de la filosofía en el aula



La publicación de esta obra fue evaluada
por el Comité Editorial de Editorial Universitaria
y revisada por pares evaluadores especialistas en la materia,
propuestos por Consejeros Editoriales de las distintas disciplinas.

EDITORIAL UNIVERSITARIA

CONTENIDO

COLABORADORES	11
<i>Introducción</i>	15
PRIMERA PARTE	
Experiencia de formación didáctica	
DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA. APRENDIENDO A DAR LA PALABRA <i>Marcela Cuete Vergara</i>	25
Introducción	25
1. Hacia una didáctica centrada en los sujetos	27
2. Hacia la construcción de sentidos compartidos	35
2.1. Confrontando marcos de creencias acerca del sentido de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía	36
2.2. Analizando los intereses saber-poder en la enseñanza de la filosofía en Chile	38
2.3. Construyendo intencionalidades en relación con el sentido de la enseñanza de la filosofía en la escuela	39
2.4. Resignificando el currículo oficial. El diálogo como posibilidad	41
2.5. Implementando un diálogo auténtico: hacia la configuración de sentidos	47
2.6. Investigación de la propia práctica y generación de conocimiento didáctico	48
3. Conclusión	48
Bibliografía	50
SEGUNDA PARTE	
Nuevos sentidos, nuevas acciones para filosofar con jóvenes	
LA CLASE DE FILOSOFÍA COMO REFLEXIÓN DE LA VIDA COTIDIANA <i>Marcia Ravelo Medina</i>	55
Introducción	55
1. El encuentro, la pregunta y la desesperación	56
2. El afán de problematizar en el aula: filosofar y no filosofía	59
3. La clase de filosofía y pensar desde el contexto	66
4. Ejercicio de <i>Tábano</i> : llevar problemas a la clase	70
5. Conclusión	71
Bibliografía	72
HACIA UN PENSAR FILOSÓFICO VISUAL <i>Estefanía Hermosilla Órdenes</i>	73
Introducción. Unas cuantas palabras e imágenes	73
1. Cómo ver y pensar una imagen. Imágenes-movimiento y concepto-imagen	77

2. Experiencia práctica: FanZine y cortometrajes en la clase	
de filosofía y psicología	80
2.1. El FanZine	81
2.2. Cortometrajes	84
3. Conclusión	94
Bibliografía	96

TEXTO LITERARIO Y COMUNIDAD DE INDAGACIÓN

Diego Brañas Cárcamo	99
-----------------------------	----

Introducción	99
1. Los textos filosóficos: un problema meta-filosófico	102
2. La comunidad de indagación: el potencial filosófico de los textos	104
3. La lectura filosófica y su pertinencia contextual	106
4. Conclusión	111
Bibliografía	113

LA CLASE DE FILOSOFÍA COMO ACCIÓN SOCIAL

Roxana Hel'nández Martínez	115
-----------------------------------	-----

Introducción	115
1. El germen. La construcción de sentidos	117
2. La propuesta didáctica. El camino a la acción	121
2.1 Primera fase: problematización social	122
2.2 Segunda fase: elaborando el proyecto de intervención	124
2.3 Tercera fase: implementando el proyecto	125
2.4 Cuarta fase: evaluando el proyecto	128
3. Conclusión	131
Bibliografía	132

TERCERA PARTE

Actividades innovadoras para trabajar contenidos obligatorios

EL DIÁLOGO EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Hernán Mateluna Estay	135
------------------------------	-----

Introducción	135
1. Asombro. diálogo y filosofía en la niñez y juventud	135
2. El diálogo filosófico	138
3. La experiencia: dialogando en clases de filosofía	142
4. Posibilidades y desafíos del diálogo como recurso pedagógico	144
5. Conclusión	146
Bibliografía	147

FILOSOFANDO DESDE MI CIUDAD

Mafías Rojas Yáñez	149
---------------------------	-----

Introducción	149
1. Yo y mi circunstancia. El contexto narrativo	149
1.1. Filosofía. Respuestas que desembocan en preguntas	152
1.2. La enseñanza de la filosofía	153

1.3. El relato y la filosofía. Por qué la narratividad	154
2. El libro abierto: la ciudad	155
2.1. Descripción de la experiencia	156
3. Conclusión	160
Bibliografía	161

EL PORTAFOLIO FILOSÓFICO. LECTURA y ESCRITURA EN EL AULA

Carla Vásquez Guevara	163
------------------------------	-----

Introducción	163
---------------------	-----

1. Fundamentación. Lectura y escritura filosófica	164
1.1. La lectura filosófica	166
1.1.1. Lectura como momento de apertura	166
1.1.2. Lectura como instancia de profundización teórica	169
1.1.3. Elección de textos	170
1.2. Escritura de textos filosóficos	171
1.2.1. Escritura inicial	171
1.2.2. Escritura filosófica a partir de temáticas psicológicas	172
1.3. Sentido de unidad y continuidad en la lectura y escritura	
filosóficas	174
2. El portafolio filosófico	175
3. Conclusión	178
Bibliografía	179

MENÚ FILOSÓFICO. EXPERIENCIA DE FILOSOFAR CON TIC

Sebastián Vásquez Osswald	181
----------------------------------	-----

Introducción	181
---------------------	-----

1. Dilema de un docente: entre enseñar filosofía o enseñar a filosofar	182
2. ¿Qué sucede en nuestras aulas?	185
3. Posibilidad de un aprendizaje significativo de la filosofía.	
El uso de TIC	186
4. Experiencia de enseñanza de la filosofía con TIC en un liceo técnico.	191
5. WebQuest: menú filosófico	193
6. Conclusión	200
Bibliografía	201

COLABORADORES

DIEGO BRAÑAS CÁRCAMO. Licenciado en Filosofía, Universidad de Chile. Licenciado en Educación. Profesor de Educación Media en Filosofía, Universidad de Chile.

MARCELA GAETE VERGARA. Doctora en Educación, Universidad Barcelona. Magíster en Filosofía mención en Epistemología, Universidad de Chile. Licenciada en Educación. Profesora de Filosofía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

ESTEFANÍA HERMOSILLA ÓRDENES. Egresada Magíster en Pedagogía, Universidad Nacional de México. Licenciada en Filosofía, Universidad de Chile. Licenciada en Educación. Profesora de Educación Media en Filosofía, Universidad de Chile.

ROXANA HERNÁNDEZ MARTÍNEZ. Licenciada en Filosofía, Universidad de Chile. Licenciada en Educación. Profesora de Educación Media en Filosofía, Universidad de Chile.

HERNÁN MATELUNA ESTAY. Magíster en Filosofía, Universidad de Chile. Licenciado en Filosofía. Profesor de Educación Media en Filosofía Universidad de Chile.

MARCIA RAVELO MEDINA. Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile. Licenciada en Educación. Profesora de Filosofía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

MATÍAS ROJAS YÁÑEZ. Licenciado en Filosofía, Universidad de Chile. Licenciado en Educación. Profesor de Educación Media en Filosofía, Universidad de Chile.

CARLA VÁSQUEZ GUEVARA. Licenciada en Filosofía. Universidad de Chile.

SEBASTIÁN VÁSQUEZ OSSWALD. Licenciado en Filosofía. Universidad de Chile. Licenciado en Educación. Profesor de Educación Media en Filosofía, Universidad de Chile.

*Este libro está dedicado a todos los profesores de filosofía.
que día a día luchan por una pedagogía
con sentido sociohistórico y transformador.*

INTRODUCCIÓN

*No hay nada más convincente que los hechos de la vida real.
El principal objetivo, para mí, es que la teoría llegue a alcanzar
la cotidianeidad.*

(FREIRE y SHDR, 2014)

Todos aquellos que trabajamos como profesores sabemos que la educación es una actividad práctica, y que, si bien su desarrollo pone en juego una serie de aspectos teóricos, la sola teoría -en la que excesivamente hemos sido formados los docentes- no es suficiente ante la ajetreada cotidianeidad del aula. De allí nuestra urgente necesidad didáctica, mal interpretada por ciertos grupos de investigadores y académicos como un simple requerimiento de recetas en las cuales depositar la eficiencia educativa.

Muy por el contrario, la urgencia de conocimiento didáctico de carácter práctico obedece a la necesidad de una pedagogía que desde la acción cotidiana configure nuevas formas de relación y actuación en el complejo y demandante escenario educativo, que muchas veces está fuertemente tensionado por el alto número de estudiantes por curso, horarios recargados, poco tiempo para la preparación de clases y para la retroalimentación del trabajo de los y las estudiantes. Por tanto, construir conocimiento práctico constituye un imperativo ético y político, y un aporte a la transformación educativa desde los saberes que hemos ido configurando los docentes desde la experiencia.

Es relevante señalar que los profesores, a pesar de lo que señala el mundo académico tradicional, somos los primeros investigadores en las aulas, y en nuestros años de experiencia vamos acumulando una serie de saberes prácticos, muchas veces desdeñados como conocimiento pedagógico debido a la odiosa separación entre investigación y docencia, por la cual se concibe a los profesores como expertos en la transmisión de información y no como constructores de saberes. Al respecto, Paulo Freire e Ira Shor (2014: 27) plantean:

[...] hay otra cosa que se les dice a los profesores: que la enseñanza no tiene nada que ver con la investigación ni con la producción de conocimiento. Como si orientar un seminario [...] en [...] filosofía no tuviera ninguna importancia [...]. Cuando pienso en pasar tres horas

con un grupo de estudiantes discutiendo la naturaleza educativa de la política [...] y eso no es investigación, entonces no entiendo nada.

Solo a través de la investigación de la propia práctica y la construcción de conocimiento didáctico escapamos a las concepciones que reducen la tarea docente a la mera aplicación de programas, metodologías y/o investigaciones diseñadas por expertos. Dicha concepción es en sí misma inhibidora de la posibilidad de filosofar, pues nada más lejano al desarrollo del pensamiento filosófico que un profesor transmitiendo acríticamente un contenido con metodologías estándar.

Por su parte, abrir posibilidades de filosofar con los y las jóvenes de enseñanza media requiere un reposicionamiento tanto de las finalidades de la asignatura como del propio rol que debemos jugar los docentes en el aula. Ante tal requerimiento surgen algunas interrogantes: El programa actual y sus orientaciones, ¿permiten realmente potenciar el pensamiento filosófico? ¿Qué sentido tiene que los y las jóvenes aprendan filosofía? ¿Cómo podemos incentivar el pensamiento filosófico? ¿Están dadas las condiciones en las escuelas para incentivar el filosofar? ¿Estamos preparados los docentes chilenos para filosofar con los y las jóvenes? ¿Filosofamos los y las docentes? ¿Construimos conocimiento práctico/didáctico? Estas y otras interrogantes se ponen en circulación en el presente texto, no con la pretensión de responderlas o de entregar una verdad acabada. Nada más lejos estaríamos de aquello.

Nuestro interés es invitar al lector a que ingrese a nuestras aulas, que dialogue con las experiencias que aquí se presentan y, a partir de ellas, acepte el desafío de investigar su propia acción didáctica y construir conocimiento situado. Creemos que la lectura de experiencias de otros estimula a pensar y repensar la acción y sus intencionalidades. Por esta razón el texto constituye una invitación a conversar, preguntarse, discutir, posicionarse, imaginar o disentir de las posturas didácticas desplegadas al interior de sus páginas. Si ello ocurriera, el texto cumpliría absolutamente su objetivo.

Experiencias didácticas para la enseñanza de la filosofía en el aula constituye una apuesta formativa que intenta desanclar la enseñanza de la filosofía de la mera transmisión acrítica de los contenidos consignados en el programa de estudio y/o de la producción filosófica y anclarla al desarrollo, autonomía y libertad de los sujetos. En este sentido, e inspirados por el pensamiento de Sócrates, Freire, Lipman, Kohan, Zemelman y muchos otros, apostamos por un giro didáctico, desde una didáctica de la filosofía a una didáctica de sujetos que filosofan; es decir, abogamos por

una didáctica situada en el contexto sociohistórico de quienes ejercitan el acto de filosofar.

El texto pretende, además, desocultar aquella indagación de la acción que realizamos los docentes cuando nos enfrentamos a la realización de un curso, y aportar con la sistematización del proceso a la construcción de conocimiento didáctico. De este modo la escritura de cada experiencia no se presenta desde la neutralidad de resultados exitosos sino desde la incertidumbre y la ambigüedad de la vida en las aulas. Nos parece que ello posibilita pensar con los autores más que evaluar si tal o cual metodología es aplicable a la realidad en que se sitúa el lector.

Nos parece relevante, también, desocultar el proceso de construcción del texto, en un intento por comprender el mismo a partir de su historización. La propuesta investigativa se origina al interior del curso "Didáctica de la Filosofía" y "Práctica Profesional" del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, cuyo objetivo es pensar y repensar la clase de filosofía, reconfigurando nuevos sentidos y propuestas de acción.

Largos y extensos debates, búsquedas, lecturas, encuentros y desencuentros van orientando la ruta que potencia nuestro posicionamiento ante el sentido de la asignatura de Filosofía en la escuela chilena. Los dispositivos metodológicos de los cursos de Didáctica y Práctica son puestos en discusión, repensados y recreados, al igual que las clases del grupo de practicantes y de dos profesores en ejercicio, que se desempeñan como guías de práctica y que aceptan el desafío. El grupo acuerda una osadía: escribir un libro que desnudara nuestros posicionamientos y acciones pedagógicas. No expondríamos secuencias didácticas pormenorizadas, ello sería una propuesta parametralizadora (Zemelman, 2005), sino que nos expondríamos a partir de nuestras intencionalidades, acciones, aventuras y desventuras en la tarea de filosofar con jóvenes.

Consecuentemente con tal osadía, el objetivo del libro no solo se focaliza en presentar orientaciones metodológicas desde la resignificación de la clase de filosofía en la escuela, sino también desarrolla una propuesta de formación didáctica para el profesorado de la disciplina. Esto último implica investigar y sistematizar los dispositivos que potencian el desarrollo de un razonamiento didáctico en los futuros docentes. Por razonamiento didáctico entendemos la capacidad de comprender que la acción formativa entre sujetos nunca es neutra y siempre obedece a intereses de distinto tipo, los que se ponen en juego en la temporalidad de la acción. Por tanto, quien desarrolla un razonamiento didáctico es capaz de leer en la acción y en los dispositivos que la sustentan (recursos,

metodologías, evaluaciones, programaciones, entre otros) los intereses, causas y consecuencias políticas y sociales que la implican, a la vez que gatillar prácticas coherentes con las intencionalidades declaradas. Así, si la intencionalidad de un profesor de filosofía es formar sujetos críticos de los condicionamientos sociales, entonces tendrá que recrear en el aula acciones que potencien dicha intención.

De este modo el texto puede ser abordado desde dos lecturas complementarias. La primera, relacionada con las posibilidades de realizar un giro didáctico en la enseñanza de la filosofía en las actuales condiciones de la asignatura en la escuela media. La segunda, como un texto que aborda procesos de formación didáctica y continua de docentes de filosofía. En ambos casos hemos pensado y repensado la acción didáctica, sometiéndola a nuevos sentidos y significados, de modo de generar conocimiento didáctico fundamentado desde la experiencia. De manera que no hemos acomodado la teoría a la práctica ni la práctica a la teoría, sino que hemos reflexionado la práctica a partir de procesos recursivos, desde la reflexión a la acción y de esta nuevamente a la reflexión. Ello en un largo proceso en el que cada uno de nosotros, en tanto docente-autor, ha sido interpelado con preguntas de apertura que nos han permitido analizar y elaborar conocimiento a partir de la experiencia. Esto implica también -reconocer las limitaciones de la práctica y los obstáculos del contexto sociohistórico en que se desarrolla. El proceso llevado a cabo puede sistematizarse en:

- Resignificar las propias vivencias y marco de creencias en relación con la filosofía y su enseñanza desde una comunidad profesional de reflexión.
- Reflexionar acerca del marco epistémico de la disciplina y las problemáticas de comprensión que genera en los jóvenes.
- Repensar el sentido de la enseñanza de la filosofía en la escuela chilena.
- Generar aproximaciones con relación a la posibilidad del giro didáctico en la enseñanza de la filosofía en Chile.
- Repensar las respuestas a las preguntas: quiénes son los sujetos escolares, cuáles sus necesidades sociohistóricas y para qué enseñar filosofía a esos sujetos.
- Desarrollar una propuesta didáctica o metodológica en un constante ciclo de exploración-reflexión-acción-reflexión.
- Sistematizar e interpretar la propuesta llevada a cabo, levantando nuevas conceptualizaciones a partir de las teorías vigentes en el ámbito de la didáctica, la filosofía y la pedagogía.

El texto se divide en tres partes. La primera, destinada a la sistematización de una propuesta para la formación didáctica de docentes de filosofía, en la que se reflexiona acerca de los paradigmas didácticos y las finalidades de la formación del profesorado de filosofía. Además se presentan los dispositivos formativos mediante los cuales los futuros docentes desarrollan sus propias apuestas pedagógicas. El foco del capítulo está constituido por la expresión "dar la palabra", que sintetiza una perspectiva para la formación de profesores que potencia el paso de una didáctica de la filosofía a una didáctica de sujetos que filosofan.

Las partes segunda y tercera contienen trabajos de practicantes y profesores guías llevados a cabo con terceros o cuartos medios de colegios particulares, municipales y técnico-profesionales. Específicamente, los cuatro capítulos contenidos en la segunda parte desarrollan propuestas de resignificación de la clase de filosofía en su conjunto, otorgando diversas posibilidades para pensar la asignatura desde una didáctica de sujetos que filosofan. Todas las propuestas contienen acciones específicas y dispositivos utilizados en las aulas. No obstante, la propuesta no se agota en los dispositivos metodológicos sino que estos constituyen solo un ejemplo ante las múltiples actividades posibles, tal como se desarrolla en cada uno de los capítulos.

- "La clase de filosofía como reflexión de la vida cotidiana" desarrolla una reflexión acerca de la necesidad de transformar la visión academicista de la enseñanza de la filosofía y apostar por una vía hermenéutica que desarrolle una lectura de la realidad. Lectura no solo racional sino en la que se pone en juego la experiencia subjetiva, nuestros apasionamientos y dolores. De este modo el docente se transforma en un provocador de la palabra a partir de la interrogación de la realidad en que vivimos. Como ejemplo metodológico se presenta el dispositivo denominado "el objeto Chile", trabajado en la unidad de Tercero Medio referida a la noción de identidad.
- "Hacia un pensar filosófico visual" pone en cuestión que el aprendizaje de la filosofía solo se focalice en la palabra oral o escrita (diálogo, lectura, escritura) y apuesta para que la construcción de conceptos filosóficos también dependa de la visualidad. Así, el cine, cortometrajes, fanzine, teatro u otros no son simples estrategias metodológicas que permiten comprender el contenido del programa de estudio, sino que desarrollan en sí mismos, a partir de la visualidad estética, la comprensión y pensamiento de

una gama de conceptos-imágenes, que en tanto tales condicionan nuestro estar en el mundo.

- "Texto literario y comunidad de indagación" problematiza el soporte textual utilizado tradicionalmente para enseñar filosofía, el que se circunscribe a los escritos de filósofos (hombres, blancos, europeos, de siglos pasados). No obstante, dichos textos presentan respuestas acabadas y un modo específico de escritura especializada, que muchas veces aleja a los y las jóvenes del interés por pensar filosóficamente, debido a lo enrevesada, críptica y descontextualizada que aparece su lectura. En tal sentido, se propone el uso de otro tipo de textos, capaces de abrir posibilidades de pensamiento y nuevas interrogantes. Dichos textos provenientes de la literatura, poesía e incluso del periódico, logran desacralizar la mentada filosofía y resituirla desde interrogantes que pueden realizar sujetos concretos, en este caso los y las estudiantes conformados en una comunidad que indaga y reflexiona la realidad sociohistórica. Para tales efectos se presentan algunos ejemplos de textos trabajados en clases y las estrategias metodológicas que gatillan en los escolares la reflexión filosófica.
- "La filosofía como acción social" desarrolla una nueva mirada del sentido de la enseñanza de la filosofía en la escuela, que trasunta su finalidad meramente especulativa hacia la necesidad de una filosofía inmersa en el mundo, capaz de proponer e intervenir en la realidad social para transformarla. Bajo este planteamiento, la reflexión filosófica se produce recursivamente a partir de una lectura reflexiva de la realidad, el desarrollo de propuestas que colaboren a la superación de las problemáticas identificadas, la ejecución de acciones en una realidad social y la conceptualización filosófica a partir de la experiencia. Todo ello desde los acuerdos de una comunidad que no divide artificialmente pensamiento y acción. Esta concepción se ejemplifica con una actividad llevada a cabo en Tercero Medio en un Colegio Municipal, como una manera, además, de asumir los contenidos del programa de psicología para el desarrollo del filosofar.

La tercera parte contiene cuatro trabajos que se focalizan en metodologías ya consolidadas para la enseñanza de la filosofía o en estrategias utilizadas en otras áreas, que son puestas al servicio del desarrollo del programa de la asignatura desde nuevas intencionalidades ético-políticas. A diferencia de los trabajos de la segunda parte, donde el desarrollo metodológico es solo un ejemplo de las múltiples posibilidades de ac-

ción, la tercera parte pone el acento precisamente en dicho desarrollo, por lo cual este último no es un mero ejemplo de concretización de la propuesta, sino que constituye la propuesta misma. De este modo:

- "El diálogo en la enseñanza de la filosofía" entrega algunas orientaciones para la preparación e implementación del diálogo en la realidad de la escuela chilena, en la que generalmente no están las condiciones ni la preparación previa de los estudiantes para participar en una clase dialogada. No obstante, la tarea se vuelve posible en la medida que se tomen en cuenta algunos aspectos fundamentales, sistematizados a partir del trabajo en la clase de Ética en un colegio Técnico Profesional, donde la asignatura no tiene prioridad ni en la escuela ni para los estudiantes.
- "Filosofando desde mi ciudad" presenta una estrategia innovadora para el desarrollo de algunos contenidos de las unidades de ética. Específicamente, la intención es provocar una reflexión sobre las formas en que se ha ido constituyendo la ciudad de Santiago, y cómo en la estética, distribución y usos de los espacios subyacen profundas conceptualizaciones acerca de la sociedad, la justicia y los derechos humanos. Este capítulo propone sacar la reflexión filosófica del interior de las aulas hacia el espacio público, de modo de potenciar una reflexión a partir de la experiencia de recorrer la ciudad. La finalidad es que el filosofar colabore a construir relatos con sentido ético-político, pues solo en el relato comprendemos el mundo que habitamos.
- "El portafolio filosófico. Lectura y escritura en el aula" constituye un intento por cohesionar, en un todo con sentido, diversas actividades que realizamos los profesores de filosofía cotidianamente en el aula, generalmente referidas a la lectura de guías, construcción de trabajos escritos, análisis de textos, entre otras, actividades que generalmente no se articulan entre sí, sino que se vivencian como compartimientos estancos. La recuperación del concepto de portafolio desde su función totalizadora pretende superar los usos evaluativos, como simple reunión de evidencias que acreditan la realización de determinados deberes, hacia la posibilidad que los y las jóvenes logren una perspectiva recursiva del filosofar, es decir, comprender que este se construye a partir de la vuelta sobre reflexiones pasadas, que al actualizarlas se enriquecen desde nuevas miradas.
- "Menú filosófico. Experiencia de filosofar con TIC" constituye una apuesta de contextualización sociohistórica de las TIC a la

realidad de los y las estudiantes. Es así como la palabra "menú" se usa como un interjuego que refiere tanto a la construcción de menús que realizan los y las jóvenes al estudiar en un colegio Técnico Profesional la especialidad de gastronomía, como a la barra de opciones que empleamos los usuarios de alguna plataforma informática para elegir una determinada tarea (menú). En este sentido, se intenta rescatar el concepto de opciones para que los estudiantes comprendan que en el filosofar no hay verdades únicas (una sola opción) sino múltiples posibilidades de pensamiento que ellos mismos pueden construir.

Finalmente cabe señalar que cada uno de los capítulos del libro deja en evidencia que nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, sino que los seres humanos se educan entre sí (Freire, 1992). La pedagogía es una aventura, implica abrir posibilidades, dialogar y entregar oportunidades de construcción. Así, todos quienes participamos en la construcción de este texto, en intensos debates, y desde nuestros propios referentes culturales, historias de formación y contextos, elaboramos las propuestas didácticas, todas muy diferentes unas de otras, de tal modo que nuestras intencionalidades, concepciones y expectativas se van reconfigurando a partir de la experiencia. Investigar nuestra práctica como docentes de filosofía implica simplemente la provocación de innumerables reflexiones desde la cotidianeidad del aula. En este sentido, filosofar e investigar la práctica actúan dialécticamente. Entre más indagamos acerca de la posibilidad de transformar la enseñanza de la filosofía en un espacio donde los sujetos filosofan, más practicamos -docentes y estudiantes- el filosofar. Afortunadamente, la filosofía y la auténtica pedagogía no tienen límites. Dejémoslos sorprender como docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- FREIRE P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE P, SHOR I. (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Argentina: Siglo XXI.
- ZEMELMAN H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

PRIMERA PARTE

Experiencia de formación didáctica

DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA.
APRENDIENDO A DAR LA PALABRA

Marcela Gaete Vergara

*No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable
entre acción y reflexión... y, por ende, que no sea praxis.*

(FREIRE, 1972)

INTRODUCCIÓN

Una de las reflexiones centrales que desarrollo en este capítulo gira en torno a la pregunta: ¿qué significa formar en didáctica a los y las estudiantes de pedagogía y, más específicamente, en didáctica de la filosofía? Interrogante crucial para la formación de profesores, y que implica otras muchas cuestiones en torno al papel de la didáctica en los programas de formación del profesorado, las concepciones formativas imperantes, las experiencias didácticas a las que se ven enfrentados los futuros docentes y, por sobre todo, las concepciones implícitas que se ponen en juego en la práctica pedagógica.

Desde mi lugar como profesora del sistema escolar y académica universitaria he podido constatar, desde la experiencia y la investigación, que aquellos que nos dedicamos a la tarea docente tendemos, en mayor o menor medida, a desempeñar una práctica a tientas, marcada por el sentido común, experiencias autobiográficas previas, condicionamientos contextuales, retazos de formación académica, concepciones implícitas de mundo, sujeto y disciplina, que son movilizadas de manera desarticulada, inconsciente y hasta contradictoria al momento de enseñar, sin que la formación universitaria logre impactar realmente en el marco de creencias y en la praxis pedagógica (Gaete, 2011). De este modo, muchos docentes no valoran la formación pedagógica recibida en las instituciones universitarias, posicionando por sobre ella la formación disciplinaria, la que no suele enfocarse en la tarea docente, sino en contenidos del área altamente especializados, foco que los profesores solemos replicar en las aulas con el consiguiente desinterés de los niños y jóvenes.

Si bien desde la década de los años 1990 ha crecido exponencialmente en Chile el interés por la formación docente y se ha implementado una serie de medidas en los programas académicos, pareciera que aún no ha sido suficiente (MINEDUC, 2005), porque se han mantenido las lógicas internas de formación y no se ha avanzado hacia una deconstrucción de los marcos epistemológicos, valóricos y políticos que subyacen a las prácticas de formación docente universitaria. Así, por ejemplo, no basta con que los centros de formación instauren un sistema de prácticas desde el inicio o implementen más cursos de didáctica, currículo o evaluación, si las lógicas de abordaje siguen siendo las mismas. Específicamente, la formación didáctica requiere que los futuros profesores reflexionen profundamente acerca de sus creencias implícitas, de modo de tomar conciencia crítica de los supuestos y concepciones de mundo, de sujeto y sociedad subyacentes a las decisiones y acciones pedagógicas. Además, es imperativo analizar los intereses de poder sobre la base de los saberes disciplinares y pedagógicos y, por sobre todo, imaginar e implementar nuevas propuestas formativas que permitan reconfigurar el sentido de la enseñanza de la filosofía en la escuela.

Lamentablemente la didáctica se mantiene reducida al conocimiento y aplicación de una serie de métodos y técnicas de planificación, que permita a los y las estudiantes de las escuelas aprender el currículo y rendir satisfactoriamente pruebas de mediciones internas o nacionales. Desde allí no hay ninguna posibilidad de desarrollar un pensamiento didáctico crítico en los docentes, ni tampoco que la escuela se transforme en una instancia de desarrollo integral. La perspectiva, tras esta persistencia, es que los sujetos deben ponerse al servicio de un currículo disciplinar, y no las disciplinas al servicio de la formación de los sujetos.

El cambio de perspectiva desde una didáctica centrada en la disciplina a una didáctica centrada en los sujetos implica develar los fundamentos epistemológicos, políticos y culturales que subyacen a cada una de ellas, y construir una propuesta práctica que supere las ritualizaciones instruccionales, tendientes a reproducir la cultura dominante, por aquellas que posibiliten una apertura de la subjetividad (McLaren, 2007).

En este apartado desarrollo los fundamentos teóricos y epistémicos de las experiencias que se despliegan a lo largo del libro, de modo que el lector visible los aspectos ético-políticos implicados en la propuesta didáctica global. Siguiendo a Zemelman (2005), que diferencia entre el pensar teórico y epistémico -uno despojado de realidad, el otro anclado a ella-, puedo decir que la propuesta la realizo desde mi propia colocación epistémica (Zemelman, 2005) como sujeto-mujer, histórica, cultural y política, situada en ciertas coordenadas territoriales y simbólicas, que

me condicionan como docente de filosofía en un país latinoamericano, formada y formando pedagógicamente al interior de las mismas formaciones discursivas tradicionales. Lo anterior es relevante en la medida que un eje fundamental de la propuesta didáctica es la toma de conciencia de cómo se ha ido configurando nuestra propia subjetividad, cuáles son las herencias culturales que portamos y cómo, desde allí, nos reconstituimos en docentes capaces de poner nuestros saberes al servicio de los sujetos y no a la inversa

1. Hacia una didáctica centrada en los sujetos

Partiré señalando que una de las concepciones en boga en relación con la didáctica es aquella que la concibe como disciplina de la buena enseñanza, inaugurada en la modernidad por Comenio. Dicha concepción parte del supuesto que el saber se puede transmitir y aprender de igual forma por todos los individuos, independiente de su historia o cultura. El saber, entonces, sería objetivo, al igual que el funcionamiento del aparato psíquico humano, lo que implica que todos podemos aprender los contenidos más o menos de la misma manera, iniciándose así una tradición didáctica preocupada por encontrar y aplicar los métodos de enseñanza más eficaces. Desde dicha perspectiva, la didáctica se entiende como "un artificio que tiene por objeto prescribir la práctica de la enseñanza y garantizar el aprendizaje de *todo a todos* [...], cuya finalidad es intervenir en los procesos de enseñanza y controlar los procesos de aprendizaje" (Bordoli, 2005: 20).

Lo que orienta las diversas propuestas didácticas que se desarrollan al alero de esta concepción es la búsqueda de la respuesta a la pregunta ¿cómo lograr que todos los y las estudiantes aprendan los mismos contenidos?, cuestión que da lugar a diversos enfoques con énfasis distintos, desde aquellos centrados absolutamente en la enseñanza y transmisión del saber, hasta enfoques centrados en el aprendizaje, pasando por los que ponen el acento en el instrumental de planificación (herramientas, recursos, procedimientos). Estos últimos, muy en boga en la actualidad, pretenden garantizar que todos los individuos sometidos a cierto instrumental de planificación adquieran los mismos saberes, independiente de la enseñanza del profesor y de las características de aprendizaje de los alumnos.

De este modo entran en circulación tres grandes visiones respecto de la didáctica, que en el aula suelen confundirse y entremezclarse: la didáctica centrada en la transmisión del saber, que da lugar al academismo; la didáctica psicologizada, de orientación conductista o constructivista, y la didáctica tecnificada, basada en el diseño instruccional y en

los recursos pedagógicos (Bordoli, 2005). Cada una de estas miradas responde a énfasis distintos -saber, estudiante o docente-, sintetizados en la denominada tríada pedagógica y en una concepción de la didáctica como disciplina de la buena enseñanza (ver Figura N° 1). Cabe destacar que, en nuestro país, estos enfoques han invadido la formación docente en las últimas décadas y son presentados, en muchas ocasiones, como opuestos entre sí o como superación del anterior, no obstante corresponder a un mismo paradigma instalado desde la modernidad.

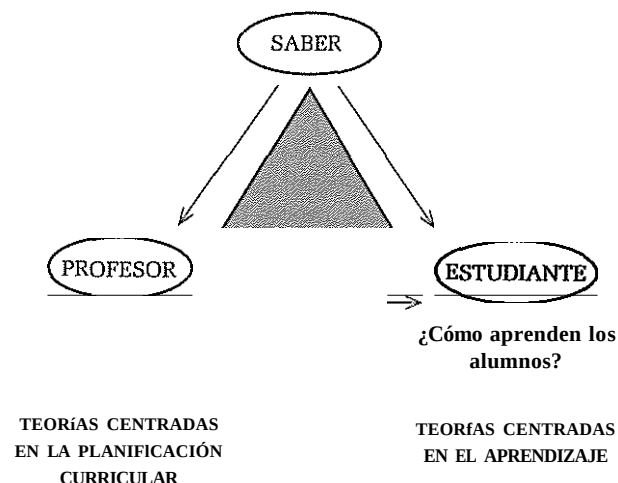


Fig. 1. Enfoques didácticos modernos.

Parece un tanto paradójico que la enseñanza de la filosofía se haya visto sometida, al igual que otras asignaturas del currículo escolar, a las mismas perspectivas de la didáctica moderna. Sobre todo porque, en mayor o menor medida, posiciona a los docentes desde la transmisión neutral del conocimiento, sin concederles la posibilidad de cuestionar aquello que se enseña y aprende, de tal modo que la educación escolar -incluida la formación filosófica- es entendida como adaptación/adquisición de la cultura dominante y de los saberes validados. Nada más lejos de ello se encuentra la filosofía, cuya finalidad es la reflexión, la crítica y la sospecha de las verdades oficiales.

Precisamente, que la enseñanza escolar de la filosofía se haya visto sometida a los mismos enfoques didácticos evidencia que el saber escolar puede apartarse absolutamente de los marcos epistemológicos disciplinarios, y que estos últimos -por su naturaleza- no están orientados a la formación de los niños y jóvenes, sino a su propia especificidad disciplinaria. En este sentido, el propósito de la instalación de la filosofía en la escuela no fue formar sujetos que filosofen, sino estudiantes que manejen

parte del acervo cultural y de la tradición europea, necesarios de aprender para pertenecer al mundo culto. De allí que se instala en sus inicios en diversas escuelas secundarias de Latinoamérica como una especie de curso introductorio inicial y simplificado de las materias universitarias, para lo cual se crean manuales especiales dirigidos a los alumnos, en que se reducen, eliminan o resumen algunas materias (Obiols, 2002).

No obstante, dicha intencionalidad comienza a desdibujarse poco a poco por la masificación de la educación y la incorporación de otras clases sociales a los estudios secundarios, para quienes dicha orientación no reviste ningún sentido. Primero, por el escaso acceso a la educación universitaria y, segundo, porque al no pertenecer a las clases hegemónicas el texto de saber allí seleccionado no tiene ninguna pertinencia cultural, careciendo de sentido para los y las estudiantes, y promoviendo la clase de filosofía como una materia árida y elitista, en la medida que "...los alumnos aprendían [y aprenden] que la Filosofía es un saber abstracto y difícil cuya embrionaria posesión es signo de pertenencia a una minoría" (Obiols, 2002: 28). Así, los y las estudiantes poco o nada aprenden de los contenidos de los programas de estudio, y menos aún de filosofía, pues aquellos tienen tal grado de descontextualización del proceso histórico y epistemológico que les dio lugar, que los y las jóvenes solo recuerdan fragmentos aislados, que se van olvidando con el pasar del tiempo. Baste preguntar a un grupo de individuos qué recuerdan de su clase de filosofía (incluso de cualquier otra) para horrorizar a sus maestros, que tanto esfuerzo colocaron en enseñarles.

La pregunta que surge inmediatamente es cómo los sujetos aprendemos el mundo y cuáles son las referencias histórico-culturales desde donde aprendemos lo que efectivamente aprendemos (Quintar, 2006). La pregunta "desde dónde" parece estar absolutamente invisibilizada, tanto en los programas de formación del profesorado de filosofía como en el currículo escolar. Así, la filosofía se enseña desde un lugar ahistórico, ajeno, extraño, distante (Sánchez, 1992), que potencia precisamente su no aprendizaje. Consecuentemente, la formación didáctica de los profesores de filosofía en nuestro país ha estado marcada por la conjugación de una pedagogía que se mueve entre la tríada didáctica moderna y una disciplina orientada a la especialización (Gaete, 2011), lo que ha obstaculizado que los futuros profesores reflexionen, por una parte, en relación con los marcos epistémicos de la disciplina que enseñan y, por otra, en los propios marcos de creencias y referentes históricos-culturales que los configuran.

Para Ranciére (2003), este tipo de formación basada en la instrucción es un acto de embrutecimiento: mientras que una formación basada en el

reconocimiento del otro, con todas las consecuencias que esto implica, es un acto de emancipación. Tal distinción es fundamental para resituar la discusión sobre la igualdad como aspiración de la pedagogía moderna. Esto porque el fenómeno que critica Rancière es la igualación basada en ciertos cánones establecidos por el poder con relación al saber, lo que finalmente potencia la desigualdad, cuestión central en una formación en didáctica de la filosofía como praxis emancipatoria.

En este punto me detendré a analizar el binomio igualdad/desigualdad, intentando aclarar si una propuesta didáctica para el área de la filosofía debe renunciar a él y aceptar la radicalidad del maestro ignorante, como ícono de una clase de filosofía que no se enmarque dentro del paradigma transmisivo, o si habría alguna otra alternativa. Para ello es necesario detenerse en el discurso de la igualdad, el que generalmente refiere a igualdad de derechos, de oportunidades, de bienes materiales, de saberes, entre otros (Gaete, 2011c). En este discurso la atención se pone en la palabra o grupos de palabras posteriores a la preposición *de*, subordinando estas últimas a la primera, y no a la inversa. Esto quiere decir que el foco queda instalado no en la igualdad misma, sino en aquello que iguala, en tanto factor externo que actúa como parámetro y estándar y que, por lo mismo, desiguala. Así, por ejemplo, si la igualdad es de bienes materiales o de saberes, aquellos que no los poseen y que los alcanzan pasan a ser iguales a los que sí los poseían, pero como siempre habrá alguien por debajo de dicha posesión, siempre habrá desigualdad. Es más: dicha desigualdad se crea en la medida en que se establecen parámetros universales que todos deben alcanzar. Pero, ¿quién establece esos parámetros? ¿Por qué debemos igualarnos, por ejemplo, a la cultura occidental europea y no a la de algunos de nuestros pueblos originarios? ¿Debemos ser iguales o debemos renunciar a ello?

Desde la perspectiva didáctica que vengo desarrollando, lo importante es re-centrar el tema de la igualdad en sí misma y no en su externalización, lo que permitirá, como plantea Skiliar (2003), reconocer al otro en lo que es igual a mí, es decir, en tanto legítimo otro y no en tanto posee lo mismo que yo (saberes, bienes, cultura, derechos). Así, el docente posee su propio saber que es distinto del saber del estudiante. Reconocer aquello implica que no es la ignorancia en contenidos lo que permite a un maestro superar las relaciones de poder, sino precisamente reconocer al otro como legítimo otro, con su propio marco de saberes, capaz de posicionarse ante el mundo, pronunciarlo y transformarlo.

El concepto de igualdad se saca, entonces, del plano de externalización material y se instala en el plano político, desde el cual ni maestros ni estudiantes son ignorantes, sino poseedores de contenidos culturales.

El punto está en desplazar la finalidad de la tarea docente desde la transmisión de contenidos prescritos en los programas de estudio, que solo puede producir el atontamiento de los y las estudiantes -y, por qué no decirlo, también del docente- hacia la potenciación de los sujetos, proceso en el que se ejerce una educación como práctica de la libertad (Freire, 1972). Al respecto, es importante considerar los alcances de los planteamientos de Rancière (2003), quien señala que el maestro atontador no es

necesariamente:

[aquel] viejo maestro obtuso que llena la cabeza de sus alumnos de conocimientos indigestos ni el ser maléfico que utiliza la doble verdad para garantizar su poder y el orden social. Al contrario, el maestro atontador es tanto más eficaz cuanto es más sabio, más educado y más de buena fe [...] Tal es la preocupación del pedagogo educado: ¿comprende el pequeño? No comprende. Yo encontraré nuevos modos para explicarle, más rigurosos en su principio, más atractivos en su forma (p. 8).

De este modo, una propuesta didáctica en el ámbito de la filosofía no podría centrarse en la transmisión de contenidos ni en el diseño de metodologías eficaces para el logro de habilidades y competencias previamente determinadas. Lo anterior sería antifilosófico, pues lo único que lograría sería atontar a estudiantes y docentes.

Una de las propuestas respecto de la enseñanza de la filosofía, que intenta desafiar las concepciones curriculares prescriptivas y tecnocráticas, para sostener una visión más holística, compleja, relacionista, basada en la construcción de conocimiento a través de las comunidades de indagación, es la de Mathew Lipman *et al.* (1992), para quienes enseñar filosofía es más que transmitir información de las diferentes posturas filosóficas. Plantean que los procesos educativos son tales en la medida que generan actividades de pensamiento. Así, enseñar filosofía en los niveles no universitarios no consistiría en una simple reducción, simplificación o adaptación de contenidos complejos, abstrusos y difíciles a mentes que aún no han alcanzado niveles de pensamiento superior y abstracto. La filosofía, en tanto actividad del pensamiento, sería adecuada para jóvenes y niños. Afirmar lo contrario obedecería a una concepción tradicional de la educación y de la enseñanza de la disciplina. Dicha concepción valoraría más la producción filosófica de un conjunto de hombres excepcionales que la actividad filosófica que podría desarrollarse en la escuela.

Nuestra tradicional renuncia a discutir temas filosóficos con los niños es producto de nuestra confianza en una teoría educativa arcaica. Habiendo pocos chicos ávidos de leer a Kant o incluso los pasajes más vivaces de Aristóteles, habiendo tenido poco éxito en nuestros

esfuerzos por transmitir directamente el impacto y el estímulo del fundamento de la felicidad suprema, hemos llegado a la irresistible conclusión de que hay un abismo insalvable entre la metódica reflexión filosófica de la Filosofía y el desbocado asombro característico de la infancia (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1992: 114).

Una de las distinciones que me parece fundamental para re-pensar el sentido de la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en la escuela, y que he planteado en otro texto (Gaete, 2007), es la de "pensar sobre una materia" y **"pensar en una materia"**, y entre **"pensar"** y **"pensar por sí mismo"**. De tal modo que pensar por sí mismo en una materia implica la posibilidad de pensarse y no de pensar "en". Pensar sobre una materia, en cambio, implica poner el acento en el qué y no en el quién. Muchas reformas educativas latinoamericanas -y la chilena no es una excepción- están fundamentadas en pensar sobre la materia. Es el caso del programa de Filosofía y Psicología de Chile, que plantea:

Hay muchas maneras distintas aunque igualmente efectivas de enseñar Filosofía a personas jóvenes [...! Su meta [la del programa] es ambiciosa y múltiple. Ofrecer experiencias filosóficas genuinas y documentadas. Conocer algunas de las muchas respuestas que han sido ofrecidas por la Filosofía en los 2.500 años de su historia. Mostrar las preguntas filosóficas como aquellas cuyas respuestas afectan el sentido de la vida humana. Y también desarrollar las capacidades de reflexionar tanto oralmente como por escrito acerca de tales preguntas y sus respuestas de manera lúcida, rigurosa y que, en principio, está abierta a tratar posiciones distintas de la propia (MINEDUC, Programa Estudio Filosofía y Psicología, 1998: 9).

El propósito didáctico del programa se circunscribe a una relectura de la filosofía occidental, que aleja a los y las estudiantes del filosofar, entendido como un pensar que compromete nuestra subjetividad, nuestra comprensión del mundo y nos configura en lo que somos. Siguiendo a Obiols (2002), entiendo que una propuesta didáctica para la asignatura tendría que comprender el ejercicio filosófico como una toma de "conciencia crítica del entorno social, y [al] filósofo [como] un crítico de la realidad, comprometido con un proyecto de liberación o transformación, nacional o social" (p. 3). Compromiso que permitiría el logro de algunos de los propósitos propuestos por Lipman *et al.* (1992), en relación Con lo que niños y jóvenes tendrían que desarrollar en la escuela: creatividad, comprensión ética y política, capacidad de encontrar sentido a la experiencia, capacidad de razonar y de descubrir alternativas, imparcialidad,

coherencia, capacidad de ofrecer razones, pensamiento de la globalidad, relaciones parte-todo, hacer preguntas, dar respuestas, entre otras.

No obstante, pensar, criticar, dialogar, reflexionar, argumentar desde la perspectiva instrumental se constituyen en una formalidad. Basta preguntar, pensar en qué, dialogar sobre qué, reflexionar para qué y argumentar para quién. Preguntas ni siquiera contempladas en algunos centros de formación docente. De este modo, se piensa, se discute y se argumenta "sobre" un contenido. Reflexiones estériles, generalmente alejadas de la realidad histórica, social, cultural y política en la que están insertos los y las estudiantes y, con ello, se sientan las bases para continuar con la reproducción de los saberes hegemónicos. El problema es doble en el contexto latinoamericano, pues el estudio de la filosofía en la escuela no solo se enfoca "sobre la materia" y no "en la materia", sino que dicha materia tampoco configura posibles sentidos. Tal vez la materia sea otra y no la consignada en los planes de estudio. Si nos preguntamos qué hacer desde una perspectiva en que el "en" tome fuerza, nos encontraríamos preguntándonos en el qué y en el quién, y no en el cómo.

Un didáctica centrada en los sujetos y no en los objetos debería abocarse a que los y las estudiantes reflexionaran en los saberes histórico-culturales que nos constituyen, "resignificándose en lo humano el para qué enseñar. Esto implica, re-hacer el qué y cómo en relación al quién y su situacionalidad como punto de partida" (Quintar, 2008: 41). De este modo, el sentido de la filosofía en la escuela no se relaciona con aprender los contenidos disciplinares, sino con interpretar el mundo en que vivimos, en tanto son los sujetos en su devenir histórico y social los que otorgan sentido a las disciplinas desde la experiencia.

Este giro de una didáctica centrada en la disciplina a una didáctica centrada en los sujetos implica, para el caso de la clase de filosofía, la creencia de que niños y jóvenes tienen también la capacidad de filosofar, es decir, de pensar su vida y su entorno. Supone, además, la necesidad de cuestionar la relación de los contenidos curriculares con el sentido que tiene para los sujetos filosofar. Didácticamente, implica preguuntarse por el sentido que tiene la clase de filosofía para los niños y jóvenes de las escuelas, y abrirse a la posibilidad de que se puede aprender a pensar filosóficamente a partir de diversos contenidos culturales y no necesariamente a partir de los contenidos curriculares obligatorios.

La posibilidad anteriormente señalada implica abrir la tríada pedagógica y resituar a los sujetos y su subjetividad en el espacio formativo. Esto significa diferenciar la didáctica como disciplina de "lo didáctico" en cuanto fenómeno (Behares, 2004). Entendiendo este último como acontecimiento relacional intersubjetiva que sucede en ciertas coordeuadas

espacio-temporales y simbólicas, en las que se ponen en circulación no solo los saberes disciplinares, sino creencias, contextos histórico-culturales e institucionales, visiones de mundo, saberes populares, ideologías, valores, historias de formación, biografías, entre otros, de modo que son los sujetos los que van resignificando sus aprendizajes, en la medida en que, como señalan algunos autores (Tenti, 2000; Duchatzky, 2005), la escuela no solo es un espacio donde se aprenden los saberes disciplinares -siendo estos en muchas ocasiones los que menos se aprenden-, sino que en la escuela se va configurando la subjetividad. Para un docente, tomar conciencia de que el trabajo didáctico no está centrado solo en la enseñanza de una disciplina, sino que afecta la configuración de la subjetividad de niños y jóvenes, implica asumir una responsabilidad ética y política de enormes dimensiones.

La Figura N° 2 intenta representar el espacio de lo didáctico como una intersección de creencias (O), valores (1), visiones (2), saberes (3) e historias (4) de los sujetos implicados -profesores y estudiantes-, pero también como un ámbito confluente la cultura institucional (A), el saber disciplinar (B), el currículo oficial (C), el contexto histórico, cultural y político (D), entre muchos otros. Desde esta perspectiva, una didáctica que transite desde la disciplina filosófica hacia los sujetos debe dar espacios para que sean los sujetos quienes resignifiquen y den sentido a su mundo.

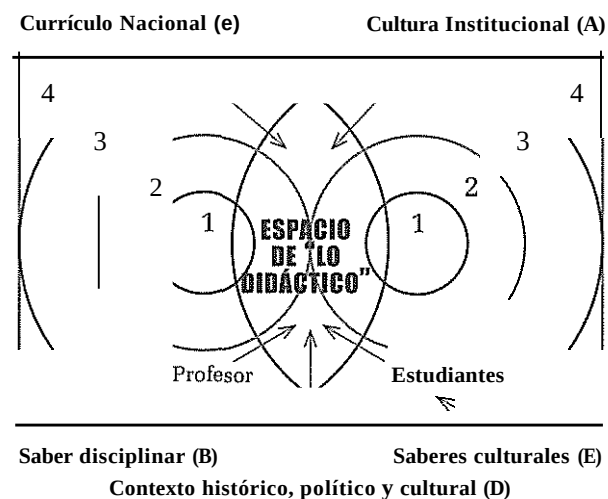


Fig. 2. Espacio de lo didáctico como construcción de sentido.

2. Hacia la construcción de sentidos compartidos

Hasta aquí he transitado un hilo argumentativo que me permite plantear la posibilidad de cambiar el giro moderno de la didáctica, desde una didáctica centrada en la disciplina hacia otra centrada en sujetos que filosofen. Este giro implica reintroducir a los sujetos -profesores y estudiantes- en los procesos de formación, punto clave para comprender la apuesta que se desarrolla en estas páginas, la que no pretende centrarse en los métodos para transmitir el conocimiento de la disciplina filosófica, ni teorizar respecto de la transposición didáctica de la misma, sino desarrollar unos ciertos dispositivos que permitan a los docentes resignificar y dotar de sentido su trabajo docente. Me detendré en este aspecto que es crucial para hacer posible el giro didáctico, en la medida en que el profesorado ha sido formado desde una perspectiva didáctica tradicional y, por tanto, sus vivencias formativas están mucho más cercanas a una didáctica de la disciplina que a una centrada en los sujetos.

De acuerdo con mi experiencia, uno de los puntos críticos para el profesorado de filosofía es, precisamente, el que se refiere al contenido a enseñar. Esto porque se tensionan dos mundos diferentes y muchas veces desarticulados entre sí. Uno que centra la formación filosófica generalmente en autores y sistemas filosóficos; otro que la centra en el aprendizaje de métodos y recursos educativos (Gaete, 2011a). En ninguno de estos mundos el futuro profesor se enfrenta a su propia subjetividad. Así, los docentes en formación no suelen ser confrontados con sus propias experiencias previas con la filosofía ni con sus creencias, adscripciones políticas, ideológicas, valóricas, intencionalidades formativas, significaciones y sentidos, razón por la cual tienden a leer las metas curriculares y el programa de estudio, bien desde un academicismo disciplinar o bien desde un activismo pedagógico. Como consecuencia de lo anterior, sus prácticas pedagógicas tienden a ser fuertemente reproductoras del sistema.

Muy por el contrario, una didáctica centrada en sujetos que filosofen tiene que centrarse no solo en los y las estudiantes secundarios, sino en los docentes y su subjetividad, de tal modo que la reflexión didáctica contribuya al posicionamiento del futuro profesor, en relación con el sentido de la enseñanza de la filosofía en la escuela, y con la configuración de sus compromisos formativos, de manera de asumir la responsabilidad ética y política que les compete como sujetos transformadores de la realidad social y escolar. Para ello, en estos últimos años he trabajado con una serie de dispositivos gatillantes de la reflexión, organizados en seis momentos recursivos, vivenciados como siendo y haciéndose, de tal

modo que cada uno es parte de la trama de construcción de sentido y, por ende, siempre en movimiento y en permanente actualización. En lo que sigue desglosa temporalmente la secuencia didáctica, cuya finalidad es desarrollar un criterio didáctico centrado en sujetos que filosofen.

2.1. Confrontando marcos de creencias acerca del sentido de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía

En un primer momento, se trata de construir una reflexión crítica y situada respecto del sentido de la enseñanza de la filosofía en la escuela (latinoamericana, chilena), de modo de potenciar la responsabilidad social que implica la práctica pedagógica. Para ello es necesario que los futuros docentes se confronten con sus propias representaciones, creencias, conocimientos, referentes sociohistóricos y experiencias con relación a la filosofía y su enseñanza escolar, confrontación que solo ha sido posible en diálogo con otros, con la disciplina y con la cultura.

Para tales efectos los dispositivos utilizados son la escritura de episodios significativos relacionados con el interés por la filosofía, diálogos acerca de la experiencia como estudiante universitario, discusión respecto de las expectativas en relación con el desempeño profesional, revisión de las concepciones de filosofía y del sentido de su enseñanza, análisis crítico acerca de la enseñanza de la filosofía en Chile y en particular en la escuela, implementación y reflexión crítica de propuestas didácticas en el transcurso de la práctica profesional, entre otras.

Ejemplo 1: DISPOSITIVO GATILLANTE

Sentido de la enseñanza de la filosofía en la escuela

A todos los integrantes de la sesión se les entrega dos tarjetas, una dice "Sí" o otra dice "No". Se les explica que cada uno, al azar, sacará de un mazo una carta que contiene una afirmación en relación con la enseñanza de la filosofía, la cual deberán leer en voz alta. Cada integrante elige una tarjeta "Sí" o "No" con la que van a manifestar su acuerdo o desacuerdo con la afirmación. La tarjeta elegida deben ponerla boca abajo, sin que los demás puedan ver su opción. Quien saca la carta con la afirmación deberá argumentar su postura. Una vez que termina, todos a la vez dan vuelta sus tarjetas y argumentan los acuerdos o desacuerdos. Esto se repite con cada uno de los integrantes de la sesión.

Enseñar filosofía es enseñar a filosofar desde lo cotidiano sin considerar los sistemas filosóficos.

2. Enseñar filosofía sin explicar las teorías de los filósofos es desvirtuar la disciplina.
3. Saber filosofía es conocer los planteamientos filosóficos, saber relacionarlos y pensar a partir de ellos.
4. **Mostrar a los alumnos las teorías de los filósofos es mostrarles diversas lecturas de la realidad. Hasta aquí llega el papel del profesor. Lo que haga el alumno con ese conocimiento es de su responsabilidad.**
5. La filosofía ha servido, a través de su enseñanza, para perpetuar el pensamiento hegemónico dominante, por esto en Chile solo somos meros repetidores de Santo Tomás, Descartes, Kant y tantos otros. El Liceo es la cuna de esta manera imitativa de concebir el sentido de enseñarla.
6. La pretensión de que la clase de filosofía trate de los grandes problemas universales es insostenible. ¿Cuáles son esos problemas universales? No se puede negar que la filosofía alemana se aleja de la tradición inglesa o francesa. Cada uno de ellos ha tenido su propia manera regional de preguntarse.
7. Ernesto Grassi plantea que ni el pensamiento ni la técnica son patrimonios del hacer latinoamericano. De ahí que los especialistas en filosofía de nuestro continente estén condenados a una labor desarraigada. que se limita prolongar, imitar, comentar y repetir una tradición que no les pertenece. En este contexto, la labor del profesor de filosofía es solo dar a conocer la cultura occidental.
8. La filosofía no es una adquisición ni una profesión, sino una forma de vida. El ejemplo lo da Sócrates, quien no enseña a saber filosofía ni a aplicarla sino a practicarla.
9. La filosofía solo tiene sentido para los alumnos si los ayudamos a construir lecturas de la realidad para transformarla.
10. **Aprender filosofía es aprender a pensar por sí mismo, con autonomía y libertad.**
11. **Una clase de filosofía que no culmine en que los alumnos tengan cierto punto de vista de los temas de nuestro tiempo -economía, política y ciencia- carece de sentido.**
12. El profesor de filosofía, en tanto intelectual crítico, como plantea Eco, tiene la responsabilidad de despertar las conciencias de sus estudiantes.
13. La tarea del profesor de filosofía no es enseñar a pensar a los alumnos desde la tradición occidental sino ayudarlos a descubrir la riqueza de **nuestro propio pensamiento latinoamericano.**
14. No podemos negar que la filosofía, históricamente, no ha sido de interés de las masas: a. Por eso, su única función en el Liceo es descubrir a aquellos pocos alumnos que se interesen en ella.
15. b. La única tarea de la filosofía en nuestro tiempo es desenmascarar las pretensiones de la ciencia. Por ello la clase de filosofía tendría que abordar, en profundidad, temas de Filosofía de la Ciencia.

De este modo, el desafío en la formación didáctica de los futuros docentes involucra entender que los seres humanos no somos simples depósitos de conocimientos, sino que generamos procesos subjetivos de toma de conciencia del mundo y de nosotros mismos, mediante los cuales vamos configurando la realidad y construyendo sentidos. Para tales efectos los futuros docentes tienen que participar de espacios en los que se les incite a pronunciarse -desde sus propias experiencias de vida y de formación- respecto de lo que significa la formación de sujetos que filosofen. Desde mi experiencia en formación didáctica, este momento es crucial, recursivo y recurrente, porque los estudiantes de pedagogía suelen parapetarse en la disciplina, reduciendo la propuesta de una didáctica centrada en sujetos que filosofen a una simplificación, en un nivel escolar, de los contenidos disciplinares.

2.2. Analizando los intereses saber-poder en la enseñanza de la filosofía en Chile

Debemos tener presente que el sistema educativo es un espacio potencial de construcción de significaciones, que se proyecta en estilos de vida y en formas de ver y comprender el mundo. Enfrentar a los futuros docentes a estas cuestiones implica, entre otras cosas, una toma de conciencia tanto de los propios contenidos culturales como de los referentes e imaginario simbólico presentes en los programas de estudio de la asignatura de filosofía a lo largo de la historia de Chile, los que han estado marcados por el desarraigo y la impertinencia cultural (Gaete, 2007). Al respecto, Bertolini (2006) plantea que la enseñanza de la filosofía en todos los niveles debería permitir "percibir la articulación saber-poder, en tanto el saber se organiza en determinadas instituciones donde circula el poder" (p. 271). Se trata entonces de tomar conciencia de que la educación transforma a los sujetos -los oprime o los libera. No hay contenidos ni estrategias metodológicas neutras, todas y cada una de ellas obedecen a ciertos compromisos epistemológicos, políticos e ideológicos, de los cuales se debe tener conciencia. En este sentido, la importancia de abordar un análisis de los programas de estudio, cuya finalidad es comprender los intereses de saber-poder, comprendiendo causas y consecuencias.

Ejemplo 2: DISPOSITIVO GATILLADOR

Relaciones saber/poder en la enseñanza de la filosofía en Chile

A partir del análisis de los programas de estudio de la asignatura de Filosofía en Chile, desde 1813 a la fecha, realice un ensayo en el que aborde la discusión (de alguna(s) de las siguientes interrogantes sugeridas:

1. ¿Cómo se ha entendido la enseñanza de la filosofía en la escuela chilena? ¿Qué proponen los programas de estudio respecto de para qué enseñar filosofía?
2. ¿Qué pertinencia cultural tienen los programas de estudio con el contexto chileno y latinoamericano?
3. ¿Los programas potencian la construcción de visiones de mundo y de sentidos propios? ¿Cuáles son las autorreferencias simbólicas que potencian los programas de estudio?
4. ¿Qué noción de sujeto y de mundo tienen implícitas? ¿Por qué?
5. ¿Qué intereses de poder están en la base de la selección del saber?
6. Otra(s) problemática(s) de interés personal.

2.3. Construyendo intencionalidades en relación con el sentido de la enseñanza de la filosofía en la escuela

La presente propuesta de formación didáctica implica que cada futuro/a profesora desarrolle una comprensión de sí mismo/a en relación con la filosofía y su enseñanza, que solo puede hacerse desde la reflexión de la propia acción didáctica. Así, él o ella, en tanto protagonista de su historia, se vuelve lector de su propia vida y de su propia práctica. Tal vivencia -inédita para la mayoría y no ajena a resistencias- los sensibiliza ante sus propios estudiantes, posibilitando una apertura epistemológica y existencial ante el otro. Para tales efectos he optado por generar espacios de reflexión orientados a su posicionamiento respecto del sentido de la enseñanza de la filosofía en la escuela, y al establecimiento de los primeros compromisos formativos que constituyen un punto de partida, nunca de llegada.

En este punto es importante destacar que el desarrollo de una conciencia didáctica debe enfrentar la inmediatez de la práctica. Digo esto porque la reflexión no puede abrazar la idea de que los cambios deberían hacerse más adelante, ni lamentarse ante el develamiento de los marcos referenciales que nos configuran, pues se debe ejercer como docente en tiempo presente, con el currículo actual, con los problemas del sistema educativo hoy, con la formación filosófica que se tiene y con las historias de vida que nos constituyen. La pregunta que intentamos resolver desde una didáctica con sentido es cómo abordar el espacio de lo didáctico

con conciencia histórica y asumiendo los condicionamientos actuales, pregunta que debe ser dialogada permanentemente en el colectivo de formación y resignificada desde la propia subjetividad.

Una de las limitantes -que actúa como freno y cierre simbólico para pensar y asumir la formación de sujetos que filosofen- es el tipo de planificación que se exige en las escuelas, en las que debe programarse cada minuto de la clase, respetando la secuenciación, tiempos y actividades sugeridas en los programas de estudio. Cuestión que se ve agravada por los procesos de "acompañamiento al aula", mediante los cuales los directivos de los establecimientos observan y controlan las clases de los docentes. Esta exigencia es interpretada por los/as futuros/as profesores/as como signo de la imposibilidad de asumir el planteamiento didáctico anteriormente expuesto, tendiendo algunos de ellos a buscar un refugio seguro en los contenidos altamente especializados de la disciplina más que en los marcos epistémicos que la constituyen.

Como posibilidad de apertura a las limitaciones del sistema educativo he procurado invitar a los futuros profesores y profesoras a "abrir" los temas, unidades, objetivos y bibliografía, en un posicionamiento real del programa, en cuanto mínimo obligatorio. Esto significa adoptar la posición que se puede filosofar "a partir" o "a pesar" del programa. Dicha apertura se realiza mediante temas-bisagra que, parafraseando a Paulo Freire (1972), facilitan la comprensión de los temas de la programación, ocupando un posible vacío entre ellos, o bien resignificando el contenido de las unidades a enseñar, desde la interpretación cultural (percepción del mundo) que tienen docentes y estudiantes. La relectura del programa y la apertura a temas-bisagra suele movilizar las intencionalidades declaradas, ya sea para afinarlas, reestructurarlas o transformarlas, configurando nuevos sentidos.

Así, los futuros docentes interpelan el programa de estudio superando con ello el paradigma explicativo-técnico, por el cual la función docente es explicar de la manera más clara posible los contenidos curriculares, claridad alcanzada por la separación, clasificación y secuenciación lineal del saber. La tarea para los futuros profesores es dotar de sentido histórico-cultural los contenidos asignados para ser enseñados. Tal tarea se realiza mediante una escritura narrativa, en la que los futuros docentes problematizan los contenidos asignados, tensionando sus creencias en relación al sentido de la enseñanza de la filosofía en un país latinoamericano como el nuestro. De esta manera, se les invita a constituirse en docentes/autores, en un acto de recuperación de la palabra.

La invitación es a pensar, desde el colectivo de profesores, el sentido de la práctica pedagógica, a relatar y narrar desde la propia subjetividad

el sentido de la clase de filosofía en la escuela, a escribir y re-escribir las propias intencionalidades, entendidas como reflexión consciente, situada e historizada. Tales narraciones son vitales, "pues contando historias nos contamos a nosotros mismos, damos sentido: se lo damos al mundo ya nosotros mismos" (Moratalla, 2005: 80). El acto de narrar rompe con la noción moderna de contenidos ahistóricos, fragmentados y secuenciados, que son consignados aisladamente en las planificaciones de clases, puesto que la construcción de conocimiento con sentido solo puede hacerse desde los procesos narrativos que nos constituyen. La clave para dotar de sentido a la enseñanza de la filosofía se encuentra en la posibilidad de intencionarla a través del relato. Esto implica resignificar los saberes en un nuevo texto, ya no fragmentado sino transformado en narración. Para ello, la pregunta orientadora es para qué desarrollar en la escuela, con los chicos y chicas del curso de práctica, los contenidos prescritos por el programa, transformando así el contenido prescrito -que se encuentra clausurado sobre sí mismo- en contenido didáctico del mundo de la vida.

Ejemplo 3: DISPOSITIVO DISPARADOR Narración de intenciones didácticas

Instrucciones gatillantes de la narración:

En el colegio en que realizas tu práctica se te ha designado una unidad didáctica para que desarrolles con los y las estudiantes. Revisa el programa de estudio y narra cuál es tu intención para trabajar esos contenidos en clases. Recuerda que el relato apunta a intentar responder si podría tener algún sentido para esos jóvenes aprender dichos contenidos, qué sentido tienen para ti y cómo se relacionan con la pregunta eje: "para qué enseñar filosofía en la escuela". Si consideras que los contenidos no tienen sentido para ti o podrían no tenerlo para los y las estudiantes, relata por qué.

2.4. Resignificando el currículo oficial. El diálogo como posibilidad

El proceso de construcción de intencionalidades exige superar la tradicional planificación técnica y normativa hacia la configuración de proyectos de clases participativos. Esto es importante, porque no se trata de reemplazar los contenidos del currículo por los contenidos del docente, pues para los y las estudiantes secundarios/as viene a ser el mismo proceso saber/poder. La vivencia del acto de resignificación de los contenidos del currículo desde los propios marcos de referencia culturales pretende erigirse como puntapié inicial, que permita a los futuros docentes empatizar con las

vivencias de sus estudiantes, también sujetos a sus propios marcos de referencia histórico-culturales. Debo señalar que, en algunas ocasiones, los estudiantes de profesorado se ven atrapados en las lógicas en las que ellos mismos han sido configurados y tienden precisamente a reemplazar los contenidos del currículo por sus propios contenidos, que terminan siendo impuestos con mayor sutileza, pero impuestos al fin y al cabo.

El diseño de proyectos de clase participativos, a diferencia de la planificación normalizadora -que pretende normar y controlar *a priori* el acto educativo e imponer saberes clausurados, fragmentados, inmutables-, se basa en una racionalidad problemático-interpretativa que sitúa a los y las estudiantes y al docente ante la realidad sociohistórica. Así, un proyecto de clase es la organización del tiempo de los sujetos que están en el hacer-se, donde se articulan mundos de vida en un proyecto común, lo que implica el acontecer de hechos, acciones y tiempos compartidos (Quintar, 2008). En este enfoque se pretende generar espacios de reflexión y empoderamiento, gatillando que los sujetos filosofen acerca de los contenidos culturales que los constituyen.

Por su parte, los proyectos de clase se organizan a través de unidades didácticas problematizadoras, que gatillan una serie de interrogantes y dudas, invitan a la indagación crítica del contenido programático y son presentadas como problemáticas a decodificar. De este modo se pregunta no a la disciplina sino a la realidad, mirando, interpretando, re-pensando lo que está detrás, desnaturalizando lo dado como natural, viendo y volviendo a observar por qué sucede lo que sucede. Para tales efectos es necesario repensar los contenidos mínimos obligatorios y los objetivos fundamentales que presenta el programa de estudio, a partir de interrogantes tales como: a qué circunstancia, fenómeno o situación de la realidad apuntan dichos conceptos estructurantes; en qué época histórica se comienza a pensar en esos conceptos y en qué otros momentos se re-piensa; qué reflexiones sobre la realidad actual provocan dichos conceptos; qué preguntas-problemas acerca de la realidad implican dichos conceptos, entre otras, a partir de las cuales se produce un proceso de apertura de la unidad didáctica.

Ejemplo 4. DISPOSITIVO DISPARADOR

Diseñando un proyecto de clase centrado en sujetos que filosofen

Te encuentras próximo a iniciar las primeras clases de tu práctica. Hemos estado discutiendo por el sentido de la enseñanza de la filosofía en la escuela y el sentido específico de la unidad a tu cargo. Ahora vamos a pensar en los contenidos curriculares como temas-bisagra (Freire, 1972). Para ello se sugiere pensar:

1. ¿Cuáles son los conceptos epistemológicamente estructurantes de la unidad?
2. ¿A qué circunstancia, fenómeno o situación de la realidad apuntan dichos conceptos estructurantes?
3. ¿En qué época histórica se comienza a pensar en esos conceptos y en qué otros momentos se re-piensa?
4. ¿Qué reflexiones sobre la realidad actual provocan dichos conceptos?
5. ¿Qué preguntas-problemas acerca de la realidad implican dichos conceptos?
6. Piensa en lecturas cortas (no solo de filósofos) que puedan leer los estudiantes para enriquecer la reflexión.
7. ¿Qué sentido tienen para ti dichos conceptos estructurantes? ¿Qué realidades permiten pensar?
8. ¿Qué aspectos de la realidad permitirían pensar a los y las estudiantes estos conceptos estructurantes?
9. Diseña un plan de diálogo para el curso en que haces la práctica, en el que se pongan en juego dichos conceptos estructurantes, de tal modo que, a partir de allí, los estudiantes problematicen alguna situación o acontecimiento de la realidad y de la cual puedan realizar una reflexión

Intencionar una unidad didáctica implica repensar los sentidos sociohistóricos de los contenidos obligatorios y objetivos fundamentales del programa. Desde esta perspectiva, una intención no se redacta desde los logros de aprendizaje a los que deben llegar los y las estudiantes, luego de la aplicación de ciertas metodologías, sino desde los fenómenos que pretende problematizar. Es decir, se intenta articular, mediante preguntas y problematizaciones, el contenido clausurado en el programa de estudio con los fenómenos de la realidad, siempre abiertos, a que apuntan dichos contenidos, teorías o conceptualizaciones.

En términos concretos, las intenciones no se diseñan para cada clase sino para un conjunto de ellas, actuando como unidad que da coherencia al desarrollo de la reflexión más que fragmentarla en pequeñas porciones. El principio que subyace a este planteamiento es que el todo no es la suma de las partes. Por lo tanto, que los estudiantes logren reflexionar sobre ciertas problemáticas no se potencia con la suma de actividades

secuenciales. sino que a partir de la sinergia que se genera de la interacción de diversas actividades. Esto quiere decir que en diversas clases se puede trabajar la misma intención problematizadora. pero con distintos gatillantes y actividades. Así. por ejemplo. se puede dedicar un determinado número de clases a debatir el concepto de justicia. y en cada una de ellas los estudiantes pueden obtener diferentes aprendizajes a medida que profundicen en la reflexión y analicen distintas perspectivas. realidades y posiciones.

Desde esta lógica. la construcción de las clases no es lineal. los docentes tienen claridad acerca de cómo empieza la unidad. pero no cómo termina. Consecuentemente. los proyectos de clase son flexibles. abiertos y deben modificarse ante las situaciones emergentes. De este modo. el aprendizaje de los y las estudiantes se transforma en una aventura. sorprende al docente y abre nuevas posibilidades.

Ejemplo 5. RESIGNIFICANDO EL CURRÍCULO OFICIAL Construyendo intenciones

Nivel: Tercero Medio

Unidad: Individuo y sexualidad

Objetivos fundamentales: 1 Analizar la sexualidad como una dimensión constitutiva del desarrollo personal.

Contenidos mínimos: a. La sexualidad desde la perspectiva psicológica; la sexualidad como parte constitutiva del desarrollo individual. Desarrollo de la sexualidad humana. b. Sexualidad y cultura. Sexo y Género. Diferencias de género en la sexualidad. Identificación y discusión de algunos tabúes y mitos frecuentes sobre la sexualidad.

Intención: Propiciar un espacio de reflexión en torno a la sexualidad humana. descubriendo y analizando los diversos sentidos que esta puede adquirir a través de la historia y las culturas. para que los alumnos. por una parte. reconozcan la interpretación que prima en nuestros días y comprendan por qué es un tema abordado de manera insuficiente. y. por otra. sean capaces de reflexionar respecto del sentido que ellos creen que tiene la sexualidad.

Tiempo: 6 horas

Actividad gatillante: Plan de diálogo

Una planificación de clases basada en intenciones requiere organizar situaciones de aprendizaje que gatillen la reflexión crítica del colectivo-curso hacia una toma de postura intersubjetiva. que tomen en cuenta las vivencias del problema. las diversas perspectivas del mismo y el conocimiento disciplinar. no como descripción temática sino como conceptos

que abren posibilidades de reflexión. Lo que se requiere son conceptos estructurantes que actúen como temas-bisagra entre el contenido cultural y el contenido disciplinar para re-crear conocimiento con sentido histórico social. De esta forma los contenidos disciplinares son puestos al servicio de los sujetos a través de comunidades de indagación y no a la inversa. En este proceso los y las estudiantes secundarios/as van apareciendo poco a poco en el horizonte del futuro docente de filosofía. percibiéndolos como legítimos otros. capaces de pensar y pensar-se.

Potenciar el diálogo se vuelve entonces una tarea para el otro. permitiendo abrir los temas específicos contemplados en el programa. desde y para los y las jóvenes. y no desde y para los contenidos. Se trata de hilvanar interrogantes. de lograr que los/as estudiantes reflexionen. asuman puntos de vista. develen las estructuras simbólicas que nos condicionan. se pregunten. duden. argumenten.

Para ello es necesario determinar las claves que se van a presentar como reflexión a los/as escolares (temas-bisagra y problematizaciones). luego elaborar un plan de discusión que se inicie con preguntas muy contextualizadas y cotidianas. e ir articulándolas con preguntas provocadoras que gatillen la discusión y den lugar a una variedad de respuestas y puntos de vista. hasta llegar a preguntas más profundas e interpretativas. Lo importante es ir construyendo una trama a través de las preguntas. en la cual la intriga va a estar constituida por preguntas que confronten. confundan e inciten la palabra. El desenlace. siempre abierto. intenta esclarecer. develar. asumir posiciones. A continuación. un plan de diálogo diseñado por un docente en formación'.

Ejemplo 6. RESIGNIFICANDO EL CURRÍCULO OFICIAL Diseño de un plan de diálogo

Nivel: Cuarto Medio.

Unidad: La filosofía como una reflexión sobre preguntas que afectan el sentido de la vida humana.

Contenido mínimo obligatorio: La filosofía y el sentido de la vida humana.

Aprendizaje esperado del programa: Conocen la existencia en la filosofía de diferentes posiciones acerca de tales asuntos, que son igualmente inteligibles y que han sido defendidas por distintos autores. Conocen un vocabulario básico de términos filosóficos.

Intención: Abrir un espacio de reflexión sobre el sentido de la vida, que potencie una discusión en relación con los condicionantes sociales y culturales, que están presentes en la configuración, del propio sentido personal, de modo de tomar conciencia de los referentes sociohistóricos implicados en la construcción de sentido y las posibilidades de transformación.

Tiempo: 9 horas.

Plan de diálogo gatil/ante de la unidad:

- ¿Les ha pasado que sienten que la vida no tiene sentido? ¿Cuándo?
- ¿O alguien les ha contado que le ha pasado? ¿Qué le ha ocurrido para que pierda el sentido?
- ¿Por qué decimos más comúnmente: *«siento que mi vida no tiene sentido»* en vez de decir: *«pienso que mi vida no tiene sentido»*?
- ¿Es posible dar sentido a la vida sin pensar? ¿Y sin sentir?
- ¿Hay situaciones que afectan la pérdida de sentido?
- Por ejemplo, a tu alrededor, ¿qué consideras que son circunstancias que afectan en la pérdida de sentido? ¿Son solo situaciones personales o pueden haber también situaciones sociales que la afecten?
- ¿Cómo ando tu vida en tu contexto, ¿cuál dirías que es su sentido?
- ¿Tiene que tener sentido la vida? ¿Por qué no mejor el sinsentido?
- ¿Es posible construir una vida sin que tenga sentido o el sentido de la vida se le da?
- ¿Tiene sentido preguntarse si tiene sentido la vida? ¿Por qué?
- ¿Cómo podrías definir el concepto "sentido"?
- ¿Por qué nos preguntamos por el sentido, y más específicamente por el sentido de la vida?
- ¿Cuál creen es el sentido que en la sociedad actual tiene la vida?
- ¿En todas las sociedades las personas han tenido los mismos sentidos? ¿Por qué?
- ¿Qué sentido tiene la vida en diversas sociedades?
- ¿La educación, la cultura, el contexto social tienen alguna relación con el sentido de la vida? ¿Por ejemplo, un esclavo, una persona en los campos de concentración nazis o un niño de la calle en Chile?
- ¿Cómo influye la sociedad en la construcción de los sentidos personales de la vida?

- ¿Cómo una sociedad va construyendo los sentidos de la vida?
- ¿Cómo una persona va construyendo sus sentidos?
- ¿Cómo podríamos sintetizar lo conversado hasta el momento?
- ¿Sobre qué aspectos de los discutidos creen que es importante profundizar?

2.5. Implementando un diálogo auténtico: hacia la configuración de sentidos

El papel del docente, tal como lo proponen Lipman *et al.* (1992), es gatillar, provocar y orquestar la discusión, poniendo a disposición diversas problematizaciones. Tal acto epistemológico, político y didáctico solo es posible en la medida en que el/la docente se transforme en el diálogo con el otro, en un "diálogo auténtico -reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro- [como] decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común" (Fiori, 1972: 15).

El plan de diálogo es solo referencial para el docente; su propósito es lograr problematizar los temas en toda su complejidad y pensarlos previamente desde múltiples perspectivas. Por ello no se implementan en todos los cursos de la misma manera, cada curso genera su propia trama narrativa, que el docente debe respetar. Las preguntas preelaboradas sirven solo para abrir los temas, generar interrogantes, profundizar la discusión y desafiar a los y las estudiantes a pensar su contexto sociohistórico, sus condiciones de vida, sus emociones y sentimientos. Los invita, además, a vincular la experiencia de una comunidad que se piensa y piensa el mundo, lo que poco a poco "va revelando la necesidad de superar ciertos saberes que, desnudos, van mostrando su 'incompetencia' para explicar los hechos" (Freire, 2008: 43). Incompetencia que solo es posible superar si la experiencia de formación didáctica de los docentes permite aprender que se es maestro de filosofía solo desde el diálogo y que solo es posible transformarse en docente autor en la medida en que aprendemos a dar la palabra a nuestros estudiantes.

Así, el diálogo va empoderando a los/as estudiantes, quienes van levantando posiciones, las que deben esclarecerse, mapearse, complementarse, investigarse y argumentarse al interior de la comunidad de indagación. La implementación del diálogo en el aula, no solo desde la modalidad de planes de diálogo sino de muchas otras, permite crear una ruta en la que los y las estudiantes tengan cabida, y en la que el docente pueda imaginar nuevas posibilidades para filosofar en el aula. Posibilidades que dependen del contexto, las exigencias de la escuela, las expe-

riencias de los y las jóvenes, las propias limitaciones del docente, entre otras, pero cuyo mero intento es ya una apertura.

Las estrategias metodológicas que van creando los futuros docentes no son determinadas *a priori* en una planificación semestral, sino que dependen de los procesos de reconfiguración del programa de estudio y del diálogo con los/as estudiantes. Ambos son efectivamente un medio, motivo por el cual la propuesta de formación no está centrada en el manejo de metodologías disponibles en la literatura pedagógica, sino en la configuración de una cierta racionalidad didáctica, que permita potenciar en los estudiantes una reflexión filosófica sobre la realidad en la que viven, sus herencias culturales, marcos de creencias, conceptos e imaginarios, en pos de un cierto posicionamiento epistémico y político ante la realidad.

2.6. Investigación de la propia práctica y generación de conocimiento didáctico

Los cinco momentos anteriores, en su conjunto, constituyen parte del proceso de construcción de una racionalidad didáctica, que va acompañada de una reflexión de los propios marcos de referencia, muchas veces acrílicos, hacia la construcción de un saber que permite tomar decisiones fundamentadas. Tal proceso de investigación requiere del aporte teórico, de una reflexión rigurosa de las estrategias implementadas, del análisis del acto didáctico, del levantamiento de categorías de análisis y de la sistematización escrita de los resultados. Solo lo anterior permite la elaboración de nuevas comprensiones que posibilitan la transformación de prácticas didácticas tradicionales.

Tanto el levantamiento de categorías analíticas como la escritura de los resultados de la implementación didáctica son fundamentales para la construcción del conocimiento didáctico, de lo contrario solo se trata de propuestas de innovación específicas. De allí que el sexto momento refiera al análisis y sistematización de la propuesta didáctica. Etapa que da origen al presente texto.

3. Conclusión

Un profesor capaz de investigar su práctica y generar conocimiento didáctico impregna el aula de vitalidad filosófica, en tanto va configurando y reconfigurando sentidos y significados construidos intersubjetivamente por el colectivo de estudiantes y profesores. Es un sujeto que va empoderándose con los otros y brindando espacios para la generación de

conocimiento con referentes culturales propios. No obstante, para los futuros docentes constituyen momentos de contradicción, incertidumbre, resistencias y configuración de sentidos, que se tensionan por las voces de los y las estudiantes, en tanto subjetividades que piensan el mundo.

En algunos casos, los/as estudiantes de pedagogía experimentan clausuras o cierres epistemológicos y/o políticos. En tales momentos tienden a aferrarse al contenido especializado, erigiéndose como pronunciadores de palabra pero negando dicha posibilidad a otros. En esos casos los planes de diálogo se tornan más bien en interrogaciones didácticas, que tienen preestablecidos los caminos y resultados, sin sorpresas ni incertidumbres, solo andamios que encauzan las respuestas de los escolares. Una clase así puede ser impecable desde el marco para la buena enseñanza, pero no abre posibilidades de pensamiento propio, no colabora a que los y las escolares se empoderen, no genera diálogo auténtico.

En otros casos los futuros docentes se frustran ante sus primeros intentos, en la medida en que se encuentran con estudiantes secundarios abatidos, rendidos, desinteresados y desconfiados de estas propuestas dialógicas, que, desde su experiencia, han terminado exigiéndoles en el pasado verdades inmutables. En estos casos, que no son pocos en las escuelas de Chile, la tarea se vuelve aún más desafiante. No obstante, si se asume auténticamente, las barreras iniciales van cayendo poco a poco y los/as estudiantes van mostrando una faceta reflexiva y crítica que rara vez la escuela deja aflorar.

Un docente crítico cuestiona y transforma su práctica a partir de interrogantes tales como: ¿para qué estoy haciendo clases de Filosofía? ¿Por qué trato en clases tales o cuales contenidos conceptuales, actitudinales o procedimentales? ¿Qué espacios brindo a mis estudiantes para que se piensen desde sus propios marcos referenciales? ¿Realmente estoy creando ambientes de aprendizaje que posibiliten que la clase sea significativa y tenga sentido para los alumnos? ¿Qué oportunidad doy a los/as estudiantes para que dialoguen libremente? ¿Les permito elegir libremente o los oprimo sutilmente? ¿Doy espacios para que reflexionen y creen desde sus propios imaginarios y expectativas, o sigo esperando el logro de ciertos aprendizajes iguales para todos, que yo determino arbitrariamente? Pareciera que si el docente percibe el espíritu autocrítico y reflexivo que implican estas interrogantes tendería a comprometerse con la acción pedagógica, con los y las jóvenes en tanto legítimos otros y con la transformación de la educación en Chile.

BIBLIOGRAFÍA

- BERTTOLINI M. (2006). La educación Filosófica para la reconstrucción de las subjetividades. En: Kohan W. (Comp.), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 267-278.
- BEHARES I. et al. (2004). *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros-waslala.
- BORDOLI E. (2005). La didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En L. Behares, *Enseñanza del saber - Saber de la Enseñanza*. Montevideo: Ediciones Universidad de la República, pp. 17-25.
- DUCHATZKY S. (2005). Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades juveniles. En: *Anales de la educación común*. Tercer siglo, Año 1, vols. 1-2, pp. 213-227.
- FIORI E. (1972). Aprender a decir su palabra. En: Freire, P. *La pedagogía del oprimido*. 4ª edición. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE P. (1972). *La pedagogía del oprimido*. 4ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2008). *Pedagogía de la autonomía*. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GAETE M. (ed.) (2007). *Arte y filosofía en el currículo escolar: Entre el desarraigo y el olvido*. Santiago: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- _____ (2011a). *Posibilidades de una clase de Filosofía dialogada en la escuela secundaria pública*. Ponencia V Jornadas Regionales de Filosofía de la Educación y II de Didáctica de la Filosofía, "Los saberes y las prácticas", 15 a 17 de septiembre de 2011. Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: [http://www.filosofiaeducacion.uncu.edu.ar/upload/2011vjornadasresumenefinal2.pdf]
- _____ (2011b). Acciones docentes: Saberes en pugna. REXE. vol. 10, n° 20, pp. 15-34.
- _____ (2011c). Lo público de la Educación Pública: Reflexiones sobre la hegemonía de lo social. En: *Revista electrónica. Paralaje*. N° 7, diciembre 2011. Disponible en [http://paralaje.c1/index.php/paralaje/issue/view/16].
- GAETE M, CASTRO A. (2012). Proceso de transición hacia una conciencia crítica fenomenológica de la profesión docente. En: *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 38, n° 2, pp. 307-322.

- LIPMAN M, SCHARP A, OSCANYAN F. (1992). *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones De La Torre.
- QUINTAR E. (2008). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional/IPECAL.
- McLAREN P. (2007). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC) (2005). *Informe de 10 Comisión sobre la Formación Inicial de Docentes*. Santiago, Chile: Serie Bicentenario.
- — — (1998) *Programa Sector de aprendizaje Psicología y Filosofía*. Chile: MINEDUC.
- MORATALLA D. (2005). Vía narrativa de la filosofía. En: *Duererías*, n° 5, pp. 167-189.
- OBIOLS G. (2002). *Una Introducción a la Enseñanza de la Filosofía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- SÁNCHEZ C. (1992). *Una disciplina de la distancia: institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile*. Santiago: Editoriales Chile-América, CESOC, CERCo
- SKILIAR C. (2003). La futilidad de la explicación, la lección del poeta y los laberintos de una pedagogía pesimista. En *Revista Diálogos*. Valencia, España, vol.3, n° 36, pp. 19-34.
- RANCIÉRE J. (2003). *El maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre 10 emancipación intelectual*. Traducción Núria Estrach. Barcelona: Laertes.
- TENTI E. (2000). La escuela constructora de subjetividades. En: Tenti, E (comp). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: UNICEF-Losada.
- ZEMELMAN H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

SEGUNDA PARTE
Nuevos sentidos, nuevas acciones
para filosofar con jóvenes

LA CLASE DE FILOSOFÍA COMO REFLEXIÓN DE LA VIDA COTIDIANA

Marcia Ravelo Medina¹

*El encuentro provocador abre otra condición de la existencia,
un existir-vincular que da forma a la convivencia.*

INTRODUCCIÓN

Desde un enfoque clásico o tradicional de la enseñanza de la filosofía, basta un marcador, algunos textos y un relator/profesor, que presente diferentes temáticas vinculadas con la reflexión del ser humano y su entorno para considerar que se tiene elementos suficientes para desarrollar una clase. No obstante, desde una mirada acorde con las demandas de la época, la enseñanza de la filosofía puede abrir un nuevo espacio de acción y, por sobre todo, de encuentro provocador que, en mis años de experiencia docente, he aprendido como posible por medio de la palabra. Estas líneas constituyen, precisamente, reflexiones desde mi hacer pedagógico, que en tanto espacio de acción impone a la palabra como eje de su devenir y de su sentido.

Un marcador es un elemento necesario pero no suficiente, que puede ser utilizado para escribir palabras pero no para dar la palabra. Si bien la enseñanza tradicional pone en el centro de la clase a la palabra, es decir, ideas, pensamientos, corrientes filosóficas, su uso es más bien utilitario, en tanto resulta un medio para transmitir una perspectiva: la del profesor, el programa o la escuela.

En lo que sigue pretendo destacar el ineludible rol que juega -a mi modo de ver- la palabra en la clase de filosofía, como expresión natural de la misma disciplina, aunque su intervención no siempre está referida o destinada a la expresión libre de experiencias, sentires e incluso emociones, y más bien es usada como vehículo para transmitir un contenido

Profesora de Filosofía del Liceo Manuel de Salas, con 15 años de experiencia docente y ocho como profesora guía de estudiantes en Práctica Profesional de la Universidad de Chile y otras universidades del país.

académico. Por su parte, cualquiera sea el rol que se asigne a la palabra en la clase de filosofía, es a través de ella como la filosofía puede contenerse o abrirse. Tomando tal posibilidad, me interesa promover un uso de la palabra desde lo que llamo un encuentro "provocador", en el cual el foco está en la construcción individual y colectiva de la palabra propia, y no en el aprendizaje de palabras pensadas, escritas y dichas por otros, en lo que podría denominarse un encuentro "explicador".

1. El encuentro, la pregunta y la desesperación

El encuentro en el aula implica el contacto entre sujetos que, aun desconociéndose en variados aspectos, circunstancialmente han sido puestos frente a frente, lado a lado. En el encuentro escolar el intercambio puede estar centrado en el saber, la reflexión, las experiencias vitales, las emociones, los deseos, los gestos. Sea cual sea el caso, el encuentro abre un espacio que de manera individual no existe. Abre otra condición de existir, un existir-vincular que da forma a la con-vivencia humana.

La propuesta didáctica que me interesa proponer en estas líneas está definida por la provocación de la palabra mediante diversos procedimientos que permiten vivificarla en el aula y efectivamente invitar a las y los estudiantes a pronunciarse ante el mundo.

Sócrates es un referente obligado para abrir este escenario de encuentro dialogado. En sí misma su manera de establecer diálogo es provocadora. Conocido y difundido ha sido el uso que este filósofo daba a la ironía como medio para acercarse al otro y desbaratar su seguridad frente al saber. Más allá de que pueda entenderse la sentencia socrática "solo sé que nada sé" como un ejercicio de falsa modestia, sus esfuerzos por demostrar la ignorancia humana asentada en su aparente sabiduría devela su propia concepción de ser humano y apertura al conocimiento. Aunque nuestro contexto cultural es diferente al griego clásico, la mayéutica socrática puede entregar a la escuela contemporánea ciertos elementos didácticos útiles, cuya implementación en la clase puede brindar al pensar filosófico escolar un espacio fascinante para el desarrollo intelectual y afectivo de los y las estudiantes.

En primer lugar, Sócrates cree que el ser humano aparenta un saber que no tiene. Es posible que hoy también nos escudemos en ciertas certezas aparentes, las más de las veces, ideas preconcebidas y, por tanto, fragmentos de verdad sobre la vida, la sociedad, los otros, e incluso el sentido de nuestra propia vida. Este es el pulso de los tiempos, una Era en sí misma fragmentada por el individualismo y la competencia, una vida en pugna entre lo colectivo y lo individual. ¿Cómo acercarnos le-

gítimamente al conocimiento, al pensar reflexivo, en medio de la lucha constante por rescatar y proteger algo que nos pertenezca? En segundo lugar, Sócrates devela la ignorancia escondida y disfrazada. Hoy también pareciera que nuestra existencia versa sobre disfraces variados para lograr sobrellevar una vida.

La escuela no está ajena a estos signos. En muchos aspectos el quehacer pedagógico se ha visto impregnado de una lógica competitiva y productiva, de un modo de hacer individualista que confina a los maestros a idear sus propios trabajos sin la mirada crítica de algunos compañeros de labor o de los propios estudiantes. Las escuelas han iniciado, desde esta lógica productiva, afianzada por las pruebas estandarizadas, un círculo de competencia entre sí y al interior de sí mismas que contribuye a incrementar el individualismo. Las clases se tiñen de hacer y producir por el solo hacer y producir, porque es parte de un *continuum vitae* establecido, globalizado y generador de beneficios. ¿Cuáles beneficios? Las notas, los puntajes, la sensación de ganar, el estatus de la escuela. La marginalidad de la filosofía, con sus tres horas por decreto ley, se abre como el espacio para quebrar -por breves episodios- el "irremediable" destino de la escuela productiva.

No se trata de pensar que el solo hecho de tener clases de filosofía brindará un alivio del sistema o que cambiará poco a poco el orden establecido. Por el contrario, transformar el orden hegemónico depende de una visión conjunta sobre la educación que queremos y que necesitamos como sociedad. No es cuestión relativa a una disciplina ni a un tipo de didáctica o metodologías para el aprendizaje. No obstante, en mis quince años de experiencia docente he podido vivenciar cómo una clase de filosofía, bajo un sello dialógico y problematizador, puede validar reflexiones e inquietudes propias de la edad, la contingencia individual o colectiva, y convertir la clase en posibilidad, más allá de una enseñanza eficiente hacia las pruebas estandarizadas.

En los códigos mayéuticos de Sócrates la reflexión implica para cada estudiante el develamiento de sí mismo como sujeto en su contexto. Develar honesto y abierto, pero a la vez doloroso y desesperado. Al parecer, no hay conocimiento sin ese dolor o desesperación de descubrirse y descubrir la ignorancia o el engaño del que hemos sido esclavos. Un engaño tal vez fruto de los discursos oficiales y hegemónicos sobre lo que debe ser o funcionar en esta época. Veo aquel dolor como la inquieta incertidumbre en que nos envuelve la reflexión filosófica. Ciertamente, lo sabido/aprendido (acríticamente) se desvanece cuando se inicia el debate o el cuestionamiento con las y los otros. Las personas en general podrían vivir tal vez sus vidas enteras sin estar nunca conscientes de su

falta de verdad o desimismados en certezas tan incuestionables como **irreflexivas**.

En mi opinión, la clase de filosofía en la escuela puede girar en ese destino e instaurar un espacio hacia la reflexión crítica e histórica. En ese escenario se instala el dolor por el develamiento de uno mismo, en este caso el develamiento de los propios estudiantes y los maestros ante la comprensión de los condicionantes de la realidad que nos constituye. En mi experiencia, ese dolor que sienten alumnos y alumnas ante el sin-sentido, que emerge ante alguna inquietud aguijoneada por el profesor, se presenta en ocasiones como frustración, desidia o rabia. Este dolor del que hablo suele asentarse en la desesperación, al entender la reflexión como estéril, como exigencia laboriosa e inútil ante las demandas que el sistema educativo transmite directa o indirectamente. Creo que la clase de filosofía debe conducir aquel dolor/desesperación hacia la búsqueda personal y colectiva de una actividad gozosa y dadora de sentido, en la medida en que pensar y reflexionar potencian la construcción de una subjetividad que abre posibilidades.

En mis primeros años de ejercicio docente recibía diversos comentarios de mis estudiantes: "Me confundo con todo esto"; "ah, pero entonces **si esto no es así ¿cómo es?**". **Celebré siempre sus confusiones en medio** de sus reclamos y miradas escépticas sobre lo que yo decía, era el oficio y el objetivo de la clase: que sonaran las preguntas y asomara la duda. Problematicar y confundir fueron, por entonces, mis verbos cómplices. Al principio, mis vagos conocimientos sobre filosofía con niños, del profesor estadounidense Mathew Lipman, y la adaptación para el trabajo con adolescentes que aprendí en la universidad me hicieron revalorar la mayéutica socrática como un medio didáctico para convertir la clase en un espacio para filosofar y no dejarla circunscrita a una apropiación intelectual de doctrinas o teorías filosóficas. Los planes de diálogo usados en un principio para estimular la reflexión sobre un nuevo tema e indagar en los conocimientos previos de los alumnos dan paso a un conjunto de preguntas que van creciendo en agudeza para problematizar las aparentes certezas y obviedades que los/as estudiantes ven en los tópicos planteados.

Por entonces, fines de los noventa, la idea del constructivismo cobraba fuerza con la implementación de la reforma en Chile, más como idea y discurso que como implementación práctica de un nuevo sentir y hacer pedagógico. Al margen de lo anterior, decido, mediante constantes preguntas, abrir la clase a los conocimientos previos de los y las estudiantes, hasta encontrarnos con los filósofos que corresponde estudiar por programa. Las interrogantes surgen de la noticia recortada de un periódico,

de la canción de moda, un poema, un pequeño cuento o del fragmento de una novela. La narrativa en el programa de filosofía con niños ideado por Mathew Lipman a fines de los años 1960, en Estados Unidos, ha sido un elemento clave para repensar un acercamiento al pensar filosófico desde las historias reales y ficticias, densas y mágicas, contadas por otros, recreadas por los y las estudiantes, las cuales reflejan la sensibilidad humana puesta en juego en la descripción.

El recurso narrativo es casi premonitorio de lo que más tarde se convierte en mi principal tesis sobre la enseñanza de la filosofía, a saber, la inserción de la palabra en medio de la sociedad de la imagen, una palabra tomada desde las diversas dimensiones de la cultura, a partir de la cual recuperar, descubrir o construir un sentido, y abrir el diálogo. Una palabra dialogada, originada desde la experiencia y no como lectura o transcripción de la oficialidad de un discurso-tema.

2. El afán de problematizar en el aula: filosofar y no filosofía

El oficio de preguntar da paso a la provocación directa y decidida. Ya no solo planifico algunas preguntas como detonante al inicio de una unidad o subtema del programa. Ahora, directamente, los interpelo en medio del análisis de un texto, en la referencia a un ejemplo sobre la teoría estudiada, o también al iniciar las clases con una referencia a alguna noticia nacional o internacional, esto es, invitar a comentar-nos lo que pensamos y sentimos. La interpelación frente a la lectura de un texto o el debate de un tema tiende a hacerla de manera algo ácida y fresca, con cierta dosis de ingenuidad. Paulatinamente, acomodándome a este estilo de hacer clases, descubro el tono, el énfasis, el modo de "auxiliar" la desesperación. Al margen de los programas o del currículo, estimo como máxima que, bajo el nombre de filosofía, debe primar un conjunto de actividades que nos lleven a estudiantes y docentes a interrogar y argumentar con rigor las problemáticas emergentes.

Enseñar filosofía se convierte -en mi contexto pedagógico- en enseñar a mirar la vida de un modo filosófico, esto es, a abordarla desde la interrogación y la interpretación. En esa conjunción se origina -desde mi experiencia didáctica- el pensamiento filosófico en la escuela. Visto de ese modo, enseñar a pensar comienza a ser un norte, por lo que cobra sentido aquello que en mi adolescencia le oí a un querido profesor: "cuando tengan filosofía van a aprender a pensar". Increíblemente, los elementos para hacer de mi ejercicio docente una actividad con sentido provocador estaban desperdigados en mi propia biografía. La construcción de una propuesta didáctica implica ir uniendo todos aquellos elementos y

articularlos con las necesidades e intereses de los y las adolescentes. En este sentido, la clase de filosofía tiene que incentivar la construcción de preguntas y el establecimiento de contrapreguntas, estimulando al estudiante y al propio profesor a replantearse una y otra vez el problema.

Ahora bien, las preguntas cumplen el rol de ir develando supuestos y estableciendo problematizaciones, mediante las cuales dar paso a una experiencia de conocimiento vivo y personal. Esto último no es una mera experiencia individual, puesto que la experiencia de preguntar y responder se instala en medio de una comunidad que está en el mismo oficio durante unos momentos, configurando un diálogo. Es entonces una actividad cuya experiencia se vive acompañado, situado frente y aliado de los otros, con el objetivo de desprenderse de toda obviedad y mirar el mundo desde una honesta interpelación. Tal situación implica la experiencia de cada persona respecto de un tema o manera de ver el mundo o la realidad. Implica el ejercicio intelectual de abrir un espacio para recorrer los propios pensamientos, descubrirlos, develarlos, construirlos, atravesando contradicciones y prejuicios.

En un comienzo no es fácil para los y las estudiantes dejarse llevar por las preguntas y la duda constante. Les urge la certeza y algo que anotar en el cuaderno. La lógica productiva ha invadido la rutina escolar; entonces, en medio de la confusión, se cuestionan qué es lo que "de verdad sirve". Es imperioso, por tanto, declarar que lo que nos convoca en la clase es escuchar y preguntar. La "materia" se encuentra atravesada por las dudas y agitada por la desesperación e incertidumbre del grupo. Poco a poco nos acercamos al contenido declarado en el programa, revisamos autores y hacemos alguna actividad para problematizar desde la experiencia cotidiana. Vista de ese modo, la provocación a través de preguntas va originando una iniciativa de develamiento del mundo y de sí mismos. Este develamiento no solo surge desde la pregunta y con esto desde la palabra, sino también desde cualquier manifestación de la cultura. Sobre este último punto me referiré más adelante.

En estricto rigor -desde mi experiencia- aprender a pensar bajo estos códigos de interacción humana y conversacional en el contexto escolar va gestando un aprender a mirar, escuchar, olfatear, sentir la realidad desde sus diferentes aristas y expresiones, sin notarla como una cosa ajena, sino como un escenario en el que estamos situados interactuando. Para ello es significativo observar y constatar algún aspecto del mundo o de la existencia humana -gozada o sufrida-, contenido en creaciones artísticas, lúdicas, doctas y semidoctas. La música, deleite característico de la juventud, es también un espacio legítimo para interpelar el mundo desde las composiciones clásicas y populares de todos los tiempos.

Pareciera entonces que es el mundo Completo, en sus infinitudes de colores, movimientos, texturas y tramas, el que se mueve alrededor de una sala para penetrarla y obligar a desentrañar significados, con el objeto de cuestionarlos, afirmarlos, hallar sentido. Creo que aquí cobra significado aquello que Foucault (2002) llama "hablar desde la experiencia originaria", en lugar de hablar desde la voluntad de verdad.

Desde dicha experiencia he diseñado actividades, muchas de ellas surgidas del propio ejercicio de la conversación en clases, y desde lo que significan los temas y problematizaciones para los mismos jóvenes, en un ejercicio espontáneo de discusión colectiva. Un ejemplo es una actividad implementada en Tercero Medio en la Unidad de Psicología, relacionada con la memoria, cuyo objetivo es ampliar el concepto cognitivo de memoria consignado en el programa hacia conceptualizaciones relacionadas con la memoria colectiva y su relación con la identidad de los pueblos. La actividad consiste en que los y las jóvenes, mediante la creación de un objeto, articulen la reflexión, discusión y el estudio llevado a cabo en clases en relación con las diversas aristas de la memoria.

OBJETO-CHILE

Texto de referencia apoyo a la clase: Identidades individuales y colectivas, fragmento y adaptación de Larraín J. (2001) *Identidad Nacional*. Capítulo 1, Ed. LOM, Santiago de Chile.

I.- *Objetivo general de la actividad*

Representar en parejas, con un objeto figurativo o conceptual, la relación entre memoria colectiva e identidad chilena, a través de la problematización de las experiencias colectivas, olvidos y discursos públicos.

II.- *¿Qué hacer concretamente?*

Construir con materiales de desecho, principalmente cajas y botellas plásticas, témperas, pegamento. Tocar, un objeto figurativo o conceptual que represente la identidad chilena. La idea central es responder a la pregunta:

¿cómo es Chile considerando su memoria histórica?

Este objeto, que en adelante llamaremos OBJETO-CHILE, es una representación tridimensional de unas 30 cm de ancho (como referencia) en todos sus lados.

III.- *Tiempo de trabajo en clase: 4 horas pedagógicas (lectura y análisis de texto es un paso previo)*

A continuación, algunas detalles de la presentación de este objeto.

- Una figura identificable o definida, pintada o tapizada con recortes, colores o imágenes que permitan darle cierto carácter estético, conforme el mensaje que envía sobre Chile. La figura debe situarse sobre una base firme y lisa (cartón, plástica) de no más de 40 cm por lado. En un borde de aquella base se indica un nombre breve para su OBJETO-CHILE y los nombres de los autores.
- Dos mensajes o relatos coherentes con la figura, que definan desde el colectivo los rasgos culturales del país, según los autores (el OBJETO-CHILE. Estos se ubican al interior o alrededor del objeto, de modo que sea posible leerlos con facilidad).
- Un relato de un proyecto a expectativa del colectivo chileno (desde la percepción de los creadores del OBJETO-CHILE), considerando que la identidad no solo es lo que define a un colectivo en el presente, sino la que esperan del futuro (ver Habermas en texto de apoyo).
- OBJETO-CHILE alude explícitamente a dos hechos históricos o de la memoria colectiva que -o juicio de los autores- han marcado la memoria de los chilenos. Los expone con imágenes o breves relatos alrededor del objeto, de su base o al interior en pequeños papelitos que puedan sacarse:
- Finalmente, un texto que describe o define a este OBJETO-CHILE, enfatizando las razones de la representación. El texto es una referencia teórica de la representación física. En él reflexionan sobre los rasgos culturales y los hechos históricos que han escogido: ¿por qué creen que estos hechos han marcado la memoria chilena o los recuerdan ustedes? ¿A qué área de la cultura se refieren los rasgos definidos? Tiene una página de extensión (máximo dos), en hoja carta, a espacio simple, 3 cm por cada lado. Se asigna el mismo título que al objeto y lo firman los autores con su nombre y curso.

Otro ejemplo es una actividad realizada en Cuarto Medio denominada "El escrito filosófico", en la cual los estudiantes, durante un semestre, preparan escritos filosóficos breves (una carilla) desde reflexiones que les surgen revisando noticias, leyendo la bibliografía obligatoria para la clase de Lenguaje, viendo TV o conversando con amigos sobre sus vidas. El espíritu de esta actividad es recoger reflexiones filosóficas a partir de la cotidianidad, actividad que es implementada una vez revisado el concepto de "filosofía" y realizando ejercicios de problematización a partir del examen de refranes o dichos populares chilenos, cortometrajes, textos literarios y/o poéticos.

EL ESCRITO FILOSÓFICO

El escrito filosófico es un texto breve escrito por el o la estudiante y mediante el cual describe, comenta y reflexiona sobre algún tema de su interés personal desde una perspectiva filosófica, establece interrogantes, plantea una idea central o tesis, y argumenta conforme a ella. El estudiante comparte esa reflexión con sus compañeros dando lectura de su escrito a viva voz en la clase de filosofía. De manera opcional, puedo asignar a ese escrito un título que signifique su reflexión. La extensión del escrito es la equivalente a una página manuscrita en hoja de cuaderno (o modo referencial, puede extenderse más que eso). Cada semana tres estudiantes exponen su texto (clase de 45') y a propósito de ellos se dialoga: contrapreguntando, relacionando con otros temas y experiencias de vida, tomando postura, coevaluando el estilo del escrito y la reflexión llevada a cabo por el compañero o compañera.

El profesor modera el diálogo, incitando en primer lugar al análisis del texto: ¿de qué habla? ¿qué dice?, para ir dando espacio a la reflexión sobre el tema, sea invitando al escritor estudiante a adarar a enfatizar ideas, a responder dudas; sea también mediante la interpelación a los otros estudiantes sobre la temática presentada. El marco de la actividad es el diálogo tolerante e inclusivo, crítico y propositivo.

La estructura del escrito es la siguiente:

- Inicio del texto con una pregunta abierta de carácter filosófico que plantea el tema.
- Desarrollo argumentativo respecto de la pregunta.
- Cierre o conclusión que remite a otro tema o a otras preguntas de índole filosófica (explicitar esa relación, aunque la pregunta última quede abierta).

Esta manera de vincularse con la realidad implica pensar desde la experiencia, para construir o parir la verdad -como decía Sócrates. Lo anterior es el puntapié para vivir la experiencia de oír al mundo o mirarlo de frente a través de sus gestos y de las expresiones de la cultura: plástica, música, teatro, cine, publicidad, fotografía, entre otras. También, desde

expresiones más simples e incluso marginadas del canon cultural oficial. En todas ellas es posible develar qué nos dicen del mundo o especular qué es aquello que descubrimos de él. Interpretar surge como una manera legítima de leer lo que el mundo va narrándonos. El programa de filosofía para niños de Lipman puso en su momento mucho énfasis en la narrativa como un medio para acercar a los niños y niñas hacia la reflexión. Desde lo narrativo se establece un universo de lo descifrable y lo discutible.

Paul Ricoeur no es precisamente un pensador que aporte intencionadamente en la base filosófica de la filosofía con niños; sin embargo su pensamiento se inscribe en la hermenéutica y la narrativa de la obra literaria. Respecto de esto, me parece interesante reconocer en sus líneas algo que bien podría condecirse con la filosofía para niños y con la propuesta didáctico-hermenéutica que sostengo, específicamente en lo que concierne a leer el mundo, a entender sus expresiones como texto.

Hablar del mundo del texto es hacer hincapié en la característica de toda obra literaria de abrir delante de sí un horizonte de experiencia posible, un mundo en el cual sería posible habitar. Un texto no es una entidad cerrada sobre sí misma, es la proyección de un nuevo universo distinto de aquel en el cual vivimos. Apropiarse de una obra por la lectura es desplegar el horizonte implícito del mundo que envuelve las acciones, los personajes, los acontecimientos de la historia narrada. El resultado es que el lector pertenece al horizonte de experiencia de la obra imaginativamente. Y al horizonte de su acción, realmente (Ricoeur, 2006: 15).

Visto de este modo, el pensar filosófico escolar se constituye en una búsqueda de sentido. Un sentido que no se disfraza para calmar la ansiedad ante la escasez de claridad. Al fin y al cabo, la desnuda ignorancia o confusión que surge a propósito de las preguntas va permitiendo elaborar y/o repensar modos de ver el mundo, permite recrear ideas preconcebidas, argumentar pensamientos emanados de la experiencia, enriquecer la propia visión de mundo, aunque ello implique concebir en algún momento la reflexión como un absurdo. Hacer clases de filosofía implica, entonces, adentrarse en las preguntas que desnudan las seudocertezas instaladas en medio de la sociedad de la información -mal llamada sociedad del conocimiento-, por cuanto el conocimiento se disfraza de opinión, prejuicio, creencias y sentido común. Por otro lado, no siempre lo que creemos saber ha sido pensado y reflexionado por nosotros; de allí que la posibilidad de desnudar aquella realidad implica interrogar e interrogarnos en una comunidad dialogante que interpela el mundo, advirtiendo la compleja red de significados interminables e inabarcables. El encuentro dialógico

problematizador devela la ignorancia contenida en el sentido común, acrítico e irreflexivo, instalando el deseo de saber. Sitúa al estudiante en el plano de la búsqueda de conocimiento, como tarea natural a la existencia humana y a la vez como una acción, algo dolorosa/desesperada, pero con ribetes de goce cuando se maduran algunas certezas desde sí.

Por ello, el trabajo colectivo es crucial, representa el soporte intelectual y afectivo de la clase, pues es con los otros con los que se conforma una comunidad de indagación, que se desafía en el debate, que busca claridad y que promueve el diálogo. En la concepción de Lipman, la comunidad de indagación es:

una forma de reunión de cooperación, una forma de reunión basada en la solidaridad, no solo intelectual, donde sus miembros se reconocen unos a otros como personas y tratan de [...] como alguien dijo "no perder el contacto unos con otros en tanto seres humanos". Se trata de hacer filosofía con rostros humanos y, al mismo tiempo, tener el coraje que esa comunidad engendra para desarrollar la investigación: porque se precisa de mucho coraje para, a veces, ir adonde la investigación parece ir y cuando uno está solo muchas veces abandona, pero en tanto el grupo lo está haciendo y buscando las diferentes alternativas posibles, uno se siente estimulado y respaldado para salir adelante (Lipman, 1997: 43).

Como puede inferirse, la idea de esta didáctica no se condice con el alivio intelectual; en estricto rigor, su tarea es enseñar más bien una actitud constante de intriga e investigación filosófica. Promueve o intenciona que los muchachos y muchachas vean en el mundo un escenario problemático, presto a ser abordado para su análisis e interpretación en conjunto. La comunidad intelectual dialogante y discursiva de la clase de filosofía es al mismo tiempo un lugar de aprendizaje intersubjetiva, sustentado bajo la condición histórica de los sujetos que integran la clase. Cada uno y en conjunto se disponen a pensar lo que la situación contextualles presenta. La nuestra es una época exquisita para pensar, por la diversidad de estilos de vida, el cambio de los paradigmas sociales, valóricos, sexuales, la interdisciplinariedad de los estudios, la diversidad que promueve el mercado económico, las pugnas religiosas occidente-oriente, la caída de los dogmas y la continua incertidumbre.

El escuchar y el hablar que se plantean y defienden en esta visión de la clase de filosofía imponen un sentido político en los encuentros escolares. Instalan en la escuela la posibilidad de que la filosofía emerja como una actividad humanizante y subversiva respecto de la simplicidad y la cotidianidad irreflexiva o acrítica. Escuchar y hablar son, definitiva-

mente, acciones políticas concretas que hay que recuperar especialmente hoy, en que son subvaloradas por la cultura de la imagen y del flujo veloz de información. La vieja idea de *polis*, defendida por Aristóteles, destacaba la idea de la comunidad que discurre en pro del bien común. Actualmente la comunidad dialogante, defendida, por ejemplo, por Adela Cortina (2005), se establece en acuerdo con ciertos parámetros éticos, para hacer del encuentro y del diálogo una actividad provechosa para la comunidad y para el individuo en su conjunto.

3. La clase de filosofía y pensar desde el contexto

Sobre esta actitud del mirar el mundo, desplegada desde la lógica de la experiencia y anclada en el arte mayéutico de Sócrates, puedo evocar otros pasajes de mi biografía: el Liceo Experimental Manuel de Salas. Con cierta cautela ingreso a trabajar en este elefante de la educación experimental chilena, creyendo que sería un desafío inmenso. Ciertamente lo ha sido pero, mucho más que un desafío profesional, ha sido una experiencia atiborrada de aprendizaje y sentido de comunidad. Revisando artículos de reportaje sobre el Liceo y un libro referido a su fundación, escrito por su emblemática directora, Florencia Barrios (1983), descubro que el sello característico de todos los tiempos del Liceo ha sido la actitud crítica/dialógica de sus estudiantes. Actitud aletargada en ocasiones con el correr de los años y las transformaciones del país. La beligerancia política de los inicios de los años 1970 la aviva con más fuerza y la dictadura es un aliciente para no apagar la llama de su acción política y contestataria, pese al terror que se reparte por todo el país.

Con estos antecedentes, promover a fines de los años 1990 e inicios del siglo XXI un espacio de cuestionamiento y pensar reflexivo en la clase de filosofía constituye para mí una máxima irrenunciable. Chile se convierte en un país aspirante al desarrollo, y la competitividad y el deche cultural televisivo marcan pauta. Asimismo, el uso masificado de la tecnología en sonido y video como mp3 y mp4, sumado a la presencia de Youtube, Facebook y Twitter, convierten a los dispositivos tecnológicos en placenteros y enajenantes.

Tras el escenario de un país convertido en un "sueño americano", que se abre de lleno a un capitalismo en democracia, construyo un modelo de clase centrado en el examen dialógico de la realidad, la tradición heredada de un Liceo experimental y del insumo cultural del país: su transformación material y social. Advierto en ambos escenarios la fuente de un modo de acercar la filosofía al aula. Con ello, además, reafirmo la condición sociohistórica como un eje articulador del filosofar.

Lo interesante, justamente, es usar los elementos propios de la cultura como una instancia o espacio para el análisis. Al respecto, algunos hitos culturales que marcan mi accionar respecto de los elementos de la cultura de la información ha sido una exposición de Alfredo Jaar, artista audiovisual chileno radicado en EE.UU., premio Nacional de Arte 2013, que se presenta en el edificio Telefónica a fines de 2006. En tal exposición se instala una compleja serie de intervenciones del artista, todas con atrevidas y críticas miradas al sistema capitalista. Una de ellas, tal vez la más osada y provocadora, se exhibe en un video que muestra la instalación realizada en Nueva York: un letrero luminoso sobre un edificio en el centro de Manhattan. El mensaje era sencillo y políticamente incorrecto: "Esto no es Norteamérica (aparece un mapa de USA). Esto sí es Norteamérica (aparece un mapa del territorio norte del continente americano). Entonces, ¿qué hace Jaar ahí? Provoca cierta sensación y perplejidad intelectual que inmediatamente lleva a preguntar y reflexionar, y en definitiva aparta por instantes al sujeto de seguir (simplemente) el ritmo de la rutina que acompañan los letreros luminosos.

Con el lenguaje propio de la cultura neoyorquina, destellante y colorida de luces, Jaar se apodera de manera intempestiva -y sin consentimiento- de una parte de la imponente ciudad de la libertad. Desde este tipo de acciones tomo la idea de que la cultura, con sus múltiples expresiones, puede resultar un aliado para el cuestionamiento, no solo porque a partir de ella se toma el contenido, sino porque es posible apoderarse de su formato moderno y subvertir su orden funcional en pro de un nuevo mensaje, una pregunta e incluso la apertura de nuevos temas, reformateándolos en su uso y en su mensaje, como una especie de intervención *parreana* de los objetos cotidianos, para instalar un nuevo/alternativo "orden",

Hoy no cabe duda de que el mundo es complejo y a veces adverso. Es el sino de los tiempos. *La Era del vacío* para Lipovetsky (2000) o la modernidad inconclusa o líquida para Bauman (2003), como quieran definirla, es mucho más desafiante que los mismos diagnósticos contemporáneos. Para determinar cómo educar en la escuela respecto de lo que acontece en el mundo es imprescindible rescatar la identidad de los sujetos que conforman la sociedad y, en particular, la escuela. Rescatar la identidad invoca necesariamente aprender y emprender la actitud de develamiento de los elementos culturales, socioeconómicos y políticos que se masifican a través de los medios de comunicación y que, las más de las veces, pasan por nuestro lado sin que los tomemos en serio, sin que "mastiquemos" su contenido y su forma. No se trata de convertir al estudiante en un analista social grave y conspicuo, afanado en un análisis

apocalíptico del mundo; tampoco se justificaría tomar la pose del intelectual taciturno y aislado del goce y la vida, debido a la deshumanización aparente de la tecnologización y el libre mercado.

Posiblemente, buscar la identidad de cada sujeto implica soltar (al menos algo) los ropajes ajenos, importados de la globalización económica y cultural, y descubrir qué interés genuino nos moviliza como personas y como sociedad. Al respecto, Chile tiene deudas pendientes. Somos representantes fieles de la importación de tendencias; en consecuencia, nos situamos como faltos de originalidad. Nuestro sistema educativo es el mejor ejemplo: Francia, Alemania y España como referentes desde el inicio de la República, y en el presente observamos con admiración a Finlandia. ¿Qué necesitamos nosotros? ¿Cómo impregnar con esa interrogante nuestro quehacer en los diferentes ámbitos del país, en todo el devenir de las cosas? Aprender a pensar puede ser una apuesta valiosa tendiente a aprender a interrogar al mundo. Pero, sin duda, es un interrogar que abre la puerta a la interpretación de ese mundo, es decir, apela directamente a la actividad hermenéutica. De allí que la idea de conversar develando supuestos y desbaratando en el análisis la rutina ideológica y material del contexto, en sus planos económico y cultural, puede ser una instancia idónea para la clase de filosofía de las escuelas del país.

Al respecto, no puedo dejar de considerar al pensador francés Alain Touraine, que vivió hace algunos años en Chile. La lectura de su obra *¿Podemos vivir juntos?* me ha resultado tremendamente significativa bajo esta dinámica didáctica del "preguntar provocador". En su obra se destaca la necesidad de una educación para la democracia y, especialmente, para la formación de sujetos; teniendo en vista tal objetivo, surgen como cuestiones imprescindibles para Touraine (1999) la comunicación, la argumentación, la propuesta y la organización del colectivo. En muchos escritos filosóficos y, por cierto, en el lenguaje cotidiano se describe la época actual como la era posmoderna y se advierte un rasgo ineludible y trágico: los seres humanos funcionaríamos como máquinas individuales y escasamente conscientes de un sentido de la existencia.

Los seres humanos, ciudadanos de este mundo y particularmente de naciones jóvenes que se encaminan a su desarrollo, como pretende creer Chile, han depositado en general una alta confianza en el crecimiento económico como signo de progreso y estabilidad social. La categoría de "ciudadano" ha sido reemplazada por la figura del consumidor. Realmente, en un sistema económico como el que ha alcanzado hegemonía en el mundo, es absolutamente lógico que todos seamos en buena parte consumidores y que al respecto exijamos derechos, protección y garantías. En fin, las cosas no pueden ser como antes, pero es muy probable

que puedan ser al modo en que los sujetos sociales lo decidan, si efectivamente se tornan en sujetos.

En el decir de Touraine (1999), no hay sujetos que piensen el mundo de hoy. Cada ser humano se ha convertido en un individuo recluso en su propia individualidad, separado de los otros y hasta en combate contra ellos. En ese tipo de ser humano hay desconocimiento de identidad, hay un funcionar maquinal tal vez, no un vivir la vida al estilo humano, con cierto desconcierto por las dudas y encaminándose hacia la claridad discursiva de los hechos. Problematicar a propósito del mundo -como rasgo intelectual del *homo sapiens*- es disonante con la lógica productiva y masificada del rendimiento y la no "complicación" intelectual; de este modo, el pensar reflexivo o interrogativo se ve lejano, inútil y prescindible en medio de la fascinación por las nuevas tecnologías de entretención y comunicación que favorecen el mercado y la industria.

Al considerar estas ideas no puedo sino levantar con más fuerza la propuesta y la defensa de una enseñanza de la filosofía en la escuela bajo la consigna del diálogo y el develamiento de los signos de la era actual. Y aunque suene como un ideal inalcanzable, no me resisto a la idea de que podemos vivir juntos, toda vez que confiemos en el pensar interrogativo o develador y en el diálogo como camino hacia un actuar consciente de nuestro contexto y nuestra historia. El aporte de la filosofía en la escuela es crucial desde aquel necesario camino. ¿Por qué no? ¿Por qué no apostar por una clase para el diálogo e ir contra la corriente productiva, si finalmente la medición SIMCE o PSU² no nos toca? ¿Por qué no aprovechar la marginalidad curricular en la que hemos estado reclusos por años y que no se ha revertido con la recuperación de la democracia en Chile?

Yo confío en una enseñanza de la filosofía bajo el carisma de la conversación y la pregunta provocadora. No le temo ni al tiempo ni al programa porque los he convertido en mis aliados y no en mis enemigos; desde sus prescripciones es posible idear un enfoque interpretativo. Si bien conversar o dialogar es el eje de la clase, esta no se constituye como un hablar incesante e ininterrumpido. Como dije, el pensar se hace propicio a partir de variadas manifestaciones de la cultura. Aquí caben las expresiones sublimes y las prosaicas, aquellas cotidianas y mundanas -como los programas de televisión, la acción diaria, la noticia del momento, el desencuentro contingente suscitado en la escuela. Pensarlo todo es la consigna, pues todo es, en definitiva, filosofante.

4. Ejercicio de *Tábano*: llevar problemas a la clase

A fines de los años 1990, cuando me inicio en este oficio de enseñar, la reforma educativa se abre paso en medio de conceptos como constructivismo, el alumno como centro del aprendizaje, el profesor facilitador. Ninguno de ellos logra llamar mi atención. Si bien los profesores de filosofía somos un tanto escépticos y osamos, en ocasiones, hacer de hermeneutas de la realidad, me parece que el concepto de facilitador y guía no se ajusta a la —por entonces incipiente— manera de abordar la enseñanza de la filosofía desde mi perspectiva personal.

Definitivamente, creo que no puedo llamarme a mí misma facilitadora de algo. En la enseñanza de la filosofía veo más bien a un sujeto profesor que declara —directa o indirectamente— que existen problemas por resolver, y, en pro de tal señal, gesta con los y las estudiantes una travesía a través de interrogantes que llevan a pensar, problematizar, sentir y: en definitiva —como lo espera Sócrates de sus interlocutores—, confundirse y colapsarse por el no saber.

Como podrá entenderse, más que facilitar algo la enseñanza de la filosofía o del filosofar es, en estos términos, un agudo arte de hacer doler/desperar. Alguien podrá decir que se facilita de ese modo la conversación, el diálogo y la búsqueda de la verdad, pero, en rigor y con toda honestidad, no podemos llamar facilitador a quien concede el espacio para que se despierte aquella actitud ancestral que, por circunstancias del contexto sociocultural, puede yacer aletargada o dormida. En lugar de facilitador, me surge como significativo el concepto de “provocador”. La provocación impone una fuerza hacia otro para que se conduzca hacia algún lugar (conceptual o físico) sin que en ello incluya necesariamente la voluntad del provocado.

La figura de Sócrates cobra relevancia también a este respecto bajo el símbolo del *tábano* con el que él mismo se compara. Alusión directamente relacionada con su descripción de la *polis* ateniense como una comunidad dormida y alicaída producto del declive cultural. El *tábano* es, por cierto, un insecto molesto que, con su incesante sondeo, perturba a la posible víctima de su aguijón. Así, la enseñanza de la filosofía implica que el profesor ejerza de *tábano*. Este último aspecto pone de inmediato un nuevo sello para la identidad docente, implica un nuevo *modus* y narrarse como maestro. Bajo la premisa de que todo es filosofable se impone un estilo cuestionador, conducente en lo posible a alguna certeza, de lo contrario se abren nuevas preguntas. Desde la provocación podemos notar un aprendizaje en torno a la realidad sociohistórica: en suma, la actitud crítica, develadora y hermenéutica representa un aprendizaje

en relación con la manera de mirar o pensar filosóficamente el mundo o, sencillamente, puede no significar en concreto nada más que un incesante discurrir sobre lo inabarcable de la filosofía. La naturaleza de este enfoque no se confunde con la utilidad práctica, medible y contenida en algún objetivo preciso y verificable.

A esta perspectiva de la clase de filosofía como encuentro provocador subsiste la idea de que el mundo es un gran libro, dispuesto a nuestro alcance, pero no a nuestro dominio. Un libro que admite, como la novela *Rayuela*, cualquier orden de lectura. Su complejidad trasciende alguna lógica específica y admite por tanto la que decida el lector. De algún modo, en tanto libro, el mundo puede ser leído-interpretado por un ávido lector que revisa sus páginas una y otra vez. Entiendo el verbo “leer” como sinónimo del verbo “interpretar” y, al mismo tiempo, como auxiliar del verbo “pensar”, pues son, en definitiva, acciones emparentadas con el “develar”, otro verbo que refiere a la búsqueda y la contemplación, acciones que han definido a la filosofía desde su origen. El mundo es un libro que precisa ser leído. Así, con ese sello comparto y celebro lo que dijese alguna vez Paul Ricoeur (2006): la vida es, en definitiva, un relato en busca de narrador.

5. Conclusión

Considero que la posibilidad de interpretar la clase de filosofía como un encuentro intersubjetivo y dialogante, que brinda la oportunidad de pensar por pensar, contribuye a una formación democrática desde la modestia de una asignatura marginal en el currículo escolar. Por otra parte, sostener una concepción didáctica implica inmediatamente afirmar una idea dispensadora de sentido respecto de la práctica docente; el cómo, el cuándo y el qué vienen por añadidura. Educar trae consigo una idea de ser humano y, especialmente, la construcción de sentido y de un proyecto de sociedad, por lo que entraña siempre una condición histórica ineludible. Para Touraine (1999), la escuela tiene la obligación de formar sujetos democráticos que, al mismo tiempo que aprenden a leer y a dialogar, vayan construyendo su proyecto de vida y de mundo. La enseñanza de la filosofía puede contribuir precisamente a esta finalidad democrática.

Para mí el sueño de Touraine es posible si confiamos al menos en una visión de educación que logre mediana independencia de los estándares educativos definidos por las pruebas nacionales. Tal vez puedo soñar con la idea de este sociólogo francés porque me desenvuelvo en un colegio en el que la confrontación de ideas y la valoración de los y las estudiantes como seres con opinión son constitutivas de su patrimonio histórico y de

su sentido pedagógico. Por tanto, he pensado mi práctica a partir de lo que en ella se ha ido gestando, algunos aspectos han sido intencionados por mi interés y mi búsqueda pedagógica, con otros he tropezado mil veces y he demorado en comprender su significado. Advierto, si, que luego de quince años de docencia he resuelto desarrollar clases de filosofía como encuentro provocador con las problemáticas que nos afectan.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN Z. (2003). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- BARRIOS F. (1983). *El Liceo Experimental Manuel de Salas: Un aporte de la Universidad de Chile a la educación nacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Chile.
- CERVÓS J. C. (2006). Alain Touraine: Hay que pasar de una escuela de la demanda, orientada hacia el alumno. *Cuadernos de pedagogía* n° 354, pp. 48-54.
- CULLEN C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- CORTINA A. (2005). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza.
- FOUCAULT M. (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Fabula Tusquets editores.
- LIPMAN M. (1997a). Actividad para desplegar la filosofía con niñas y niños: planes de discusión y ejercicios. En: Kohan, Vera y Waksman (comp). *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires. Oficina de publicaciones del CHC.
- _____ (1997b). *Filosofía para niños: Cursos y Conferencias*. Argentina: Centro de Filosofía para Niños, Universidad de Buenos Aires.
- LIPOVETSKY G. (2000). *La Era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- RICOEUR P. (2006). La vida es un relato en bnsca de un narrador. En: AGORA- *Papeles de Filosofía*, vol. 25, n° 2, pp. 9-22.
- TOURAINÉ A. (1999). *¿Podemos vivir juntos?: Iguales y Diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

HACIA UN PENSAR FILOSÓFICO VISUAL

Estefanía Hermosilla Órdenes

La educación sobre la mirada constituye una posibilidad para que la enseñanza de la filosofía replantee su sentido y propósitos.

Introducción. Unas cuantas palabras e imágenes

Muchas veces he escuchado que lo propio de la filosofía es el *lagos*, la palabra, el concepto, el habla, la razón, y que el acto de filosofar se orienta por medio del lenguaje que, según Heidegger, representaría auténticamente *la casa del ser*. La propia enseñanza de la filosofía, tanto en los estudios universitarios como en la educación escolar secundaria chilena, reafirma el vínculo existente entre filosofía y palabra, vínculo que perdura y se extiende casi de modo exclusivo mediante el texto escrito, el que figura casi como única fuente válida del pensar filosófico. En este escenario, considero necesario replantear, profundizar y ampliar la comprensión tradicional del lenguaje, limitado a lo verbal y lo verbalizable, que reduce las posibilidades del pensar filosófico y, más aún, las posibilidades de su enseñanza en el aula.

Generalmente las clases de filosofía que he experimentado en el colegio y en la universidad tienden a ser regularmente simples y tradicionales, observándose en ellas un único procedimiento: el profesor habla, los y las estudiantes escuchan; el profesor lee, los y las estudiantes leen; el profesor plantea unas cuantas preguntas, los y las estudiantes las contestan. Lo relevante en esta dinámica comunicativa entre docente y estudiantes es el hecho que ha mediado única y exclusivamente la palabra oral o escrita como principal medio por el cual se transan significados, experiencias y valores.

El lenguaje oral o escrito se presenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina como único formato válido y legítimo para transmitir, difundir y conservar el pensamiento filosófico, transmisión que suele organizarse en cuatro modalidades: exposición histórica, trabajo con textos, enseñanza de doctrinas o escuelas, y discusión sobre problemas filosóficos (Obiols y Cerletti, 2010). En la primera modalidad el protagonismo del lenguaje se organiza en torno a la historia de la filosofía, que usualmente toma la forma de clase magistral, en que el

profesor -en una especie de soliloquio- enseña a partir de una línea de tiempo los principales autores de la filosofía. En la segunda, la enseñanza de la filosofía se centra en el estudio, comprensión e interpretación de textos filosóficos, estableciéndose un vínculo -e incluso una equivalencia- entre pensamiento y escritura, bajo el supuesto de que en el texto se preserva la "palabra" del filósofo, la que lograría emerger desde un trabajo explicativo e interpretativo. En la tercera modalidad el vínculo entre filosofía y lenguaje se organiza mediante la exposición oral o lectura de las principales escuelas filosóficas. Finalmente, en la cuarta suele predominar la presencia casi exclusiva del lenguaje oral, a partir de preguntas formuladas por el docente sobre diversos temas y asuntos, las que suelen desarrollarse y discutirse con los/as estudiantes.

La forma tradicional de concebir la filosofía como un saber ligado solo a la palabra oral o escrita ha dificultado el desarrollo de otras formas de expresión no verbales. Sobre todo al concebir al lenguaje como lenguaje unívoco, riguroso, claro y preciso, que no admite ambigüedades y contradicciones de ningún tipo al interior de los razonamientos y discursos. No obstante, esta concepción del lenguaje encubre un olvido: el lenguaje no es del todo verbal, pues entre cada palabra emitida y recibida, en cada párrafo y argumento escrito, brotan y se movilizan imágenes y representaciones, las que actúan como metáforas y alegorías que recrean visualmente lo que expresa el lenguaje verbal.

Generalmente, las metáforas y alegorías en filosofía constituyen recursos literarios para expresar con mayor claridad una teoría, un concepto o el análisis de un fenómeno, cuya presencia y uso es posible observar; por ejemplo, en los diálogos de Platón, especialmente en la *Alegoría de la Caverna*, o en Heidegger con la representación del lenguaje como *la casa de ser*. justamente, son las metáforas y alegorías las que permiten conceptualizar una propuesta filosófica; ver y comprender mentalmente cómo esta se despliega y organiza, cuestión que constituye una primera experiencia de orden visual en la enseñanza de la filosofía, que generalmente se ignora y olvida, pero que posee un gran sentido y valor pedagógico, pues sin estas representaciones mentales de los conceptos y teorías sería más complejo transmitir, explicar e interpretar el conocimiento filosófico.

En este sentido, el mayor beneficio y valor pedagógico que se obtiene con la presencia de metáforas y alegorías es que ellas constituyen un recurso vital y significativo, no accidental ni secundario, en la difusión y enseñanza de la disciplina, pues refieren a una experiencia visual del lenguaje. Precisamente, respecto de la relación intrínseca entre lo verbal y visual, Miguel Santos Guerra (1998) declara:

De todos modos, la palabra no es solamente signo de un concepto, lo es también de una imagen. La palabra "casa" es el significante de un contenido que es el concepto casa. Pero cuando yo leo "las casas permanecen cerradas" yo me imagino (de imagen) una casa determinada que, en parte, dependen del contexto (referido a un pueblo, a una ciudad, a la Edad Media, a una localidad de Esquimales, etc.) y, en parte, de la experiencia del lector (Santos Guerra, 1998: 91).

Desde esta perspectiva, el lenguaje verbal emerge como una especie de híbrido entre el lenguaje acústico y el lenguaje visual, en la medida en que la enunciación de cada palabra ejecuta un sonido específico y proyecta una imagen en nuestra conciencia. Esta dimensión sensitiva-visual del lenguaje cotidiano es escasa o nulumamente utilizada en la enseñanza de la filosofía, la que se mantiene incluso ajena a las problemáticas que emergen en la actual Era de la comunicación audiovisual, referidas a la producción, manipulación y difusión masiva de imágenes y contenidos. justamente, esta Era, predominantemente sensorial, exalta y evidencia nuestra condición de seres preferentemente visuales y auditivos, transformando la manera en que los seres humanos nos acercamos y comprendemos la realidad.

El hombre es un ser polisensorial. De hecho, muchas de sus percepciones son de tipo sintético, operándose una integración de sus informaciones en el cerebro. A través de la vista y el oído el hombre percibe, asimila e integra gran parte de la realidad que le rodea. El entorno del hombre es percibido por la acción simultánea de los sentidos de la vista y el oído. Gran parte de las comunicaciones es de carácter audiovisual. Cuando hablamos con nuestro interlocutor le vemos y le oímos. La "aprehensión audio-visual" es el modo más intenso que utiliza el hombre para dominar el espacio, el tiempo, el movimiento. Sin embargo, la escuela ha focalizado su atención en la comunicación verbal y escrita (Santos Guerra, 1998: 9).

Esta situación comunicacional nueva -en relación con tiempos anteriores, en los cuales el lenguaje oral y escrito predominaba en nuestra relación cotidiana frente al mundo y a los otros- tiene evidentes repercusiones sobre los y las estudiantes que, al vivir inmersos en una cultura occidental que promueve el acto y la acción de ver y observar-, conocen, experimentan y juzgan todo a través de la mirada. Este nuevo contexto hace urgente la necesidad de que la filosofía, y su puesta en escena en la sala de clases, elabore y "monte" estrategias didácticas que exploren y exploten las potencialidades de las imágenes en sus diversas modalidades. En este sentido, como señala Santos Guerra (1998), se hace necesario replantear

la educación actual orientada desde un "aprendizaje POR la imagen" a un "aprendizaje PARA la imagen", que permita integrar de manera crítica y reflexiva las nuevas formas de lenguaje que utilizan los individuos y la sociedad.

Ante tal propósito es necesario reorientar el aprendizaje de la filosofía hacia el logro de nuevas competencias, habilidades y destrezas, asociadas directamente a una enseñanza reflexiva de la "mirada" individual y social de la realidad, que no se complazca únicamente con recurrir a las imágenes para "pasar" y "reproducir" los contenidos de modo más simple o fácil. En este sentido, critico el uso frívolo y superficial de los recursos visuales y audiovisuales, que únicamente persiguen desarrollar la labor docente de un modo más ameno, sin trabajar directamente sobre **estos recursos y sin promover una reflexión en torno a estos nuevos materiales**. Sin este trabajo reflexivo sobre la imagen se reafirma la presencia de contenidos y reflexiones verbales, pues se utiliza la imagen únicamente de modo instrumental, lo que desvía y bloquea la posibilidad de trabajar pedagógicamente *sobre*, en y *para* lo visual, lo que constituye un nuevo imperativo de esta sociedad invadida por imágenes.

Específicamente, la propuesta metodológica que propongo para enseñar filosofía se enfoca en la utilización de recursos audiovisuales, como el uso de cortos y largometrajes, documentales, animaciones, videos musicales, fotografías, afiches, etc., que emergen como detonantes intelectuales con alcances pedagógicos, al hacer referencia directa e indirectamente a problemáticas y cuestionamientos de orden filosófico. De un modo muy singular y original, el cine ofrece la posibilidad de movilizar visual y auditivamente conceptos, experiencias, objetos y fenómenos propios del ámbito de la filosofía, a la vez que generar una nueva comprensión e interpretación sobre estos.

Justamente, la facultad del cine de problematizar y expresar audiovisualmente reflexiones que pueden considerarse de orden filosófico permite replantear la enseñanza de la filosofía, de modo de integrar las imágenes en su quehacer pedagógico y didáctico. Más aún, al reconocer la naturaleza híbrida del lenguaje verbal, en tanto código que internamente involucra la creación y expresión de imágenes, resulta innegable la visualidad y, consecuentemente, el carácter sensorial de toda palabra. Lo consigna el propio concepto filosófico de *lagos*, cuya riqueza semántica ha incluido un repertorio de significados muy amplio, los que, pese a su evidente naturaleza abstracta, no pueden descartar el componente sensorio-visual exhibido en las diversas metáforas que han intentado captar y representar al *lagos*. Un ejemplo de ello puede encontrarse en la filosofía de Heráclito, quien, para representar al *lagos* como principio

orientador del devenir de la realidad, utiliza la imagen del fuego como un símbolo idóneo que no solo representa el carácter complejo y oscuro de este, sino que también matiza e interviene el propio concepto -que aparenta ser de orden exclusivamente abstracto, inasible e indecible- con un carácter y sentido concretos, agresivos y cambiantes.

En este sentido, el *lagos* no solo se *representa* bajo la imagen del fuego, sino que es permeado por la naturaleza furiosa, inconstante y efímera de este, es decir, el *lagos* es el fuego, representación que constituye una de las primeras imágenes verbales o producciones visuales del pensar filosófico, que exhiben el compromiso existente entre las palabras y las imágenes y que amplían las posibilidades del pensar.

Al comenzar a trazarse una vinculación entre conceptos abstractos y sensoriales la concepción de filosofía y su enseñanza se amplían desde el acento en una racionalidad eminentemente lógica, a una reflexión que se desenvuelve por medio de imágenes verbales, ligadas a sensaciones y afecciones que despiertan y padecen (*pathos*) los individuos. Justamente, el *pathos* refiere a las afecciones que perturban a los individuos como efecto de una acción exterior, como puede ser la contemplación de una imagen o la atención sobre una alegoría o metáfora que tiene la capacidad de inquietar y movilizar el pensar y/o resignificar conceptos. Esta capacidad revitalizadora del *pathos* sobre el pensamiento y los conceptos potencia una experiencia en la enseñanza y aprendizaje de la filosofía, en que se ligan el *lagos* y el *pathos*, ya no como dimensiones humanas desligadas y de distinta jerarquía, sino como elementos constituyentes del pensamiento filosófico.

Tal ligazón se expresa de modo muy particular en diversos materiales audiovisuales, los que emergen como recursos de alto valor reflexivo. En este sentido, las variadas temáticas y tópicos representados a través de imágenes en movimiento tienen la capacidad de avivar interrogantes e inquietudes filosóficas, evidenciar contenidos del ámbito de la psicología y, por sobre todo, transmitir visualmente un modo de entender la realidad, convirtiéndose en un recurso idóneo para movilizar, potenciar y comprender formas de pensar y de conocer más integrales y enriquecedoras.

1. Cómo ver y pensar una imagen. Imágenes-movimiento y concepto-imagen

Gilles Deleuze, en sus obras *La imagen-movimiento. Estudios sobre el Cine 1* (2003a) y *La imagen-tiempo. Estudios sobre el Cine 2* (2003b), desarrolla y explora los presupuestos y cualidades filosóficas del cine y la

particular manera en que, por medio de las imágenes, se experimentan el movimiento y el tiempo. Precisamente, la mayor ventaja y beneficio que proporciona el cine por sobre el resto de las obras visuales, sean pictóricas o fotográficas, es la posibilidad de fusionar sonido-imagen-movimiento. El cine se caracteriza por el desenvolvimiento de un conjunto y serie de imágenes-movimiento que, a lo largo de una película, devienen en tres tipos **de imágenes: imágenes-percepción, imágenes-acción e imágenes-afección**, lo que no anula la posibilidad de que emerjan otros tipos de imágenes, por ejemplo, las imágenes-tiempo (Deleuze, 2003a).

Las imágenes-percepción emergen cuando las escenas, usualmente las iniciales, se concentran en dar un panorama global de una situación que, como espectadores, nos ubican e instalan dentro de la trama y su desarrollo. En este tipo de imágenes-movimiento se produce una oscilación continua entre lo objetivo y subjetivo de la imagen, por medio de la cámara que recorre la escena en la que se desarrollará el suceso, fijando el foco en los diversos objetos que la componen, hasta fijarse sobre el personaje principal de la escena, lo que produce una fusión triple entre el punto de vista y percepción del personaje, el espectador y la cámara. En este sentido, la imagen-percepción crea el contexto y ambiente psicológico de la escena, haciendo hablar a los objetos que la integran, en los cuales permanecen las preguntas ¿qué va a pasar?, ¿qué acontecimiento sobrevendrá a los personajes?, dudas que son deliberadamente dirigidas y manipuladas. Precisamente, en este tipo de imágenes surge la ambigüedad respecto de la fuente de percepción, la cual, al oscilar permanentemente entre la cámara, el personaje y el propio espectador que observa la película, abre un abanico de posibles interpretaciones.

En relación con esta experiencia de ambigüedad y oscilación en la fuente de percepción, julio Cabrera (1999) rescata el valor pedagógico de la pluriperspectiva que incita y difunde el cine, al permitir múltiples perspectivas y posiciones respecto de una imagen -en las que el espectador, desde un estado activo, enriquece la percepción de una escena-, al tener una mirada panóptica y detallada de la película mucho más profunda, completa y comprensiva que la cámara al momento de grabar, e incluso que el propio protagonista de la historia.

La pluriperspectiva del cine, que se expresa de modo paradigmático en las imágenes-percepción, demanda que la selección de películas para trabajar pedagógicamente contenidos filosóficos no solo tome en consideración su contenido concreto, sino también el modo en que se desenvuelve el tema, es decir, el estilo cinematográfico del director, su particular modo de narrar la historia, el cual se manifiesta en la construcción y montaje de determinadas escenas, en la dirección de la cámara, los

colores, planos, iluminación, objetos que destaca y aquellos que deja de fondo. Desde el conjunto de estos elementos se construye la percepción global de la escena y del propio espectador, pero, además, a partir del montaje de la escena se podrá iniciar y desenvolver la reflexión filosófica respecto de un determinado contenido y el modo en que es presentado.

De la misma manera como se cita un párrafo de un texto se pueden citar una escena y los elementos y objetos que la constituyen. Esto no convierte a cada película y cada escena en algo que por sí mismo sea filosófico, ni debe llevar a forzar una lectura filosófica sobre la trama de la película, sino, por el contrario, las imágenes-percepción deben ser concebidas como detonantes que inicien y dirijan no solo la narración de la historia, sino también la discusión filosófica en torno a determinados contenidos que, a la vez que permitan una presentación visual, posibiliten su replanteamiento.

Por su parte, las imágenes-acción suelen ser otro despliegue de la imagen-movimiento, que prosigue muchas veces a la imagen-percepción. Este tipo de imágenes permite representar, ejecutar y realizar la acción que, de algún modo, permanecía latente y anunciada por las diversas imágenes-percepción. Precisamente, la función de estas imágenes, junto con desenvolver y resolver la trama de la película, es captar el interés del espectador, provocarlo, hacerlo padecer las emociones y conflictos, para liberarlo en una acción final del estado de tensión y expectación en el que ha sucumbido, lo que acaba con el conflicto y también con la historia.

Además, el cine produce escenas en las cuales el personaje no puede reaccionar por medio de ninguna acción concreta que lo movilice o haga actuar, cayendo así en un estado de inercia del cual no puede liberarse. Esta inhibición de la acción y del movimiento que debe emerger de la imagen provoca que la imagen-movimiento, en vez de fluir hacia fuera y desencadenar una acción en el exterior, redirija el movimiento de la imagen hacia el mismo personaje, emergiendo de esta manera una imagen-afección. En esta, la cámara se focaliza sobre el propio personaje, en la percepción que este tiene sobre sí mismo, en los gestos, balbuceos, soliloquios, muecas que realiza cuando no hay acción posible que lo libere de su estado catatónico. Escena que suele constituir el momento de máxima tensión, cuando la cámara, mediante un primer plano, capta las impresiones faciales del rostro del protagonista en el instante preciso en que este se encuentra superado por los acontecimientos que experimenta.

justamente, esta capacidad del cine de movilizar imágenes-afección es posible ligarla a lo que julio Cabrera (1999) señala sobre aquellas cosas, asuntos, experiencias que solo se pueden comprender y aprender

"padeciéndolas", es decir, dejándose afectar. Ahora bien, para comprender cómo la filosofía y el cine se pueden utilizar recíprocamente, sin verse disminuido o excesivamente intelectualizado el uno respecto del otro, es necesario rescatar la experiencia *logopática*, en la que se manifiesta la dimensión abstracta-mental y sensitiva-afectiva del lenguaje y la comunicación, experiencia a partir de la cual Cabrera (1999) replantea no solo la concepción y percepción de la filosofía y su enseñanza, sino que, más aún, profundiza y amplía la noción de razón hacia otras formas de lenguaje, como las que se encuentran en el cine que, al ser un detonante de imágenes-afección, permite dar un nuevo sentido cognitivo y afectivo a los conceptos que la filosofía ha discutido.

El cine, al tener la capacidad de trascender el formato tradicional de conceptos-ideas -propios del pensar verbal de la filosofía- y de generar conceptos-imagen, posibilita una traducción visual de experiencias, problemas, ideas, acciones, fenómenos, etc., promoviendo la generación de nuevas alternativas de reflexión filosófica, es decir, una nueva manera de hacer filosofía, que posibilite pensar con las imágenes, impidiendo de esta manera que, frente a las mismas, seamos simplemente espectadores pasivos. Dicha posibilidad, desde una experiencia logopática de la filosofía, implica dar espacio y mantener una actitud de apertura ante el aspecto racional-sensible-afectivo presente de modo implícito y explícito en los conceptos, objetos y problemáticas filosóficas, pues en su conjunción se construyen los conceptos-ideas de un filósofo y se posibilita su traducción en conceptos-imágenes en un film.

2. Experiencia práctica: FanZine y cortometrajes en la clase de filosofía y psicología

A partir de las nociones filo-cinematográficas, elaboradas por Julio Cabrera (1999) y Deleuze (2003a; 2003b), desarrollo en un Tercero Medio del Liceo Experimental Manuel de Salas una propuesta didáctica que considera el uso de imágenes estáticas y cortometrajes. Estos últimos porque tienen una duración que oscila entre 15 a 30 minutos, tiempo en el cual, de modo conciso, se representa una microhistoria que, de modo creativo y sorpresivo, impacta al espectador. Cualidades favorables para su uso pedagógico en una sesión de 90 minutos de clase.

Dicha decisión ha sido posible gracias al espíritu innovador y creativo del establecimiento y del Departamento de Filosofía, el que fomenta en los y las estudiantes una formación crítica y reflexiva por medio de la utilización de diversos recursos: películas, música, literatura, teatro. Espíritu creativo que se condice con la implementación de evaluaciones

que involucran nuevos formatos, como es la elaboración creativa de ensayos, breves obras de teatro, dramatizaciones, revistas, diarios, blogs, etc., que permiten hacer uso de modo integrativo de la diversidad de habilidades, procedimientos y materiales que poseen los y las estudiantes.

A la luz de lo que ha sido mi práctica profesional y debido a la ineficiencia en el uso de cortometrajes, la decisión es partir la unidad didáctica sin utilizar inmediatamente cortometrajes, sino recursos visuales estáticos (fotografías, afiches, periódicos), en lo posible novedosos y rupturistas, para comenzar paulatinamente a habitar a los/as estudiantes a la presencia de las imágenes. **no como accesorios, sino como un elemento** de igual relevancia que lo verbal. Sobre todo, por la preparación que demanda reconsiderar las imágenes como un elemento configurador de sentido y provocador de afecciones con potencial intelectual, que permita desarrollar una visión comprensiva más global, plena e integrativa sobre las problemáticas de la realidad, los textos y la tradición histórica de la filosofía. Para tales efectos, concibo la planificación de la unidad como un proceso dirigido a potenciar en los alumnos la construcción de una imagen de sí, de los otros y de la sociedad que habitan.

INTENCIONANDO LA UNIDAD

"EL SER HUMANO COMO SUJETO DE PROCESOS PSICOLÓGICOS".

Problematicar y reflexionar la relación y mutua configuración entre el individuo y la sociedad, tanto desde la experiencia visual como de la auditiva que, en tanto registros de experiencias humanas, movilizan y replantean la problemática sobre la constante construcción y reconstrucción de la individualidad desde la incidencia de la institucionalidad y la sociedad, para desarrollar en los estudiantes un pensar crítico y autónomo que fomente en ellos la construcción de la propia subjetividad.

Como se vislumbra en mi intención, considero que la enseñanza de la filosofía, en sus diversas modalidades, ante todo debe constituirse en una instancia crítica y reflexiva que apoye el proceso de construcción de la subjetividad, pues en caso contrario la filosofía se clausura sobre sí misma cuando se reduce exclusivamente a repetir su historia, las palabras conservadas en sus textos o a tipificar problemas sin contextualizarlos a la realidad de los y las estudiantes.

2.1. El FanZine

Para conseguir tal propósito acerco paulatinamente, y de modo crítico, imágenes que se les presentan de modo cotidiano a los y las estudiantes, a

través del diseño de una guía en formato FanZine -publicación hecha por fanáticos y para fanáticos (fans 'magazine')-, en tanto medio de comunicación no masivo y en gran medida autogestionado por sus propios creadores, que, conjugando imágenes y textos, exponen una visión y postura crítica, sarcástica, irónica, beligerante u optimista frente a la realidad y los diversos fenómenos, hechos o acciones que convergen en ella. Reconociendo la evidente libertad creativa que ofrece el FanZine, al permitir formas alternativas de abordar y enfrentar los hechos y experiencias más complejos de la existencia, presento a los/as estudiantes los contenidos de la subunidad Memoria e Identidad bajo dicho formato, en el cual las **imágenes tienen un rol protagónico e influyente**.

La guía-FanZine cuenta con 18 páginas en las que, por medio de una escritura sugerente y atrevida que no pierde la formalidad, presento **preguntas, cuestionamientos, reflexiones y afirmaciones a discutir en torno** a la construcción de la memoria colectiva y las recíprocas repercusiones entre esta, la memoria y la identidad individual. Incluyo además textos abreviados de Steve Stern ["De la memoria suelta a la memoria emblemática: hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico"] y el breve capítulo de Paul Ricoeur "La condición histórica: el olvido", incluido en el libro *La memoria, la historia, el olvido*. textos desde los cuales trabajamos la configuración de la memoria colectiva a partir del contexto nacional, puntualmente en torno al periodo de dictadura, discutiendo los procesos sociales e históricos posteriores a él, y cómo este pasado ha marcado la realidad actual.

Sin duda, la principal innovación que significa el FanZine con relación a la producción de materiales didácticos reside en la importancia de las imágenes, las que mantienen un diálogo simbólico y sugerente en el texto, algunas veces reafirmando y otras veces ironizando sus contenidos. Por ejemplo, respecto de la imagen icónica de figuras públicas, como el general Augusto Pinochet, que consigno al costado del texto de Stern, los y las estudiantes señalan cómo su postura rígida, de brazos cruzados y su mirada fija hacia el frente, cubierta por sus anteojos oscuros, tiene una profunda presencia e intensidad en los recuerdos sueltos que tienen de él, como si desde estos elementos y detalles de la imagen se construyera y proyectara la personalidad y fuerza de este personaje, parte de la memoria colectiva que para ellos representa una época de matices complejos y contradictorios respecto de los cuales tienen difusos recuerdos y que, mediados y transmitidos por sus familiares, los medios de comunicación y la escuela, han permitido que construyan una imagen inacabada de ese pasado.



Fig. 3. Portada de Guía - FanZine.

A partir de esta imagen icónica los/as estudiantes inician y desarrollan un análisis visual en el que comparan dicha imagen con la mítica pintura "Niño triste", de Giovanni Bragolin, que también aparece en la guía-FanZine. Respecto de ambas imágenes, los y las estudiantes refieren las emociones y sensaciones que les suscitan y la similar atracción que ejerce sobre su mirada, como respuesta espontánea ante los elementos simbólicos que las constituyen, como son, por un lado, la rigidez y el poder contenido en la postura y los anteojos de Augusto Pinochet y, por otro, los ojos a punto de llorar y la amenazante y oscura ropa que envuelve al "niño triste", que parece asfixiarlo y devorarlo. Imágenes simples pero que, bajo

la mirada crítica de los y las jóvenes -atenta a los elementos que componen el discurso visual de las mismas-, indaga tanto en las afecciones que despiertan en ellos como en los recuerdos que detonan, referidos a un pasado que, aunque no han vivido, ha influenciado su realidad actual y su postura hacia ciertos hechos, personajes, instituciones sociales, ideologías, posturas políticas y valores.

En la misma línea del análisis visual anterior, la guía-FanZine cuenta con dos actividades para realizar en clases, una sobre un conjunto de tres imágenes del contexto nacional e internacional, de las cuales dos son imágenes publicitarias. La primera, de la serie "Héroes", en la que aparecen reunidos diversos personajes históricos, como Bernardo O'Higgins, Diego Portales, Manuel Rodríguez, José Miguel Carrera, José Manuel Balmaceda y Arturo Prat. La segunda, de la teleserie "Manuel Rodríguez". Finalmente, una tercera imagen del contexto internacional perteneciente a un stencil diseñado por Banksy, que alude a las consecuencias sociales de la guerra y el tratamiento comercial y morboso que recibe por parte del periodismo. Los y las estudiantes deben elegir una de estas imágenes y redactar un escrito en respuesta a tres preguntas que problematizan las imágenes con relación a las formas de olvido y el deseo de no-querer-saber, planteado por Paul Ricoeur.

El propósito de este tipo de actividades es potenciar un trabajo de análisis e interpretación que, a partir del cuestionamiento respecto de la construcción intencionada de la historia y la memoria colectiva sobre ciertos "héroes" y las imágenes que de ellos se difunde, conjugue y establezca un diálogo entre lo verbal y lo visual, entre lo semántico y lo simbólico, que posibilite una visión más integral de los conceptos y contenidos filosóficos. Con este propósito final planteo la guía-FanZine como parte integral de un proceso de enseñanza que persigue preparar y habitar a los/as estudiantes a las imágenes-movimiento que se presentan en los cortometrajes, y a la vez desarrollar conceptos-imagen que describan y relaten el sentido global de la trama narrativa del film, desde las afecciones e ideas que detonan en ellos.

Al final de la unidad, los y las estudiantes diseñan colaborativamente sus propios FanZine, de acuerdo con temas de su interés dentro de la temática "Memoria Colectiva y Subjetividad" desarrollada en la unidad.

2.2. Cortometrajes

De manera paralela a la lectura de la guía-FanZine, implemento un primer cortometraje de forma experimental e intuitiva, desconociendo en gran medida el modo de llevar a cabo efectivamente un trabajo filosó-

fico sobre los materiales audiovisuales. Debido a esto reflexiono acerca de la experiencia, de modo de evidenciar un procedimiento tentativo.

Para la selección de los cortometrajes tomo en cuenta dos criterios: el primero, con relación al tipo de imagen por medio *del* cual se exhibe, narra y desenvuelve el contenido de este, de forma de considerar y establecer el aspecto visual y estético como un criterio pertinente. Esto porque el conjunto de los tres tipos *de* imágenes revisadas más arriba permite comprender *el* film desde lo visual, desde lo que muestra y exhibe en sus escenas, que suele pasar desapercibido cuando *el* sentido e interpretación *de* un cortometraje se basa exclusivamente en el contenido verbal de este. Por el contrario, al considerar como criterio de selección la diversidad de tipos de imágenes que *puede* desenvolver un cortometraje, se rescata el trabajo de montaje, es decir, cómo se presenta *el* contenido narrativo de un film, trama e historia de este, que bajo el trabajo técnico se transforma de concepto-idea a concepto-imagen. El segundo se relaciona con *el* modo de conversión de una idea a imagen, lo que tiene una gran relevancia en cuanto al efecto o impacto emocional que el film provoque en los espectadores. Esto por la directa y frontal influencia que la emoción despertada por un film tiene en su análisis, comprensión e interpretación global.

Ahora bien, la fuerza e intensidad emocional de un cortometraje se entiende como la capacidad para sorprender, inquietar, dejar en suspenso, despertar la curiosidad y perturbar la disposición afectiva de los/as estudiantes, lo que tiene un valor pedagógico vital para captar la atención y, más aún, para iniciar una reflexión filosófica que acoja en su interior las afecciones y emociones padecidas por los y las estudiantes respecto de las imágenes-conceptos visualizados en el film.

Considero importante también clasificar y organizar los cortometrajes en fichas que los resumen y describen. De esta forma se crea una filmografía de cortometrajes y se releva el valor pedagógico que contienen determinados materiales audiovisuales. A continuación presento la ficha adaptada de De la Torre (1998), del primer cortometraje trabajado con el curso.

FICHA DE _____

Título: La ruta naturalÁlex Pastor VallejoPastor y Teresa Vallejo**Guión:** Martí Roca y Álex PastorEloi Tomás**Año:** 2004**Banda Sonora:** Joan Villarroja**Fotografía:** Edu Grau**Interpretes y personajes:** Pere Ventura (Divad), Silvia Serván (Arua), Víctor López (Siul), Carlos Pastor (narrador)

Resumen: Cortometraje español ganador de 13 premios, entre ellos mejor cortometraje en el Festival de Sundance. En 10' se narra la historia de un hombre, Divad, que despierta postrado en su tina sin saber quién es y dónde está. Desde este estado de amnesia se inicia el relato de la vida de Divad de modo inverso, retrocediendo desde el final (su muerte) hasta llegar al comienzo (su nacimiento). Relato en el cual el personaje va interpretando y juzgando su pasado como si fuese su futuro, lo que pone en juego el carácter de palíndromo del título del corto, que de modo invertido se lee de la misma forma.

Cuando Divad despierta tras un extraño accidente en la bañera, es incapaz de recordar nada, ni siquiera su propio nombre. Su casa, su supuesta esposa Arua... absolutamente todo es desconocido para él. Aunque no pueda concretarlo, algo inquietante y fuera de lo normal parece ocurrir en el mundo que le rodea. Pronto descubrirá que su destino está ya trazado y que nada podrá hacer para cambiarlo. Tal vez su pasado le dé las respuestas que necesita.

Valor y contenido pedagógico: El presente cortometraje es un excelente detonante para problematizar el concepto y proceso cognitivo de la "memoria" y la "identidad" de los sujetos, contenidos pertenecientes al programa de Tercero Medio de Filosofía y Psicología. También permite reflexionar acerca de la intervención y las consecuencias del tiempo en la configuración de la memoria y la identidad, respecto de la comprensión de sí mismo y de la realidad, lo cual a su vez puede complementarse y ser transversal con la concepción del tiempo propia de la Física de Einstein y de la teoría de Stephen

Presento el cortometraje "La ruta natural" en una clase de 90 minutos, con el fin de contar con tiempo para presentar a los y las estudiantes los nuevos contenidos a discutir por medio de este. En este sentido, el cortometraje constituye un medio para trabajar los contenidos de la unidad, pero también es un fin en sí mismo, en la medida en que la elección del film obedece a la particular manera en que el cortometraje desarrolla visualmente la historia, al exhibir en sus escenas la relevancia de ciertos gestos, movimientos, acciones, objetos y palabras en la construcción de la memoria, el tiempo y la identidad.

Puntualmente, para la selección e implementación de este cortometraje considero el criterio estético, es decir, cómo se diseña, monta y narra la trama del film, cuya particularidad es que la secuencia y movimiento de las imágenes rompen con el esquema de tiempo tradicional en la narración de la historia, lo que tiene efectos directos sobre cómo se conciben los conceptos-idea de tiempo, memoria e identidad que, al interior del film, se transforman en múltiples conceptos-imágenes posibles. Pero además, debido a la particular secuencia narrativa del cortometraje, las imágenes-movimiento del film generan un estado de suspenso y de máximo interés y curiosidad en el espectador, idóneo para involucrar afectiva e intelectualmente a los/as estudiantes en la narración visual y verbal del cortometraje, de acuerdo con el criterio afectivo (*logopático*) desde el cual considero su elección. Además, el film permite desarrollar de modo global, a lo largo de las clases, un diálogo entre lo que declara la psicología respecto del proceso y función cognitiva de la memoria y las reflexiones críticas que se pueden desarrollar desde la disciplina filosófica.

A partir de la perspectiva conceptual y la fuerza *logopática* que presenta el cortometraje, planifico la primera clase como se detalla en el cuadro siguiente:

Unidad: "El ser humano como sujeto de procesos psicológicos".

Tiempo: 90'.

Intención de la clase: Visualizar versiones alternativas de experimentar el tiempo, narrar nuestra identidad y construir nuestra memoria, para indagar sus efectos y repercusiones sobre la imagen que creamos de nosotros mismos y de la realidad.

_____, memoria y tiempo.

_____, análisis e interpretación visual
para con los otros.

Problematización (relata): Contamos nuestra vida, construimos nuestra identidad desde la percepción del tiempo como algo que transcurre desde un principio y que acaba en un final, como un movimiento que inicia su conteo desde nuestro nacimiento y que acabará su recuento en un final predecible, como es la muerte; sin embargo, ¿por qué el tiempo avanza y no retrocede?, ¿por qué dividimos el tiempo en pasado, presente y futuro? ¿Quién o qué lo divide y contabiliza de esa manera? ¿Por qué temporalmente es primero el pasado y luego el futuro? En teoría y según la física cuántica, es posible que existan en el espacio estados alternativos del fluir del tiempo, los cuales permitirían que los seres humanos inicien su vida conociendo el futuro y desconociendo el pasado, lo que se ejemplifica de manera clara en la posibilidad de ver primero la caída y pedazos de un vaso; luego su reconstrucción hasta el momento restablecido en su reposo sobre una mesa. Si esto es así, ¿cómo sería nuestra vida: ¿iniciando desde el final, nuestra muerte, en el principio, nuestro nacimiento? ¿Cómo se construye y destruye nuestra identidad desde un momento determinado? ¿Cómo juzgamos las cosas, los hechos, las personas y las acciones cuando las vemos desde el final retrocediendo a su comienzo? ¿Qué diferencias experimentamos en nuestra vida, entre partir desde el comienzo y partir desde el final? ¿Qué transformaciones se producen en nuestra identidad al comenzar a desarrollarnos desde nuestra muerte y finalizar en nuestro nacimiento? Justamente el cortometraje "La ruta natural" (que además es palíndromo, es decir, leído de modo inverso conserva la misma enunciación) problematiza visualmente la experiencia temporal dividida en pasado, presente y futuro, alterando e invirtiendo el tradicional avance progresivo del tiempo, lo cual tiene evidentes repercusiones sobre la construcción de nuestra identidad, el sentido que le damos a nuestros recuerdos y la imagen que construimos de nosotros mismos y de la realidad.

Actividad N° 1: Se observará el cortometraje "La ruta natural". Luego de observar la película se procederá a iniciar un breve diálogo respecto de las transformaciones que sufre nuestra identidad desde los cambios e inversiones del tiempo.

Preguntas a discutir:

1. ¿Qué es lo más interesante o particular del cortometraje que acabas de ver? ¿Por qué?
2. ¿Qué escenas o imágenes te resultaron más significativas y capturaron tu atención? ¿Por qué?
3. El cortometraje se inicia con el primer plano de un ojo. ¿Qué efectos produce esta imagen? Si en lugar de un ojo el cortometraje se iniciase con la imagen de una boca, de una oreja o de una nariz, ¿produciría el mismo efecto? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
4. ¿En qué escena nos damos cuenta de que la historia transcurre retrocediendo? ¿Por qué en ese momento y no antes o después?

5. ¿En cuáles escenas resulta imperceptible la diferencia entre el movimiento de retroceso y de progreso? ¿Por qué?
6. ¿Desde qué escena Divad comienza a dar sentido a su vida. ¿A lo que ve y descubre sobre esta? ¿Por qué?
7. ¿Cómo juzga la guerra, la basura y el amor Divad y por qué piensa de esa manera?
8. De acuerdo con Divad, ¿cómo juzga el acto de nacer y en qué imágenes o escenas se justifica su juicio?
9. ¿Cuál consideras que es el tema principal del cortometraje y por qué?
10. ¿Es diferente la experiencia del tiempo vivida por el personaje, la cámara y el espectador del cortometraje? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
11. ¿En cuál o cuáles escena(s) crees que se presenta y concentra el sentido del cortometraje? ¿Por qué?
12. ¿Es posible equiparar la memoria humana con la memoria de un computador? ¿Por qué sí? ¿Por qué no? ¿Cuáles son sus semejanzas y/o diferencias?
13. ¿Es posible contar nuestra vida al revés, desde el final al principio? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
14. Si un palíndromo es una palabra que escrita y leída de modo inverso no sufre cambios, ¿la vida de un individuo puede ser narrada y mostrada como un palíndromo sin sufrir cambios? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
15. ¿Difiere en alguna medida una vida que comienza con la muerte y acaba en el nacimiento de una vida que parte desde el nacimiento y acaba en la muerte? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
16. ¿Se puede reconstruir una identidad desde el final hacia el principio? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
17. ¿Qué transformaciones sufre nuestra identidad y nuestra memoria cuando se narra desde el final hacia el comienzo?
18. En términos biológicos y afectivos, ¿hay diferencias entre nacer y morir? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
19. ¿Es posible que el futuro se transforme en pasado a medida que retrocedemos en nuestra vida? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?
20. ¿Es posible y deseable una vida donde conoces tu futuro y desconoces tu pasado? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

Como se enuncia en la intención de la planificación, el propósito es experimentar versiones alternativas de construcción narrativa de la identidad de los individuos a partir de la inversión del tiempo. Debido a esto último, es muy importante que los y las estudiantes presten atención a las escenas que observan para que puedan señalar, identificar y argumentar qué imágenes y escenas consideran relevantes para comprender el sentido global del cortometraje.

De modo favorable, el cortometraje captura rápidamente la atención de los y las estudiantes, en gran parte por las características visuales de las imágenes-movimiento y, muy especialmente, debido al movimiento, ritmo y planos sobre las personas y los objetos, lo cual, sumado a la inversión de la secuencia narrativa, extiende la versatilidad y la coexistencia de los diversos tipos de imágenes-movimiento. Además, al ser narrado en primera persona, a través de los recuerdos olvidados de su protagonista, se expresan y exhiben con mayor claridad los conceptos-imágenes que engendran las escenas del film, y aunque todos refieren a la memoria, al tiempo y la identidad, se ofrecen a la mirada de los y las estudiantes bajo múltiples perspectivas.

Al ser la primera vez que implementaba la exhibición de un cortometraje en el aula, dediqué tiempo para orientar el trabajo visual. Si bien no realizamos un trabajo visual muy exhaustivo y profundo, sí discutimos la calidad estética y la fuerza afectiva de lo visual del film, al igual que las posibilidades que ofrece para el desarrollo de una interpretación filosófica más integral y creativa. Puntualmente, es importante realizar un análisis visual sobre aquellas imágenes y escenas más significativas y/o relevantes del cortometraje, señalando el rol que desempeñan y el efecto que producen en el espectador. En este punto se deben describir e identificar los elementos que componen la escena, como la iluminación, el sonido, el color, los objetos presentes en el montaje, la presencia de diálogos o de una voz *en off*, su relación con otras imágenes, entre otros.

El cortometraje "La ruta natural" comienza con el primer plano de un ojo. La mirada de este ojo se encuentra desenfocada y con su pupila dilatada; mientras tanto, de fondo, se escucha el sonido del fluir del agua. El hecho de ser un primer plano indica la relevancia de la imagen, pues este tipo de ángulo de la cámara concentra la atención completa del espectador en un objeto específico y, en la terminología de Deleuze (2003a), todo primer plano constituye una imagen-afección que persigue provocar y transmitir un estado emocional. Justamente, la imagen y visión frontal de un ojo, debido a lo invasiva que es, atrae y fija nuestra mirada y actúa como una especie de golpe directo contra nuestra emocionalidad, lo que repercute en nuestra comprensión de la escena, efecto de esta imagen-afección que quizás también podría provocar la imagen frontal de una boca, nariz, oreja, etc., pero que no tendrían una relación directa ni sentido respecto de las siguientes imágenes, en las que, justamente, es la mirada la que debe adecuarse al movimiento en retroceso de la historia.

Unas centésimas de segundos después nos encontramos con una imagen difusa y oscura, en la cual giran en el aire unas figuras colgantes por sobre los barrotes de lo que parece una cuna, mientras al fondo de la es-

cena, en las paredes, flotan las siluetas luminosas de unas estrellas. Esta escena no dura más de dos segundos, pero, a pesar de su breve duración, constituye una imagen-percepción clave para comprender el cortometraje, pues se trata de una introducción a la historia y, más específicamente, a la memoria del protagonista. Esta efímera escena constituye uno de los primeros recuerdos que Divad —el protagonista— rememora al final de su vida: pero también es uno de los recuerdos con los cuales acaba su existencia, en la escena final de su nacimiento.

De esta manera, esta breve imagen nos anuncia la inversión del tiempo que los recuerdos iniciarán y las peculiares similitudes que se establecen entre nacer y morir, entre ser un recién nacido acostado sobre una cuna y estar desfallecido y muerto sobre una bañera. y es al inicio de esta lúgubre escena cuando se empieza a escuchar la voz en *off* que pertenece a Divad, la que Con pasmosa tranquilidad y sobriedad dice;

En nuestro cerebro existen tantas neuronas como estrellas en nuestra galaxia. Solamente un ordenador que cubriera toda la superficie de Madagascar tendría la misma memoria que nuestro cerebro. A pesar de ello, cada día mueren más de cien mil neuronas que jamás se reponen. Es extraño, soy capaz de recordar todo eso, pero ni siquiera sabré decir quién soy. Intento levantarme, pero mi cuerpo no me responde.

Este singular monólogo que declara la peculiaridad de la memoria, capaz de recordar hechos quizás insustanciales y triviales pero de olvidar algo tan esencial como quién se es, en consonancia con el movimiento en regresión de las imágenes, nos introduce en la memoria y en los recuerdos de Divad. Recuerdos que relatan hechos y acontecimientos de su vida que le son desconocidos y extraños, y que además transcurren de modo inverso. Algo que particularmente confunde más a los y las estudiantes quienes recién logran percibir la inversión de la narración de la historia; del tiempo por medio de la imagen-percepción del reloj, cuyo segundero avanza inversamente.

Divad no recuerda el tiempo como algo que avanza desde un pasado hacia un futuro, desde un antes hacia un después, y es por ello que el movimiento de regresión no es lo que lo confunde. Son las personas (su esposa e hijo) los objetos (las fotografías) y el conjunto de las acciones humanas las que no comprende. Finalmente entiende lo que sucede a su alrededor a través de una escena cargada de emoción, intuiciones y sospechas, que logra capturar la atención de los y las estudiantes y mantenerlos en suspenso. En ella vemos a un confundido Divad que camina Junto a Arual hasta detenerse ante una cripta, mientras los rodea un grupo de personas que de modo silencioso y discreto lloran. Divad se siente

a la vez conmovido e ignorante ante lo que sucede a su alrededor, pero presintiendo que algo realmente importante va a suceder, presentimiento que finalmente lleva a un estado de suspenso e inquietud, que eclosiona y culmina en el momento en que, al ser retirada la tapa del ataúd, Divad ve por primera vez a su hijo y cree estar presenciando su nacimiento.

El momento en que Divad interpreta de modo inverso el funeral y juzga la muerte como un nacimiento constituye una de las imágenes claves y esenciales por medio de las cuales comienza a dar sentido a su existencia y, lo más asombroso -como señalaron los y las estudiantes-, es que será en directa coherencia con el tiempo inverso que experimenta e ignora. Logro que se consigue desde la dimensión poética que se ha desplegado a lo largo de toda esta escena, a través de fundamentales simbolismos visuales que fueron identificados por los y las estudiantes, en los cuales se presentan evidentes similitudes entre un nacimiento y un fallecimiento, como es el escenario de paz y sosiego que rodea a los personajes, la cercanía entre los padres, la incertidumbre y expectación, la presencia infaltable de familiares y amigos, entre otros.

Elementos y gestos simbólicos que se presentan tanto en un funeral como en un nacimiento, situaciones que representan hechos de enorme importancia para nuestra cultura, que comúnmente son considerados como opuestos, pero que, bajo la interpretación ideológica de Divad, revelan la posibilidad de sustituir y cambiar un término por su opuesto sin introducir ninguna incongruencia en la trama del film.

Cada una de las imágenes, escenas y elementos que componen este cortometraje, en conjunción con el monólogo reflexivo que Divad sostiene consigo mismo, plantean de modo individual una idea o un concepto, visualmente examinado y problematizado a lo largo del cortometraje, tanto por el protagonista, el director, la cámara y los propios estudiantes, que permanecen atentos al movimiento de las imágenes. Cada uno de ellos ve, experimenta y comprende de modo singular el cortometraje, dando origen a diversas interpretaciones. En este sentido, en la argumentación de una interpretación del film cobra relevancia la realización previa de un análisis visual, pues por medio de este emergen ideas o sentidos que, de modo implícito o explícito, se desprenden de las imágenes, lo que permite comenzar a trazar y construir el concepto-imagen del cortometraje.

La segunda etapa del trabajo visual sobre el cortometraje se enfoca en la elaboración y elevación de un concepto-imagen que no solo sea coherente con el cortometraje sino que, ante todo, ofrezca una lectura interpretativa del material audiovisual y explore las posibilidades y sentido de las imágenes. Para alcanzar este propósito preparo un cuestionario

sobre los detalles más significativos de las imágenes, lo que promueve una percepción más fina y detallada, que hace brotar las ideas y conceptos que permanecen latentes bajo ellas. Esto proporciona una base sobre la cual los y las estudiantes pueden problematizar el contenido del cortometraje, así como plantear preguntas que indaguen en las supuestas intenciones de su autor, el manejo de la cámara, la posibilidad o imposibilidad de narrar la vida de ese modo, la experiencia que se plantea acerca del tiempo, sus efectos sobre la memoria, la relevancia de los recuerdos sobre nuestra identidad, etc.

Ahora bien, al trabajar este primer cortometraje de manera colectiva el concepto-imagen también se aborda, discute y plantea de manera conjunta, a partir de las imágenes más significativas del film. Inicialmente, el concepto-imagen es enunciado por los y las jóvenes de un modo bastante amplio y vago, bajo los conceptos de "El tiempo y la memoria", pero posteriormente, a través de la discusión que precisa el concepto-imagen del cortometraje, algunos estudiantes lo plantean como "Los efectos personales del tiempo sobre los recuerdos", que fundamentan sobre la base de que el cortometraje no solo desenvuelve una experiencia inversa del tiempo, sino una manera de re-organizar los recuerdos más significativos de una persona y de padecer, re-experimentar y re-sentir de otra forma el pasado y dotarlo de un nuevo sentido.

Reflexionando sobre la experiencia, me percaté de que es necesario realizar una actividad que introduzca el lenguaje y los conceptos cinematográficos por medio de los cuales se analice e interprete el material audiovisual utilizado. Una actividad al respecto podría ser que los/as estudiantes analicen las imágenes-movimiento desenvueltas en el film e interpreten el concepto-imagen que se desprende. Para ello se puede sugerir la redacción de una breve crítica respecto del cortometraje, el diseño de un afiche publicitario con las escenas e imágenes más significativas, entre otras actividades. También se puede elaborar un panfleto que, en pocas palabras, exponga la perspectiva personal de su autor, o un cine-foro de discusión, en el cual los y las estudiantes puedan exponer diversas lecturas respecto de los cortometrajes observados u otros de su interés.

Los/as estudiantes del curso se interesan mucho en el FanZine, por ello les propuse el diseño y creación de uno de su interés, del tal modo de integrar los diversos recursos visuales, audiovisuales, bibliográficos y tecnológicos de los que disponían. Los FanZines que los y las jóvenes diseñan se caracterizan por fundamentar creativamente su perspectiva ante asuntos tan complejos como el Sistema de Salud en Chile, los be-

neficios y males que genera la implementación del sistema de transporte Transantiago, la manipulación de los medios de comunicación masiva frente a los movimientos estudiantiles, la importancia del fútbol dentro de la memoria e identidad chilena, el debate histórico-político que aún permanece abierto ante la matanza de la Escuela Santa María e, incluso, lo revelador sobre la mentalidad chilena que puede ser un programa como "31 minutos", temas escogidos por ellos para su discusión, análisis y problematización.

El conjunto de estos trabajos y el modo en que se desenvuelven se ligán con el trabajo visual desarrollado tanto en la guía-FanZine como en el cortometraje "La ruta natural", posibilitando una imagen y un sentido topológico del concepto de memoria, que amplía y profundiza las repercusiones psicológico-afectivas, individuales y sociales que el pasado histórico tiene sobre la memoria de los grupos, y que se ve reflejado en los FanZines de los y las estudiantes. Así, el FanZine emerge como un instrumento de aprendizaje, ya que permite a los/as estudiantes exponer la múltiple gama de perspectivas frente a la realidad, a través del uso de la escritura y de las imágenes que le proporcionan libertad y creatividad para expresar y fundamentar lógicamente sus ideas y propuestas. Cuestión que se encuentra en consonancia directa con mi deseo de desarrollar un pensar crítico y reflexivo en los alumnos y alumnas, a la vez que desarrollar un pensar visual que, ante las imágenes, mantenga una actitud crítica e inquisitiva.

3. Conclusión

En relación con la experiencia, la mayor y principal dificultad experimentada inicialmente es producto del desconocimiento respecto de cómo integrar y aprender nuevos lenguajes desde la clase de Filosofía y Psicología, es decir, cómo potenciar desde la filosofía la reflexión e interpretación visual y conceptual de un cortometraje. La presencia y relevancia del lenguaje verbal-conceptual en filosofía está evidentemente marcada por la puesta en escena del cortometraje "La ruta natural", sobre el que se problematizan los conceptos del film, en gran medida relegando a un segundo lugar la dimensión estética y afectiva. En este sentido, tuve dificultades de orden metodológico y procedimental para realizar un total y efectivo trabajo visual y potenciar pedagógicamente el efecto estético-afectivo que produce el film en los y las estudiantes.

Pese a ello, a partir de esta primera experiencia pude constatar la favorable acogida que recibe el trabajo con el cortometraje y el interés que suscita en los/as estudiantes, los cuales, con sus comentarios y aprecia-

ciones sobre ciertas escenas e imágenes, revelan su atención y cuestionamiento hacia ciertos detalles y símbolos visuales, permitiendo potenciar un pensar visual. De modo personal, considero que la finalidad de la enseñanza de la filosofía es desarrollar una actitud crítica y un pensar cuestionador y reflexivo ante la realidad. El cine, y específicamente el cortometraje, constituyen a mi parecer un recurso idóneo para apoyar y desarrollar dicho fin.

Claramente la inclusión de recursos y lenguajes visuales demanda en nosotros -docentes de filosofía- la existencia y uso de competencias de orden visual-estético que muchas veces no tenemos, pues la enseñanza universitaria de la filosofía -bajo la cual fuimos educados- no la contempla. Los programas de formación están profundos y exclusivamente arraigados sobre el desarrollo de conocimientos conceptuales que, en parte, produce este desconocimiento filosófico y la carencia de habilidades pedagógicas respecto del uso de las imágenes del cine. Pero, de acuerdo con lo que he planteado, hay autores, como Julio Cabrera (1999) y Gilles Deleuze (Zúñiga y Zúñiga), desde los cuales se puede comenzar a diseñar y desarrollar conocimientos, habilidades, metodologías y estrategias sobre los recursos audiovisuales, para permitir y promover el desarrollo de competencias, como la capacidad de analizar, comprender e interpretar filosóficamente una imagen; reconocer diversos elementos presentes en ellas para utilizarlos en la expresión y fundamentación de ideas; diseñar ensayos o escritos libres que conjuguen lo visual y lo verbal, entre otras estrategias que amplíen las posibilidades de enseñanza y aprendizaje de la filosofía y remarquen su vínculo con la realidad concreta.

Del mismo modo como al finalizar una película comienzan los análisis, cuestionamientos, interpretaciones y juicios de los espectadores, sin determinar con certeza absoluta el sentido de las imágenes en movimiento que recientemente se han visto, al revisar la experiencia de aula **en movimiento permanecen abiertos cuestionamientos acerca de la comprensión misma de la filosofía y del personaje/imagen que ella representa ante la sociedad, la educación, la pedagogía y los/as estudiantes: ¿un rol secundario? ¿O el personaje inesperado que interrumpe la tranquilidad y continuidad del drama social? ¿O, más bien, la hermana mayor, elegante, arrogante y elitista que condescendentemente comparte su espacio en los colegios con el resto de sus hermanas disciplinarias?**

Si la enseñanza de la filosofía se cierra y se empeña en hablar un lenguaje oscuro, enrevesado, complejo y descontextualizado, pretendiendo con ello conservar el aura "noble y elevada" que se le otorga a la disciplina, entonces se ve condenada a perder su sentido, pues nada puede decir y comunicar un lenguaje que ya nadie habla ni comprende. No implica

ello desprenderse de aquellos principios, conceptos, frases, discursos, máximas y mínimos que han investido a la filosofía. Por el contrario, desde la integración de los nuevos lenguajes, que invaden nuestro entorno próximo y nuestra propia forma de comprender-nos e interpretar-nos, es esencial ampliar y profundizar la manera en que la enseñanza de la filosofía habla y se habla.

En este sentido, la educación sobre la mirada, el llamado a desarrollar aprendizajes para la imagen, constituyen una posibilidad para que la filosofía y su enseñanza replanteen su sentido y propósitos, y, más aún, formen parte auténtica y activa del proceso de construcción de imagen que los propios estudiantes llevan a cabo. Esto implica un trabajo exhaustivo sobre la comprensión visual de la realidad, sobre la presencia cada vez más "ontológicamente real" de las imágenes, que nos permita distinguir aquellas que son bellas pero fantasiosas máscaras de verdades terribles y socialmente negadas, de aquellas que iluminan los oscuros recovecos de la conciencia.

BIBLIOGRAFÍA

- CABRERA J. (1999). *Cine: 100 años de filosofía: una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- DELEUZE G. (2003a). *La imagen-movimiento. Estudios sobre el Cine 1*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2003B). *La imagen-tiempo. Estudios sobre el Cine 2*. Buenos Aires: Paidós.
- DE LA TORRE S. (1998). *Cine para la Vida*. Barcelona: Octaedro.
- HEIDEGGER M. (2002). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- OBIOLS G, CERLETTI A. Modalidades y Contenidos en la enseñanza filosófica. Documento de trabajo. Ficha de cátedra N° 10. Disponible en: <http://cablemodem.fibertel.com.ar/sdisegni/modalidades.htm> [Obtenido 15 de octubre 2010]
- SANTOS GUERRA M. (1998). *Imagen y Educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Páginas y sitios Web para buscar, encontrar y seleccionar cortometrajes.

- <http://festival.sundance.org/2010/>: Página web del festival de cine independiente "Sundance", realizado en Estados Unidos, que reúne lo mejor de los cortometrajes, largometrajes, documentales, etc., independientes.
- <http://www.cortometrajesonline.com/cortometraje/terror/el-corazon-delator-alfonso-suarez.html>: Excelente página web centrada exclusivamente en cortometrajes y que posee un gran número de archivos clasificados por géneros de diversos cortometrajes, con su respectiva ficha y comentario, y que además permite a los usuarios subir sus propias realizaciones de cortometrajes.
- <http://www.solocortos.com/>: Página web española, con un gran número de archivos clasificados por género de diversos cortometrajes, que sube online los cortometrajes premiados en distintos festivales y que además permite a los usuarios subir sus propias realizaciones en cortometrajes.
- <http://www.blogdecine.com/categoria/cortometrajes>. Página que comenta sobre los últimos y mejores estrenos en cortometrajes.
- <http://cortosclasicos2007.blogspot.com/>. Blog español que sube los 50 mejores cortometrajes con comentarios y críticas, clasificadas por su procedencia. Además, posee muy buenos enlaces a otras páginas web.

TEXTO LITERARIO Y COMUNIDAD DE INDAGACIÓN

Diego Brañas Cárcamo

*No existen textos filosóficos sino
Jeclw'Qs filosóficas de los textos*

INTRODUCCIÓN

No puedo dejar de señalar, más allá de todo el problema institucional global por el que atraviesa la educación, que la enseñanza de la filosofía en el aula significa un desafío revelador. Lograr que esta disciplina pueda resultar un aporte significativo para los jóvenes y, en última instancia, un área que permita fortalecer la creatividad y los espacios de libertad dentro de una institución hermética y carcelaria como la escuela, resulta evidentemente complejo. Nuestra disciplina siempre ha ocupado un espacio muy estrecho dentro del currículo escolar, se le niega un sitio entre los cursos de primer ciclo, pues se suele pensar que la filosofía requiere y exige un desarrollo cognitivo lógico-deductivo, que recién comenzaría su aparición en la etapa de la adolescencia, por medio de habilidades y destrezas de abstracción que correspondan a un estadio de desarrollo superior.

Por otro lado, la institución escolar está poco o nada consciente del conflicto y la tensión que existe en la sala de clases, pues reproduce y difunde de manera estricta la figura del profesor como única autoridad académica y disciplinaria válida, concibiendo al estudiante como un ser que debe ser educado desde la pasividad, en la que ha de recibir y reproducir el conocimiento. Situación que no solo crea un clima institucional áspero y en ocasiones hostil, sino que limita o directamente clausura las posibilidades de filosofar con los/as estudiantes, es decir, instalar un diálogo intersubjetiva en el cual, democráticamente, los y las estudiantes puedan expresar puntos de vista alternativos, argumentar y contraargumentar, deestructurar y construir conocimiento, de tal manera que se logre impulsar el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico sobre su realidad y los valores que la configuran. Si a esto sumamos el diseño de planes y programas que carecen de una coherencia integral y poseen más bien una excesiva instrumentalización moralizante de la disciplina, se

requiere un esfuerzo didáctico para transformar la clase de filosofía en una práctica constante, que logre captar el interés de los y las jóvenes.

Además de las mencionadas coyunturas existentes dentro del sistema escolar —la crisis en la institucionalidad educativa, la autoridad exclusiva del docente, la pasividad de los/as estudiantes, unos planes y programas destinados a moralizar—, aparece el propio hermetismo de la institución filosófica, la que muchas veces se encarga de incomodar e incluso espantar a su público con abstracciones, enrevesadas terminologías e incómodas preguntas que, en vez de acercar a los y las estudiantes los aleja, dividiendo el mundo entre lo noblemente digno de ser actividad intelectual y filosófica y lo meramente terrenal, empírico, efímero y circunstancial, que, como tal, no merece importancia intelectual alguna. Tal ejercicio ya lo practicó Platón hace más de dos siglos y con ello se inició no solo una desvalorización de la vida y la actualidad, sino también una calamitosa exaltación de lo puro, sin contaminación con el mundo históricamente cambiante.

Desde este punto, creo menester traer de vuelta al mundo "terrenal" tanto a la filosofía como a la labor educativa; vale decir, no podemos seguir concibiendo la práctica pedagógica filosófica fuera de contextos y situaciones concretas. Es claro que la filosofía genera críticas, preguntas y problemas, pero no son problemas que se encuentren "flotando en el aire", es decir, en un nivel superior de realidad abstracta, que solo se encomienda a la esfera teórica, sino más bien son problemas que se despliegan dentro de espacios contextuales, dentro de circunstancias específicas. Bien podemos señalar que las preguntas y los problemas éticos de los griegos no nacieron de la nada, de un asombro espontáneo y místico, sino más bien se fueron esgrimiendo dentro de ciertas circunstancias político-sociales específicas. Así también, la filosofía que hacemos en las aulas hoy en día debe emerger desde los aspectos políticos, sociales y culturales que nos desbordan.

A partir de esta arista, y siguiendo la línea que guardan tanto Foucault como Vattimo al entender la actividad filosófica como una "ontología de la actualidad", creo que es preciso esgrimir y formular interrogantes que apunten a la labor social que se despliega desde el trabajo filosófico. Una asignatura como filosofía, que se desarrolla en un espacio social, como el colegio, sin duda alguna no puede seguir preguntando por los aires y estancándose solo en preguntas de orden teórico, también debe entrometerse en la sociedad, debe utilizar dinamita crítica al estilo nietzscheano. Me parece sumamente relevante no equivocarse en relación con lo que estoy señalando, pues el pensamiento crítico no solo implica una destrucción desmesurada de los aparatos ideológicos hegemónicos, sino

también la posibilidad de la praxis, de generar mundos nuevos y alternativos a los sistemas de dominación y a los dispositivos de poder desde una perspectiva "reconstructiva".

[...] el pensar crítico no se condensa en una propuesta única, que apunte a un mero carácter "destrutivo" de las ideologías de la dominación, sino que refiere a un "pensar crítico", interlógico y multifacético, que se expresa en las diferentes racionalidades hermenéuticas [...] El pensamiento crítico supone también un claro carácter "reconstructivo", como lo sugiere el proceso de articulación entre la reflexividad pre-teórica y el proceso dinámico de la crítica (Salas, 2008: 309).

Desde estas primeras consideraciones puedo delinear ciertas conclusiones en relación específica con la enseñanza de la filosofía dentro de la institución escolar. Primero, estar conscientes de las coyunturas y problemáticas que existen en relación con la enseñanza de la filosofía y de la posibilidad de filosofar dentro de la escuela, esto con el fin de trazar "líneas de fuga" y espacios didácticos que nos permitan lidiar con los dispositivos disciplinarios y de control que germinan de tales entidades. Segundo, tratar de trabajar la filosofía desde un paisaje contextual cercano a nuestros estudiantes. Circunscritos en este ámbito, filosofar desde el espectro político social en el cual nos encontramos arrojados nos permite incluso la posibilidad de pensar una filosofía latinoamericana, autónoma de la hegemonía europea de la cual lamentablemente muchas veces dependemos.

Uno podría preguntarse, entonces, cómo acercar a los/as estudiantes a la filosofía, si acaso enseñar filosofía es lo mismo que filosofar, o si es posible que nuestros alumnos accedan a un texto de Kant o de Hegel, teniendo en cuenta los grados de complejidad de su escritura y lo alejadas que les pueden parecer las problemáticas que estos autores presentan. Nos enfrentamos entonces a temas y modos de escribir densos y complejos, como muy bien señala Michel Onfray (2005), escritos por vejestorios, barbudos y pesados:

Después, cuando [la filosofía] se entusiasma por cuestiones que parecen carentes de interés o ridículas ¿por qué hay algo más bien que nada? (una cuestión de Leibniz (1646-1716), reactivada por Heidegger (1889-1976), dos pensadores alemanes fundamentales. O cuando añade al inconveniente de las palabras imposibles el de las preguntas extravagantes. Por ejemplo: ¿Cómo son posibles los juicios sintéticos o *priori*? (cuestión que se plantea Kant, un filósofo alemán del siglo

XVIII, en su libro más importante, *Crítica de la razón pura*, 1781) (Onfray, 2005: 20).

¿Cómo, entonces, acercar a los chicos y chicas a la filosofía si no es a través de la misma lectura gozosa de textos filosóficos? ¿Cómo llevar la filosofía a la actualidad si en realidad las preguntas extravagantes se alejan tanto de la contingencia de nuestros alumnos/as? Quizás la aproximación a la que pueden llegar los y las estudiantes de las temáticas propias de la filosofía (éticas, estéticas, epistemológicas, etc.) no tengan que ser necesariamente a través del ángulo y utilización estricta del texto filosófico, que se presenta como hostil y complejo; es posible hacer uso de otros soportes escritos, recurrir a textos alternativos no exclusivamente filosóficos, instalando la filosofía desde otro ángulo de mirada. Entonces, para enseñar filosofía y filosofar con los/as estudiantes, antes debemos considerar y cuestionamos: ¿qué es lo que hace, transforma o convierte un texto en filosófico?

1. Los textos filosóficos: un problema metafilosófico

No es necesario aplicar una mirada historiográfica minuciosa para darse cuenta de que la filosofía, a través del tiempo, ha pasado por diversas etapas y contingencias; solo dando un vistazo general a la historia del pensamiento filosófico institucional (léase filosofía basada en autores y libros designados como estrictamente filosóficos), podemos advertir que esta ha tenido y generado diferentes modos de esgrimirse y deslizarse dentro del ámbito especulativo. Esta evidencia heterogénea de problemáticas que se despliegan dentro del pensamiento filosófico ha generado a su vez una diversidad muy amplia de textos y estilos. Encontramos dentro de la escritura filosófica los diálogos aporéticos clásicos, la estricta metodología escolástica, el epistolario filosófico de la modernidad y los violentos aforismos nietzscheanos. Esta serie de diversas formas de escritura, que históricamente han envuelto la práctica filosófica como tal, nos dirigen a una problemática más bien metafilosófica, o sea, una reflexión que va dilucidando y preguntándose sobre la misma filosofía y su forma de **desenvolverse**.

El problema metafilosófico radical y al cual me aboco, refiere a la señalada realidad transhistórica de la filosofía, es decir, a los elementos considerados más inmanentes y característicos de esta. Una indagación de tal índole nos permite generar una serie de cuestionamientos acerca de su identidad: nos preguntamos qué es la filosofía, cuáles constituyen sus objetos de estudio y cómo trabaja en su metodología. Preguntarnos qué es filosofía nos ayudaría quizás a desentrañar en parte la pregunta

acerca de dónde encontrar los textos filosóficos que pretendemos llevar a la sala de clases. Ahora bien, la presente reflexión tiene una pretensión desentrañar si, fuera de la "institución filosófica" constituida por la tradición, podemos también encontrar filosofía.

Dentro de la investigación metafilosófica, Pablo Quintanilla (2009) formula una serie de preguntas que parecen sumamente pertinentes para desentrañar qué aspectos devienen en un texto filosófico:

¿Tiene la filosofía un campo de investigación claramente delimitado o su objeto de estudio se extiende ilimitadamente como lo hacen sus discusiones? ¿Es necesario o siquiera deseable llegar a respuestas convergentes? ¿Es la convergencia un ideal regulativo o podemos prescindir de ella? ¿Hay criterios para deslindar entre metodologías filosóficas apropiadas e inapropiadas? ¿Con qué metodología se determina la validez de esos criterios? ¿Cuál es la naturaleza de la pregunta filosófica? (Quintanilla, 2009: 11).

Si bien desde las interrogantes anteriores surge una serie de preguntas muy amplias, no ahondo en ellas con la pretensión de establecer las posibilidades y no posibilidades de la filosofía, no es función de un ejercicio de metafilosofía ser un juez filosófico determinando límites del discurso filosófico. Entonces, sin pretender estipular taxonómicamente *qué* es lo que representa claramente un texto filosófico, me pregunto más bien *cuándo* sucede eso que llamamos filosofía. La idea es hacer un trabajo metafilosófico sin acabar en esencialismos a los que nos dirigen preguntas que apuntan a una *quiditas* (o al menos eso me parece que sucede cuando preguntamos ¿qué es?).

Me dispongo más bien a la deriva, entendiendo la filosofía como una actividad, algo que se da en acto, vale decir, como algo que el sujeto es capaz de activar y que muchas veces se encuentra en potencia en los textos. Tomo esta terminología porque pienso que, más allá de que existan textos filosóficos en sí -y quizás eso es algo que ya tenemos muy asumido- quienes hemos pasado por la academia- existen muchos textos con un potencial filosófico.

El problema surge cuando la misma institución filosófica parametriza y determina el texto filosófico, apelando generalmente al autor, el cual traza y superpone el ámbito en el cual se despliega el texto. Lo que quiero decir es que se tiende a entender al autor como aquel sujeto creador que regula la obra y establece sus límites y su identidad -estén estos límites y esta identidad dentro de un marco filosófico, literario, artístico, etcétera-, identidad de la cual le es imposible desbordarse frente a los

parámetros institucionales. En síntesis, se evoca al autor con el fin de señalar la categoría de una obra, sus contornos y sus posibilidades.

Sin embargo, pienso que podemos hacer filosofía más allá de la estricta atención al autor, canónicamente designado como tal. Por ejemplo, desde otras aristas y ángulos literarios pueden detonarse lúcidas y pulcras reflexiones, las cuales, valiéndose de la narratividad, permiten una diversidad múltiple de interpretaciones que, a su vez, dan pie al diálogo y cuestionamiento dentro de la sala de clases. Creo de algún modo que la disidencia en el círculo académico con relación, por ejemplo, a la práctica de filosofía para y con niños, nace desde la normatividad impuesta por la noción de autor. Sin embargo, precisamente en esta práctica es donde aparecen textos que se caracterizan por poseer tal potencial germinador de la práctica filosófica.

En relación entonces con lo que me preocupa en este caso, que es la lectura de textos filosóficos, puedo señalar de manera indiscutible que no existe el texto filosófico como tal, con lo cual quiero decir que es posible pensar e interpretar perfectamente *Las Confesiones* de Agustín de Hipona como el diario de vida de un cristiano arrepentido de una existencia llena de excesos, a su vez se puede leer las *Meditaciones Metafísicas* de Descartes como un relato de suspenso dividido en una serie de capítulos, También entonces se puede vislumbrar en cuentos como *Alicia en el país de las maravillas* un debate filosófico entre lo real y lo imaginario o tomar las fábulas cotidianas como espacios para la reflexión ética.

El punto crucial para considerar un texto con potencial filosófico es saber desprender las preguntas y cuestionamientos que permitan una reflexión de tal índole. Quizás las intenciones de un autor no siempre están circunscritas a una reflexión escrita y profundamente filosófica Sin embargo, si uno es capaz, a través de estrategias didácticas, de recurrir y servir de especulaciones que apelen a temas que la filosofía ha tratado, es factible desarrollar un trabajo sumamente innovador dentro del aula.

2. La comunidad de indagación: el potencial filosófico de los textos

¿De qué manera trabajar tanio con textos considerados estrictamente filosóficos como con aquellos que tienen tal potencial? ¿Es posible desplegar reflexiones sobre los temas más característicos de la filosofía desde nuestros literatos latinoamericanos? ¿Cómo diferenciar cuando estamos realmente filosofando de cuando esiamos disponiéndonos en la mera *doxa*? Las preguntas que se esbozan aquí requieren, sin duda, un análisis didáctico profundo que pretenda abrir el espacio de la filosofía a un mundo que

está más allá de la academia. En este sentido, se trata de incentivar una actitud filosófico-crítica respecto del otro y su relación con el mundo y la cotidianidad.

Tanto sobre esto último como a la práctica de filosofía para niños, Grau (2004) señala:

La filosofía, en cuanto buscadora de sentido, se encarga de clarificar y relacionar conceptos, buscar y cuestionar supuestos, construir marcos de interpretación, analizar significados, entre otras tareas. Para ello exige imparcialidad en el pensamiento, una actitud crítica, un razonamiento correcto y productivo y el cuestionamiento permanente de sus propios supuestos y métodos. Si consideramos la filosofía, no como una disciplina hermética, con su terminología específica y acceso exclusivo previa preparación enciclopédica, sino como un modo de pensar basado en la reflexión y la especulación libre, al que todos en teoría pueden acceder en alguna medida, aparece como el medio idóneo para, a través de su ejercicio, desarrollar las capacidades propuestas. No se pretende convertir necesariamente a los niños en filósofos profesionales, sino incentivar en ellos cierta actitud que, de acuerdo con los caracteres expuestos, podríamos catalogar Goma filosófica (Grau, 2004: 4).

La filosofía para niños/niñas desarrollada desde la generación de comunidades de indagación implica un modo radicalmente nuevo de concebir la filosofía, la educación y la relación con los otros mediante el diálogo (espacio reflexivo donde convergen el respeto mutuo y el pensamiento cooperativo). Evidentemente, ser parte activa en un verdadero diálogo tiene sus coyunturas y problemáticas; entre otras cosas, involucrarnos y comprometernos constantemente en la corrección y autocorrección de nuestro supuestos. Por otro lado, la conversación desde el marco institucional escolar muchas veces representa una pérdida de tiempo que impide "pasar" todos los contenidos mínimos obligatorios de la asignatura, olvidando que la génesis de la filosofía se desarrolla en el paradigma socrático del diálogo. Es por ello que considero de suma relevancia entregar atención a la actividad dialógica en la comunidad de indagación, en la medida en que se complementan intereses pedagógicos, tanto conceptuales (los conceptos filosóficos), procedimentales (el modo lógico de discutir tales conceptos) como actitudinales (la disposición afectiva a la discusión y el encuentro del otro en el diálogo).

Ahora bien, ¿cómo trabajar con jóvenes en una comunidad de indagación de tal modo de abrir la posibilidad de aprender filosofía, tanto desde textos estrictamente filosóficos (exigidos en el programa obligatorio del

currículo nacional) como aquellos que "no lo son tanto"? Desde mi perspectiva, los docentes deberíamos desarrollar una habilidad didáctica que nos permitiera problematizar los textos con preguntas y cuestionamientos de índole filosófica. Para ello la construcción de planes de diálogo es fundamental, pues permiten abrir espacios a una discusión de un conjunto de problemas que resultan dignos de ser pensados dentro del aula, instalando además la horizontalidad en la relación estudiante-maestro, por sobre una práctica en la que el docente se erige como una fuente hegemónica de un conocimiento que debe vaciar en los alumnos.

La metodología de la comunidad de indagación, entendida como un proceso en el cual deliberamos y escudriñamos sobre problemáticas filosóficas con *los/as* estudiantes, idealmente sentados en círculo, comienza con la lectura de un fragmento de texto que presenta alguna problemática a discutir. Luego, el docente pregunta abiertamente qué fue lo que más les llamó la atención de lo leído, qué problemáticas visualizan dentro del texto. Finalmente, el profesor puede comenzar a realizar preguntas del plan de diálogo en relación con el texto y las inquietudes y perspectivas que afloran de los y las estudiantes. Siempre será necesario que el profesor sea un facilitador del diálogo, por ejemplo, a la hora de aclarar conceptos: ¿Qué querías decir con eso? ¿Podrías reformular lo que dijiste de otra manera? Lo que dijiste, ¿no se contradice con...? ¿Qué razones tienes para decir eso?

3. La lectura filosófica y su pertinencia contextual

He señalado hasta el momento la importancia del uso de textos filosóficos y "los que no lo son tanto" como herramienta didáctica susceptible de ser usada en la enseñanza de la filosofía a través de la metodología de comunidades de indagación desarrolladas en el programa de Filosofía para Niños. A su vez, he apuntado a la cabal relación que debía tener la filosofía con las situaciones concretas y el medio contextual de *los/as* estudiantes, pues una filosofía abstracta poco o nada de relevancia puede llegar a tener para los chicos y chicas. En este sentido, considero que los textos literarios tienen un gran potencial filosófico, pues, como plantea Munnich (2008), develan el imaginario, los valores y las ideologías que **nos configuran**.

Si tomamos como verdadero ese juicio de Hegel que decía que la filosofía es la consideración sobre los objetos de la realidad que nos rodea, habría que concluir que el mundo nuestro no parece ser para nosotros digno de consideración. Encuentro grave este desinterés o

desprecio. Creo que este es un mal del pensamiento regional y pienso que habría que esforzarse por corregirlo. Una manera es recurrir a los textos literarios, que descubren e iluminan los modos de pensar, las valoraciones, la ideología e incluso el imaginario que domina nuestra región (Munnich, 2008: 106).

Es importantísimo insistir sobre la necesidad de que *los/as* estudiantes piensen por sí mismos los problemas actuales que nos configuran como sujetos y como sociedad, asunto del que no se ha hecho cargo la escuela y que los y las Jóvenes suelen cuestionar, al carecer los saberes y las prácticas escolares de absoluto sentido. No resulta raro escuchar que los alumnos pregunten directamente: "y esto, ¿de qué me va a servir?". O, en el caso de nuestra disciplina, "¿y para qué sirve la filosofía?". Podemos lograr que *los/as* estudiantes accedan a un pensar crítico y reflexivo con sentido a través de textos, problemáticas y lenguajes mucho más cercanos a ellos, como pueden ser los textos narrativos o poéticos.

Al respecto, propongo trabajar con dichos textos, primero estableciendo ideas directivas y determinando problemáticas reales a partir de ellas, que sirvan de gatillantes para la discusión. Un aspecto destacable es que el marco curricular nacional establece contenidos obligatorios, que cada establecimiento supervisa sean trabajados efectivamente por los docentes. Por ello estas ideas directivas en muchas ocasiones deben estar contenidas en los programas de la asignatura, lo que representa un desafío de resignificación de sentidos.

Bajo ese marco, una vez identificadas las ideas directivas y la problematización de la unidad, es necesario buscar textos con perspectivas diversas donde esas ideas directivas estén presentes, de tal modo que los alumnos puedan reflexionar desde distintas miradas, acercamientos y problematizaciones. Tales ideas directivas y sus respectivas problematizaciones permiten orientar la reflexión filosófica y, a la vez, disminuir las posibilidades de que la discusión al interior de las clases se disperse y pierda sentido, creando en cambio un hilo conductor para cohesionar el diálogo, tanto en un nivel lógico como uno semántico.

En lo que sigue presento algunos ejemplos utilizados en mis clases de Tercero Medio en la unidad de Psicología sobre pensamiento e imaginación, y en Cuarto Medio, sobre verdad y realidad. En ambos casos el trabajo con los y las estudiantes se realiza en pequeños grupos, en parejas o en plenario de lectura y análisis de algunos textos a partir de las ideas directivas y problematizaciones. Claramente, no es propicio ni necesario, por aspectos metodológicos y de tiempo, abocarse de manera desmesu-

rada a la lectura completa de un texto, sino realizar una selección de extractos o párrafos que sean apropiados para profundizar la reflexión.

Ejemplo N° 1.

POEMA Y PLAN DE DIALOGO IDEA DIRECTIVA IMAGINACIÓN

NICANOR PARRA,
EL HOMBRE IMAGINARIO (1985)

El hombre imaginario
Vive en una mansión imaginaria
Rodeada de árboles imaginarios
A la orilla de un río imaginario

De los murcs que son imaginarios
Penden antiguos cuadros imaginarios
Irreparables rietas imaginarias
Que re hechos imaginarios
Ocurridos en mundos imaginarios
En lugares y tiempos imaginarios

Todas las tardes imaginarias
Sube las escaleras imaginarias
Y se asoma al balcón imaginario
A mirar el paisaje imaginario
Que consiste en un valle imaginario
Circundado de cerros imaginarios

Sombras imaginarias
Vienen por el camino imaginario
Entonando canciones imaginarias
A la muerte del sol imaginario

Y en las noches de luna imaginaria
Sueña con la mujer imaginaria
Que le brindó su amor imaginario
Vuelve a sentir ese mismo dolor
Ese mismo placer imaginario
Y vuelve a palpar
Su corazón de hombre imaginario.

Plan de diálogo: La imaginación

Intención: Problematicar la noción de imaginación y diferenciarla de otros procesos mentales, que posibilite a los estudiantes comprender la relevancia que tiene para una sociedad que los sujetos logren imaginar otras y nuevas posibilidades.

1. ¿Es la imaginación un pensamiento?
2. ¿Qué diferencia hay entre imaginar y pensar?
3. Lo que imaginamos, ¿tiene o no tiene realidad?
4. ¿Podemos imaginar cualquier cosa?
5. ¿La imaginación tiene límites?
6. ¿Podemos imaginar el mejor mundo posible?
7. ¿Qué le ocurre al personaje del relato que lo considera todo como imaginario?
8. ¿Puede uno estar en una situación donde todo le parezca imaginario?
9. ¿Es todo lo que imaginamos una fantasía?
10. Las cosas pueden expresar pensamientos o imaginaciones, ¿cómo crees tú que sucede eso?
11. Si la imaginación se relaciona con lo posible, ¿cómo se relaciona con la realidad?
12. ¿Puede haber un cuento imaginario con personas reales? ¿Las personas seguirían siendo reales?
13. ¿Cuál es la diferencia entre soñar despierto y soñar dormido?
14. ¿Es la imaginación algo falso o algo verdadero?
15. ¿Qué diferencia hay entre algo cierto y algo posible? ¿Por qué?
16. Si inventas una excusa, ¿es eso una fantasía?
17. ¿Son las coolumbros fantasías?
18. ¿El comportarse como hombre o como mujer es una fantasía?
19. "La imaginación al poder" es una frase del mayo francés. ¿Cómo interpretas esa frase?
20. ¿Por qué es importante la imaginación?
21. ¿Qué pasa en una sociedad cuando la educación no desarrolla la imaginación?
22. ¿Qué relación hay entre imaginación y la construcción de proyectos de futuro?
23. ¿Por qué es importante imaginar? ¿Imaginar qué y para qué?

Ejemplo N° 2.

FRAGMENTO DE TEXTO

Y PLAN DE DIALOGO MEA DIRECTIVA "LA VERDAD"

Sobre verdad y mentira en sentido extramoral, Friedrich Nietzsche, (1994).

"En algún apartado rincón del universo centellante, desparramado en innumerables sistemas solares, hubo una vez un astro en el que animales inteligentes inventaron el conocimiento. Fue el minuto más altanero y falaz de la "Historia Universal": pero, a fin de cuentas, solo un minuto. Tras breves respiraciones de la naturaleza el astro se heló y los animales inteligentes hubieron de perecer. Alguien podría haber inventado una fábula semejante pero, con todo, no habría ilustrado suficientemente cuán lastimoso, sombrío y caduco, cuán estéril y arbitrario es el estado en el que se presenta el intelecto humano dentro de la naturaleza [...] No es sino humano! y solamente su poseedor y creador lo toma tan patéticamente como si en él girasen los goznes del mundo. Pero si pudiéramos comunicarnos con la mosca, llegaríamos a saber también que ella navega por el aire poseída por ese mismo asombro. y se siente el centro volante del mundo.

...

¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son: metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas sino como metal.

No sabemos todavía de dónde procede el impulso hacia la verdad, pues hasta ahora solamente hemos prestado atención al compromiso que la sociedad establece para existir: ser Veraz, es decir, utilizar las metáforas usuales; por tanto, solamente hemos prestado atención, dicho en términos morales, al compromiso de mentir de acuerdo con una convención firme, mentir borroguilmente de acuerdo con un estilo vinculante para todos. Ciertamente, el hombre se olvida de que su situación es esta, por tanto, miente de la manera señalada inconscientemente y en virtud de este olvido adquiere el sentimiento de verdad. A partir del sentimiento de estar comprometido a designar una cosa como "roja", otra cosa como "fría" y una tercera como "muda", se despierta un movimiento hacia la verdad: a partir del contraste del mentiroso, en quien nadie confía y a quien todo el mundo excluye, el hombre se demuestra a sí mismo lo honesto, lo fiable y lo provechoso de la verdad",

Plan de diálogo: La verdad

Intención: Generar un espacio de reflexión en relación con la verdad! sus modos de producción, circulación e imposición. para que los estudiantes tomen conciencia y cuestionen una serie de creencias que consideran como verdaderas.

1. ¿Qué crees tú que se requiere para estar seguro de la verdad?

2. ¿Es lo mismo tener corteza y tener verdad? ¿Es lo mismo tener una opinión y tener verdad? ¿Existe una sola verdad o cambia con las épocas? Si algo es coherente, entonces, ¿podemos elegir que es verdadero?
3. Algo verdadero, ¿puede ser contradictorio? ¿La historia entrega verdades?
4. ¿La ciencia entrega verdades?
5. ¿La religión entrega verdades?
6. ¿La filosofía entrega verdades?
7. ¿Quién o qué entrega verdades?
8. ¿Cómo sabemos que algo es verdad?
9. Nietzsche, en el texto, establece que creemos en verdades porque nos acostumbramos a ellas. ¿Crees que las verdades son solo costumbres?
10. ¿Qué significa que se haga algo por costumbre?
11. ¿Puede un grupo de gente obligar a obedecer sus costumbres? ¿Nuestra existencia es verdadera? ¿Cómo puedes afirmar eso?
12. ¿Es posible que si acepto un hecho, tal hecho existe, y si no lo acepto no existe?
13. ¿Es la verdad solamente un punto de vista? ¿Pueden existir mejores puntos de vista? ¿La censura tiene que ver con ocultar la verdad? ¿Por qué crees que sucede eso?
14. ¿Tiene que ver la verdad con tratar de ser objetivo?
15. ¿Lo que imaginamos es real? ¿Es verdadero? ¿Es lo mismo que algo sea real y que algo sea verdadero? Si exagero algo, ¿estoy mintiendo?
16. Que algo sea increíble, ¿significa que no es verdadero?
17. ¿Cómo y quién determina la verdad?
18. ¿Qué es la verdad?

4. Conclusión

Desde un ángulo crítico y apelando a las realidades contextuales, me parece interesante trabajar con textos que se circunscriban a la realidad social más cercana, mediante la lectura de literatura nacional, reportajes o noticias de periódicos. Esto como una manera de escapar al eurocentrismo occidental hegemónico que hereda la clase de filosofía, ya la vez fomentar y aportar a pensar desde nuestro propio contexto como latinoamericanos, desde el lenguaje, conceptos, valores, problemas y experiencias a partir de las cuales se configura nuestra compleja y multicultural historia y realidad. En este sentido, es digna de análisis una gran multiplicidad de textos y producciones escritas (comics, panfletos, mitos, leyendas, etc.) que podemos encontrar en Latinoamérica, pues la enseñanza de la filosofía en

Ejemplo N° 2.

FRAGMENTO DE TEXTO

Y PLAN DE DIALOGO IDEA DIRECTIVA "LA VERDAD"

Sobre verdad y mentira en sentido extramoral; Friedrich Nietzsche, (1994).

"En algún apartado rincón del universo centellante, desparramado en innumerales sistemas solares, hubo una voz. un astro en el que animales inteligentes inventaron el conocimiento. Fue el minuto más altanero y falaz de la "Historia Universal": pero, a fin de cuentas, solo 111 minutos. Tras breves respiraciones de la naturaleza el astro se heló y los animales inteligentes hubieron de perecer. Alguien podría haber inventado una fábula semejante pero, con todo, no habría ilustrado suficientemente cuán lastimoso, sombrío y caduco, cuán estéril y arbitrario es el estado en el que se presenta el intelecto humano dentro de la naturaleza [...] No es sino humano, y solamente su poseedor y creador lo toma tan patéticamente como si en él girasen los goznes del mundo. Pero si pudiéramos comunicarnos con la mosca, le enseñaríamos a saber también que ella navega por el aire poseída por ese mismo asombro, y se siente el centro volante del mundo. [...]

¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas sino como metales.

No sabemos todavía de dónde procede el impulso hacia la verdad, pues hasta ahora solamente hemos prestado atención al compromiso que la sociedad establece para existir: ser veraz, es decir, utilizar las metáforas usuales; por tanto, solamente hemos prestado atención, dicho en términos morales, al compromiso de mentir de acuerdo con una convención firme, mentir borreguilmente de acuerdo con un estilo vinculante para todos. Ciertamente, el hombre se olvida de que su situación es esta, por tanto, miente de la manera señalada inconscientemente y en virtud de este olvido adquiere el sentimiento de verdad. A partir del sentimiento de estar comprometido a designar una cosa como "roja", otra cosa como "fría" y una tercera como "muda", se despierta un movimiento hacia la verdad; a partir del contraste del mentiroso, en quien nadie confía y a quien todo el mundo excluye, el hombre se demuestra a sí mismo honesto, fiable y lo provechoso de la verdad".

Plan de diálogo: La verdad

Intención: Generar un espacio de reflexión en relación con la verdad, sus modos de producción, circulación e imposición, para que los estudiantes tomen conciencia y cuestionen una serie de creencias que consideran como verdaderas.

1; ¿Qué crees tú que se requiere para estar seguro de la verdad?

2. ¿Es lo mismo tener certeza y tener verdad? ¿Es lo mismo tener una opinión y tener verdad? ¿Existe una sola verdad o cambia con las épocas? Si algo es coherente, entonces, ¿podemos decir que es verdadero?
3. Algo verdadero, ¿puede ser contradictorio? ¿La historia entrega verdades?
4. ¿La ciencia entrega verdades?
5. ¿La religión entrega verdades?
6. ¿La filosofía entrega verdades?
7. ¿Quién o qué entrega verdades?
8. ¿Cómo sabemos que algo es verdad?
9. Nietzsche, en el texto, establece que creemos en verdades porque nos acostumbramos a ellas, ¿Crees que las verdades son solo costumbres?
10. ¿Qué significa que se haga algo por costumbre?
11. ¿Puede un grupo de gente obligar a obedecer sus costumbres? ¿Nuestra existencia es verdadera? ¿Cómo puedes afirmar eso?
12. ¿Es posible que si acepto un hecho, tal hecho existe, y si no lo acepto no existe?
13. ¿Es la verdad solamente un punto de vista? ¿Pueden existir mejores puntos de vista? ¿La censura tiene que ver con ocultar la verdad? ¿Por qué crees que sucede eso?
14. ¿Tiene que ver la verdad con tratar de ser objetivo?
15. ¿Lo que imaginamos es real? ¿Es verdadero? ¿Es lo mismo que algo sea real y que algo sea verdadero? Si exagero algo, ¿estoy mintiendo?
16. Que algo sea increíble, ¿significa que no es verdadero?
17. ¿Cómo y quién determina la verdad?
18. ¿Qué es la verdad?

4. Conclusión

Desde un ángulo crítico y apelando a las realidades contextuales, me parece interesante trabajar con *textos* que se circunscriban a la realidad social más cercana, mediante la lectura de literatura nacional, reportajes o noticias de periódicos. Esto como una manera de escapar al eurocentrismo Occidental hegemónico que hereda la clase de filosofía, y a la vez fomentar y aportar a pensar desde nuestro propio contexto como latinoamericanos, desde el lenguaje, conceptos, valores, problemas y experiencias a partir de las cuales se configura nuestra compleja y multicultural historia y realidad. En este sentido, es digna de análisis una gran multiplicidad de *textos* y producciones escritas (*comics*, panfletos, *mitos*, leyendas, etc.) que podemos encontrar en Latinoamérica, pues la enseñanza de la filosofía en

la escuela debería asumir el cuestionamiento sobre los aspectos sociales que subyacen al mundo latinoamericano:

Justamente, un aporte de este pensamiento, al modo practicado por las tendencias señaladas, es que no se puede desconocer el papel de los diferentes tipos de sujetos que reflexionan y cuestionan la realidad social y cultural latinoamericana, y en el modo precategorial en que van reconstruyendo sus diversos discursos; pienso, por ejemplo, en las demandas de reconocimiento de las autoridades y de los líderes indígenas, en los pliegos de las demandas de los diferentes movimientos sociales, obreros, profesores y campesinos, pero asimismo surge en las demandas estudiantiles, en la reconstrucción de los sentidos tradicionales de los artistas, etc. El pensar crítico es parte de una actividad cultural que está siempre presente en las diferentes tradiciones culturales, rompiendo las inercias de lo que denominó Paulo Freire acertadamente una 'cultura del silencio' (Salas, 2008: 307).

Si la actividad primordial de la filosofía es pensar, considero que no puede guardar silencio frente a los problemas, temas y tareas pendientes de la realidad, ni desviar la mirada sobre los sujetos que resignifican constantemente la cultura. Por el contrario, el pensar se encuentra empapado e impregnado de un contexto histórico-cultural y no en un distante olimpo intelectual, al que solo la academia puede acceder. Permitir esas nuevas formas de pensar en la escuela implica y permite una apertura al derecho de todos los sujetos de filosofar.

Sin duda, la implementación de ciertas metodologías dentro del aula no se encuentra ausente de coyunturas. Por ejemplo, las dificultades de los estudiantes en el área de comprensión lectora y redacción, que es posible soslayar abriendo un espacio de trabajo continuo en torno a dichas competencias mediante pequeñas actividades de lectura, redacción y planes de diálogo, que precisamente, en su aplicación, permitieron fortalecer las capacidades de comprensión, interpretación y argumentación de los/as estudiantes.

He querido, desde la relación entre educación, filosofía y literatura, elaborar una reflexión y una metodología práctica que permitan implementar en la escuela espacios donde los/as estudiantes puedan acercarse a la reflexión filosófica desde una multiplicidad y heterogeneidad de textos con diferentes características, y no solo atenerse a la enseñanza de una filosofía extremadamente academicista, sino también hacer llegar la filosofía y el filosofar a los y las jóvenes de una manera cercana y hospitalaria, pues considero que el acceso a la filosofía es un derecho.

Afirmar que la filosofía es un derecho implica modificar la manera en que uno va a concebir su enseñanza [...] Uno se planteará la pregunta ¿Cómo hacer accesible a cada alumno la reflexión filosófica? Más radicalmente aún: ¿Cómo desarrollar en alguien el acto de filosofar? El debate en torno al derecho se desenvuelve ahora en la condición para su realización (Pettier, 2007: 37).

El derecho a la filosofía en la escuela se debe a que permite la emergencia de un pensamiento crítico y un espacio de resistencia; es decir, enseño filosofía y enseño a filosofar con la finalidad de provocar una crítica punzante que desenmascare los dispositivos de poder que abundan en una sociedad normativa. Por medio del uso de textos con potencial filosófico no pretendo señalar o implantar el mejor discurso o el más válido, sino más bien desmontar y problematizar los supuestos ideológicos que, muchas veces, dentro de los discursos, se imponen arbitrariamente presentándose como verdades absolutas.

Desde esta arista, concibo al docente de filosofía como un intelectual liberador que se responsabiliza de las contingencias sociales que ocurren en la arena educativa, como lo señala Henry Giroux (1990). De esta forma la clase de filosofía, junto con la comunidad de indagación, emergen como un espacio para el debate y la crítica, con el propósito de problematizar quiénes somos, por qué actuamos como actuamos y por qué poseemos ciertas ideas. Esta posibilidad de lograr que suceda algo significativo al interior de la escuela es una posibilidad que, sin duda, no puedo ni podemos desaprovechar, especialmente si entendemos la enseñanza de la filosofía como una práctica a favor de la libertad y la autonomía intelectual.

Si la cultura filosófica juega un rol esencial en la formación intelectual a que aspira la escuela, si conocer una obra es, en primer lugar, apropiarse de la propuesta intelectual que esta presenta para ir más allá por un camino propio, entonces la cultura filosófica no se puede descartar (Pettier, 2007:36).

BIBLIOGRAFÍA

- GIRoux H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GRAU O. (ed.) (2004). *Filosofía para niños*. Publicaciones Especiales N° 109. Santiago: Sene Textos, Universidad de Chile.

- MUNNICH S. (2008). Dos Pasiones. En: Grau O y Bonzi O. (eds.) *Grafías filosóficas: Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*. Santiago: Cátedra UNESCO de Filosofía y Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- NIETZSCHE F. (1994). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.
- ONFRAY M. (2005). *Antimanual de Filosofía*. España: Edad.
- PARRA N. (1985). *Hojas de Parra*. Santiago: Ganymedes.
- PETTIER J. C. (2007). *Filosofar: Enseñar y Aprender*. Madrid: Popular.
- QUINTANILLA P. (ed). (2009). *Ensayos de Metafilosofía*. Lima: Fondo Editorial Perú.
- SALAS R. (2008). La filosofía Latinoamericana como pensamiento crítico, En: Grau O y Bonzi O. (eds.) *Grafías Filosóficas: Problemas Actuales de la filosofía y su enseñanza*. Santiago: Ediciones Cátedra UNESCO de Filosofía y Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

LA CLASE DE FILOSOFÍA COMO ACCIÓN SOCIAL

Roxana Hernández Martínez¹

*La educación verdadera es praxis, reflexión
y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo.*

(FREIRE, 1989)

INTRODUCCIÓN

Lo que ha movido mi reflexión es la idea que la clase de filosofía se convierta en una posibilidad de acción social para los y las estudiantes, es decir, una organización colectiva que, a partir de los contenidos, busque generar alguna experiencia con sentido vital para los y las jóvenes, y que pueda impactar también el mundo social que los rodea. Lo anterior implica una expansión del aula y de los sujetos (estudiantes y docentes) a otros espacios intersubjetivos de construcción de conocimiento mediante **acciones concretas**.

Mi reflexión se funda en que educar es un acto profundamente política, que debe ser por tanto un proceso dinámico y con sentido vital, en el que profesores y estudiantes se vuelvan conscientes de su realidad, dejando de ser meros reproductores de un sistema para configurarse como transformadores sociales. Así, los alumnos, en tanto sujetos políticos que **vivencian un proceso de intervención social², con su acción consciente**, teórica y activa se van transformando en actores sociales responsables de **su entorno**.

Asimismo, es necesario asumirse como un docente intencionado y dejar de lado esa cómoda neutralidad -tan propia de nosotros, los maes-

Profesora de Filosofía del Liceo Confederación Suiza de Santiago, con seis años de experiencia docente y tres como profesora guía de estudiantes en Práctica Profesional de la Universidad de Chile.

Entiendo por "intervención social" el proceso en el que los y las estudiantes expanden su campo de aprendizaje y de acción, interactuando con el medio físico y social que les rodea, realizando en él acciones concretas con el fin de influir con algún propósito determinado.

tros-, que sugiere que nuestra función es facilitar o transmitir la información de la asignatura que enseñamos. Resulta bastante claro que asumirse desde este rol anula la subjetividad y la visión de mundo frente a las políticas educativas desplegadas en los planes y programas, vehiculizando la reproducción de intenciones que pueden no representarnos en absoluto. Por lo tanto, los profesores requerimos asumirnos, en palabras de Gutiérrez (2005), como una pieza clave de la acción político-pedagógica:

La pieza clave, el instrumento central de la acción político-pedagógica en la escuela, es el docente. No vale disimular el problema aduciendo neutralidad o apoliticidad. El docente, lo quiera o no, consciente o inconscientemente, ejerce una importante acción política. Los educadores que no hacen política, ha escrito Girardi, practican de hecho la política de la sumisión al más fuerte. Su neutralidad es lo que los convierte en instrumentos fácilmente manejados por los detentadores del poder político. No es cierto, por lo tanto, que su actividad pedagógica se agote en sí misma por más aséptica que se le crea (Gutiérrez, 2005: 54).

Asumiendo este desafío, este escrito no quiere explicar posibles formas en que he aplicado técnicas elaboradas por otros para enseñar un *corpus* teórico seleccionado de manera *impertinente*. Tampoco busca cumplir con las expectativas de quienes ya han elaborado una serie de aprendizajes esperados, vacíos de sentido. Muy por el contrario, en estas palabras despliego una serie de cuestionamientos de mi acción pedagógica y el reconocimiento de mis intenciones, asumiendo la responsabilidad que esta decisión/acción implica. La filosofía auténtica no puede ni debe ser una realidad abstracta separada del mundo de la vida de los/as estudiantes y del docente, razón por la cual el filósofo y los profesores de filosofía tendríamos que asumirnos siempre como actores sociales, responsables de nuestro quehacer. Asumir que "[...] la actividad filosófica del maestro consiste en generar o dar poder al otro, lo cual quiere decir también hacerlo responsable" (Lagnon, 2003: 93).

Las palabras de Lagnon (2003) me invitan a soñar con una clase de filosofía distinta. Claramente como una clase viva, en la que el centro no esté puesto en un currículo académico estático, sino donde los y las estudiantes se sientan involucrados con las problemáticas tratadas en las sesiones y el docente entregue los espacios para el surgimiento de un ejercicio filosófico con sentido, que favorezca la construcción desde la propia identidad. Es por esta última razón que sostengo la necesidad de expandir los límites de la clase de filosofía a otros espacios sociales, pues no se trata solo de pensar el mundo, sino también de influir en él. Desde

esta perspectiva, estoy convencida que solo clases dialógicas conducen a una educación participativa e integradora, socialmente productiva y liberadora de las estructuras dominantes. Esto en la medida en que:

[...] la escuela constituye un espacio en donde se puede y se debe promover una lucha ardua por la liberación del hombre, siempre y cuando tengamos presente que las alternativas pedagógicas serán liberadoras en la medida en que estén integradas a alternativas más globales. Esta es precisamente la premisa que sostenemos en este ensayo: convertir el acto educativo en activador del cambio y, de algún modo, en praxis social (Gutiérrez, 2005: 157).

Una clase de filosofía que se convierte en intervención social posibilita la gestación de movimientos y cambios en la constitución misma del sujeto. De hecho, mi propuesta está enraizada en una experiencia personal que ha impactado profundamente mi acción y reflexión pedagógica, desde y en la cual me he ido posicionando como docente.

1. El germen. La construcción de sentidos

Es evidente que nuestra formación académica está más orientada a la disciplina con la intención de transmitir contenidos filosóficos. Por ello me propongo encontrar algún nexo entre la disciplina y mi propia subjetividad, pues nada hay que me asuste más que terminar en un ejercicio docente vacío y sin sentido, tanto para mí como para los y las estudiantes. Desde esa postura comienzo a indagar, a buscar la forma en que los contenidos conceptuales vayan adquiriendo vida, que enseñarlos tenga sentido y que impliquen una conexión directa con la realidad de los y las jóvenes. Así, articulo una manera particular de enfrentar la asignatura de Filosofía y Psicología.

Dicha forma implica superar el tecnicismo y la simplificación que se encuentra en los planes y programas, especialmente en Tercero Medio dirigido a Psicología, hacia una clase orientada al análisis del sujeto y de la sociedad. Lo anterior es posible de lograr a partir de instancias problematizadoras que promuevan una actitud crítica respecto de la sociedad y del rol del sujeto en la misma. Considero que lo más apropiado para una clase de filosofía es partir desde nosotros mismos, insertos en nuestra propia realidad sociocultural, nuestras biografías y nuestra historia común. Por lo tanto, el contenido conceptual solo importa como punto de referencia, ya que el contenido cultural y vivo es lo que da sentido al proceso de construcción de conocimiento, en la medida en que deja de ser un proceso lineal de enseñanza-aprendizaje y deviene en un proceso

complejo de interacción y construcción humanas. Lo importante de esta forma de plantear la clase de Filosofía y Psicología es que se construye una mirada integradora del conocimiento de la realidad, que depende de los sujetos que forman parte de la realidad pedagógica (de los quienes), desde los cuales es necesario partir una planificación no-parametralizada (Quintar, 1995).

Este punto de partida permite reencontrarme con la asignatura, resultando gratificante construir sentidos compartidos con los y las estudiantes. Poco a poco me doy cuenta que los y las jóvenes no solo están dispuestos a tener una actitud crítica respecto de su realidad y de sí mismos, construir conocimientos desde sus propias biografías, trabajar en una comunidad de significados y sentidos, sino que también están dispuestos a comprometerse profundamente con ese proceso, con la realidad que analizan y con su entorno inmediato. Ese compromiso se evidencia claramente en clases, en la pasión con la que expresan sus puntos de vista, la forma en que miran cuando algo profundamente los mueve, la expresión de sus rostros cuando tienen una duda auténtica, en el diálogo que se establece entre ellos y que se extiende más allá del aula (en pasillos, recreos, correos electrónicos, chat), en la petición de material especial para leer, etc. Ese compromiso los empuja más allá de una actitud de crítica formal, llevándoles a construir perspectiva personal, a levantar posturas, a posicionarse como sujetos activos de esa realidad.

Sobre la base de lo anterior, planteo que en la clase de Filosofía y Psicología es posible generar un clima en el que alumnos y alumnas se pueden reconocer como actores sociales, como seres profundamente políticos, que tienen voz y se pronuncian (Freire, 1989). Estas convicciones y experiencias me hacen sentir -desde el inicio de mi carrera docente- que estoy en el camino correcto. El principal problema es que me complica dotar de sentido el contenido curricular de Psicología. Me invaden mis prejuicios, mi racionalidad teórico-tradicional: ¿qué sentido tiene enseñar una lista de los nuevos tipos de drogas lícitas o ilícitas? Seguramente ninguno. Sin embargo, debo superarlos y buscar la manera de relacionar esos contenidos con la experiencia de los y las estudiantes, pero no desde la mera anécdota, sino desde la actitud crítica, propia de la filosofía.

Dentro de esa problemática me mantengo bastante tiempo, hasta lograr articular la propuesta de intervención social que desarrollo en estas páginas. La idea, si bien me convence fácilmente, me produce al mismo tiempo un cierto temor ante la incertidumbre de la posible reacción de la institución, mis colegas y mis estudiantes. Temor no tan poderoso como para desechar la idea; por el contrario, los beneficios son aun más atrac-

tivos. Incluso, solo por la posibilidad de superar muchos temores, que suelen dejarnos al margen de la transformación social y que nos vuelven meros reproductores de un sistema y no transformadores del mismo.

Desde ese espacio simbólico me resulta posible sostener que la intervención social tiene como fin que los alumnos y alumnas se vayan configurando como actores sociales, con posibilidades de transformar su realidad. Desde mi perspectiva, no se trata solo de pensar desde una postura teórica nuestra sociedad, sino de levantar perspectivas personales y colectivas sobre la misma y socializar esas posturas, con el fin de aportar en la construcción de sentidos y significados desde la acción concreta en el mundo social. Se trata además de desarrollar la creatividad y construir sentidos colectivos con impacto vital en la microsociedad en la cual estamos insertos. En suma, de hacerse cargo de que "[...] la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1989: 7). Hacerse cargo implica también estar inmersos en la realidad y en el contenido de la reflexión, lo que permite iniciar una acción con sentido, que impacte tanto al entorno como a nosotros mismos. Por ello es importante que el proyecto de intervención surja efectivamente de la realidad de los y las estudiantes y alce la voz de sus protagonistas, a partir de la interacción dialógica.

Recuerdo que, pensando en ello, les dije: "Vamos a realizar una intervención social", y la indicación fue "hagan lo que quieran". Obviamente, es necesario explicar en detalle de qué trata una intervención social. Además, es importante presentar un contenido con el que trabajar, para que puedan indagar desde él su entorno más cercano, con el fin de ir paulatinamente estructurando qué quieren hacer con él, dónde y para qué, resolviendo su sentido.

En mi experiencia, el proceso es lento y al principio es difícil que todos los alumnos y alumnas se involucren en el proyecto. Sin embargo, poco a poco se desenvuelven de manera natural y confío en sus capacidades para estructurar una muy buena idea, en la que todos se ven comprometidos. Tal seguridad viene dada porque los chicos y chicas no aceptan simplemente la primera idea que aparece, sino que argumentan cada una de ellas, hasta que definitivamente organizan el proyecto, pensando en trabajar con otros sujetos.

Con este trabajo pude corroborar que la escuela no es solo un lugar para entregar contenidos y preparar para un futuro cercano, sino que, también y sobre todo, un punto neurálgico del desarrollo social y político de las personas y de las comunidades. De allí que los profesores debamos tender a potenciar ese aspecto en los alumnos, hacerlos responsables de su propio proyecto y del proyecto de sociedad al cual pertenecen, sa-

carlos de la adquisición y transmisión de ideas inertes, "[...] ideas que la mente se limita a recibir sin que las utilice, ven^fíque o trans^forme en nuevas combinaciones" (Freire, 1989: 88), e incitarlos a que, mediante el ejercicio autónomo de la razón y la acción, concreten el proyecto de ser humano que cada uno es, que implica necesariamente una proyección social.

Resulta evidente que la interacción dialógica es un elemento fundamental en la elaboración del proyecto de intervención social, ya que en ella se ponen en juego todos los elementos necesarios para que el contenido cultural sea el centro del mismo. Aparecen intereses, motivaciones, miedos, expectativas, sentimientos, emociones, pasiones, biografías, identidades culturales, etc. Además se van estableciendo de manera tácita ciertos roles dentro de la interacción, en que cada sujeto asume con responsabilidad sus funciones. En ese sentido, una de las estudiantes menciona explícitamente, en momentos en que el camino se vuelve árido, que no está dispuesta a continuar si no está el compromiso de todos los involucrados, pues, de no ser así, el proyecto deja de tener sentido. **No fue necesario un discurso! ¡No fue necesario exigirlo!**

La necesidad del compromiso y la capacidad para promoverlo es fundamental en esta propuesta didáctica, porque las personas requieren sentir que están comprometidas con algo, con alguien, con una idea, con un proyecto, con ellos mismos, etc. En suma, los y las estudiantes reconocen como elemento clave que el centro de cualquier experiencia pedagógica significativa es el compromiso.

Desde los aspectos organizativos, en la elaboración del proyecto es importante generar objetivos y establecer funciones, no en cuanto a roles tradicionales, sino en relación con auténticas acciones que empoderen a los y las estudiantes como actores sociales. La pérdida de poder tradicional como docente -que claramente no es tal- ha sido crucial para sentirme la profesora que quiero ser, rompiendo con las lógicas de un sistema que es de suyo reproductor y que evita cualquier tipo de manifestación que implique quiebres al *statu quo*. Me siento potenciando sujetos en un sistema que potencia individuos. En definitiva, me construyo como una maestra viva, capaz de "[...] poner en movimiento a sus discípulos, pero sin que eso implique ni dominarlos ni morir" (Langon, 2001: 4).

Por su parte, en la implementación del proyecto los y las jóvenes asumen totalmente el protagonismo: mi rol es coordinar y colaborar en lo que requieren. Así como el proyecto implica trabajar con otros cursos del colegio, decido ocupar el rol de apoyo técnico en las salas que serán utilizadas, las visito constantemente para estar alerta a los requerimientos o dificultades, además de dejar un registro gráfico de la experiencia.

Desde dicha posición la realización del proyecto se vive de manera distinta. El gran tema pasa a ser la relación con la institución, la que reacciona de manera apropiada, aunque me llama la atención cómo algunas dificultades de comunicación causan una serie de acciones basadas en la autoridad o el poder, la sensación de pérdida de control respecto de variadas situaciones empuja a los sujetos a asumirse desde su rol más que desde su carácter de personas que tienden a la comunicación y al acuerdo social. Así, debo enfrentar diálogos que están lejos de tener un objetivo pedagógico -ya que no todos los sujetos se despojan de sus intereses personales-, con el fin de crear un espacio intersubjetivo. Sin embargo, confirmo mi antigua percepción: en el ámbito educativo siempre hay quienes se comprometen con proyectos novedosos y no temen involucrar a los y las estudiantes en diferentes ámbitos del mundo escolar.

Al respecto, reflexiono acerca de la necesidad de potenciar no solo al estudiante como actor social y político, sino también de autopotenciarnos como docentes, para que nos constituyamos en constructores de nuestro sistema educacional, obviamente desde la interacción con nuestros estudiantes, pues son ellos los que alimentan nuestras reflexiones pedagógicas.

Resulta primordial, por otro lado, el momento posterior de reunión con el curso, en el que narramos nuestras experiencias. Cada grupo tiene una historia que contar, cada sujeto tiene una reflexión que realizar, cada uno tiene un aprendizaje distinto, hay tantos mundos en un lugar, tanta vida al interior de un aula.

2. La propuesta didáctica. El camino a la acción

Si bien en este escrito pretendo narrar la experiencia de intervención social, es claro que ella está inserta en un contexto educativo más amplio y, en consecuencia, es necesario detenerme en una serie de elementos pedagógicos fundamentales. Uno de ellos -que a mi juicio es el más importante- es la consideración de los sujetos y de los contextos de esos sujetos, tanto para la selección de la unidad en la que pueda implementarse una propuesta como esta, como en el despliegue de la misma desde una didáctica no parametral. Didáctica que implica una "organización mínima, vital y necesaria del tiempo" (Quintar, 1998: 56), es decir, no una planificación técnico-programática, en el sentido de tratar de abarcar todo el futuro de manera preestablecida y mecánica en un orden estrictamente cronológico, sino más bien una organización que considera un orden temporal en el curso cotidiano de nuestras acciones en el mundo, que se articula desde el presente con una proyección hacia el futuro y que requiere dejar lugar

a lo indeterminado. Además, esta organización del tiempo depende en gran medida de los sujetos que integran la realidad pedagógica en cuestión, pues no se trata de los minutos de un reloj, sino de la significación subjetiva y colectiva de la temporalidad en situaciones vitales y con un modo de ser particular.

Se trata entonces de buscar la mejor forma de hacer converger a los sujetos hacia el mismo proyecto común, en un aquí y un ahora, es decir, insertos en su situación histórica, que permite la construcción colectiva de lo que se denomina un "ángulo de mirada", es decir, una perspectiva desde la cual se analiza y se crea un mundo simbólico, un mundo cargado de significados, que permite comprendernos como sujetos históricos. Desde esta perspectiva el profesor pasa a ser un promotor, es decir, alguien que busca el movimiento vital en los otros (Quintal, 1998). Desde mi experiencia, es importante que el profesor se pregunte qué quiere promover en los y las estudiantes, qué puede hacer para lograrlo, por intermedio de qué contenidos y, sobre todo, para qué. En definitiva, cuál es la proyección que tiene su acción. Asimismo, esta propuesta implica considerar algunos elementos claves dentro de la intención de la unidad:

- la indagación por parte de los alumnos en la sociedad y el rol del sujeto en ella;
- la comprensión de la responsabilidad del sujeto individual y social;
- el reconocimiento de su condición de sujeto social, y
- la posibilidad de formar parte activa de aquello que es objeto de sus reflexiones.

Es relevante también enfrentar esta aventura con una conceptualización clara respecto del sentido que tiene para uno y los/as estudiantes esta actividad, los aprendizajes que potencia y sobre todo quiénes son esos sujetos. Es necesario, también, convivir con la incertidumbre, disfrutar las sorpresas y adaptarse a los cambios. Por ello la intención se transforma en el punto de partida y de llegada, el eje transversal de las fases de la propuesta y el fundamento de las acciones pedagógicas.

De este modo organizo la acción didáctica en cuatro fases, que detallo a continuación:

2.1 Primera fase: problematización social

Esta etapa la planifico en un tiempo aproximado de un mes y consiste primordialmente en la realización de clases dialógicas problematizadas, en las que espero que los y las estudiantes desarrollen el interés por com-

prender y reflexionar acerca de su entorno sociocultural y sobre el rol del sujeto en él. Para tales efectos proporciono materiales didácticos que constituyan un "recorte de realidad" (Quintal, 1998), tales como noticias, canciones, películas modernas, proyectos de ley, etc., y los presento de manera pluriemática, es decir, con interrogantes dirigidos a promover la actitud crítica y el diálogo propio de la asignatura. Finalmente los invito a la construcción colectiva. Así, todas las clases de esta fase están constituidas por o menos por los elementos claves: materiales problematizadores y diálogo o roles y elementos claves: material de construcción de significados. Agrego, que Invito al cuestionamiento y a una clase.

Unidad: Bienestar psicológico.

Contenido Mínimo Obligatorio: Elementos de diagnóstico y tratamiento de la depresión, los trastornos de la alimentación (anorexia y bulimia), las adicciones, el abuso sexual.

Objetivo fundamental: Reconocer criterios relativos a salud mental e identificar acciones que tiendan a su fortalecimiento.

Intención: Generar interés por comprender y reflexionar acerca del entorno sociocultural y sobre el rol del sujeto en él.

Recorte de realidad: bullying o violencia escolar.
• Breve exposición sobre el bullying: sus características principales, causas, consecuencias, miradas psicológicas y sociológicas, tratamientos, etc.
Presentación de un breve reportaje sobre el tema en las escuelas chilenas, realizado por el programa "Informe Especial" de TVN [material problematizador].

Incitación del diálogo a partir de:

- ¿Cuáles son las razones de fondo de un fenómeno problematizador?
- ¿Qué actitud tomamos cuando estamos frente a una situación como esa?
- ¿Qué actitud sería más adecuado tomar?
- ¿Cuál es el rol de la escuela y de la familia en los conflictos de violencia escolar?
- ¿Quiénes son los más perjudicados en este nuevo "juego" escolar? (la palabra juego es utilizada en el reportaje).
- ¿Qué medidas concretas podríamos tomar para que esto no ocurra?
a) Realizo un cierre que agrupa las ideas fundamentales del diálogo, aunque es importante considerar que esto se va realizando también mientras se desarrolla la actividad.
b) Leo a los alumnos el relato de una adolescente que realiza bullying y sube sus historias y pensamientos a internet.

- e) Los alumnos comienzan un diálogo, que guío a partir de las siguientes preguntas:
- ¿Qué características resaltan en la personalidad de esta muchacha?
 - ¿Qué aspectos negativos de la sociedad están en la base de sus argumentos?
 - ¿Tiene sentido buscar un encuentro entre la víctima y el victimario? ¿Cuál?
 - ¿Qué podríamos hacer nosotros frente a esta realidad?
- d) Finalmente realizó un cierre conceptual a partir de las consideraciones y argumentos expresados por mis alumnos.

2.2 Segunda fase: elaborando el proyecto de intervención

Organizo esta etapa con una duración no menor a tres semanas. Es el momento en que presento a los y las jóvenes la idea de una intervención social, las condiciones e implicancias que ello tiene, el procedimiento para elaborar un proyecto y, principalmente, la elaboración del mismo. En este punto asumo con mayor propiedad mi compromiso de promotora, invitando a los alumnos a actuar no solo pensando cómo hacerse responsables del entorno, sino que siendo efectivamente responsables. Es el momento de asumirse como actores sociales, sujetos políticos con impacto transformativo en la sociedad.

Para esos efectos propongo como estrategia de trabajo la metodología por proyecto. En este marco, presento en detalle a los alumnos en qué consiste, cuál es su objetivo, su metodología y las implicancias del trabajo en equipo, que incluye a todos los integrantes del curso. Me interesa que piensen qué significa una situación ideada y organizada por todos, develando que el proceso de enseñanza y aprendizaje no tiene que estar necesariamente recluido en el aula, ni ser individual y competitivo. Sumo, además, un material escrito en el que se explicita en detalle el proyecto de intervención, se establecen los pasos propios de la metodología por proyecto y se especifican, en términos generales, sugerencias para la creación, implementación y evaluación.

Lo anterior significa un momento para fomentar la autonomía de los y las estudiantes, confiar en ellos y sobre todo guiarlos. Así, los/as alumnos/as van creando su propio proyecto sobre la base de ideas y discusiones en el aula y con una mayor cantidad de herramientas teóricas, que les permiten pensar en un despliegue coherente y con sentido, es decir, en una descripción del procedimiento más apropiado y pertinente a los objetivos y justificación del mismo.

PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIAL

Este proyecto implica un trabajo en equipo que incluye a todos los integrantes del curso. El objetivo es que el grupo trabaje cooperativamente ante una situación ideada y organizada por todos, que tiene como tarea final realizar una intervención social dentro del establecimiento, para hacer evidente que el proceso de enseñanza y aprendizaje no tiene que estar necesariamente confinado en el aula. Además, hacer evidente que los aprendizajes no tienen que ser entes encerrados en la mente de los sujetos, sino que los estudiantes aportan al contexto social de los mismos, para lo cual los estudiantes deben:

- Escoger un tipo de problema psicosocial que interese a la mayoría de los participantes y que consideren que es significativo hacer un aporte social relacionado con ese tema.
- Buscar una idea de intervención social relacionada con el tema, lo que debe estar de la mano con el objetivo que quieren alcanzar.
- Confeccionar un proyecto de intervención, que debe tener la siguiente estructura:
 - a. Descripción.
 - b. Justificación.
 - c. Objetivo.
 - d. Plan de trabajo.
 - e. Resultados esperados.
- Confeccionar un cronograma de trabajo (Carta Gantt), donde se indiquen las actividades que se realizarán en la ejecución del proyecto, los encargos de las actividades y los plazos establecidos.
- Implementar el proyecto teniendo como base su Carta Gantt.
- Analizar la ejecución del proyecto y si los resultados fueron o no los esperados.

Finalmente, estudiantes y profesora evaluarán y calificarán el proceso y el resultado del trabajo, utilizando los siguientes criterios de evaluación:

- Trabajo en equipo, distinción de roles e integración grupal.
- Dominio de los contenidos conceptuales que se utilizaron en el proyecto de intervención.
- Proceso, en relación con el cumplimiento de estudiantes responsables y de los plazos estipulados en la Carta Gantt original.
- Resultado de la intervención.
- Otros a proposición del grupo curso.

2.3 Tercera fase: implementando el proyecto

Esta etapa es la puesta en acción del proyecto, el momento en que sale del papel a la realidad. En este momento promuevo que los alumnos y

alumnas se asuman completamente como actores sociales; yo solo soy una colaboradora que está alerta ante los imprevistos y las situaciones ajenas a la programación,

A continuación presento el trabajo realizado por uno de los grupos. Es el documento final que redactan cooperativamente para entregar a la dirección del establecimiento,

PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIAL CRECE CONSCIENTE

Presentación y justificación

Este proyecto implica un trabajo en equipo, que incluye a todos los integrantes del curso. El objetivo es que el grupo trabaje cooperativamente ante una situación ideada y organizada por todos, que tiene como tarea final realizar una intervención social dentro del establecimiento, para hacer evidente que el proceso de enseñanza y aprendizaje no tiene que estar necesariamente confinado en el aula. Además, hacer evidente que los aprendizajes no tienen que ser entes encerrados en la mente del sujeto, sino aportes al contexto social.

Objetivo general

Hacer reflexionar sobre las conductas de los sujetos en el medio en el que se encuentran, para que sean capaces de discernir y enfrentar los problemas del entorno.

Modalidad de intervención

El curso escogerá tres primeros medios del establecimiento con y para los cuales realizará este trabajo. Para ello, primero efectuará tres encuestas a los estudiantes y luego, basándose en ellas, realizará simultáneamente unas conferencias que concluirán con una discusión en plenario.

Es necesario mencionar que el recurso principal será un cortometraje de autoría de un grupo de estudiantes del Tercero Medio D-Biólogo, realizado para la asignatura de Filosofía y Psicología. Además, contaremos con la colaboración de los profesores practicantes del área.

Procedimiento de trabajo

Luego de un largo trabajo, en el que como estudiantes tuvimos que ponernos de acuerdo respecto de qué queríamos hacer y para qué, se hizo necesario planificar cómo lo haríamos. Para ello distribuimos tareas, roles y funciones. Una vez estructurada la planificación inicial se comenzó a trabajar, se redactaron cartas, encuestas, autorizaciones y el proyecto propiamente tal, etc., para ser presentado a UTP; unidad encargada de su revisión, aprobación y apoyo. El procedimiento consistió en:

1. Realizar una encuesta previa a los primeros medios con relación al tema de bienestar psicológico (sexualidad, drogas, alcohol, bulimia, anorexia, depresión). Analizar y sobre esta base estructurar la intervención de acuerdo con los intereses de cada curso.

2. Diseñar y ejecutar la intervención, que tiene la siguiente estructura:
 - El curso ya ha sido dividido en tres grupos. Cada grupo con sus roles y funciones.
 - Se distribuyen en los lugares establecidos (sala de clases, biblioteca, sala de video) para la ejecución.
 - Cada grupo se preocupa de que todos los recursos estén funcionando o en perfecto estado.
3. Intervención:
 - : Breve presentación del proyecto y del tema (3' aprox.)
 - : Muestra de cortometraje realizado por cada grupo (15' aprox.)
 - : Breve exposición de contenidos (10' aprox.)
 - : Espacio para la discusión respecto de las problemáticas (10' aprox.)
 - : Debate y conclusión final (15' aprox.)
 - : Se agradece a los asistentes y se les pide que se dirijan a su sala.
 - : Se dejan los recursos utilizados en el lugar apropiado y en perfecto estado.
 - El tiempo general de intervención es de 60' aprox.
4. Evaluación del proyecto:

Los estudiantes evaluarán los resultados del proyecto basándose en el objetivo formulado, a través de la observación directa.

Fecha y hora de implementación: martes 6 de octubre, primer bloque.

Contexto

Este proyecto se implementaría simultáneamente con los tres primeros medios, el martes 6 de octubre, en la primera y segunda horas, con una duración aproximada de 60 minutos en total, lo que da tiempo a los profesores de asignatura para tomar la lista a los cursos.

Requerimientos a UTP

1. Autorización para utilizar simultáneamente el 6 de octubre a las 8:00 AM, la sala de video, la biblioteca, el proyector (data) y los parlantes.
2. Colaboración en las autorizaciones necesarias para la intervención es decir, en la solicitud de autorizaciones de los profesores de filosofía y de asignatura de los primeros medios intervenidos (de todas formas, el curso redactó una carta para solicitar su autorización).
3. Colaboración en informar sobre la actividad a inspección, para recibir su apoyo en caso de problemas.
4. Firma y timbre de la UTP en este documento, con el fin de corroborar que la intervención es aceptada.

Si bien puede parecer un proyecto muy sencillo en su formulación, lo que genera en los y las estudiantes es realmente significativo. Para ellos es una vez que, como curso, deben ponerse de acuerdo en un proyecto común, que además tiene el desafío que debe trascender las cuatro paredes de su aula. Solo este cambio hace posible la construcción de nuevos

significados y nuevas posibilidades, como un primer paso hacia el empoderamiento de sí mismos en su formación.

2.4 Cuarta fase: evaluando el proyecto

Considero importante realizar un encuentro con los/as estudiantes inmediatamente al término de su proyecto. La idea principal es compartir experiencias subjetivas y evaluar el trabajo colectivo: invitar a los y las estudiantes a exponer sus anécdotas, temores, experiencias personales, etc., sin ninguna otra intención que disfrutar lo vivido. Guío las opiniones y expresiones con el objetivo de que la evaluación no se transforme en una instancia punitiva ni técnica, sino más bien un análisis de carácter cualitativo, siendo fundamental que los alumnos y alumnas realicen una reflexión de sus aprendizajes y sean capaces de exponerlos. Así, la calificación se transforma en un elemento más, sin mucha importancia para ellos. Solicito además un escrito sobre la experiencia y lo que significa en términos de aprendizaje.

Por finalizar quiero decir hablar a una de las estudiantes a través de su escrito, porque puede hacer pensar a otros docentes en la posibilidad de una pedagogía que potencie a los y las jóvenes como sujetos históricos, reflexivos, críticos y transformativos.

REFLEXIÓN

Lo que van a leer a continuación es mi narración, esta se trata sobre la intervención de la cual fui partícipe junto con mi curso, el cual era y es muy tranquilo, no muy entusiasta pero tampoco negativo frente a alguna idea. Relataré mi experiencia desde el momento en que la profesora se para enfrente nuestro y nos dice el proyecto de una intervención.

En ese momento, la verdad es que no se escuchó muy entretenido, de hecho, a medida que tratábamos de estructurar el proyecto y darle un enfoque, nos enredábamos y confundíamos cuál era el objetivo de esto. Por ejemplo: no sabíamos cómo empezar, qué tipo de cosas tendríamos que hacer, si íbamos a hacer un debate, o si íbamos a participar todos, así que tuvimos que crear nuestro propio objetivo. Entre todo el curso dijimos que el objetivo del proyecto era hacer reflexionar sobre las conductas del sujeto en el medio en el que se encuentra, para que sean capaces de discernir y enfrentar los problemas del entorno.

Pienso que este proyecto, aparte de tener un eje o un objetivo fijo, nos hizo trabajar de tal manera que una, al escuchar el proyecto, no se imagina todo el trabajo y la preparación que se debía hacer previamente. Por ejemplo, uno de los cuantos preparativos fue ir a hablar con la directora, y de eso se encargó la profesora y un grupo que la acompañó. Al tener su autorización, había que ver qué hora sería la más adecuada para nuestros compañeros de primero medio y tratar de compatibilizarlas con las nuestras; y a la vez teníamos que hablar con cada profesor para ver el posible acceso a sus horas, así es que había que explicarles uno a uno a los profesores el proyecto de intervención. A todo esto, nos dividimos en tres grupos, para que cada grupo se encargara de un primero medio (cursos a quienes se iban a dar las charlas), también hubo una producción con respecto al material que se iba a exponer, vimos la posibilidad de conseguir unos proyectores como apoyo visual, lo cual al final no se pudo realizar por problemas del liceo, la idea era que no estuviéramos haciendo nada a última hora y tener todo anticipadamente solucionado.

Cuando uno asume el papel de educar a otra persona, en cualquier caso, debe tener pleno dominio del tema. Cuando digo educar me refiero a que yo sentí de cierto modo que tenía que proporcionarles una información verídica en donde no podía dejar espacios vacíos o tiempos muertos, para esto se debía una completa dedicación a lo que se estaba haciendo, porque cualquier pregunta o reflexión podría hacer caer todos los preparativos. Me acuerdo que elegimos el tema de la drogadicción, por un tema de conocimiento más generalizado y porque pensamos que mientras más conocido el tema, mayor y más fluida sería la participación del curso en el proyecto. Llegamos a esta conclusión ya que nosotros nos pusimos en la situación de que si alguien te va a hablar, uno prefiere saber algo con respecto al tema y no llegar en blanco a una posible exposición de este; además, en la cual tu opinión iba a ser uno de los pilares constructores de que no se volviera latoso o aburrido.

Creo que el proyecto estuvo tan estructurado de un principio que me llegó a fastidiar. No había espacios para improvisar, estaba todo muy pautado. Sin embargo, al ver el producto final. Hno se da cuenta que los espacios para improvisar se dan solos, porque cada minuto pasa algo que uno no puede predecir de lo que va a pasar a talo cual hora, por eso debíamos estar alerta y dispuestos a solucionar un problema en un tiempo reducido, lo cual ocurrió; pues tuvimos que suspender una de las tres charlas, porque hubo un imprevisto con un proyector, este estaba ocupado, poro reaccionamos rápido y le dimos solución; reubicamos a los del grupo deshecho en los otros y tratamos de distribuir el tiempo, de modo que todos participaran como estaba establecido. En fin, cuando ya habíamos comenzado, estábamos todos muy nerviosos esperando que todo saliera bien. Tuvimos algunos desajustes pero totalmente solucionables.

En lo personal, si mi lo que más me molesta es comenzar con una exposición, pero en este caso yo era monitora, así que alguien iniciaba y presentaba la intervención. Fue un desafío personal, porque yo en los debates o conversaciones tengo la tendencia a querer que todos piensen del mismo modo que lo hago yo, así el rol de monitora me no podía opinar, solo mantener la tranquilidad y el respeto de los que estaban participando, haciendo prevalecer los tiempo establecidos. ¡ más nos complicó como grupo fue cuando los muchachos devolvían las preguntas hacia nosotros, porque en el fondo ellos querían saber nuestravisión como jóvenes, no como personas que les entregaban cierta información, querían no que les dijéramos lo que podría salir en internet o en un libro, sino que querían saber sobre nuestra experiencia, porque ellos tenían claro que más de alguno de nosotros tenía algo que decir que les podía servir, no solo en el tema de las drogas, sino también en sus posibles consecuencias, como una depresión o el intento de ser aceptado por los demás al consumirlas. Algo que me pareció interesante fue que dijeron, y que creo que representa a un considerable porcentaje de los jóvenes, que a ellos a su edad les importa mucho el cómo los vean los demás, y si consumen algún tipo de sustancia es por popularidad.

Al finalizar la intervención sentimos en general un alivio, porque salido ya de ese asunto, solo faltaba la autoevaluación general. Para muchos no fue considerado algo tan significativo, para mí tampoco, creíamos que habíamos trabajado tanto que ya era irrelevante si era buena o mala la nota. Pero sí creo que me dejó algunas cosas que me podrían ayudar para más adelante, como tener claro lo difícil que es pararse delante de una cierta cantidad de personas, también lo complicado y estresante que pueda llegar a ser trabajar con tantas personas, porque creo que los grupos pequeños son los que funcionan mejor.

Según mi perspectiva, creo que se cumplieron dos objetivos, que a pesar de no estar escritos de cierta forma se cumplieron, pienso que lograr hacer trabajar a un curso completo fue un riesgo muy grande, porque si alguien fallaba, se retrasaba todo, y debíamos reorganizar el calendario; lo segundo, pienso que algo que se logró fue que cada uno adoptara una posición fija en cuanto al tema, ya que cuando uno habla o intenta exponer un tema contingente o más bien polémico, quiera o no quiera uno debe tener una postura, en realidad a lo que me refiero es que cerca de la mayoría sabía de lo que se iba a hablar, que en este caso eran las drogas y algunas consecuencias como la depresión y desviarte de algún camino que uno mismo se habría propuesto, pero tenían que tener claro el porqué de su postura con fundamentos claros y por qué los fundamentos de los demás debían abarcar todos los ámbitos de forma clara y concisa.

También me ayudó a reencontrarme (¡Jilmito misma, aunque suene un poco exagerado, porque son 10 años de diferenciados años de edad con un primero medio, uno va variando muchos pensamientos, y me daba cuenta de que mucho de lo que los compañeros decían, yo en algún momento lo pensé o lo rechacé, para darse cuenta que el tiempo no pasa en vano y que para bien o para mal uno va teniendo aprendizajes que van construyendo poco a poco su identidad, creo que a ese tipo de aprendizaje se le llamaba aprendizaje significativo crítico.

Creo que fue en general un proyecto innovador, yo nunca había tenido la oportunidad de pararme enfrente de otro curso y menos intentar una interacción tan directa sin conocerlo. Me gustaría que este proyecto se repitiera, tal vez le haría algunas modificaciones o reinventar, de tal forma el formato que todos años sea algo diferente, un tema más innovador, con nuevas técnicas para atraer a la gente a participar en estos proyectos, porque más que hacer un bien a otros yo creo uno es el que sale más beneficiado, porquoganas experiencia, y de ellasiempre se puede rescatar lo mejor.

Verónica Gacte Elgueta

3. Conclusión

Al leer el texto de Verónica se percibe un hablar fuerte y claro, posicionado y consciente. Más allá del contenido de las reflexiones, es posible visualizar una joven siendo protagonista de su palabra, responsable de sus acciones y aprendizajes, y evidentemente, comprometida con su contexto más cercano. El relato, entonces, no revela a un sujeto homogéneo que transmite lecciones estáticamente aprendidas al interior de una sala de clases, sino a una joven activa capaz de pensar-se y hacerlo desde su acción en el mundo.

Las actividades realizadas por los y las estudiantes representan solo el eje material de una clase de filosofía como acción social, cuya finalidad es concretizar en el actuar la mirada política de la educación. De este modo, las actividades aquí presentadas corresponden a una posibilidad, entre muchas otras, que pueden diseñarse y ejecutarse en conjunto con los y las jóvenes. No se trata, entonces, de erigir esta experiencia como una metodología única a la hora de vehicular intenciones docentes relacionadas con practicar una filosofía inmersa en el mundo, sino compartir con los lectores una experiencia concreta en un liceo municipal no emblemático, donde se vivencia una clase de filosofía con nuevos sentidos ético-políticos.

Lo relevante de la experiencia es que permite imaginar nuevos escenarios pedagógicos y nuevos sentidos a la práctica de la filosofía en las escuelas. Al respecto, es fundamental que los profesores de filosofía asumamos la responsabilidad que nos compete en la apertura de fisuras en espacios que se presentan como inquebrantables y dar movimiento a lo que parece estar condenado a la quietud. No obstante, no se trata de cualquier movimiento, sino de uno vital y con sentido transformativo de los sujetos y de la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- FREIRE P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ F. (2005). *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI.
- QUINTAR E. (1998). *Conversaciones Didócticas. Lo enseñanza como puente a la vida*: Rosario: EDUCO.
- LANGON M. (2003). Filosofía do ensino de filosofia. En: Gallo S, Cornelli G., Danelon M. (org.) *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, pp. 90-105.
- MeLAREN P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder*. Rosario: Horno Sapienso

TERCERA PARTE

Actividades innovadoras para trabajar contenidos obligatorios

EL DIÁLOGO EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Hernán Mateluna Estay

*La filosofía es de forma característica
una disciplina que plantea preguntas.*

(LIPMAN, SCIIARP y OSCAYAN, 1992)

INTRODUCCIÓN

¿Qué entendernos por filosofía al momento de diseñar y realizar nuestras clases? ¿Qué límites encierra nuestra disciplina respecto a otras? ¿Qué esperarnos lograr en los y las estudiantes mediante la disciplina filosófica? ¿Tiene la filosofía alguna utilidad y sentido? ¿Corresponde el aprendizaje de la filosofía a niños/as y jóvenes? Estas y otras preguntas las he formulado una y mil veces, sin encontrar respuestas claras ni consensos predeterminados. La única claridad que intuitivamente poseo es que el diálogo -en tanto estrategia didáctica- resulta fundamental en la enseñanza de la filosofía, pues, tal como plantea el educador y filósofo peruano Salazar Bondy (1995), es "el único adecuado a la materia", debido a que el encadenamiento entre las interrogaciones y respuestas que se forman en la conversación permite que el pensamiento del educando se incorpore, por acción del profesor, en el proceso de reflexión filosófica,

Dilucidar por qué el diálogo es el único apropiado a la materia implica enfrentarse a una reflexión -que muchas veces se rehúye- relacionada con qué entendemos por filosofía y su enseñanza. Reflexión necesaria para quien pretende ejercer la tarea docente de manera crítica. Por otra razón este escrito es una búsqueda y un intento de posicionamiento filosófico y didáctico ante la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en la escuela.

1. Asombro, diálogo y filosofía en la niñez y juventud

A lo largo de la tradición filosófica se ha vinculado el 'asombro' con el motor del quehacer propio de la filosofía. Asombro originario e indudablemente presente en los niños, que en la adultez parece constreñirse por un

mundo plagado de respuestas. Los niños y las niñas, como señala Jaspers (1992), penetran en lo más profundo de la reflexión filosófica; sus preguntas, lejos de ser retóricas, buscan comprender el sentido de la existencia.

Una maravillosa señal de que el hombre filosofa en cuanto tal originalmente, son las preguntas de los niños. No es nada raro oír de la boca infantil algo que por su sentido penetra inmediatamente en las profundidades del filosofar. He aquí unos ejemplos. Un niño manifiesta su admiración diciendo: "me empeño en pensar que soy otro y sigo siendo siempre yo". Este niño toca en uno de los orígenes de toda certeza, la conciencia del ser en la conciencia del yo. Se asombra ante el enigma del yo, este ser que no cabe concebir por medio de ningún otro. Con su cuestión se detiene el niño ante este límite (Jaspers, 1992: 8-9).

Así, podemos afirmar que la praxis filosófica radica en la capacidad del sujeto para formularse preguntas, cuestionamientos que surgen en el ser humano cuando intenta buscar sentido a los sucesos y relatos que constituyen su existencia. Tal es el ejemplo citado por Jaspers (1992) acerca de un niño que escucha la historia de la creación divina y, ante la palabra del adulto, afirmando que Dios creó el Cielo y la Tierra, pregunta ¿y quién creó a Dios?

Como vemos, las interrogantes surgen ante la necesidad de comprensión de la realidad y la búsqueda de sentido a la existencia, emergiendo así una de las inquietudes más simples y complejas, a saber: ¿por qué? Según evidencian Matthew Lipman *et al.* (1998), los niños y niñas empiezan a pensar filosóficamente desde muy pequeños, precisamente cuando comienzan a preguntar el porqué de los acontecimientos. Si concedemos que "filosofía es de forma característica una disciplina que plantea preguntas" (Lipman *et al.*, 1998: 83), entonces la filosofía no solo es cuestión de adultos. Más aún, la disciplina filosófica es tanto o más pertinente en la niñez, pues desarrolla esa capacidad innata de los chicos y chicas de preguntar. Siendo así, el diálogo sería un dispositivo pedagógico crucial para poner de manifiesto y fomentar las preguntas de niños y jóvenes, y generar espacios de búsqueda de sentido y comprensión.

Bajo esta dinámica comunicativa la labor docente está destinada a generar espacios e instancias para la circulación de las ideas, fomentando y profundizando los "por qué", "cómo", "cuándo" y "para qué" de los chicos y chicas, además de fomentar la horizontalidad entre estudiantes y docentes. Asunto y objetivo esencial para la filosofía, pues la horizontalidad es una instancia decisiva para que los educandos logren pensar

por sí mismos, pues justamente "el pensar filosófico tiene que ser original en todo momento" (Jaspers, 1992: 8).

Tal horizontalidad solo puede ser potenciada mediante la práctica del diálogo, ya que este fomenta que educadores y educandos rompan las divisiones y alternen sus posiciones, de tal modo que "[el] que educa se transforma en educando" (Freire, 1972: 90). De esta forma, el pensar filosófico se des-oculta a los/as estudiantes. Cuestión fundamental en la enseñanza media, en la que han estado sometidos por años a la práctica de contestar correctamente preguntas, más que a formularlas. Revertir los roles implica que los y las estudiantes puedan asumir la labor de educadores: planteando temas, razonando ideas, formulando interrogantes, contraargumentando, elaborando hipótesis, entre otros. El saber filosófico, por tanto, no es un contenido ajeno, elevado y críptico, sino que se desarrolla en acto, en el intercambio de palabras y visiones de mundo, que se relacionan con su saber, su ser y su experiencia, y, en tanto tales, los movilizan y cuestionan. La clase de filosofía, entonces, debe permitir a los/as estudiantes tal autonomía, que pueda traducirse en una invitación a pensar por sí mismos.

Este punto es fundamental, pues, a criterio de Lipman, Scharp y Oscanyan (1992), la práctica filosófica se destruye en la medida en que el profesor de filosofía impone sus valores o creencias a los y las estudiantes. Por tanto, negar la autonomía a los educandos se traduce en que se les niegue su capacidad y oportunidad de filosofar. A mi entender, no basta solo con la implementación del diálogo como estrategia didáctica, que suele mecanizar y vaciar de contenido la propuesta, sino que se hace necesario dotar dicho diálogo de intención y sentido.

Pienso que la filosofía —y más precisamente su enseñanza— puede ser intencionada hacia dos de sus características fundamentales: la reflexión y la crítica. Entiendo por reflexión un proceso consciente, permitido por el pensamiento y orientado a la comprensión. Por lo demás, parafraseando a Donald Schön (1992), este proceso se da antes, durante y después del ejercicio de la crítica, que, por su parte, comprendo como un proceso mediante el cual el estudiante, de manera autónoma, evalúa una situación y, sobre la base de dicha reflexión, elabora un punto de vista fundamentado.

En ese sentido, y en términos de Paulo Freire (1972), la actitud crítica de los y las estudiantes se relaciona con la idea de criticar el sistema social en el que están inmersos, para que se atrevan a transformarlo. "Una educación filosófica que busca la reflexión y la crítica persigue la transformación", en palabras de Carmen López Sáenz (2006 p.29). En síntesis, la reflexión y la crítica son procesos complementarios, pero orientados

a objetivos distintos. El primero a la comprensión hermenéutica y el segundo a la transformación.

Favorecer y estimular en los y las estudiantes la capacidad de reflexionar para potenciar su espíritu crítico transformador tendría que posibilitar, a mi juicio, una visión ético-ciudadana, en la medida en que "los niños reflexivos están preparados para mostrar buen juicio, y niños con buen juicio difícilmente van a realizar acciones inapropiadas o desconsideradas" (Lipman *el al.* 1992: 68). Lo anterior nos indica que el trabajo de reflexión debe ser tratado serio y responsablemente. Esta es la base de las actuales y futuras determinaciones que tomarán los y las estudiantes sobre los diversos y complejos temas que convergen en la sociedad actual.

En esta intención reflexiva y crítica propuesta para la clase de filosofía resulta primordial la relación que tiene el diálogo con la reflexión. Según Lipman *el al.* (1992), cuando una persona dialoga se ve en la obligación de reflexionar sobre lo que va a decir, y además sobre lo que está diciendo y sobre lo que dijo. De esta manera, mediante la práctica del diálogo los y las estudiantes deben reflexionar sobre las respuestas que darán, las que dan y las que han dicho. Esto permite el paso a la actitud crítica y a pensar por sí mismo, lo que es fundamental pues una persona que piensa por sí misma "es capaz de reflexionar sobre su propia experiencia y sobre su situación en el mundo. Está preparada para volver a **evaluar sus valores y compromisos más hondos, y, en consecuencia su propia identidad**" (Splitter y Sharp, 1996: 34).

2, El diálogo filosófico

Me he referido al diálogo como un recurso fundamental dentro de la práctica de la enseñanza de la filosofía. Pero, ¿cómo sabemos que ese diálogo está siendo realmente filosófico? Para intentar responderlo voy a caracterizar el diálogo de tal modo de diferenciarlo de una conversación que puede darse en diferentes espacios y asignaturas escolares y, luego, me abocaré a analizar el llamado "diálogo filosófico".

Para distinguir el diálogo de una conversación los planteamientos de Splitter y Sharp (1996) son fundamentales, pues establecen las condiciones necesarias para considerar una conversación como diálogo. Estas condiciones implican que:

- La conversación se concentre en un tópico problemático.
- Los miembros de la comunidad de indagación, mediante el diálogo, se autocorrijan, que se cuestionen unos a otros con el fin de reformular ciertas ideas.

- El aporte de los participantes sea igualitario, que se valore a todos por igual.
- El diálogo sea guiado por los intereses de todos los miembros y que el interés del educador no sobresalga del de los alumnos.

Las condiciones antes mencionadas tienen un carácter procedimental y son válidas para cualquier asignatura. En razón de lo anterior, es necesario ampliar esta caracterización. Para comenzar, es relevante considerar que no se trata de reducir el diálogo filosófico a una técnica que permite desarrollar los contenidos prescritos en el currículo escolar de una forma más "innovadora", pues "la naturaleza misma del filosofar [...] se nutre del Intercambio y la oposición de conciencias reflexivas" (Salazar 1995: 117). No se trata de que el educador trabaje un contenido curricular; como el concepto de justicia, llevando definiciones para discutirlos con sus alumnos, como las que se proponen en la discusión entre Sócrates, Polemarca y Trasímaco en los libros I y II de *La República* de Platón. Tampoco basta con iniciar la clase desde los conocimientos previos de los y las jóvenes, preguntándoles acerca de lo que ellos entienden a partir del término "Justicia", solo con el propósito que los/as estudiantes se aprendan los conceptos de justicia que el programa de estudio señala. A este tipo de preguntas Salazar Bondy (1995) las llama "preguntas efectivas", cuyo objetivo es alcanzar los contenidos programados. Por ello, no todo intercambio comunicativo en un aula puede considerarse como diálogo. Solo aquel que potencia que los alumnos y alumnas resignifiquen y den sentido a sus propios cuestionamientos.

Considero que empezar una clase discutiendo desde los conocimientos, creencias y experiencias previas de los alumnos es un excelente punto de partida. De este modo los y las estudiantes se atreverán a cuestionar los contenidos prescritos por el programa de estudio, constituyendo un ejercicio de razonamiento filosófico, al no aceptar ningún contenido a priori, en tanto saber dogmático e irrefutable.

Lo importante de la discusión en la clase de filosofía es solicitar al estudiante razones que fundamenten lo que está diciendo y que, de este modo, no se quede solo en la mera opinión. Lipman *el al.* (1992), buscando que los y las estudiantes razonen, proponen preguntas que el profesor podría hacerles, de tal modo de favorecer el diálogo filosófico y por ende el razonamiento:

- "¿Qué razones tienes para decir eso?
- ¿Por qué estás de acuerdo (o en desacuerdo) con ese punto?
- ¿Cómo estás definiendo el término que acabas de usar?
- ¿Qué quieres decir con esa expresión?

¿Lo que estás diciendo ahora es coherente con lo que has dicho antes?
 ¿Podrías aclarar esa afirmación?
 ¿Sería posible que tú y él se estuvieran contradiciendo?
 ¿Estás seguro que no te estás contradiciendo?
 ¿Qué alternativas hay para la formulación que hiciste?" [Lipman *et al.*

1992: 107).

A su vez, estos mismos autores plantean que un profesor debe estar atento ante las formulaciones de sus estudiantes, ya que en algunas ocasiones pueden necesitar una ayuda clarificadora respecto de lo que quieren decir y no encuentran la manera de comunicar correctamente. Es así como el profesor debe ayudarlos con expresiones del tipo:

"Parece que estás diciendo...
 ¿Pudiera ser que...?
 ¿Estás diciendo que...?
 Esto es lo que te he escuchado decir...
 Me da la impresión que...
 Conforme a lo que escucho, estás diciendo que...
 Así como tú lo ves...
 Corrígeme si me equivoco, ¿pero no es esto...?
 Entonces, desde tu punto de vista...
 [...] Me pregunto si lo que estás diciendo podría ponerse de este modo...
 ¿Ayudaría si expreso lo que dijiste de este modo...?" [Lipman *et al.*, 1992: 108).

Estas últimas frases, a diferencia de las anteriores, no piden razones sobre las ideas de los y los educandos, sino que tienen el carácter de clarificar el pensamiento de los mismos, como una ayuda que les permita reformular sus pensamientos. En este punto resulta importante que el profesor no tergiversar involuntariamente lo que sus estudiantes han querido expresarle, pues, como hemos mencionado, si esto ocurre se niega la posibilidad de que los y las jóvenes piensen por sí mismos/as y, por ende, se les quite la posibilidad de filosofar.

Desde mi perspectiva, la asignatura de filosofía tiene una característica que otras disciplinas no tienen, y es que permite cuestionar los contenidos prescritos. Tal característica la he llevado a cabo en mi Práctica Profesional, en la asignatura de Ética, en un Cuarto Medio de un Liceo Técnico Profesional, donde el contenido asignado para trabajar es el concepto de justicia de Aristóteles, definida por el autor como "dar a cada uno lo que es debido". Esta definición la asumo como un tópico

problemático, que encierra un dilema cognoscitivo y moral, características que deben servir como punto de partida para la discusión filosófica. Mi propósito ha sido animar a los y las estudiantes a que problematizar la definición dada por este filósofo griego mediante planes de diálogo y reflexiones sobre diversas definiciones -construidas en conjunto- ante las que debían argumentar su adscripción o crítica. Este último punto plantea el desafío de posicionamiento respecto de la definición construida, asumiendo, por ejemplo, que la propia definición o la de algún compañero se podría oponer a la de Aristóteles, en una suerte de diálogo póstumo con el filósofo.

En mi experiencia de práctica he tenido la precaución de destacar que la conclusión a la que llegamos como grupo no cierra el tema bajo la creencia de haber llegado a establecer una verdad, sino que juntos logramos ciertos consensos, conclusiones o clarificaciones, lo que Spitzer Sharp (1996) llaman "acuerdo común", que sirven para finalizar la discusión respecto del tema, pero teniendo la claridad de que no constituyen un saber dogmático, sino más bien un saber provisorio, producto de la discusión, las creencias y conocimientos actuales, que puede seguir discutiéndose -como efectivamente ocurre-, ya sea para enriquecerlo, reemplazarlo o criticarlo. Con ello los estudiantes van aprendiendo uno de los aspectos fundamentales de la disciplina filosófica: no hay verdades objetivas que reemplacen otras obsoletas.

En este sentido se debe tener presente que los jóvenes son impulsados por "un deseo de alcanzar la verdad de las cosas" [Splitter y Sharp, 1996: 59], lo que demanda constantemente tensiones entre los/as estudiantes, quienes deben comprender que el conocimiento es una construcción social y no una verdad a descubrir. Lo importante del diálogo, siguiendo la Idea de Freire (1997), es que permite situarse en una posición horizontal respecto del otro, sin importar quién sea ese otro. Esto autoriza que los individuos se muestren autónomos, pues en la horizontalidad se presume la Igualdad y cuando existe igualdad las determinaciones que afectan la autonomía debieran desaparecer.

Tales determinaciones se encuentran en lo que Freire (1997) denomina antidiálogo, que implica una relación de verticalidad entre los sujetos, en el que no existe la crítica pues, al no permitir un intercambio de ideas, estas son absorbidas por el sujeto de menor rango dentro de la relación de verticalidad. Al anular la crítica el antidiálogo permite una determinación vertical (desde arriba), en la cual el que se sitúa en lo alto impone sus términos a los que se sitúan debajo. De allí la importancia del diálogo, que junto a la reflexión promueve un espíritu crítico y potencia que el individuo no se adapte al mundo de acuerdo con las determinaciones

que le han sido impuestas, incentivándolo a profundizar en la interpretación de sus problemas y a configurar una visión propia de mundo.

3. La experiencia: dialogando en clases de filosofía

El contexto de Práctica en la asignatura de Ética Profesional, en un Cuarto Medio de Hotelería, ha implicado grandes desafíos. El curso, compuesto por 35 chicos y chicas, se encuentra poco interesado por las áreas humanistas del currículo, pues, según sus propias palabras: "no aprenden herramientas útiles para la vida laboral". Por su parte, la asignatura según decreto del establecimiento no es calificada, por lo tanto, no incide en la aprobación de alumnos y alumnas.

Para elaborar las clases tomo la decisión de partir desde las representaciones, marcos de referencias y experiencias previas de los y las estudiantes, y no desde definiciones o teorías filosóficas, como señalan las orientaciones del colegio, puesto que "lo característico de la clase dialogada es el desenvolvimiento de un tema en base de preguntas y respuestas con la participación directa del maestro" (Salazar, 1995: 119), quien actúa como conductor del diálogo y canalizar de las ideas. El pie forzado impuesto por la escuela es el tratamiento del concepto de justicia en Aristóteles. Ante tal imposición, las decisiones didácticas han sido:

- a. Configurar la clase a partir de las concepciones previas de los/as estudiantes. De esta manera, dialogar en torno a preguntas tales como: ¿Han oído hablar de la justicia? ¿Cuándo? ¿En qué contexto? ¿A qué creen se refiere ese concepto? ¿Qué entienden ustedes por justicia? ¿Creen en la justicia? ¿Cuándo consideran que están actuando justamente? ¿De qué manera sé que otro está siendo justo conmigo? ¿Qué actos consideran injustos? ¿Qué actos consideran justos? ¿Cómo entienden el concepto de justicia? Todas estas preguntas tienen como finalidad que el estudiante se atreva a plantear sus fundamentos sobre lo que entiende por justicia. Para tal efecto, al momento de la conversación he tenido presente anotar en la pizarra una síntesis de los planteamientos de cada uno, de modo de considerar todos los aportes, en vistas que se sientan reconocidos y legitimados para participar en una construcción conceptual. Además, pido constantemente las razones que fundamentan sus palabras y una reflexión desde el contexto histórico cultural en que dichas conceptualizaciones de justicia actúan, diferenciando de otras concepciones de filósofos de otras épocas que, igual que ellos, se preguntaron por la justicia.

- b. Establecer una confrontación de ideas entre las concepciones de justicia de los y las jóvenes y la señalada por Aristóteles. De esta manera, abrir un espacio para reflexionar sobre el planteamiento de un filósofo a partir de las concepciones de los/as estudiantes, resignificando la justicia no como concepto sino como pregunta. Así, la definición de Aristóteles de justicia: "dar a cada uno lo debido", es problematizada con las siguientes preguntas:
 - ¿Qué habrá querido decir Aristóteles con esta definición? ¿Están de acuerdo? ¿Por qué?
 - Si se da a cada uno lo debido, ¿Cómo se sabe qué es lo debido de cada uno?
 - ¿Esta definición implica que somos todos iguales o todos diferentes?
 - ¿Esta definición de justicia aún tiene vigencia en nuestro país? ¿Se da a cada uno lo que se merece?
 - ¿Quién se merece qué?
 - ¿Se les ocurre algún caso que contradiga esta definición?
 - ¿Qué propondrían para complementar esta definición?
 - ¿Qué definición darían ustedes?

A través de estas preguntas se hace partícipes a los y las estudiantes de un diálogo hipotético con la figura de Aristóteles, de modo que no reciban conocimientos, sino que construyan argumentos desde sus propios sentidos y, a la vez, logren develar las implicancias del uso de ciertos conceptos en la sociedad actual. De esta manera, la filosofía no es solo una cuestión de teorías, sino que procura un análisis de los marcos de referencias y concepciones que nos configuran como sociedad. Se trata entonces de pensar con el filósofo y no desde el filósofo.

- c. Una tercera forma tiene relación con proponer un gatillante para la reflexión. Este puede ser un texto, una película, una noticia, etc. Lo primordial del gatillante es que problematice una situación, permitiendo la posterior reflexión y crítica. A continuación, el uso de una historia real problemática como gatillante de la reflexión acerca de la justicia.

Luis a los 18 años consumía drogas de todo tipo. Un día, junto a otros dos jóvenes, asaltó la vivienda de una mujer separada, madre de dos niños pequeños, robándole \$150.000 que la mujer tenía para pagar los medicamentos de uno de sus hijos, enfermo de leucemia. Además, el grupo extrajo algunos objetos de valor y recuerdos familiares, valorados en \$1.000.000. La justicia [tribunales] lo condenó en 2002 a dos años de prisión. Sin embargo la sentencia fue apelada por su abogada, por lo que Luis solo alcanzó a cumplir un año de cárcel. Ahora, en 2010, la Corte Suprema ratificó la condena. Luis en este tiempo se ha casado, tiene un hijo y trabaja como obrero en una empresa de construcción. Pero ahora tiene que cumplir el año de cárcel que le queda. Su abogada ha pedido al indulto para Luis, alegando que ya está reinsertado en la sociedad y que la pena que ya cumplió, un año de cárcel, fue suficiente castigo.

Plan de discusión:

- La condena a Luis, ¿creen que fue correcta o incorrecta? ¿Era o que se merecía?
- ¿Qué es hacer algo correcto y algo incorrecto?
- ¿Hay relación entre lo correcto y lo justo?
- ¿Se podría ser algo slondo incorrecto?
- ¿justamente haciendo daño a otro?
- ¿njustamente sin hacer daño a otro?
- ¿o estamos actuando justamente?
- ¿onsi eras JU castigo que los tribunales le dieron a Luis? ¿Por qué?
- Basados en lo que entienden or usticia, ¿debe cump ir Luis la condena que le resta?
- De acuerdo con tu respuesta, ¿ la justicia?

Las preguntas buscan que los y las estudiantes conceptualicen el término "justicia" desde casos concretos, de modo de pensar filosóficamente a partir de la realidad, develando las concepciones de justicia en uso, razonando acerca de sus implicancias y consecuencias.

4. Posibilidades y desafíos del diálogo como recurso pedagógico

El análisis de la experiencia me permitió reflexionar en torno a las posibilidades de desarrollo, formación y potenciación de los sujetos que implica el desafío de asumir las clases desde una perspectiva problematizadora y dialogada, y también experimentar las dificultades que significa tal apuesta didáctica.

En primer lugar, el diálogo permite la igualdad de los miembros de la clase y el intercambio de labores. Esta idea de Paulo Freire (1997) otorga importancia a la práctica del diálogo, ya que ella supone una horizontalidad entre los interlocutores, lo que permite el intercambio de roles entre

el profesor y el estudiante, en el constante ir y venir de las ideas que circulan en el transcurso del diálogo, debido a que el educador constantemente está cediendo la palabra, alejándose así de una labor entendida como un simple traspaso de conocimientos. Desde esta perspectiva, el diálogo concede la oportunidad de una alternancia de posiciones en el aula; significa que pone en un mismo nivel al educador y al educando. Por su parte, que los educandos asuman la labor de educador en el tratamiento de los contenidos filosóficos es fundamental para derribar la creencia de que la filosofía es un saber elevado y críptico.

En segundo lugar, una clase dialogada contribuye al desarrollo de la autonomía de los y las estudiantes, permitiendo su igualdad. Esto ocurre en la medida en que la práctica del diálogo favorece la reflexión independiente de los mismos, facilitando la capacidad de argumentación y contraargumentación, lo que va posibilitando el pronunciamiento de los y las estudiantes ante los contenidos. Desde mi perspectiva, la importancia de este pensar autónomo para la filosofía radica en que el pensamiento filosófico debe ser original: no se filosofa cuando se repite lo que otros ya dijeron.

En tercer lugar, la dinámica dialógica favorece la construcción conjunta de la clase, dando la oportunidad a los/as estudiantes de aportar mediante sus ideas razonadas, lo que permite que poco a poco todos comiencen, en mayor o menor medida, a sentirse responsables de su formación, pasando de una mera "revisión conceptual" a un análisis crítico, situado desde sus vivencias y contexto cultural.

Otro aspecto importante es que en el proceso se van agudizando las habilidades de razonamiento, gracias al desafío que implica estar constantemente argumentando y contraargumentando puntos de vista. Además, favorece la reciprocidad y la autocorrección mediante este ir y venir de ideas. La reciprocidad ocurre por el hecho de compartir ideas y pensamientos, haciéndolos accesibles a todos (Spillter y Sharp, 1996). La reciprocidad favorece la cooperación dentro de la enseñanza, la que resulta fundamental dentro del aprendizaje de los/as estudiantes, pues el "aprendizaje más valioso acontece en un ambiente basado en la interacción cooperativa con los pares, más que en el individualismo y la competitividad" (Spillter y Sharp, 1996: 47).

Por su parte, la dinámica de clases produce instancias de autocorrección entre los y las estudiantes, de estos al profesor y viceversa, lo que se manifiesta en la constante petición de razones para la fundamentación de los diversos puntos de vista. Lo importante de la autocorrección en la enseñanza de la filosofía es que, cuando ella existe, nos obliga a prepararnos para ser críticos, tanto con nuestras opiniones como con las de otros.

Además nos exige ser respetuosos, puesto que es primordial mostrar respeto por los diversos puntos de vista, del mismo modo que exigimos que lo muestren por el nuestro.

5. Conclusión

Luego de un intenso proceso de reflexión de los obstáculos y tensiones experimentadas en el proceso, posiblemente comunes a muchas escuelas chilenas, es importante señalar algunas conclusiones a partir de la experiencia. Dichas conclusiones las presento como alternativas de acción, que pueden ponerse en práctica en el transcurso de los acontecimientos.

Una dificultad experimentada fue el silencio inicial de los y las estudiantes -de connotaciones tenebrosas para mí- seguido de un murmullo ensordecedor. Recordemos que, generalmente, las clases están centradas en la transmisión de información, por lo que los/as estudiantes no están acostumbrados a la participación, menos aún que sus opiniones pueden ser válidas y parte importante de la construcción de clase. El silencio inicial solo hace eco de una gran desconfianza de los/as estudiantes, que parecen estar esperando el momento en que se les "pasará la materia". En tales momentos, hablar con los chicos y chicas para explicarles el proyecto pedagógico de fondo ayuda y mejora enormemente la situación.

Una vez superada la etapa de silencio, el problema radica en que los y las estudiantes no saben participar: todos hablan a la vez, discuten entre ellos, no respetan las palabras y, peor aún, se descalifican e interrumpen constantemente, lo que ocasiona un clima poco apropiado, difícil de canalizar para el docente. En ese escenario, concluyo la importancia de construir en conjunto límites claros, hacer contratos didácticos para establecer, como comunidad que aprende, principios mínimos de convivencia, respeto e igualdad frente a las opiniones y juicios de estudiantes y profesor.

Una tercera dificultad es que los y las estudiantes emiten opiniones sin fundamentar o simplemente apelando a gustos o anécdotas. Por ejemplo, en la discusión del concepto de "justicia", los chicos y chicas hacen comentarios como: "yo siempre soy justo", "la justicia no existe", "la justicia no me interesa", etc. Siguiendo los planteamientos de Lipman *et al.* (1992), es imprescindible solicitar las razones que fundamentan sus palabras. De este modo, los/as estudiantes poco a poco pasan de la simple opinión a entregar ideas fundadas sobre sus juicios.

El alto número de estudiantes en el aula también se constituye en un obstáculo para el buen desenvolvimiento del diálogo. Si bien esta dificultad no puede transformarse en "la" razón para desechar una pro-

puesta metodológica como la expuesta, es necesario dar un tiempo para que alumnos y alumnas practiquen una pedagogía de la palabra. Es importante, por ejemplo, la horizontalidad, que implica mirarse a los ojos. Para ello, la redistribución de los bancos en forma circular constituye un buen punto de partida, al igual que fortalecer el diálogo en pequeños grupos. Así, los chicos y chicas, poco a poco van reconociéndose entre ellos como un otro válido, lo que genera un clima de convivencia amena y de diálogo auténtico, en pos de la conformación de una comunidad de indagación filosófica.

Finalmente, concluir la importancia del proceso y del tiempo para lograr filosofar con los y las jóvenes. Esto quiere decir que el diálogo y la conformación de una comunidad de indagación debe ser una tarea constante en el tiempo, y no solo reducida al desarrollo de una unidad. En mi caso, por el poco tiempo de práctica, circunscribo el objetivo solo a la provocación de reflexiones y a sentar las bases para la conformación de una futura comunidad de indagación. Tal claridad es importante pues muchas veces la fundamentación didáctica excede la práctica concreta, lo que puede ser muy peligroso en la medida que estemos justificando teóricamente una práctica que no es tal.

BIBLIOGRAFÍA

- FREIRE P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE P. (1997). *La Educación como Práctica de la Libertad*. México D. F.: Siglo XXI.
- JASPERS K. (1992). *La Filosofía: desde el punto de vista de lo existencia*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- LIPMAN M., SHARP A., OSCAYAN F. (1992). *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LÓPEZ SÁENZ C. (2006). Enseñar a Pensar desde la Fenomenología. En: *Vestigium*, Revista del Departamento de Filosofía Facultad de Artes y Humanidades Universidad de Pamplona, vol. I, n° 2. (junio-diciembre), pp. 31-41.
- SALAZAR BONDY A. (1995). *Didáctica de la Filosofía*. Lima: Fondo Editorial.
- SCHÓN D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SPLITTER L., SHARP A. (1996). *La Otra Educación: Filosofía para Niños y la Comunidad de Indagación*. Buenos Aires: Manantial.

FILOSOFANDO DESDE MI CIUDAD

Matías Rojas Yáñez

*Todo ser humano se inserta en la vida humana
mediante la acción y el relato.*

(BÁRCENA y MÉLICH. 2000)

INTRODUCCIÓN

La investigación en torno al concepto de "tiempo" ha sido mi mayor pasión, y de ella ha surgido la necesidad de investigar sobre la experiencia, el acontecer, el relato. Desde ese lugar, considero que para construir y ser en el tiempo y en el mundo es necesario enfrentarse a lo que nos constituye como humanos, vale decir, el discurso en sus múltiples modalidades' y en específico la narratividad, cuestiones que han estado ausentes de una educación destinada a formar técnicos competentes y no sujetos narradores de sus propias historias. Es así como las reflexiones de este escrito son precisamente un intento por establecer la narratividad como espacio vital en una enseñanza y aprendizaje de la filosofía situada en los sujetos y no en los postulados filosóficos.

1. Yo y mi circunstancia. El contexto narrativo

Cuando nos preguntamos por la posibilidad de la enseñanza de la filosofía en la escuela, al mismo tiempo surge la pregunta sobre lo que estamos entendiendo por filosofía. En este sentido, "la enseñanza de la filosofía se convierte [...] en un verdadero problema filosófico, en el que se entrecruzan los 'contextos' de descubrimiento y justificación del mismo discurso filosófico" [Izuzquiza, 1997: 78]. De este modo, las respuestas a las preguntas por qué, para qué, cómo y para quién enseñar filosofía, solo

Ya sea un texto escrito, el relato oral, la infraestructura de la ciudad, la gestualidad, etc.

son posibles de responder desde el momento histórico, social y cultural al que pertenecemos, en el entendido de que el contexto y la enseñanza van indefectiblemente unidos (Barrionuevo, 2007).

Si reflexionamos en términos globales respecto del contexto actual, nos encontramos en la sociedad de la información y del conocimiento descentrado (Labarrere, 2006), en la cual las estructuras monolíticas de las ideologías han sucumbido al intercambio masivo de información y capital financiero, generando una pérdida de certidumbre, lo que crea un escenario social en el que no es posible hallar asideros sobre los cuales situarse. Las viejas formas en las que el aprendizaje de la cultura se había articulado solían ser rutas perfectamente organizadas por quien producía el conocimiento; en cambio, en esta sociedad de la información es el consumidor quien debe articular o dar significado a la ruta escogida.

La cultura del *zapping* informativo (Pozo, 1996) presenta un *collage* de conocimientos que deben ser recompuestos para darles significado, lo que genera competencias casi exclusivamente de rompecabezas, es decir, desarrolla la capacidad de reunir las piezas dispersas sin entrar a cuestionar, por ejemplo, cómo llegaron a dispersarse. Esto debido a lo rápido y mecánico del procesamiento de la información que, vaciado de todo contenido histórico-cultural, genera competencias para ajustarse a condiciones sociales globalizadas, más que construir nuevo conocimiento para transformar la realidad en que vivimos.

Es así como se genera un repudio a la autoridad del conocimiento (Revenge, 2000), al saber situado, a las referencias históricas. Por tanto, nos encontramos en un punto en el cual el conocimiento solo sirve para adaptarse a una sociedad previamente moldeada. Por ello, toda acción planificada de construcción de conocimiento local, histórico y situado, parece inevitablemente inviable. Este mundo descentrado ha devenido en una puesta en jaque de los supuestos heredados de la modernidad, que si bien contempla el mismo proyecto de la Ilustración -hacer del hombre un ser autónomo y libre-, se ve enfrentado a la fragmentación del saber, con lo que se jaquea el proyecto.

En este escenario, la disciplina filosófica se presenta en el currículo escolar chileno articulada sobre sí misma, ofreciendo un saber que otorga un contenido estático, un repertorio de respuestas dadas -inconexas y fragmentadas. Se presenta como una actividad sin proyección, a la vez que inconexa en sus propios saberes.

La presencia de la filosofía en Chile es más institucional que cultural (Estrella, 1999), restringida a determinados espacios académicos, aislada, fuera de cualquier demanda social, pese a que se encuentra -obligatoriamente- en el currículo de la educación secundaria nacional. Por lo

demás, la reforma educativa ha restringido los sentidos y los usos de la filosofía (Oyarzún, 1998-1999), con el fin de tornarlos en un marco **referencial pero no en un pensamiento vivo y sistemático, siendo en este sentido una imposición del currículo y no una necesidad devenida de los sujetos de la educación.** De este modo, en los liceos en los cuales enfrentamos la asignatura el concepto mismo de filosofía y su praxis viene dado desde fuera, no es resignificado libremente por la comunidad educativa. La filosofía se torna, por lo pronto, al igual que todo el sistema educativo, en un aparato ideológico del Estado (Gaete, 2007), en el cual en la propia articulación del programa de estudio se genera una exclusión del debate y la reflexión. En tal situación, se busca desarrollar capacidades serviles al cambio acelerado, propio de la cultura del *zapping* educacional y de las condiciones laborales, sociales y prácticas vigentes.

Aun cuando en el contexto general pareciese existir cierta homogeneidad no se puede permitir una concepción abstracta (ideal) de los/as estudiantes de acuerdo con un contexto global y universalizado. Siguiendo a Sacristán (1995), los currículos responderían a las necesidades de la cultura juvenil, pero, ¿a cuál cultura juvenil? Podríamos replantear la pregunta: ¿es la misma cultura juvenil que existe en Santiago la que existe en Madrid, Chile o El Salvador? Y más aún, ¿existe una misma cultura juvenil al interior de Santiago? La respuesta es evidentemente no. y a riesgo de sonar categórico, el desarrollo desigual y combinado del capitalismo (Trotsky, 2007) demuestra indefectiblemente que, pese a la generalidad aparente, cada contexto es único, tanto material como subjetivamente. Por ello es necesario ser más preciso con el contexto.

La experiencia que relato se sitúa al interior de una sala de clases de un colegio Particular Subvencionado Técnico-Profesional de la comuna de Ñuñoa, establecimiento al que asisten los hijos de la clase media y baja de nuestro país, víctimas de un bajo gasto fiscal en materia de educación. Una escuela con un promedio de 40 alumnos por curso. Es en este contexto entonces donde se debe hacer y rehacer, escribir y rescribir el pensar didáctico-filosófico.

En este lugar, como en muchos otros en Chile, la valorización de los saberes del profesor y de los y las estudiantes es prácticamente nula. Por tanto, es aquí donde la narratividad, la experiencia y el develamiento de los discursos se transforman en una herramienta de cambio que potencia poderosamente a los sujetos. Es una oportunidad para redescubrir la filosofía como una necesidad con posibilidad libertaria, puesto que la

palabra intencionada –tanto en los gestos como en su finalidad- suscita **interés, pasión entregada al diálogo y a la conversación**.

1.1. Filosofía. Respuestas que desembocan en preguntas

Expuesto el contexto, es necesario reflexionar acerca de mis consideraciones respecto a qué es filosofía. De no hacerlo corro el riesgo de ampliar el campo y devenir en supuestos valóricos o ideológicos más que en reflexión filosófica, o bien se torna en extremo vaga y divergente su enseñanza; o en caso contrario –con una definición muy cerrada-, se torna en actividades mecanizantes y reproductivas del sistema, ajenas a un proceso de resignificación y aprendizaje.

Debemos tener en cuenta que no existe una sola forma de enfocar y ordenar la filosofía y que al respecto no hay acuerdos oficiales, de modo tal que no se puede jerarquizar su contenido. Por lo tanto, no existe la buena y la mala filosofía, aunque sí existe aquella que es más fértil para la discusión, la que abre más problemas y caminos de diálogo. Por su parte, la actividad filosófica no es reductible solo al plano formal o meramente lógico, como algunos la plantean en su enseñanza. No se trata solo de sostener que enseñar filosofía se reduce a provocar la reflexión y el pensamiento. La filosofía no está vacía de contenido, no es pura fantasmagoría mental ni cadenas de argumentación inocua. Muy por el contrario, no se puede hacer filosofía en el vacío; cada reflexión es pensamiento de algo. De allí **que no sea** lo mismo reflexionar sobre Aristóteles o Santo Tomás, que sobre Foucault o Marx, o sobre la propia realidad social y política.

Por tanto, la filosofía es una forma de abordar y ser en el mundo, es un posicionamiento no estático que se nos presenta como cuestionamiento e indagación sobre los últimos y los primeros supuestos: “la filosofía significa reflexionar sobre la totalidad de lo que hay, de lo que no parece, con vistas a su [...] significado” (Rozalen, 1997: 67). Todos somos capaces de reflexión filosófica, no son solo algunos elegidos los llamados a este tipo de reflexión. Por ello no existen exclusiones al filosofar, pues debe existir una ineludible capacidad de entremezclarse con el mundo en el que se habita, deteniéndose a contemplarlo y analizarlo, decodificándolo, resignificándolo, pues la filosofía es, por sobre todo, una posición libertaria, un acto de asombro y de pasión. El hecho de plantearse y situarse en la posición del filósofo, es emplazarse en una posición de revolución

espiritual y global, pues ella ha de ser diálogo, generadora de constantes cambios y posibilidades. Filosofía concebida como actividad.

1.2. La enseñanza de la filosofía

Mi compromiso con el contexto y con un concepto de filosofía como libertad es fundamental, en la medida en que debemos ser claros sobre lo que vamos a enseñar, dónde y para qué. De manera particular, busco con la narratividad y el relato poner en conflicto cognitivo a los educandos, con la finalidad de tornar lo cotidiano y su propia experiencia en reflexión filosófica. A mi entender, lo fundamental en la enseñanza de la filosofía se encuentra en el acto de filosofar, que solo puede desarrollarse en el ejercicio y uso propio de la razón. Argumentado de este modo, parece ser una tarea individual o solitaria; no obstante esa es solo una forma moderna de abordar el asunto, pues lo que intento plantear es la enseñanza de la filosofía es un ejercicio dialéctico que, como tal, no puede darse individualmente sino con el otro.

Los filósofos son tales no porque repitan los planteamientos de otros hasta el cansancio y sepan las respuestas dadas por la tradición para cada tópico de la filosofía. De hecho, la enseñanza de la filosofía no puede, simplemente, respetar dogmáticamente y prolongar la tradición (Noro, 1998), pues esto no es filosofar sino reiterar obtusamente lo dado; no es enseñar, es vaciar. Lo que planteo es un filosofar con otros, poniéndonos como docentes en situación de diálogo con los y las estudiantes, del mismo modo como dialogamos con la tradición.

No pretendo enseñar filosofía solo porque así ha sido siempre o porque tiene más de dos mil años, sino porque estoy convencido de que cada uno de nosotros se encuentra en posición de dar sentido al mundo. Desatender esta búsqueda constante sería no responder a esa interpelación tan íntima. En pos de esto es que sustento e impulso una búsqueda metodológica, que permita que los y las jóvenes sean partícipes de este preguntar propio del hombre y la mujer, que sus respuestas sean socializadas, dialogadas y criticadas entre pares, para desatender ideologías impuestas y construir mundos en los que los/as estudiantes sean con otros, no solo en el plano ético o moral, sino que en todas las dimensiones de su humanidad. En una posición libertaria, la filosofía invita a enseñar para liberar los pensamientos y confrontarlos con los otros, para construir futuros compartidos, reconociéndose libres.

1.3 El relato y la filosofía. Por qué la narrativa

Ya resuelto el dónde, el qué y el para qué enseñar filosofía, corresponde ir al cómo. Para elaborar la propuesta de aula he tenido presentes las palabras de Morin (1998), que señala que en este mundo desbocado y lejano lo más propio de la complejidad circundante, valga la redundancia, es un pensamiento complejo, un pensamiento en el que siempre está implícita la dificultad. Sobre esa base, la intención de la vía narrativa es provocar un ajuste a los tiempos y a la forma de pensamiento de la filosofía, acercándonos positivamente al paradigma de la complejidad. "Al hablar de vía narrativa de la filosofía se está exigiendo una renovación de la filosofía, no tanto en sus temas, que también, sino en sus modos y estilos" (Moratalla, 2005: 168). En este sentido, la vía narrativa consiste en ampliar la mirada a tópicos propios de nuestra época, como la complejidad, la necesidad del diálogo, las nuevas tecnologías, etc.

Desde esta propuesta, comprender lo humano es comprender una acción percibida desde dentro, desde el punto de vista de la intención que la anima, en aquello que la hace propiamente humana, puesto que el hombre es proyecto y puede ser comprendido, ya que el proyectar sobre posibilidades es comprender anticipadamente esa posibilidad de ser, que ya está siendo (Heidegger, 2002: 31). Pero además es entender que todo comprender está vinculado por principio al tiempo (Koselleck y Gadamer, 1977: 68), y la posición de la narración desde esta comprensión implica la posibilidad de considerar las aporías de la finitud del hombre temporal. Tal como señala Gadamer: "en todo nuestro pensar y conocer, estamos ya desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo [...]. el lenguaje es la verdadera huella de nuestra finitud" (Gadamer, 1992: 149) Es decir, cuando un sujeto narra, está articulando su experiencia personal en el tiempo. En el acto de narrar se configura una trama y, además, se establece una conexión entre el tiempo en el cual ocurre la trama y el presente desde el cual se la narra (Ricoeur, 1997).

Van Manen (2003) describió de un modo sencillo la estructura que nos ofrece la perspectiva de la narratividad, señalando:

escribimos distancia del mundo de la vida, aunque también nos arrastra a acercarnos al mundo de la vida [...]. [La escritura] descontextualiza el pensamiento de la práctica pero devuelve la reflexión a la praxis [y, al mismo tiempo] abstrae nuestra experiencia del mundo aunque concretiza también nuestra comprensión del mundo (Van Manen, 2003: 144-145).

El acto de ver el mundo que nos circunscribe implica por efecto el acto de verse al sí mismo, lo que nos permite un mirar desde afuera siendo afuera a intimidad del relato mismo, que nos abre la posibilidad de escuchar un nuevo lenguaje, el primer lenguaje, restaurar el significado pleno de las palabras (Van Manen, 2003). El relato tiene por tanto una capacidad de articulación entre dos elementos: el explicar y el comprender. En este sentido: el relato permite asir lo trascendente con lo que está a mano, por medio del lenguaje que es el lenguaje, o que es si porta tentativas de entendimiento (Koselleck y Gadamer, 1997).

Todo ser humano se inserta en la vida humana mediante la acción el relato (Bárcena y Melich, 2000: 79) en el tiempo y en el espacio. De esta forma la acción y el relato emergen, es una necesidad que se impone por sí misma: ya que la acción humana, y en especial la acción educativa, se debe entender como susceptible de ser narrada.

El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como resultado de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia norma (Bárcena y Melich, 2000: 95).

Por su parte, Van Manen (2003) da en el clavo: es la elevación de voces silenciadas, el diálogo, el relato, por ende la narratividad, lo que permite el reconocimiento de los saberes propios que se ocultan tras un discurso oficial, posibilitando exploraciones a nuevos niveles y problemáticas.

2. El libro abierto: la ciudad

"La tarea de la filosofía consiste en mostrar la intrínseca racionalidad de la realidad, llevándola a la forma del pensamiento" (Zamboni, 2002: 24). Desde esta perspectiva, esto implica transformar lo cotidiano en una experiencia filosófica, generando un puente entre filosofía y realidad. Desde aquí se comienza a estructurar la construcción del "relato ciudad"; como soporte en la construcción de relatos y experiencias filosóficas. La ciudad por sí misma es el eje articulador de las experiencias cotidianas de los ciudadanos, y en ella se da una constante proyección de los sujetos generando espacios de diálogo e historicidad. Se compromete, de esta forma, a propia identidad personal como habitante de la ciudad, que depende de una manera pública de ver y estar en el mundo (Bárcena y Melich, 2000). Bajo esta perspectiva, la ciudad emerge como reflejo de: y

temporalidad [que] se hace espacio-temporalidad. El "estar-ya-en-un-mundo" que constituye el pasado, manifiesta entonces en su carácter concreto, e indica en qué consiste el contexto de la individualidad en el presente. Y el porvenir se cambia en un porvenir del yo, y del mundo que lo rodea en la interacción del presente en mí" (Kuropulos P. 1970: 44).

Inspirado en estas palabras, la actividad propuesta para la enseñanza de la filosofía desde la narratividad se estructura en tres viajes o rutas en torno a la ciudad, siguiendo un eje común: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DDHH), de modo tal que cada ruta sea una parte de un viaje global, que propicie el diálogo entre los educandos y las personas que habitan, hacen uso y reconocen la historia del espacio urbano. Tal organización en rutas —que transgrede las partes de una clase, dividida en inicio, desarrollo y cierre— constituye el imperativo categórico en el mundo educativo chileno, es "el resultado [...] entre lo pedagógicamente ordenado y el —por ahora y probablemente para siempre— inevitable azar de encuentros educativos que se producen de la hipercomplejidad de lo urbano" (Trilla, 2005: 84). Organizar la secuencia didáctica en rutas permite pensar la organización de clase desde otros ejes, que intentan respetar el mundo de la vida del aula y no las lógicas técnicas de planificación oficializadas y sacralizadas.

Tal experiencia ha sido desarrollada en mi Práctica Profesional, específicamente en la Unidad 4: Ética Social, y Subunidad 2: Derecho, Justicia e Igualdad, en que consigna como objetivo fundamental (OF): "Analizar críticamente algunos problemas éticos de la sociedad contemporánea, confrontar sus visiones y desarrollar una opinión propia fundamentada", y como Contenido Mínimo Obligatorio (eMo): "El concepto de Derecho. El papel de los derechos humanos en el desarrollo de una sociedad democrática. Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos en su desarrollo histórico. Valoración del derecho a la participación ciudadana, la justicia social, la solidaridad, y la diversidad social y cultural. El concepto de Justicia. La justicia distributiva. Justicia e igualdad".

2.1. Descripción de la experiencia

Como había adelantado, las actividades fueron organizadas en tres etapas o rutas: a) la ciudad reflejo de la sociedad; b) la educación, ¿una constante?,

Es necesario declarar que la posibilidad de recorrer las tres rutas puede fracasar por razones económicas, pero es posible realizar al menos una de ellas.

y c) nuestra historia, na hay mañana s- ayer (Magen,dzo, 2006), *que* en su conjunto comprendían 10 *que* he llamado "la travesía santiaguina". Cada una aparejada de uno o más artículos de la declaración de los DDHH. No obstante, los artículos solo son un insumo para los educandos, pues el interés es trabajar la declaración como un todo.

Complementario a los artículos de la declaración de los DDHH se encuentra un mapa o fotografía de un sector de Santiago que representa el lugar que los alumnos deben visitar en el viaje. La idea es, previo a cada viaje, presentar esta imagen y discutir acerca de las creencias sobre dichos lugares, con el fin de iniciar acerca de las creencias sobre dichos lugares y chicas. Además, solicitar a los estudiantes la lectura de los artículos de la declaración de los DDHH, previo al inicio del viaje; el diseño de entrevistas que deben realizar en el momento de la travesía; la incorporación de medios de grabación o fotográficos, todo ello con el fin de analizar el recorrido y transmitir el conocimiento durante la ruta de las creencias implícitas al conocimiento consciente.

Al finalizar cada etapa de la "travesía santiaguina" solicito a los y las estudiantes la presentación de un relato sobre sus apreciaciones acerca del tema: ¿cómo se ve reflejada la declaración escogida en el espacio urbano visitado? Cada relato debe incluir bibliografía actual, aportada por los estudiantes.

Ruta N° 1: La ciudad reflejo de la sociedad

La primera ruta consiste en tres localidades, incluidos los trayectos de desplazamiento entre una y otra, las cuales corresponden a lo que comúnmente se denomina "clases sociales": alta, media y baja: La Legua, San Joaquín y Vitacura, respectivamente. Por ello, me la y aja: La Legua, San Joaquín y el sitio <<http://www.mapcity.cl>> a lo largo de las clases ubicamos las comunas en lugares geográficos de ubicación común, haciendo especial hincapié en los lugares de conectividad, estaciones de metro, infraestructura comunal (colegios, escuelas, bibliotecas, áreas verdes, centros comerciales, hospitales, clínicas, etc.) Por lo tanto, los artículos 1, 13, 17 y 22 de la Constitución de Chile, los que se leyeron por grupo y en una instancia de los Derechos Humanos, fueron analizados en plenaria.

ARTÍCULOS CARTA FUNDAMENTAL DE LOS DERECHOS HUMANOS:
RUTA

- 1º Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos [...].
- 13º Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado [...].
- 17º Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente. [...].
- 22º Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social [...].

El propósito de la estructuración del relato de la ruta Nº 1 refiere a identificar y conocer las diferencias que encierra socialmente la ciudad de Santiago, además de la reflexión y crítica que, desde la carta fundamental de los DDHH, se puede realizar a la organización geográfico-social de los ciudadanos chilenos. Para ello solicito que, en grupos, investiguen más sobre cada sector, busquen imágenes, visiten y fotografíen los lugares. Después, cada uno, en forma individual, debe estructurar su relato y compartirlo con su grupo para construir un relato conjunto.

Ruta Nº 2: La educación, ¿una constante?

Esta segunda ruta está constituida por el circuito cultural Santiago Poniente, pues permite recorrer un sector de Santiago con mayor fluidez. La idea es recorrer la mayor parte del trazado con la finalidad de reconocer hitos culturales dentro de la ciudad y visualizar su coherencia con el entorno y con los DDHH. Para ello programo una visita de la ruta junto con los estudiantes. Como esto no es posible, solicito lo mismo que en la ruta Nº 1, además de la visita al sitio Web <http://circuitocultural.cl/>, para que obtengan mayor información de la concentración de diversas locaciones culturales de las que disponen la Región Metropolitana y el país en general: Biblioteca de Santiago. Museo de Arte Contemporáneo, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Planetario, Centro Cultural Matucana 100, Universidad de Santiago, Universidad ARCIS, Museo Educación Gabriela Mistral. Museo Artequin, Museo Nacional de Historia Natural, Parque Quinta Normal. Centro Extensión Balmaceda Arte Joven, Museo de Ciencia y Tecnología, Museo Infantil, Museo Ferroviario, Escuelas de Artes y Oficios USACH.

Sobre este circuito, los artículos de la carta fundamental a tratar corresponden a los números 26 y 27.

ARTÍCULOS CARTA FUNDAMENTAL DERECHOS HUMANOS:
RUTA 2

- 26º Toda persona tiene derecho a la educación [...] La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana [...] y a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes [...] y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

El propósito, clave y finalidad desde los cuales se estructura el ensayo sobre la ruta Nº 2 versa sobre las posibilidades de experiencias artísticas o culturales en la ciudad, respecto de esculturas, estatuas, centros o corporaciones culturales, por ejemplo, museos, sobre los cuales los y las estudiantes reflexionen en torno al sentido, objetivo y esquemas desde los que se edifican y articulan los museos y sus colecciones, preguntándose: ¿a qué y a quiénes están dirigidos? ¿Quién o quiénes, en una cultura, son los productores de arte y quiénes su público y consumidores?

Ruta Nº 3: Nuestra historia. no hay mañana sin ayer

Esta ruta la componen tres lugares reconocidos y tortura. Decidí buscar diferencias, como centros de reclusión o cárceles sociogeográficas en su ubicación, con el fin de reflexionar acerca de los usos de la ciudad, de su mobiliario e infraestructura: Villa Grimaldi, Londres 38 y el Estadio Nacional. Solicito a los estudiantes que investiguen sobre la historia de dichos lugares antes y después de ocuparse como centros de tortura por la dictadura militar, de tal modo de reflexionar críticamente acerca de la relación entre los espacios físicos con las construcciones simbólicas. Así, Villa Grimaldi antes del golpe militar era el restaurante "Paraíso Villa Grimaldi", visitado por artistas, intelectuales y políticos de la Unidad Popular, visitado por artistas, había sido la sede comunal del Pío XI. Por su parte, Londres 38 era la representación simbólica de la policía, y el Estadio Nacional, la representación simbólica de la unión y la libertad. Esta ruta es acompañada por la guía de los artículos 5, 18, 19 y 21 de los DDHH.

ARTÍCULOS CARTA FUNDAMENTAL DERECHOS HUMANOS:

- 5º Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.
- 18º Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión [...].
- 19º Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y expresión.
- 21º La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público. esta voluntad se expresará mediante acciones auténticas [...].

Como segunda actividad solicito a los estudiantes que en grupos elijan una de las locaciones para visitar y, a partir de allí, escriban individualmente sus sensaciones y experiencias al re-conocer el lugar desde el diálogo con sus compañeros y las reflexiones de clases.

El propósito para estructurar el relato de la ruta N° 3 gira en torno al reconocimiento de los hechos de nuestra historia reciente, la existencia de una dictadura militar y de violaciones flagrantes a los Derechos Humanos, y cómo ellas configuran la realidad ética de la sociedad actual.

Para cada una de las rutas los/as estudiantes elaboran un relato de su experiencia, en el que problematizan filosóficamente la historia de alguno de los tres lugares en relación con los artículos de la carta fundamental de los DDHH trabajados en el aula. Para ello leen en clases sus escritos; luego, en diálogo con sus compañeros, se formulan preguntas analíticas que deben ir incorporando al texto, al igual que las reflexiones con relación a las mismas. En esta etapa incorporan pequeñas lecturas, que colaboran en el proceso reflexivo.

3. Conclusión

Los relatos que construyen los y las estudiantes se configuran como posibilidad cierta en la reflexión de la cotidianidad. Cuando planteo una perspectiva narrativa en la enseñanza de la filosofía me dirijo hacia la intimidad que el lenguaje ofrece. Cada contexto guarda una multiplicidad de significados; por tanto, contar con una herramienta que permita acoplarse a ellos es un avance en la relación pedagógica.

La narratividad como apuesta para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía permite abrir nuevos campos de exploración filosófica y, al mismo tiempo, de trabajo multidisciplinario. articulado frente al paradigma de la complejidad. Tomemos por ejemplo la actividad referente a los DDHH: el uso de una ruta que abarca la Región Metropolitana nos invita al develamiento de discursos implícitos en la ciudad a través de lecturas provenientes del arte y de la historia.

Un aspecto que se debe considerar al iniciar una apuesta didáctica narrativa es el peligro de vaciamiento de contenido filosófico, que ocurre al reducir los escritos a meros diarios de vida, sin profundizar en el análisis problematización y clarificación conceptual. En este sentido, se debe estar atento al marco epistémico de la disciplina, facilitando el acompañamiento del proceso y la implementación de pequeños seminarios de lectura que vayan abriendo ángulos de mirada en los/as estudiantes. Esto permite ir levantando preguntas más profundas de los escritos del grupo curso, de modo que el relato se transforme en un ejercicio filosófico, en

una actividad de desvelamiento y discusión que problematice la realidad sociohistórica.

Un aspecto relevante es la motivación de los estudiantes al realizar un trabajo como este en la clase de filosofía. Por una parte, les invita a reflexionar acerca de espacios de su propia ciudad que desconocen o bien que resignifican; por otra, se asombran ante la posibilidad de que la clase de filosofía salga de la monotonía del aula, en la cual se habla de autores de otras épocas, que poco y nada tienen que ver con su propia realidad. La clase de filosofía toma así otro cariz, se configura en un intento serio y riguroso por pensar-nos.

BIBLIOGRAFÍA

- BÁRCENA F, MÉLICH J. E. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- BARRIONUEVO A. (2006). Enseñanza de la filosofía en escuelas públicas. En: Khoan, W. (comp.) *Teoría y práctica en Filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- ESTRELLA J. (1999). La Filosofía en Chile. En *Revista Chilena de Humanidades*, n° 18/19, pp. 299-310.
- GADAMER H. G. (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- GAETE M. (ed). (2007). *Arte y Filosofía en el currículo escolar: entre el desarraigo y el olvido*. Santiago: Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades.
- HEIDEGGER M. (2002). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- IZUZQUIZA I. (1997). La Filosofía en la enseñanza media: observación traducción, simulación. En: Cifuentes y Gutiérrez (coord.) *Enseña; y aprender Filosofía en la educación secundaria*. Barcelona: Ed. ICE/HORSORI.
- KOSSELLECK R, GADAMER H. (1977). *Histórica y Hermenéutica*, Barcelona: Paidós.
- KUROPULOS P. (1970). *El Tiempo en el Hombre*. Madrid: Ayuso.
- LABARRERE A. (2006). Aprendizaje, complejidad y desarrollo: agenda curricular para enseñar en los tiempos actuales. En: *Revista de Psicología*, vol. XV, Santiago.
- MAGENDZO A. (2006). *Educación en derechos humanos*. Santiago: LOM Ediciones.
- MORATALLA T. (2005). Vía narrativa de la filosofía. En: *Duererías*, n° 5, pp. 167-189.

- MORIN E. (1998). Epistemología de la complejidad. En: Fried Schnitman, D. (comp.) *Nuevos paradigmas, complejidad y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- OYARZÚN P. (1999). La filosofía en la enseñanza Media. En *Revista Chilena de Humanidades* n° 18/19, pp. 221-230.
- POZO J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- RICOEUR P. (1997). *Autobiografía intelectual*, Buenos Aires: Editorial Nueva Vistón.
- ROZALEN J. (1997). Enseñar la Filosofía, las filosofías y a filosofar. En: Cifuentes, Gutiérrez (coord.) *Enseñar y aprender Filosofía en la educación secundaria*. Barcelona: Ed. ICE/HORSORI.
- SACRISTÁN G. (1995). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Ed. Morata.
- VAN MANEN M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida*, Barcelona: Idea Books S.A.
- TRILLA J. (2005). La idea de ciudad educadora y escuela. *Revista Educación y Ciudad*, n° 7. pp. 75-106.
- TROTSKY L. (2007). *La Revolución permanente*, Buenos Aires: Libros de Anarres.
- ZAMBONI C. et al. (2002). *El perfil de la Maestra*. Barcelona: Editorial Icaria.

EL PORTAFOLIO FILOSÓFICO. LECTURA y ESCRITURA EN EL AULA

Carla Vásquez Guevara

El portafolio es hoy día la técnica más apreciada {...} en tanto {...} permite valorar no solo lo aprendido sino también la capacidad de aprendizaje que se demuestra y las habilidades que se tiene en ello.

(BARRAGÁN, 2005)

INTRODUCCIÓN

Antes de abordar la propuesta didáctica referida a la lectura y escritura de carácter filosófico me parece crucial transparentar mi propia relación con la filosofía y su enseñanza. Esto porque, como docente, debo estar permanentemente cuestionando mi práctica y las intenciones del trabajo filosófico, en un contexto educacional muchas veces ingrato con la asignatura. Como plantea Derrida (1999: 384), "un filósofo es siempre alguien para quien la filosofía no está dada, alguien que, por esencia, debe preguntarse sobre la esencia y el destino de la filosofía. Y re-inventarla". Del mismo modo, para un profesor de filosofía la enseñanza de la disciplina en la escuela nunca está dada, siempre debe preguntarse por el sentido de su enseñanza y aprendizaje, entregando espacios para recrearla y, junto con ello, colaborar en la construcción de sentidos compartidos.

Desde mi perspectiva, la enseñanza de la filosofía debiera potenciar la unidad de pensamiento. Con ello me refiero a que los y las estudiantes, a través de una labor de análisis de las reflexiones realizadas durante el semestre, puedan develar y dar forma a su propia manera de ver y pensar el mundo, con unidad y coherencia y no -como suele ocurrir- desde una multiplicidad de pensamientos fragmentados, sin hilo conductor ni sentido de totalidad. Por ello, la propuesta didáctica basada en la lectura y escritura filosófica -en tanto actividades base en la enseñanza de la filosofía- no apunta a la búsqueda de un método "eficaz", sino a una forma distinta, aunque no nueva, de apropiación de las reflexiones de los y las estudiantes, a través de la recopilación, comentario y análisis de los trabajos organizados en un portafolio.

La intención es reconocer el ejercicio filosófico como generador de sentido, capaz de cohesionar y clarificar pensamientos, ideas y reflexiones, a través de un continuo trabajo de crítica y análisis sobre las formas de pensar. En este contexto, la lectura y escritura son dos procesos que se retroalimentan mutuamente, permitiendo la reflexión cada vez más profunda y significativa, que potencia la construcción de sentido. Por ello, la propuesta no radica ni se agota en fomentar o mejorar la comprensión lectora o la escritura en los alumnos, habilidades que, si bien se desarrollan en el transcurso de las clases, no constituyen un fin en sí mismas. Lo que se espera es una apropiación de las temáticas y problemas que se plantean en las unidades de aprendizaje y contenidos mínimos obligatorios, para ir más allá de ellos, generando un espacio de creación, en el que los y las estudiantes puedan dar forma a sus reflexiones, de modo que se consideren a sí mismos como capaces de "filosofar", siendo la escritura el testimonio vivo de este acto,

Se trata de crear un espacio de apertura y publicación de las producciones de los/las estudiantes, con el fin de reforzar su carácter creativo junto con su capacidad de apropiación y reflexión. Tal perspectiva también la considero para las unidades de Psicología de Tercero Medio, pues el tratamiento de sus contenidos igualmente desarrolla la duda, el cuestionamiento y la argumentación. Por tanto, la lectura y escritura reflexiva de base filosófica son fundamentales para comprender con mayor profundidad las problemáticas subyacentes en las unidades de Psicología. La experiencia llevada a cabo en mi práctica profesional y que sistematizo en estas páginas, corresponde a un trabajo desarrollado en un Liceo Científico Humanista de la comuna de Santiago, con estudiantes de Tercero Medio, en las dos primeras unidades de Psicología, contenidos que sometimos a una reflexión filosófica,

1, Fundamentación. Lectura y escritura filosófica

La lectura se presenta como posibilidad de escritura y, en este aspecto, la enseñanza tradicional de la filosofía se ha enfocado en la lectura rigurosa de autores célebres, con la finalidad de comprender las ideas y problemáticas insertas dentro de los sistemas filosóficos, tradicionalmente considerados como los más relevantes. Por otra parte, la escritura en filosofía, desde un punto de vista académico, ha sido trabajada generalmente en función de comentarios de textos y reflexiones a partir de los mismos, mermando la posibilidad de generar nuevas ideas y problemáticas,

Si bien es cierto estos métodos se mantienen vigentes hasta el día de hoy -sobre todo en el contexto universitario-, tienen la dificultad

de 'h'br, en la mayoría de los casos, la creatividad y la expresión del pensamiento, incurriendo constantemente en la formación de individuos con escasa autonomía en materia de reflexión crítica y pensamiento, que siempre requieren recurrir a citas de autoridad para validar sus argumentos, o incluso el contexto histórico político y social en el que están insertas dichas referencias.

En efecto, el tratamiento filosófico más determinante se ha concentrado en la asimilación de conceptos consagrados en obras clásicas, investigación se orienta a la búsqueda de su significado original, lo que se traduce en una práctica arqueológica en torno al sentido de un concepto que cimienta una nueva tendencia filosófica, acompañada de la profesionalización y de la búsqueda del origen del concepto y del lugar en el que se gesta, tradicionalmente en Europa. Previamente, Cecilia Sánchez (1992) señala que:

La preocupación por el "origen" en la doble dimensión geográfica e intelectual [...] aquella que comporta el "Viaje y, por otra como 'dagación', es la "palabra primera", ha constituido [...] la base básica, radical, de esta actividad (Sánchez, 1992: 113),

La búsqueda del origen y el ejercicio regresivo, que intenta coincidir con el pensamiento del filósofo estudiado, ha hecho del ejercicio filosófico universitario un mero repetir, un hacer tautológico, que limita la labor de enseñanza y aprendizaje de la disciplina al mero rol de comentarista. Así, los estudiosos de la filosofía solo pueden aspirar a la apropiación conceptual que, por autondad y legado, representa el filósofo que examina. Por esta razón es primordial cuestionarnos acerca de la lectura filosófica, cuyo sentido no debería provenir de la academia, sino que ha de responder a las necesidades y problemáticas de los y las estudiantes. Sin embargo, tampoco podemos obviar del todo los métodos tradicionales: la investigación e indagación de autores. Estos son fundamentales para ampliar el pensamiento y alcanzar nuevas lecturas de la realidad, pero en profundizar en sus argumentos y dialogar con ellos para cuestionar sus planteamientos, más que asimilar sus "verdades". Ahí está bien la propuesta didáctica que he desarrollado apunta a los momentos de lectura y los momentos de escritura, con los y las estudiantes consideren y valoren sus intervenciones personales y hagan uso de los textos de orientación filosófica como potenciadores de la reflexión, es decir, como recurso en beneficio de su autonomía de pensamiento, y no como contenedores de verdades solutas, que cierran posibilidades de nuevos cuestionamiento: a es

1.1. La lectura filosófica

Considero la lectura en el aula desde dos puntos de vista. que aportan desde distintos ángulos a la reflexión filosófica, un momento de apertura y otro de profundización teórica.

1.1.1 Lectura como momento de apertura

En este primer momento propongo que los textos actúen como "gatillantes" de la reflexión, es decir, que permitan detonar preguntas, cuestionamientos, reflexiones y críticas en torno a algún concepto o tema. Esto implica que la lectura tiene un carácter de arranque, es decir, que no cierre o complete la reflexión antes de iniciarla. En este punto cabe considerar que son pocos los alumnos y alumnas que se atreven a contradecir o a cuestionar las palabras del profesor, y en ese sentido el texto escogido puede representar tanto la autoridad del escritor como la autoridad del profesor en su elección. Por ello es importante escoger un texto que no dé respuestas, sino que abra la mayor cantidad posible de preguntas. Para lograrlo he utilizado los siguientes criterios de selección:

- Que sean lo más cercanos posible a los y las estudiantes.
- Que sitúe a los/las estudiantes en un contexto sociocultural determinado.
- Que provoque, en lo posible, cierta conmoción, duda, contradicción, confusión, empatía o antipatía, etc.

Lo importante es que no sean textos crípticos o absolutos, que entreguen respuestas acabadas o cerradas sobre el tema a tratar. Los textos que entrarían en esta categoría serían cuentos o literatura que planteen problemas o reflexiones, y artículos, noticias, epistolarios o escritos filosóficos de índole más personal, que no estén aún dentro de un sistema rígido con conceptos cerrados. Desde esta perspectiva, aludo a lo que María Zambrano (2007) propone acerca de la lectura de textos, cuyo propósito sería resguardar la experiencia de los/as estudiantes y la inspiración frente a la perplejidad de la cual brota el pensamiento, en coherencia con la vida y realidad de estos. Una lectura para tales efectos sería un extracto del libro *Un Mundo Feliz*, de Aldous Huxley, utilizado en la Subunidad 2: Los procesos cognitivos, correspondiente a la primera unidad del programa de Filosofía y Psicología: El ser humano como sujeto de procesos psicológicos.

UN MUNDO FELIZ Aldous Huxley (1932) (Extracto)

"Guardería infantil. Sala de Condicionamiento Neo-Pavloviano [...]. El director abrió una puerta. Entraron en una vasta estancia vacía; muy brillante y soleada [...]. Media docena de enfermeras, con pantalones y chaqueta de uniforme [...], se hallaban en la sala disponiendo jarrones con rosas en una larga hilera, en el suelo. [...] Cuando el D.I.C. (director general del centro de Inculcación y Control) entró, las enfermeras se cuadraron rígidamente. - Coloquen los libros ordenados el director.

En silencio, las enfermeras obedecieron la orden. [...] Los libros fueron depositados en estantes. Inmediatamente (los estantes de libros infantiles se abrieron invitadoramente mostrando alguna imagen alegremente coloreada de animales, peces o pájaros; [...].

- Y ahora traigan a los niños.

Las enfermeras se apresuraron a salir de la sala y volvieron al cabo de uno o dos minutos; cada una de ellas empujaba una especie de carrito de té muy alto, con cuatro estantes de tela metálica, en cada uno de los cuales había un libro de ocho meses. Todos eran exactamente iguales [...] y todos vestían de azul, [...] porque pertenecían a la casta Delta (Se encuentran en cuarto lugar. Son individuos de escasa inteligencia que trabajan en fábricas o como conductores de vehículos y apenas se interesan por ningún asunto. [...]). - Ponganlos en el suelo.

Los carritos fueron descargados.

- Y ahora sitúenlos de modo que puedan ver las flores y los libros.

Los niños inmediatamente guardaron silencio, y empezaron a arrastrarse hacia aquellas masas de colores vivos. aquellas formas alegres y brillantes que aparecían en las páginas blancas. Cuando ya se acercaban, el sol palideció un momento, eclipsándose tras una nube. Las rosas flamearon como impulsos de una pasión interior; un nuevo y profundo significado pareció brotar de las brillantes páginas de los libros. De las filas de niños que gateaban llegaron pequeños chillidos de excitación, gorjeos y ronroneos de placer. El director se frotó las manos.

- ¡Estupendo! - exclamó. - Ni hecho a propósito.

Los más rápidos ya habían alcanzado su meta. Sus manecitas se tendían, inseguras, palpaban, agarraban, deshojaban las rosas transfiguradas, arrugaban las páginas iluminadas de los libros. El director esperó verlos a todos alegremente atareados. Entonces dijo:

- Fíjense bien.

La enfermera jefe, que estaba de pie junto a un cuadro de mandos [...] la bota de una pequeña palanca. Se produjo una violenta explosión. Cada vez más agitada empezó a sonar una sirena. Timbres de alarma se dispararon, locamente. Los niños se sobresaltaron y rompieron en chillidos; sus rostros aparecían convulsos de terror.

- Y ahora - gritó el director [...], ahora pasaremos a reforzarla lección con un pequeño shock eléctrico.

Volvió a hacer una señal con la mano, y la enfermera jefe pulsó otra palanca. Los chillidos de los pequeños camaron sóhilamente de tono. Había algo desesperado [...] en los gritos agudmódicos, que brotaban de sus labios. Sus cuerpecitos se retorciánan rigidez; sus miembros se agitaban bruscamente. Como obedeciendo a los tirones de alambres invisibles.

—Podemos electrificar toda esta zona del suelo —gritó el director, como explicación—. Pero ya basta.

E' tra señal a la enfermera.

Las explosiones cesaron, los timbres enmudecieron, el chillido de la sirena fue bajando de tono hasta reducirse al silencio. Los cuerpecillos rígidos y retorcidos se relajaron, y lo que había sido el sollozo y el aullido de unos niños desatinados volvió a convertirse en el llanto normal del terror ordinario. —Vuelvan a ofrecerles las flores y los libros.

Las enfermeras obedecieron; pero ante la proximidad de las rosas, a la sola vista de las alegres y coloreadas imágenes de los gatitos, los gallos y las ovejas, los niños se apartaron con horror, y el volumen de su llanto aumentó súbitamente.

—Observen —dijo el director, en tono triunfal—. Observen.

Los libros y ruidos fuertes, flores y descargas eléctricas; en la mente de aquellos niños ambas cosas se hallaban ya fuertemente relacionadas entre sí; y al cabo de doscientas repeticiones de la misma o parecida lección formarían ya una unión indisoluble. Lo que el hombre ha unido, la Naturaleza no puede separarlo.

—Crecerán con lo que los psicólogos solían llamar un odio instintivo hacia los libros y las flores. Reflejos condicionados definitivamente. Estarán a salvo de los libros y de la botánica para toda su vida—.

El director se volvió hacia las enfermeras. —Llévenselos.

Llorando todavía, los niños vestidos de caqui fueron cargados de nuevo en los carritos y retirados de la sala, dejando tras de sí un olor a leche agria y un agradable silencio.

(...) El condicionamiento ante la muerte empieza a los dieciocho meses. Todo crío pasa dos mañanas cada semana en un Hospital de Moribundos. En estos hospitales encuentran los mejores juguetes, y se les obsequia con helado de chocolate los días que hay defunción. Así aprenden a aceptar la muerte como algo completamente corriente”.

Propongo que el texto sea leído de manera colectiva por el curso, para lo cual algunos estudiantes leen en voz alta, con la intención de crear una instancia que facilite y favorezca la discusión en torno a los temas centrales del texto: el aprendizaje, los procesos que lo involucran y los medios "legítimos" o "ilegítimos" para manipularlo. El procedimiento posterior a su lectura se basa principalmente en la realización de una serie de preguntas, algunas de las cuales se preparan con anterioridad, mientras que otras surgen de modo espontáneo o son planteadas por los propios estudiantes. El texto y las preguntas no solo permiten captar la atención, sino también rescatar y trabajar sobre algunas ideas y creencias

que circulan en el imaginario respecto de la manipulación genética de la inteligencia, el aprendizaje y la personalidad de los seres humanos. En este sentido, la lectura permite detonar ciertas preguntas y dudas desde las cuales se pueden iniciar y desarrollar reflexiones de carácter psicológico y filosófico, cada vez más complejas.

1.1.2. Lectura como instancia de profundización teórica

En un segundo momento, cuando el trabajo reflexivo ha rendido sus frutos y los/as estudiantes comienzan a plantear algunas reflexiones y problematizaciones, doy paso a una segunda etapa de teorización, en la que refuerzo y potencio todas las opiniones, críticas, meditaciones, etc., a través de una lectura de textos que contiene un sustento teórico, con el fin de posibilitar y facilitar el paso a nuevos niveles de reflexión desde teorías, conceptos, sistemas, etc. El propósito es desarrollar en profundidad las ideas y puntos de vistas de los/as estudiantes, para que al momento de plasmarlos en la escritura tengan cierta estructura, calidad argumentativa y crítica.

Considerando este objetivo, creo pertinente usar textos con contenidos psicológicos y filosóficos más precisos, pertenecientes a un sistema u orden de ideas, con uso claro y concreto de conceptos, que contengan en su estructura cierta teorización o conceptualización para fortalecer las ideas previas de los y las estudiantes respecto de los problemas en discusión. A través de estas lecturas se da fuerza y mayor profundidad a la problemática, posibilitando mayores niveles de abstracción en los/as estudiantes.

En esta etapa, al igual que en la anterior, considero variados factores. Entre ellos, el más importante es la variedad de textos, lo que apunta en dos direcciones. En primer lugar, las diferentes reflexiones e ideas que surgen de los alumnos requieren de nuestra atención como profesores, ya que a partir de ellas podemos escoger los textos de teorización. En segundo lugar, permite no imponer una línea al pensamiento, evitando el adoctrinamiento y la anulación de la opinión de los/as jóvenes. Nuestro deber es contar con referencias bibliográficas diversas, que favorezcan en los y las estudiantes la problematización y reflexión. Esto no significa que cada uno de los alumnos y alumnas deba leer toda la bibliografía, sino que pueden seleccionar la más pertinente para la línea argumentativa que pretenden. Al final de la unidad cada estudiante o grupo comparte y debate sus ideas con el resto del curso, lo que permite no solo contrastar con otras perspectivas de análisis sino comprender que no hay verdades absolutas.

No obstante, como no se dispone de mucho tiempo para la asignatura, una posibilidad es el uso de referencias, citas y extractos de textos, explicitando en cada caso el contexto global en que se origina tal o cual pensamiento. Por su parte, los textos son susceptibles de analizar de diversas maneras. A continuación me referiré a dos de ellas:

- *Lectura con guía en parejas.* Sin dejar de lado la relevancia de conocer y trabajar la comprensión e interpretación de teorías y conceptos a partir de los propios autores, tomo en consideración el contexto escolar y la disponibilidad de tiempo real. En consecuencia, opto por el diseño de guías que contienen explicaciones teóricas o fragmentos de textos, cuya brevedad o síntesis posibilite que la lectura sea más accesible y permita a los/as estudiantes extraer, discutir y criticar el contenido medular de los mismos. Tal lectura la propongo en parejas, de modo que los/as jóvenes se **concentren mejor en su análisis.**
- *Lectura socializada de textos.* Me resulta positivo realizar una lectura socializada de extractos de textos de autores seleccionados. Este método consiste en una lectura colectiva y organizada donde todos los y las estudiantes participan, permitiendo captar mejor su atención y, al mismo tiempo, una problematización colectiva y planteamiento de dudas. A través de este tipo de lectura puedo crear un clima de diálogo en el aula, desde el cual profundizar y fortalecer el intercambio de opiniones y argumentos e ir formando filosóficamente en el debate y la discusión de argumentos. Otra forma en que realizo la lectura socializada es formando grupos con la finalidad de generar espacios más pequeños de reflexión, sobre todo por lo numeroso del curso y las dificultades que presentan para lograr un diálogo fluido y respetuoso con la totalidad del curso.

1.1.3. Elección de textos

Dentro de los ámbitos anteriormente descritos se puede generar una disyuntiva en cuanto a la clasificación de los textos en una u otra sección, pareciendo en ocasiones muy confusa o imperceptible la línea que divide los textos de apertura de los textos de teorización. Se podría incluso pensar que en la primera etapa de reflexión no hay cabida para textos "estrictamente filosóficos" -aquellos que la cultura académica nos presenta como tales. Sin embargo, esto no debe ser necesariamente así. Desde mi perspectiva, los criterios para escoger un texto, para cualquiera de estos dos

momentos de trabajo, no *son* precisamente el autor, la corriente o el área de investigación -aunque *estos* pueden ser indicadores para facilitar la elección-, sino el potencial reflexivo extraíble de estas lecturas. Para tales efectos sigo algunas preguntas orientadoras para la selección de textos:

Para la lectura como momento de apertura:

- ¿El texto permite pensar diferentes problemáticas?
- ¿Posee ideas que pueden pensarse desde distintos puntos de vista?
- ¿Plantea problemáticas que pueden tener más de una solución y que incluso pueden llegar a ser contradictorias?'
- ¿Es cercano al contexto y cotidianidad de los/as estudiantes?
- ¿Se puede encontrar en él ideas/problemas/reflexiones que posteriormente se puedan llevar a niveles de abstracción más profundos?

Para la lectura como instancia de profundización teórica:

- ¿Hay en el *texto* ideas que puedan promover en los y las estudiantes reflexiones más profundas a partir de las que se han realizado anteriormente?
- ¿Posee el texto algún tipo de contenido conceptual que pueda **servir a los alumnos para generar nuevos conocimientos?**
- ¿Es posible reforzar ideas o incluso pasar a nuevas problemáticas a través de lo planteado por el texto?

1.2. Escritura de textos filosóficos

Sin duda que trabajar la escritura en los liceos de nuestro país resulta en una alta complejidad y requiere de un gran esfuerzo. Es muy común que los/as estudiantes no desarrollen un gusto por esta práctica. De allí la importancia de una escritura con sentido, a partir de sus propias experiencias y reflexiones, la que desarrollo con el curso en dos momentos.

1.2.1. Escritura inicial

Para dar comienzo al proceso de escritura, y en vistas de lo complejo que puede ser para los/as jóvenes escribir, es que decido empezar sin

Para generar una problemática en el aula que sea fructífera para el diálogo, la reflexión, la generación de pensamiento, es necesario considerar que la problemática contenga una diversidad de posibilidades de respuesta, de tal modo de potenciar el conflicto cognitivo.

proponer pautas ni requisitos, prescindiendo de exigencias conceptuales y del manejo estrictamente teórico, potenciando una escritura posterior a la lectura del momento de apertura, que refieran a sus experiencias más cercanas y a una cierta espontaneidad del pensamiento. Si bien con el curso solo trabajo escritos breves de opinión y reflexión en grupos pequeños, las posibilidades de escritos son muy variadas. Se puede trabajar con **escritura de cartas, cuentos, microcuentos, artículos breves, columnas de opinión, fichas de lectura**, etc.

1.2.2. Escritura filosófica a partir de temáticas psicológicas

A medida que observo progresos en los y las estudiantes, integro nuevas exigencias y desafíos. En este último momento planteo una escritura más rigurosa, que se enfoca en un trabajo orientado a la reflexión filosófica, es decir, al cuestionamiento y crítica de cierta realidad a partir del planteamiento de problemas o ideas que requieren ser reflexionadas en profundidad. Para esto los alumnos y alumnas cuentan con un apoyo teórico de lectura, que no solamente les es útil para extraer nuevos conocimientos, conceptos, ideas, etc., sino que fundamentalmente para argumentar sus propias reflexiones.

La escritura filosófica también puede darse en varios formatos, como ensayos, narraciones, comentarios de textos, cartas, textos libres, etc. Lo importante es que en ellos se vea reflejado un trabajo de argumentación, esto es, el planteamiento de un problema, la reflexión sobre este y la fundamentación. Para el caso del ensayo, y basándome en los planteamientos y propuestas de Miguel Ángel Gómez (2005), detallo dos tipos de trabajos:

- a. *El ensayo*. Para apoyar el desarrollo de un ensayo es imprescindible esclarecer cómo se estructura, cuál es su objetivo y cómo se orienta su proceso de construcción. Para ello es preciso proporcionar indicaciones claras, como las que presento a continuación.

PAUTA PARA REALIZAR UN ENSAYO

Un ensayo es un escrito que consta principalmente de tres partes: introducción, desarrollo y conclusión. En ellas se plantea el desarrollo de una problemática, se plantea una hipótesis, una hipótesis o un tema de interés del ensayista. Por lo tanto para realizar uno debemos tener en mente lo siguiente:

- Cuál será nuestro tema-pregunta-problema, etc.
- Cuál es nuestra postura inicial sobre este tema
- Qué bibliografía utilizaremos para desarrollar nuestro tema.

Como aspecto formal se requiere la siguiente estructura:

- ✓ *Portada*: en ella se debe incluir al nombre del ensayista, el curso al que pertenece, el ramo para el cual realiza su ensayo, el nombre del profesor, la fecha de entrega y el título que ha escogido para su ensayo.
- ✓ *Índice*: en él se hará un punteo sobre el contenido del trabajo, que esencialmente es: introducción, desarrollo, conclusión, bibliografía.
- ✓ *Introducción*: en ella se plantea el tema escogido por el autor, ya sea como pregunta, como problemática, como hipótesis, etc. Se dan los primeros lineamientos del tema y un breve comentario sobre cómo se abordará la temática: ejes principales, objetivos principales, preguntas, autores, etc.
- ✓ *Desarrollo*: este es el grueso del trabajo. En él se desarrolla el tema dentro de los marcos propuestos por el autor. Principalmente se trabaja el tema a partir de argumentos, contraargumentos, nuevas preguntas y cierre del tema. Está permitido el uso de autores, citados correctamente.
- ✓ *Conclusión*: aquí se exponen, brevemente, los resultados obtenidos a partir del desarrollo del trabajo y se puede profundizar un poco más en ellos, sin extenderse demasiado.

- b) *El comentario de textos*. Si bien el comentario de textos puede limitar la creatividad de los/as estudiantes, es una estrategia que permite comprender textos que los mismos jóvenes seleccionan, con la guía del profesor, para argumentar la problematización que llevan a cabo. A continuación, un ejemplo de guía de comentario de textos.

COMENTARIO DE TEXTOS

Nombre del alumno:

Curso:

Fecha de entrega:

Título del texto o libro:

Nombre del autor:

1. *Contexto*: Como primer acercamiento al comentario de un texto, es necesario investigar en qué época fue escrito y cuáles eran los sucesos principales que rodeaban al autor. Esta primera parte nos ayudará a entender por qué el autor dice lo que dice y así hacer nuestro comentario más profundo y situado en dos contextos (el del autor y el nuestro).
2. *Descripción y análisis*: Se realiza una breve descripción del texto, analizando su estructura y sus principales planteamientos. Se pueden utilizar citas del autor para dar énfasis a esta parte y presentar desde el autor el contenido del texto y no desde nuestra interpretación.

3. *Interpretación:* En esta tercera parte y final se presentarán las preguntas que el lector ha coaleto, cuáles son sus dudas y sus críticas, y las conclusiones que extrae luego de su lectura. En esta última parte se entrega libertad al lector de integrar sus ideas e interpretaciones respecto al texto, dejando siempre en evidencia cuál es su punto de vista y cuáles el punto de vista del autor.

Es importante destacar que no todo en esta etapa consiste en ensayos o comentarios, pues también es posible liberarse de la sistematización de la escritura filosófica mediante la escritura de cartas, cuentos y noticias. No obstante, siempre hay que tener presente el cariz que tiene este segundo momento: trabajar los problemas o temas de modo reflexivo y crítico, avivando el cuestionamiento y preguntas posibles respecto de un problema, concepto o tema. Lo fundamental es que los y las estudiantes desarrollen una forma de pensar coherente, argumentada y crítica ante una problematización que los afecte. Esto implica que se puedan generar textos que, aunque no sean sistemáticos en su totalidad, al modo de un ensayo filosófico -que desarrolla de manera explícita un problema y presenta una conclusión a la que se ha llegado después de un proceso de investigación-, contiene una línea argumental, que cohesiona el sentido de las ideas e interrelaciona los diversos aspectos o aristas del problema, impidiendo de este modo que el pensamiento se disperse bajo ideas o creencias vagas y aisladas.

Precisamente, la filosofía se ha relatado y difundido bajo diversos formatos. El modo de presentar y pensar sus temas y problemas ha ido de la mano del diseño y uso de nuevos canales y vías de comunicación. Se puede discutir extensamente sobre qué es lo que hace filosóficos a textos tan diversos, sin llegar a acuerdos. De manera particular, considero que el espíritu por indagar y desentrañar los fundamentos de la realidad, así como el fin problematizador que poseen ciertos textos, los convierte en posibles de usar filosóficamente.

1.3. Sentido de unidad y continuidad en la lectura y escritura filosóficas

Ya en los párrafos introductorios hice mención a la idea de unidad, de desarrollo conjunto que tiene esta estrategia como objetivo principal. La escritura es el desarrollo de pensamientos e ideas que tienen una procedencia, una continuidad y una posteridad. Esto también debe reflejarse en la escritura de los y las estudiantes. Por lo anterior, intento favorecer una actividad continua, que evite desembocar en un "montón" de trabajos sin

ningún tipo de conexión, propósito que logro parcialmente en mi Práctica, tanto por mi inexperiencia como por su breve duración de tres meses.

La unidad de sentido se puede conseguir trabajando a lo largo de Un semestre o de un año, e incluso puede extenderse durante los dos años obligatorios de Filosofía y Psicología considerados en el actual currículo escolar. La finalidad es crear un hilo conductor de las problematizaciones de los y las estudiantes. En primer lugar a través de la conexión y consecución de los contenidos. Segundo, y como objetivo principal, generar una producción individual y/o colectiva como testimonio del trabajo y de la capacidad de reflexión de los grupos. Dicha producción puede tener las características de un portafolio, un cuaderno tipo memoria o una revista o libro del curso. Incluso se puede trabajar con la integración de las tecnologías de información y comunicación (TIC) a través de blogs, páginas web u otros, los que actúan como espacios en los que los y las estudiantes pueden compartir e intercambiar ideas, perspectivas y críticas constructivas entre ellos. Estos son efectivamente creadores de conocimientos, por lo que es necesario dejar constancia de su autonomía en el pensamiento y en el espíritu crítico y reflexivo, además de abrir posibilidades para que la comunidad conozca sus intereses, reflexiones y perspectivas de mundo. En tercer lugar, y de vital importancia, permite una autoevaluación del proceso: de modo que los y las estudiantes puedan reconocer sus avances, capacidades y modos de pensamiento. Es importante señalar que la decisión de compartir públicamente las producciones debe ser acordada con el grupo curso, quienes como autores tienen derechos sobre su obra.

2. El portafolio filosófico

Como ya he planteado al comienzo del capítulo, la propuesta se centra en el portafolio filosófico. El concepto de "portafolio" no es ajeno para los profesores chilenos, ya que es una forma mediante la cual los docentes somos evaluados. La característica principal del portafolio es el seguimiento, evaluación y retroalimentación del proceso de aprendizaje de los y las estudiantes. La construcción de portafolios permite contar con un registro del proceso de aprendizaje y evaluar los logros alcanzados, siendo una herramienta muy valiosa para estudiantes y docentes, sobre todo si potencia la reescritura y corrección de los trabajos. Además, evita calificar una serie de momentos aislados y dar continuidad al aprendizaje.

El portafolio es hoy día la técnica más apreciada [...] en tanto que informa convenientemente sobre las competencias que una perso-

na o grupo de personas pueden demostrar, así como la naturaleza y aprovechamiento del proceso de aprendizaje que han seguido para obtener dichos logros; que a la postre permite valorar no solo lo aprendido sino también la capacidad de aprendizaje que se demuestra y las habilidades que se tiene en ello. [Así], se hace un especial hincapié en esta técnica como metodología de enseñanza aprendizaje (Barragán, 2005; 123).

Si bien se puede usar el portafolio con distintas finalidades -certificar logros, calificar, seleccionar, apoyar la enseñanza y el aprendizaje-, la característica más importante es su potencial reflexivo. Desde mi punto de vista, trabajar con portafolios en el sector de Filosofía y Psicología es muy enriquecedor para el desarrollo y fomento de un pensamiento crítico, porque son los y las estudiantes, bajo la guía del profesor, los que van encontrando sentido a sus reflexiones y opiniones; además, permite ir articulando un pensamiento menos fragmentado, pues "requiere que los estudiantes reflexionen de forma crítica sobre su aprendizaje y su rendimiento" (Klenowski, 2005: 41).

No obstante, es un trabajo que demanda tiempo, por lo que es absolutamente necesario: a) planificar las actividades y fechas de evaluación; b) dar a conocer con claridad en qué consiste el trabajo, para que los y las estudiantes puedan aportar ideas y adaptar la propuesta a sus necesidades y contexto, y c) resignificar la propuesta en conjunto, de modo que tenga sentido para los integrantes del curso.

En pos de los puntos anteriores, es importante diseñar en conjunto con los y las estudiantes, al inicio de la unidad didáctica o semestre, una pauta con los acuerdos básicos de trabajo. De este modo, ellos y ellas tienen tiempo de disipar dudas y comprender los objetivos y estructura del trabajo. De lo contrario, y como me ocurre al inicio de la unidad, emergen confusiones y desinterés que afectan el proceso y la calidad de los primeros avances. En mi caso, luego de establecer la pauta de acuerdos, el cambio principal se refiere a la solicitud del grupo curso de construir el portafolio en pequeños grupos y determinar qué trabajos incluir obligatoriamente y cuáles de modo optativo. Lo anterior en virtud de las pruebas de nivel estandarizadas, que los y las estudiantes esperan rendir satisfactoriamente a partir de la construcción del portafolio. Luego de este nuevo acuerdo el trabajo se hace más fluido.

PAUTA FINAL CONSENSUADA Portafolio

1. **Portada:** en ella deben ir los siguientes datos:
 - **Nombre del docente:**
 - **Nombre del(la) profesor(H):**
 - **Asignatura:**
 - **Curso y nombre del alumno o grupo:**
 - **Tema del portafolio:** (Unidad, contenido o concepto bajo el cual se trabajará durante este proceso).
 - **Título del trabajo:** (de creación personal o grupal. Cada estudiante o grupo le dará el título que mejor considere que represente a su trabajo).
2. **Índice o tabla de contenidos.**
3. **Introducción:** Aquí se describe en qué consiste el trabajo realizado durante el semestre y qué significado encuentra en el mismo.
4. **Trabajos y actividades realizados en clases:** Todos los trabajos acordados que refieran al tema elegido para el portafolio deben adjuntarse, incluidas las recorridos de los mismos. Además, deben realizar un análisis global de las actividades realizadas en clases, reflexionado acerca de sus avances y aprendizajes en relación con el tema escogido.
5. **Anexos:** En este apartado se incluirán todo tipo de producciones que personalicen las reflexiones. Estas pueden ser de creación del grupo o seleccionadas del acervo cultural: imágenes, fotos, pensamientos, poesía, canciones, dibujos, etc.
6. **Reflexión final a modo de conclusión:** En esta última parte se debe reflexionar sobre el trabajo construido a lo largo del semestre. Guíese por las siguientes preguntas:
 - ¿Qué perspectivas, reflexiones, argumentos aprendimos a partir del desarrollo del portafolio?
 - ¿Qué significado le damos a este nuevo aprendizaje?
 - ¿Cambió mi/nuestra forma de percibir la realidad en torno a la temática? ¿En qué? ¿Por qué?
 - ¿Qué sentido ha tenido el trabajo desarrollado?
 - ¿Tienen nuevas preguntas o interrogantes?

La reflexión final es fundamental, porque es el momento en el que los/as estudiantes deben resignificar lo aprendido a través de los trabajos producidos en el semestre. Así, el objetivo principal no se cumple solo con adjuntar los trabajos y responder las preguntas sugeridas, sino también con la relectura de sus producciones, al encontrar y contrastar sus posturas frente a problemas o temas que les afecten. A partir de ello, la intención es que los y las estudiantes se descubran en sus propios trabajos y logren, en esta última etapa, dar cuenta de ese descubrimiento. Para tales efectos, las

preguntas finales se enfocan, principalmente, en el significado y relevancia que los y las estudiantes le atribuyen a sus producciones,

3. Conclusión

Desempeñar la labor docente enmarcada en el contexto de la práctica profesional abre camino para nuevas propuestas y desafíos, por medio de los cuales buscamos regenerar y resignificar la enseñanza y aprendizaje de nuestras disciplinas; sin embargo, muchas veces no logramos a cabalidad realizar estos objetivos. y es que el trabajo pedagógico se desarrolla a lo largo de toda nuestra experiencia como profesores, siendo vital el constante cuestionamiento en pos de enriquecer nuestros métodos y generar la recepción de aquello que deseamos transmitir,

En esta experiencia de cultivar la lectura y escritura filosófica se presenta la dificultad de que los y las jóvenes perciben la propuesta como "más de lo mismo", es decir, para ellos es solo "leer y escribir", lo que no les produce el entusiasmo que espero. No obstante, a partir de la experiencia concluyo que lo fundamental es provocar el espacio para la expresión de las inquietudes de los y las estudiantes, de tal modo de validarlos como generadores de pensamiento y conocimiento, Una tarea difícil de concretar, por el modo que enfrente al inicio de la Práctica de mi rol docente, esto es, desde una perspectiva más bien teórica, de la que poco a poco tuve que aprender a desprenderme para validar de verdad los intereses de los alumnos y alumnas, Además, el propio contexto estandarizado, competitivo y fragmentado en que se desarrolla la tarea escolar también dificulta que los y las estudiantes se sientan llamados a construir reflexiones y conocimiento válido,

Desde este contexto, el desarrollo de la propuesta pedagógica del portafolio filosófico se ve afectado por tres factores decisivos: a) relaciones de violencia construidas como curso; b) sentimientos de incredulidad ante el sentido de la enseñanza escolar, y c) organización y actitud directiva y unilateral con que inicio la práctica,

Lo anterior lo afronto implementando actividades en grupo, más que individuales o plenarias, con el propósito de mejorar las relaciones entre ellos y ellas, Privilegio además trabajar con textos cercanos a su realidad, a sus necesidades, conflictos e intereses, De esta forma, no solo busco captar y mantener su atención, sino hacer de la clase de Filosofía y Psicología una oportunidad que permita replantear situaciones reales ocurridas al interior del curso -como el acoso escolar-, de manera de colaborar a mejorar el clima y las relaciones entre ellos,

A pesar de que el portafolio queda a medio camino en su elaboración, tanto por las exigencias de la escuela -centradas más bien en rendimientos en pruebas de nivel estandarizadas-, como por no haber considerado en toda su magnitud las necesidades de los y las estudiantes, se potencian sin embargo habilidades de comprensión lectora, redacción, ortografía y expresión escrita. Además, su implementación permite la creación de trabajos acerca de problemas de su interés y, de acuerdo con lo que ellos **mismos señalan, sentimientos de confianza y autonomía en la expresión** de ideas y pensamientos, cuestión fundamental para el desarrollo de sujetos críticos y reflexivos, que no repitan teorías, sino que se atrevan a pensar los problemas de la realidad en que viven,

Finalmente, considerando la totalidad del proceso, me parece que el desarrollo de la lectura y la escritura de carácter filosófico constituye una herramienta y aporte significativo para incentivar la formación de jóvenes críticos, al favorecer el desarrollo de sus ideas, y permitir que logren **organizarlas y transformarlas en juicios argumentados.**

BIBLIOGRAFÍA

- BARRAGÁN R. (2005), El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de educación superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. En: *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 4, (1), pp. 121-140. Disponible en: <http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario,4,1,htm> [Obtenido el 12 de noviembre de 2012].
- DERRIDA J. (2000), El derecho a la filosofía desde el punto de vista cosmológico. En: *ÉNDOXII: Series Filosóficas*, n° 12, pp. 381-395,
- GÓMEZ M. (2005), *Didáctica de la disertación en la enseñanza de la filosofía. Métodos para la disertación filosófica*, Bogotá: Cooperativa Magisterio.
- HEIDEGGER M. (1994). *Serenidad*, Barcelona: Ediciones del Serbal.
- HUXLEY A. (1986). *Un mundo feliz*. Buenos Aires: Editorial Orbis.
- GARCÍA MORIYÓN F. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- KLENOWSKI V. (2005). *Desafío del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Narcea.
- SÁNCHEZ C. (1992). *Una disciplina de la distancia: institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile*. Santiago: Ediciones Chile-América: CESOC/CERC.

ZAMBRANO, M. (2007). *Filosofía y Educación: Manuscritos de María Zambrano*. Málaga: Ágora.

Páginas consultadas para el desarrollo del portafolio

<http://www.uprm.edu/ideal/portafolio.pdf>
http://es.wikipedia.org/wiki/portafolio_de_aula
http://webdelprofesor.ula.ve/economia/dramlre.z/micro/formato_pdf/problemaseconomicos/portafolioJecomendaclOnes.pdf
<http://www.uv.es/sfp/pdi/portafolioestud.pdf>
<http://l1edutec2004.lmi.ub.es/pdf/179.pdf>
<http://lredalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35603110.Pdf>

MENÚ FILOSÓFICO. EXPERIENCIA DE FILOSOFAR CON TIC

Sebastián Vásquez Osswald

*Desarrollar la capacidad de asombrar-se y preguntar-se
demanda abandonar los lenguajes especializados
y excesivamente teóricos, trabajando desde la crítica,
la reflexión del mundo y las problemáticas que le rodean.*

INTRODUCCIÓN

La construcción del conocimiento didáctico solo es posible desde la experiencia. Las reflexiones que presento en este escrito toman fuerza a partir de una mañana de invierno. Recuerdo que la lluvia del día anterior me parece una justificación respecto de la ausencia de estudiantes aquel día. Es julio y hace frío. Por un momento percibo que cada uno de los estudiantes detiene su mirada para examinarme, medirme, calcularme y juzgarme. Satisfecha su curiosidad, cada uno sigue en lo suyo. Somos el uno para el otro, sujetos nuevos, desconocidos. No obstante, nos encontramos en un espacio común, en lo cotidiano de la escuela. Cotidianidad marcada por relaciones fragmentadas, pasivas, monótonas y, en nuestro caso, casi nada filosóficas.

En aquella cotidianeidad el cruce de miradas con aquellos que me parecen distantes y hostiles termina con una simple frase: "Profe, ¿va a hacer clases entretenidas? ¡Mire que la filosofía es muy fome!". Contesto rápidamente: "¿Cómo sería una clase entretenida para ustedes?". La respuesta no pudo ser más categórica: "¡No sé... Usted es el profe!".

La situación antes descrita ocurre durante la escritura y la reescritura de este texto, haciéndome reflexionar profundamente acerca de la forma de aprender y enseñar filosofía, las intenciones propuestas para la asignatura, la relación que tiene con los intereses de los y las estudiantes y la pertenencia de los contenidos programados. En fin, lo anterior me lleva nuevamente a preguntarme qué es filosofía y por qué quiero enseñarla, pero ahora con un matiz distinto. Las miradas, las palabras de los y las jóvenes, el día a día de la escuela, tornan las preguntas de siempre en una

inquietante novedad que, desde mi nuevo lugar como docente, necesito responder.

1. Dilema de un docente: entre enseñar filosofía o enseñar a filosofar

Preguntarse por la esencia de la filosofía no constituye una novedad. No soy el primero ni seré el último que se pregunte qué es filosofía. No obstante, a pesar de no ser una pregunta nueva sí es original, pues remite al origen del pensamiento filosófico y al punto de partida de la reflexión. La filosofía parte por preguntarse sobre su propio origen y significado. Preguntas que inauguran un pensar y re-pensar por el sentido. Por lo tanto, la respuesta que puedo dar aquí no pretende eliminar la pregunta, sino que la presento como eje de las intenciones para la enseñanza y aprendizaje de la disciplina. La erijo como punto de discusión y como instancia de des/construcción de cualquier respuesta.

A mi juicio, el primer problema que emerge en torno a la posibilidad de enseñar filosofía tiene relación con su aparente solipsismo: ¿cómo enseñar algo que comienza como un interés aparentemente individual? Descartes nos heredó una filosofía circunscrita al ámbito del yo. Un yo que por su naturaleza busca entrar en diálogo con los otros "yo", pero que no puede sino reflexionar en primera persona:

Filosofamos en primera persona y las conclusiones a las que llego las podré compartir, o las adquiriré gracias al diálogo establecido con otras personas, pero al final son únicas e irrepetibles, son mías [...]. se trata, por tanto de una actividad personal, pero que se ejerce reflexionando sobre determinados problemas (García Moriyón, 2006: 106).

No obstante, los seres humanos somos sujetos históricos y culturales que filosofamos en un determinado contexto social y espacial. La división entre lo personal y lo contextual, entre el sujeto y el objeto, entre el adentro y el afuera es una división arbitraria. Ya lo dijo Ortega y Gasset "Yo soy Yo y mi circunstancia". De allí que toda reflexión personal se vuelva pública y social en el diálogo, a la vez que lo público y social están impregnados en las reflexiones filosóficas.

A la luz de lo anterior intento comprender mi breve pero intensa experiencia en la enseñanza de la filosofía, que me ha enfrentado a constantes reclamos de los y las estudiantes:

'Profe, no quiero pensar'. 'Pero, ¿para qué tanto! Si en la vida uno vive simplemente y se es feliz. ¿Para qué entonces me vaya preguntar por

qué es lo real?'. '¿Qué tanto Aristóteles! Si igual me vaya echar el ramo o vaya repetir'. 'Profe, ¿podemos hacer nada? Estoy cansado y en este ramo no hacemos nada productivo'.

O comentarios brutalmente honestos:

Este es un ramo de relleno, yo le vaya responder como usted 'quiera' que responda, pero luego en la vida o en el trabajo, lo que baya dicho Aristóteles o Kant respecto a la ética me va a dar lo mismo.

Tales reclamos obedecen al modo cómo la filosofía ha venido desarrollándose en la escuela, es decir, a partir de planteamientos de autores aislados. Cuestión que no tiene mayor sentido para los y las estudiantes. No obstante, y como he podido experimentar, plantear la clase de filosofía como duda y problematización también es tarea difícil. Conocer, entender, problematizar, dudar, reflexionar necesitan de tiempo y espacio para desarrollarse. Necesidades que se ven fuertemente combatidas por la vorágine de la inmediatez y el exitismo pragmático de la escuela, que exige resultados cuantitativos, observables y reconocibles desde las políticas públicas. La clase de filosofía no cuenta con tiempo ni espacio en el escenario escolar. Reducida al último año de la enseñanza media, con tres horas semanales -en momentos que los y las estudiantes están presionados por aprender cuestiones útiles para rendir la prueba de selección universitaria o para ingresar en el mundo del trabajo-, más bien se transforma en un accesorio inútil.

Si se mide a la filosofía a partir de criterios de inmediatez y pragmatismo, claramente no es útil, aunque tampoco pretende serlo. Pero si se la comprende en su peculiaridad, si se lee la vida cotidiana de manera más filosófica, si no se renuncia ante la primera angustia al ver el mundo con ojos nuevos y se toma conciencia de la realidad que nos rodea, entonces resulta ser útil y práctica para la vida personal y colectiva, y en esa medida cobra sentido para los sujetos. No obstante, dicha perspectiva no resulta sencilla de implementar, pues los y las estudiantes no están acostumbrados a problematizar la realidad y tienden en principio a desalentarse o sucumben ante la angustia que producen las primeras reflexiones.

Ante tales evidencias, me parece fundamental otorgar un valor más práctico a la asignatura. Incluso -y he aquí el riesgo-, si los horizontes de la filosofía se vuelven difusos y el lenguaje especializado -tan amado a veces- hace gala de su ausencia. Iniciar la enseñanza de la disciplina desde una perspectiva práctica permite potenciar la reflexión, crítica y autonomía de pensamiento, especialmente al estar insertos durante tanto tiempo en un sistema en el que lo reproductivo y memorístico muchas

veces es lo esencial. La reflexión que parte desde la práctica y que se enriquece con la teoría es más originaria, pues apunta a los aspectos prácticos de la vida. y qué más práctico que el aprendizaje, cuya finalidad es modificar nuestra vida y hacerla mejor. Así también lo entendía Vidal (1961: 29), cuando cuarenta años atrás señalaba: "Quienes desconocen el valor de la filosofía para la vida real. para el desarrollo del espíritu filosófico y la orientación ética de sus alumnos, niegan la utilidad práctica de esta enseñanza".

No obstante, las disquisiciones sobre la utilidad práctica de la filosofía y las posibilidades de cuestionar la realidad que de ella derivan no son relevantes si el contenido de las reflexiones no tiene sentido para los y las estudiantes. Me refiero a dirección, significado, finalidad. y puede no tener sentido, porque en el cotidiano no se ven enfrentados a reflexión alguna, o bien por déficit en competencias básicas -aun en los últimos cursos de educación secundaria, asunto que limita fuertemente el acercamiento a la problematización filosófica-, o bien porque los temas están distantes de su contexto cultural, histórico y social.

Teniendo presente lo anterior he descartado una clase de filosofía desde la explicación de autores, con uso de lenguaje críptico y teórico, propio de los especialistas en el área, y he optado por una filosofía que fomente la potenciación de los sujetos y el desarrollo de la capacidad de asombrarse y preguntarse por la realidad. Desde mi perspectiva, ambos modos -teórico y problematizador de la propia realidad- son válidos, pues responden a objetivos no excluyentes, pero distintos en finalidad y sentido. Desarrollar la capacidad de asombrarse y preguntarse por la realidad implica hacer más filosófica la enseñanza de la filosofía en la escuela, es decir, transformarla en forma y acción, en posibilidad de pensamiento y reflexión. Transformación que demanda abandonar los lenguajes especializados Y excesivamente teóricos, trabajando desde la crítica, la reflexión del mundo y las problemáticas que le rodean; por ejemplo, desde la realidad institucional, epocal y/o personal. En palabras de Mariana González (1997: 117):

La filosofía [...] aparece en nuestro tiempo como crítica, como denuncia frente a una sociedad que se considera decadente, insuficiente para abarcar al hombre en todas sus necesidades y aspiraciones, y es en tanto crítica, que la filosofía y su enseñanza deben posicionarse como forma de pensar-nos, vinculándose con la necesidad de interpretación de la realidad a partir de los contextos individuales Y colectivos en los que estamos inmersos como sujetos.

Lo anterior implica que la filosofía tendría que potenciar la reflexión de la realidad actual; por ejemplo, pensar en las nefastas consecuencias de una igualdad estandarizadora, que se difunde y persigue mediante la globalización, invisibilizando la diversidad. Así también, situarse en oposición a la homogenización del mundo y, en última instancia, parapearse contra la mundialización de la cultura (Ricoeur), la estandarización de la existencia (Kierkegaard), la proliferación masiva del *se o uno* anónimo (Heidegger) y/o la alienación discursiva (Foucault).

Consecuentemente, la enseñanza de la filosofía debería estar orientada hacia una problematización de la realidad y a pensar-nos desde nuestras circunstancias sociohistóricas. Tendría además que procurar una reflexión sobre nuestra sociedad, nuestra geografía y nosotros mismos como sujetos históricos. Problematización que determina preocupaciones y ocupaciones particulares, estilos propios y originalidad en la presentación de los problemas. Al respecto, Estrella (1999: 299) plantea que las teorías filosóficas "aunque traten problemas próximos, sus modos de preguntar, analizar y responder son diversos". Desde la enseñanza de la filosofía las palabras de Estrella (1999) pueden interpretarse como una posibilidad para que los y las estudiantes generen sus propias perspectivas de análisis, más que repetir reflexiones de otras épocas y otras sociedades que, sin duda, carecen absolutamente de sentido para ellos y ellas. Por esta razón la propuesta didáctica que desarrollo en estas páginas pretende que los/as estudiantes articulen una reflexión desde sus propias circunstancias, intereses y sentidos.

2. ¿Qué sucede en nuestras aulas?

Un problema importante, que hay que sobrellevar para articular una clase de filosofía desde los intereses de los y las jóvenes, es que las escuelas suelen exigir una enseñanza de la filosofía orientada solo a satisfacer contenidos mínimos obligatorios, lo que "no parece dejar lugar a un proceso de reflexión y debate en que las experiencias de los estudiantes tengan alguna cabida significativa [...]" (Oyarzún, 1999: 223). Por el contrario, una enseñanza de la filosofía centrada en la interpretación de la realidad y en pensar-nos a partir de nuestra experiencia necesariamente va más allá de los contenidos mínimos obligatorios. La interpretación de la realidad y, por lo tanto, la posibilidad de dotar de sentido a la enseñanza y al aprendizaje de la filosofía, requiere un proceso dialéctico, entre la problematización de la realidad que hacen los actores y los aportes teóricos de los filósofos. En tal proceso dialéctico necesariamente se abandonan

contenidos determinados *a priori*, reconfigurando nuevos saberes, en los cuales los protagonistas no son otros que profesores y estudiantes,

De este modo, enseñar filosofía y enseñar a filosofar se vuelve mutuamente dependiente. Idea sostenida por Hegel, quien expresa:

[...] el modo de proceder para familiarizarse con una filosofía plena de contenido no es otro que el aprendizaje. La filosofía debe ser enseñada y aprendida, en la misma medida en que lo es cualquier otra ciencia (Hegel, 1998: 139).

Esto quiere decir que la enseñanza de la filosofía tendría que proceder mediante el filosofar mismo. No obstante, nuestra realidad escolar nos dice otra cosa. La enseñanza de la filosofía en Tercero y Cuarto Medio no se vincula ni al enseñar a filosofar ni al enseñar filosofía, sino que corresponde, como plantea Oyarzún (1999), a revisar retazos inconexos de contenidos tanto filosóficos como psicológicos, o incluso solo a temas que se tratan de enmarcar dentro de estas dos disciplinas. En oposición a esto, sostengo que la enseñanza de la filosofía se encuentra inmersa en una dialéctica teórica y práctica, en la que lo importante es la posibilidad de interpretación del mundo y nuestro modo de vivir en él. Por ello, la utilidad práctica de la filosofía y su enseñanza tienen relación con formar sujetos que se piensan y, por lo tanto, adquieren conciencia de estar situados en un tiempo y un lugar, con capacidades e incapacidades, con racionalidad y animalidad, con derechos y obligaciones: conciencia de sí y del mundo que les permite construir(se) en libertad.

3. Posibilidad de un aprendizaje significativo de la filosofía.

El uso de TIC

Hasta hace un tiempo parecían coexistir solo dos formas de enseñar filosofía que, según Echeverría (1997), se relacionaban con el método histórico y el sistemático enciclopédico o dogmático. La primera correspondía a la exposición sistemática de las teorías y corrientes filosóficas a partir de una elección arbitraria de filósofos y sus planteamientos esenciales; la segunda, a la explicación de los tipos de filosofía por medio de su definición y características. El mismo Echeverría propone un método didáctico basado en la lectura de obras filosóficas, que contrasta las ideas propias con las que aparecen en los textos, en pos de incentivar un debate, en el cual, se prevé, surgirá el interés por alguna corriente o filósofo, momento en el cual Echeverría (1997) propone comenzar con la exposición histórica de aquello que interesa a los y las estudiantes.

Dicho método está estructurado mediante una explicación oral de los contenidos, reforzados por un texto sobre cuya base se realizan actividades y en la que la relación entre profesor y estudiante se limita al aula, de manera oral y escrita, mediante el uso de la pizarra y la entrega de ensayos. No obstante, este modo de relación y circulación de conocimiento ha quedado en el pasado. En el siglo XXI la relación con el conocimiento ha cambiado. Los individuos estamos bombardeados por nuevos medios, que han desarrollado también nuevas formas de leer e interpretar el mundo. Como lo sostiene Cabero (2001):

Determinados medios facilitan tratamientos específicos de la información gracias al repertorio simbólico que tienen, y a la gramática y sintaxis que permite que los relacionemos de formas específicas y concretas; por ejemplo, el hecho de que un hipertexto facilite que el usuario relacione y construya la información de forma específica en función de sus necesidades, es posible gracias a unos atributos específicos que permiten que los sistemas simbólicos puedan ser moviliados de maneras concretas (Cabero, 2001: 6).

Una enseñanza de la filosofía orientada desde la reflexión de la realidad y desde el contexto histórico y cultural que habitan los sujetos, no puede obviar que los medios tecnológicos han invadido la cotidianeidad y han cambiado las formas de circulación y construcción del conocimiento. Si bien la filosofía no se ha desentendido de este fenómeno, el proceso de familiarización ha sido más lento que en otras disciplinas. De allí la necesidad de aportar con experiencias prácticas que permitan un mayor acercamiento de los jóvenes a la reflexión filosófica con el uso de TIC.

Según Robbins (1999), nos encontramos viviendo una nueva revolución, después de la industrial, que se traduce en un movimiento desde la exclusión a la inclusión respecto de la red global de información, es decir, los sujetos —y en este caso los y las estudiantes— encuentran mayor posibilidad de acceder a la información que antaño. Es por ello que los profesores de filosofía que enfrentemos la enseñanza por medio de TIC necesitamos tener presentes dos asuntos: primero, la necesidad de generar criterios de discriminación respecto de los bombardeos de información y, segundo, que todo individuo que se enfrenta a esta cantidad de información tiene la obligación —incluso me atrevería a decir ética— de convertirse en protagonista de su aprendizaje y en generador de conocimiento. Esta última cuestión implica necesariamente la primera, lamentablemente no así a la inversa. Desde mi perspectiva, los profesores de filosofía debemos procurar la construcción de criterios que permitan a los/as estudiantes discriminar y enfrentar el bombardeo de información

y, a la vez, generar espacios para que los alumnos y alumnas construyan significados propios y adicionales a los contenidos que debemos presentar a partir del currículo obligatorio, de modo de resignificarlos y/o abrir nuevas posibilidades de conocimiento y aprendizaje más allá del programa curricular.

No obstante, proponer una tarea orientada hacia la reflexión y en la que sean los y las estudiantes los protagonistas no es un proyecto fácil de llevar a cabo, dado que el sistema escolar chileno incentiva un aprendizaje memorístico, culturalmente desarraigado de las vidas de los y las jóvenes, y que se evalúa en pruebas estandarizadas. Esto no es menor, porque contradice todas las actuales propuestas sobre aprendizaje significativo y la importancia de la motivación al momento de aprender. No es momento para ahondar en estas teorías, solo recalcar que potenciar aprendizajes significativos implica desarrollar autonomía del pensamiento, vital para la enseñanza de la filosofía, como he venido argumentando.

Del mismo modo, la motivación y el deseo de saber se tornan importantes cuando se aduce que los y las estudiantes se encuentran desmotivados hacia el aprendizaje, lo que no es menor, si consideramos que la motivación es aquello que produce el movimiento (Reeve, 1994). Al respecto Tapia (1995) postula la existencia de algunos factores que influyen en la motivación dentro del aula, a saber, deseo de dominio, experimentar competencia, aprender cosas útiles, conseguir recompensas, experimentar autonomía, tener control personal y seguridad, salvaguardar la autoestima, obtener aceptación incondicional, etc.

Los/as estudiantes no viven todos estos factores, ni tampoco se viven todos en el aula. Por ello Tapia (1995) aconseja a los docentes esforzarse para que los estudiantes valoren el aprendizaje (sobre el éxito o el fracaso), vean y experimenten múltiples formas de inteligencia y pongan su atención en la comprensión y el ejercicio de su experiencia para que de tal manera logren autonomía y control. Agrega que uno de los puntos relevantes para llevar a cabo una enseñanza motivadora es la forma de presentar y estructurar las tareas y actividades en el contexto de clases, ya que por medio de esto es posible despertar la curiosidad. Con este propósito, insta a presentar los contenidos de manera sorprendente, plantear problemas, variar los elementos de la tarea, dar a conocer el porqué de la enseñanza de esos contenidos (relevancia) y relacionar los contenidos con los conocimientos previos, lo que implica situarlos culturalmente, cuestión que muchas veces se olvida y que es fundamental si el propósito de la enseñanza no es transmitir el currículo, sino problematizar la realidad.

Considerando entonces la importancia simbólica de los medios (Cabrero, 2001), el valor del aprendizaje significativo como motor de la autonomía del pensamiento y la necesidad de incentivar la motivación por aprender (Reeve, 1994; Tapia, 1995), desarrollo una propuesta para la enseñanza de filosofía que posibilite la construcción de nuevas formas de pensamiento y problematización de la realidad a partir de las TIC. Tomo esta decisión pedagógica siguiendo los planteamientos de Cabrero (2001), quien señala las siguientes características de las TIC:

1. Cambian la manera de crear, elaborar, transmitir y acceder a la información y se crean nuevos lenguajes expresivos.
2. Poseen un gran impacto social y cultural: penetración en todos los sectores (culturales, económicos, educativos, industriales, etc.).
3. Poseen una gran interactividad, que se da entre la persona y el medio o entre personas que utilizan el medio.
4. Algunas ponen al alcance de los usuarios grandes cantidades de información, con independencia del espacio y del tiempo.
5. Permiten posibilidades de comunicación prácticamente ilimitadas.
6. Tienen más influencia sobre los procesos que sobre los productos.
7. Permiten la potenciación de audiencia segmentaria y diferenciada.
8. Innovación casi constante.
9. Gran diversidad, tanto respecto de los recursos como sobre lo que se puede hacer con ellos.

A partir de sus características se suscitan diferentes ventajas:

1. Fácil acceso a todo tipo de información sobre cualquier temática y mediante distintos lenguajes (textual, icónico, sonoro).
2. Permiten realizar cualquier tipo de proceso de datos de manera rápida y fiable: escritura y copia de textos, cálculos, creación de bases de datos, tratamiento de imágenes, etc.
3. Permiten una comunicación inmediata, sincrónica y asincrónica. Gracias a ello podemos establecer contactos con personas de nuestro entorno o de las antípodas en cuestión de segundos.
4. Proporcionan una capacidad de almacenamiento de información casi ilimitada, que no solo podemos transportar en soportes digitales, sino que también podemos acceder a ella desde un ordenador incluso al aire libre.

5. Automatizan y simplifican cada vez más nuestras tareas y nos permiten presentarlas cada vez mejor y con más facilidad.
6. Permiten, cada vez más, una mayor interactividad, tanto en temas científicos como lúdicos.
7. Permiten el uso de sistemas de códigos cada vez más homogéneos de digitalización para el registro y procesamiento de cualquier tipo de información: textos, imágenes, voz, etc.

El uso de TIC conlleva una nueva forma de enseñar y aprender en la escuela, favorece relaciones más horizontales, pues el profesor ya no es la única fuente de información: colaboran a que el estudiante se sitúe en el centro del aprendizaje, pues el acceso a la información le permite construir el conocimiento a partir de varios puntos y no solo desde el proporcionado por el profesor: posibilitan que el estudiante sea el principal protagonista del aprendizaje, quien aprende por medio de la exploración y el descubrimiento. Por su parte, el docente tiene la misión de generar competencias en los/as estudiantes en torno a la interpretación, organización y selección de información, para enfrentarse de forma crítica y reflexiva ante la avalancha de esta.

Ahora bien, cabe preguntarse, ¿cómo las TIC hacen eco de lo esperado y propuesto para la enseñanza de la filosofía? La primera razón es que permiten invitar a los y las estudiantes a plasmar sus ideas, creencias, opiniones, juicios, etc., que muchas veces no dan a conocer en clases por timidez, falta de oportunidad o miedo. Las TIC permiten y prometen ser un soporte más amable y atractivo para los y las jóvenes, en la medida en que constituyen el medio a través del cual se relacionan en la vida cotidiana. La interactividad de las TIC, especialmente de la web, entusiasma más a los/as estudiantes, pues pueden acompañar sus escritos con videos, imágenes o música, volviendo la hoja blanca virtual en un hipermedio con hipertexto. En resumen, las TIC son una plataforma mucho más atractiva y lúdica para compartir las reflexiones respecto de la realidad y del mundo que nos rodea.

Un segundo aspecto radica en potenciar el protagonismo que implica una reflexión filosófica, la que podría llevarse a cabo si los y las estudiantes la asumen con el mismo protagonismo con que se enfrentan a una plataforma virtual. Esperanza que se fomenta mediante la naturaleza anónima que pueden otorgarles a sus escritos, como también a la posibilidad de expandir el aprendizaje más allá de la sala de clases, por medio de los aportes y cambios que pueden lograr en el planteamiento de sus ideas, así como las invitaciones a trabajos colaborativos con estudiantes o profesores, no restringidos a la institución de la que forman parte.

Por último, quisiera reforzar un aspecto de las TIC con la característica que vincula los dos puntos recién mencionados y que se vincula con la capacidad de acceder a grandes fuentes de información. Hoy los navegadores nos permiten trabajar con varias pestañas, de modo de tener varias páginas o sitios web que surgen como apoyo a nuestra escritura, reemplazando (o permitiéndonos acceder a su versión digitalizada) los libros, diccionarios, enciclopedias por sitios web, que son más amables con el nativo digital y de mayor acceso, pues entre la posibilidad de comprar un libro o acceder a internet en la sala de computación la balanza se inclina por esta última. Además, existe algo que los medios convencionales no permiten, que es la posibilidad de conocer lo que otros están haciendo en tiempo real.

Ahora bien, ante la pregunta sobre cómo el uso de las TIC permite pensar-nos, puedo señalar que pensar-nos tiene una dimensión social, en la cual el que se piensa no es un sujeto enclaustrado en su individualidad, sino un colectivo, un curso, un grupo de estudiantes o de amigos que se piensan. De tal manera, las TIC -especialmente los entornos virtuales- permiten emprender de forma colectiva aquel camino que tradicionalmente se traza en solitario, ante la consigna de escribir reflexiones en forma individual.

4. Experiencia de enseñanza de la filosofía con TIC en un liceo técnico

Durante mi Práctica Profesional en la asignatura de Ética, en un Cuarto Medio de la especialidad Alimentación Colectiva en un liceo técnico, me propongo la posibilidad de pensar-nos en la cotidianeidad. Su cotidianeidad y su futuro están vinculados indiscutiblemente con la comida y el cocinar.

Para llevar a cabo la propuesta utilicé las diferentes herramientas tecnológicas que ofrece el colegio, empezando por una pizarra interactiva. El uso de esta pizarra, la cual consiste básicamente en un ordenador multimedia conectado a Internet y un video-proyector, permite compartir materiales y trabajos realizados por otros profesores o los mismos estudiantes, bajo diferentes formatos, en los que la palabra escrita ocupa un segundo lugar, al optar por el uso preferencial de elementos visuales y sonoros.

Gratamente, me llama la atención la nueva relación que provoca la pizarra con los alumnos y alumnas. Es sabido que no tiene buena acogida "salir a la pizarra", donde los desempeños son expuestos públicamente. Con la pizarra interactiva ocurre lo contrario: los y las estudiantes cons-

tantemente quieren estar interactuando con ella, lo que desafía metodológicamente al diseño de actividades que incrementen la motivación y aprendizajes más significativos (Marqués, 2002), para que los y las jóvenes puedan desempeñarse en este medio y reflexionar filosóficamente.

Junto a la pizarra, la conexión wi-fi permite búsquedas inmediatas en internet y, gracias a la tecnología *touch*, se realizan presentaciones PowerPoint® más dinámicas, que captan la atención y participación de los/as estudiantes. De esta forma, el formato de presentación de las clases es más atrayente, lo que desarrolla la reflexión filosófica. Además, decido potenciar una mayor participación de los y las jóvenes a partir de la creación de un blog¹ y el uso de las cuentas de correo electrónico. El blog tiene como función exhibir los trabajos realizados y los comentarios que estos suscitan entre los integrantes del curso, a manera de retroalimentación y evaluación. La idea es que los/as estudiantes trabajen de forma conjunta en la creación de los conceptos, se retroalimenten entre ellos y compartan sus experiencias al ir construyendo las diversas reflexiones.

Los correos electrónicos se usan para recibir los trabajos en una forma más privada para realizar retroalimentación, dados los reparos que tienen al inicio los y las estudiantes para mostrar sus trabajos al resto de sus compañeros. En este sentido, el uso del correo permite un diálogo entre los estudiantes y el profesor, de manera de realizar correcciones al trabajo y luego publicarlos para nuevas retroalimentaciones de parte de los compañeros.

Para potenciar una reflexión en la que los y las estudiantes sean verdaderos protagonistas los invito a realizar video-disertaciones a partir de la entrega de un texto con los conceptos de amor y/o libertad, dados por la institución como contenido obligatorio a desarrollar. Los/as estudiantes deben realizar grabaciones en que den cuenta de cómo interpretan los conceptos desde un contexto vivencial. El curso decide adoptar la forma de teatralizaciones, para lo cual, además de reflexionar acerca de los textos entregados por el colegio, deben investigar otras concepciones que les permitan escribir el parlamento y perfilar los personajes y las escenas. Las video-disertaciones son exhibidas al curso por medio de la pizarra interactiva, y se caracterizan no tanto por la calidad de las grabaciones,

Para la creación de un blog sugiero realizarlo en www.blogspot.com, plataforma bastante intuitiva para el desarrollo de blog y que, a la época, posee las características de diseño casi automático. También se puede crear un grupo de discusión en Facebook, accediendo a la parte de grupos que se encuentra debajo de la foto de perfil, dentro de las opciones de las aplicaciones.

sino por la resignificación vivencial que realizan de los conceptos, que ponen en movimiento reflexionando sobre su vida, la sociedad y la realidad actual.

Luego de las video-disertaciones se lleva a cabo la creación de una WebQuest relacionada con el arte culinario. La idea es realizar una comida formal a partir de la elaboración de tres platos: entrada, principal y postre. El papel de la reflexión filosófica es la inspiración de la creación de cada plato desde la resignificación que han realizado de los conceptos en los trabajos previos. Por lo demás, la elaboración de los platos se graba al estilo de programa televisivo de cocina o tutorial de Youtube, de manera de dejar registro del proceso de creación y tenerlo al momento de la evaluación final.

5. WebQuest: menú filosófico

Dodge, en 1995, presentó la WebQuest para sus estudiantes de San Diego State University, California. Su intención era propiciar un uso activo de internet, estimulando en los y las estudiantes el pensamiento crítico y la producción de material entre los profesores. Todo en torno a una actividad que implicara la solución de un problema mediante el uso de la información.

La WebQuest es una propuesta de trabajo para los/as estudiantes en la que: desde la descripción de una situación, estos realizan un proyecto a partir del uso de la información esencialmente alojada en internet, la cual ha sido preseleccionada por el docente. Esta información es transformada por medio de un trabajo colaborativo, que tiende a una contextualización y significación de la información para su utilización práctica.

De esta manera, el contexto WebQuest se propone trabajar habilidades cognitivas superiores de forma colaborativa, siendo comparable con los principios instructivos propuesto por Merrill (2002), considerados indispensables para el aprendizaje.

Tabla 1. PRINCIPIOS DE LAS WEBQUESTS DE MERRILL

Principios de Merrill	Rasgos de las WebQuests
Problemas: que el alumnado esté implicado en la resolución de problemas y situaciones del mundo real.	Tarea: está ligada a la realidad y comporta una aplicación real de contenidos. Debe estar contextualizada, ser relevante y lo más real posible.

Continuación Tabla 1. PRINCIPIOS DE LAS WEBQUESTS DE MERRIL.

Activación: que se activen los conocimientos y experiencias previas relevantes del alumnado, como fundamentos para los nuevos aprendizajes de conocimientos y destrezas.	Proceso: parte de aquello que el alumnado sabe y sabe hacer.
Demostración: que se demuestre qué es lo que hay que aprender.	Tarea: describe el producto final que el alumnado debe elaborar, tanto conceptual como materialmente.
Aplicación: que el alumnado utilice y aplique sus nuevos conocimientos y destrezas.	Tarea: comporta la creación de contenidos por parte del alumnado, con la elaboración de un material y, a menudo, con una presentación pública.
Integración: que el alumnado integre los nuevos conocimientos y destrezas en su mundo.	Tarea: está ligada a la realidad y comporta una aplicación real de los contenidos. Debe estar contextualizada, ser relevante y lo más real posible.

Fuente: Tabla tomada de Quintana e Higuera (2009).

A partir de lo anterior se puede concebir la estructura de la WebQuest predeterminada en cinco momentos, aun cuando en la actualidad se han incorporado otros. La estructura basal es:

- **Introducción:** Se parte desde los conocimientos previos de los y las jóvenes, desde los que el docente entrega información básica acerca del proyecto que se va a llevar a cabo. La introducción ha de ser motivadora, de forma que los/as estudiantes mantengan el interés durante el desarrollo de toda la WebQuest, por lo que es de suma importancia la factibilidad de lo propuesto como proyecto. El problema tiene que ser real o simulado, pero conectado con la realidad en la que se llevan a la práctica los contenidos que se quiere trabajar. Se sugiere partir con una pregunta, un reto, un desafío, que debe interpelar directamente al estudiante para llegar a buen puerto. Por último, se debe dejar patente que el protagonista de la actividad es en todo momento el estudiante,



PALADAR GASTRONÓMICO



INTRODUCCIÓN

Hola, estimados chefs culinarios. Hoy tenemos ¡una tarea especial, viene a nuestro restaurant nada más y nada menos que un gran crítico de cocina. La publicación del día de mañana en su columna será de nuestro trabajo, y de ello depende nuestra reputación. De modo que debemos impresionarlo positivamente. ¡Así que vayan por su delantal!

Nuestro futuro está en nuestras manos...

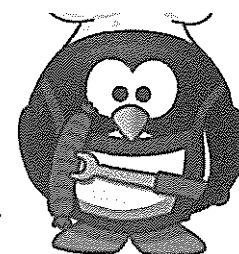


Fig. N° 4. Introducción de la WebQuest.

- **Tarea:** Es presentada como el resultado a conseguir durante el desarrollo de la WebQuest, es decir, el producto final. Este ha de ser tanto material como conceptual Dodge (2002) propone doce tipos de tareas que sirven como referencia. a saber: tareas de recopilación, repetición, periodísticas, científicas, de misterio, diseño, emisión de un juicio, analíticas, autoconocimiento, productos creativos, construcción de consensos y tareas de persuasión. Hay que mencionar que en la tarea NO van los pasos que han de seguir los/as estudiantes para realizar el producto final, aquello se detalla en procesos.



Fig. N° 5. Tarea.

- **Proceso:** Es importante partir de aquello que los y las estudiantes saben y saben hacer, y desde allí se describen los pasos que se deben dar para llevar a cabo la tarea. Realizar la tarea implica su división en subtareas, provocando a su vez una división de las labores y de las responsabilidades dentro del grupo de trabajo. Así, el proceso se convierte en una suerte de estrategia. Dentro del proceso se incluyen los recursos y el andamiaje (*scaffolding*); por ejemplo, diagrama de flujo, tablas-resumen, mapas conceptuales, etc.



Figura N° 6. Proceso.

- **Recursos:** Son parte del proceso y corresponden en su gran mayoría a una lista de sitios web, previamente seleccionados por el docente, a partir de la pertinencia con los contenidos que están siendo trabajados —o serán trabajados— con los y las estudiantes. También se hace mención de los recursos *offline* que se necesitan o que son aptos para lograr la tarea. El propósito de entregar esta lista es que los alumnos y alumnas no se desorienten ni pierdan la concentración en la navegación por la web. Si en el proceso se ha hecho una diferenciación de roles, esta ha de hacerse patente también en una segmentación y diferenciación de los recursos por roles y/o tareas, a la vez que se mencionan los conocimientos y habilidades mínimas que han de poseer los y las estudiantes para llevar a cabo la tarea propuesta. Esto sirve de incentivo, puesto que lo solicitado ha de ser siempre contenidos ya trabajados por el docente; en caso contrario impedirá el desarrollo de la WebQuest.
- **Scaffolding:** Corresponde a los consejos que se dan respecto de la forma de utilización de la información reunida (diagrama de

flujo, tablas-resumen, mapas conceptuales, etc.). Es una guía del docente para facilitar el desarrollo de la tarea a los/as estudiantes, de manera de optimizar recursos y tiempo mediante la construcción de ayudas visuales, mostrándoles a los y las estudiantes distintas propuestas de cómo llevar a cabo la tarea de manera óptima. Últimamente, dentro de los recursos también se puede incorporar espacios de intercambios pertenecientes a la web 2.0, insertando en la WebQuest servicios tales como blogs, foros virtuales, sistemas wiki o enlaces a grupos creados en Facebook o Twitter, de manera de incentivar el trabajo cooperativo.

- **Evaluación:** Se debe explicitar las herramientas de valoración que se emplearán, tales como rúbricas, listas de cotejos u otros. Los criterios de evaluación han de ser claros, precisos y coherentes con la tarea propuesta. En una WebQuest los elementos que se suele evaluar son: el trabajo del estudiante, el trabajo del grupo, el producto final y la WebQuest en sí (evaluación realizada tanto por el estudiante como por el profesor). Las evaluaciones de WebQuest han de ser más cualitativas que cuantitativas, dados la metodología y los aspectos pedagógicos que la sustentan. Por ello, un elemento como la autoevaluación también resulta indispensable.
- **Conclusión:** Este último segmento de la estructura basal de una WebQuest da espacio para resumir la experiencia que significa el trabajo con esta por parte de los/as estudiantes, en su dimensión tanto individual como grupal, además de plantear una reflexión en torno al proceso, de manera de profundizar los aprendizajes logrados con el desarrollo de la WebQuest. A su vez, se insta a que los y las jóvenes realicen una crítica constructiva, sugiriendo maneras distintas de hacer que permitan mejorar la propuesta de la WebQuest. Finalmente, se tiene que llevar a destino el producto creado, ya sea subiéndolo a internet, remitiéndolo a autoridades pertinentes, presentándolo en exposiciones cerradas o abiertas, etc. La idea es dejar constancia de lo desarrollado, a la vez que seguir compartiendo la información y los productos.

Existen otros apartados que no corresponden a la estructura basal de la WebQuest, pero que han ido apareciendo, ya para cumplir con algunas exigencias legales acerca de la propiedad intelectual o porque significan un aporte sustancial a la misma. No obstante, su aparición no se ha sistematizado, por lo que aún es frecuente encontrarse con WebQuest que carezcan de estas partes:

- **Portada:** Contiene información acerca del título de la WebQuest, los destinatarios, la autoría, la institución patrocinante, el año de creación, las revisiones, el número de veces modificada, etc.
- **Créditos:** Es el lugar para agradecer los asesoramientos, colaboraciones y prestaciones de servicios, individuales y/o institucionales, que permitieron llegar a concretar la WebQuest. Además, se informa acerca de la referencia detallada de los autores y lugares desde los cuales se ha extraído la información que está siendo ocupada.
- **Guía didáctica:** Son orientaciones para profesores, que informan acerca de los objetivos curriculares generales, concretos o transversales; presentan sugerencias metodológicas, estrategias didácticas, bibliografía complementaria, actividades complementarias, explicitación de los contenidos que se trabajarán (conceptual, procedimental y actitudinal), las áreas curriculares implicadas, los conocimientos en TIC que son considerados como base para el desarrollo de la WebQuest, el tiempo previsto de las sesiones, etc.

A partir de lo anterior, Dodge (1995) presenta un pequeño esquema para resumir los pasos que debe realizar el profesor para realizar una WebQuest:

1. Seleccionar un tema adecuado para trabajar en una WebQuest.
2. Seleccionar su diseño.
3. Concretar y escribir cómo se evaluará a los estudiantes.
4. Diseñar el proceso de creación.
5. Revisar, perfeccionar y mejorar.

El proceso de creación de una WebQuest parte, por lo general, construyendo un texto, para luego convertirse en una versión electrónica virtual única alojada en algún sitio web. Esta transformación se puede realizar por medio de un software como Publisher® u otros. Sin embargo, la transformación no significa pasar a otro formato elementos ya creados y pensar con ello que se está realizando una WebQuest, ya que la redacción tiene que tener en cuenta lo que Dodge (1995) llamó **FOCUS**:

Find: localizar sitios web de calidad.

Organizar a los estudiantes y los recursos.

Challenge: motivar en los estudiantes actitudes críticas y reflexivas.

Utilizar todo el potencial del medio.

Scaffold: crear andamios vinculantes con altas expectativas.

6. Conclusión

Los fundamentos que vuelven pertinente a la WebQuest como estrategia de aprendizaje ya han sido mencionados en gran medida en los aspectos referentes a las TIC, permitiendo un aprendizaje interactivo con dosis importantes de motivación. Esto va acompañado de aspectos como:

- El abandono del aprendizaje lineal, optando por un aprendizaje hipermedial.
- Provocar protagonismo en el aprendizaje por parte de los y las estudiantes.
- Aprender con otras personas que se encuentren conectadas, tanto **de forma sincrónica como asincrónica**.
- La construcción de una sociedad virtual de aprendizaje.
- El aprendizaje en conjunto (en grupo).
- Promover el uso adecuado y ético de información.

El énfasis de toda WebQuest está en el procesamiento de la información, siendo posible, sin mucho esfuerzo, vincularlo con los aspectos constructivista y constructorista. La preocupación se pone en desarrollar competencias vinculadas con el manejo (planificación, acceso y uso) de la información, que a su vez tiene relación con la forma de aprendizaje de Dewey (preguntas y búsqueda de soluciones) y de Bruner (creación de andamiajes).

En el caso concreto de la propuesta aquí exhibida y en relación con la enseñanza de la filosofía, podría surgir la suspicaz interrogante respecto de cómo la WebQuest invita a los y las estudiantes a pensar filosóficamente mientras cocinan. Para responder se debe tener presente que, por más que los/as estudiantes se encuentren cocinando (algo aparentemente poco filosófico), esto es solo la actividad visible directamente, pues previa a ella han tenido que hacer un trabajo de problematización de los conceptos propuestos, han buscado información en la web, realizado sus video-disertaciones -trabajando y reflexionando en equipos-, y han leído textos que sustenten sus reflexiones y el menú final con bases teóricas. Así, han buscado y leído información, han cuestionado, han preguntado y resuelto dudas, han propuesto puntos de vista, han aprehendido y reinterpretado la realidad. En síntesis, han dotado de sentido los conceptos de amor y libertad, más allá de la elaboración técnica que implica la producción de un plato o de un programa de televisión culinario.

De esta manera, la filosofía y su reflexión no se les presentan como algo distinto y ajeno a ellos, sino como algo que les puede servir de fuente de inspiración, de forma de comunicación o de fundamentos para sus

elecciones y acciones culinarias, que incluso puede presentarse en la elaboración

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1997). *Filosofía y Democracia. Discursos Inaugurales*. Santiago: LOM.
- CABERO J. (2001). *Tecnología educativa: producción y evaluación de medios aplicados a la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- DODGE B. (1995). Some Thoughts About WebQuests. *The digital catar* vol. 1 n.º 3, pp. 12-15. En: WesquestOrg. Disponible en http://WebQuest.sdsu.edu/about_WebQuests.html [Consulta 10 de junio de 2013].
- (2002) WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks. En: *WesquestOrg*. Disponible en <http://WebQuest.sdsu.edu/taskonomy.htm> [Consulta 10 de junio de 2013].
- ECHEVERRÍA J. (1997). *Aprender a filosofar preguntando con Platón, Epicuro, Descartes*. Barcelona: Anthropos.
- ESTRELLA J. (1999). La Filosofía en Chile. En *Revista Chilena de Humanidades*, n.º 18-19, pp. 299-310.
- GARCÍA MORIYÓN F. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo: cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones la Torre.
- GONZÁLEZ M. (1997). Cotidianidad, espacio y tiempo: la filosofía entre nosotros. En: *Actas IX Congreso Nacional de Filosofía*, tomo 1, Asociación Filosófica Argentina.
- HEGEL J.G.F. (1998). *Escritos Pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARQUÉS P., CASALS P. (2002). La pizarra digital en el aula de clase, una de las tres bases tecnológicas de la escuela del futuro. En: *Revista Fuentes*, Universidad de Sevilla, vol. 4, pp. 36-44.
- MERRILL D. (2002). First principles of Instruction. *Educational Technology, Research and Development*, vol. 50, n.º 3, pp. 43-59. Disponible en: <http://id2.usu.edu/Papers/5FirstPrinciples.PDF> [Consulta 10 de junio de 2013].
- OYARZÚN P. (1999). La Filosofía en la enseñanza Media. En: *Revista Chilena de Humanidades*, n.º 18-19, pp. 221-230.
- QUINTANA J., HIGUERAS E. (2009). *Las WQ, una metodología de aprendizaje cooperativo, basado en el acceso y el uso de la información de la red*. Cuadernos de docencia universitaria. Barcelona: Octae-

dro. Disponible en: <<http://www.nb.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/llicuaderno.pdf>> [Consultado, 10 junio de 2013])

REEVE j. (1994). *Motivación y Emoción*, Madrid: McGraw-Hill.

VIDAL MUÑOZ S. (1961). *Educación filosófica, significado y objetivos en el nivel medio de la enseñanza* (tesis no publicada). Santiago, Chile: Universidad de Chile.

Sitios web

<http://www.isabelperez.com/WebQuest/index.htm>

<http://www.aula21.net/tercera/estructura.htm>

<http://WebQuest.org/index.php> (página oficial)

<http://www.eduteka.org/WebQuestPhp.php>

<http://www.WebQuestceys.com/majwq/inicio> (WebQuest-creator)

<http://www.WebQuest.es/herramientas-para-crear-WebQuest>

http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/59/cd/modulo_1/cmo_hacer_WebQuest.html <http://www.edutic.ua.es/crea-tu-wq/>