



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y CINE: EXPERIENCIA FILOSÓFICA.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL
DE PROFESORA DE FILOSOFÍA.

AUTORAS:
FRANCISCA DE LOS ÁNGELES SOTELO SAAVEDRA
SANDRA PAZ ANDREA ZAMORA SANDOVAL
PROFESOR GUÍA: LUCIANO ALLENDE PINTO.

SANTIAGO DE CHILE, 2020.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y CINE: EXPERIENCIA FILOSÓFICA.

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL
DE PROFESORA DE FILOSOFÍA.

AUTORAS:
FRANCISCA DE LOS ÁNGELES SOTELO SAAVEDRA
SANDRA PAZ ANDREA ZAMORA SANDOVAL
PROFESOR GUÍA: LUCIANO ALLENDE PINTO.

SANTIAGO DE CHILE, 2020.

Autorizado para
Sibumce Digital





IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION

Título de la memoria: Enseñanza de la filosofía y cine: experiencia filosófica.

Fecha: 2020.

Facultad: Filosofía y Educación.

Departamento: Filosofía.

Carrera: Licenciatura en Educación y Pedagogía en Filosofía.

Título y/o grado: Licenciadas en Educación y Pedagogía en Filosofía.

Profesor guía/patrocinante: Luciano Allende Pinto.

AUTORIZACIÓN

Autorizo a través de este documento, la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.

Francisca Sotelo Saavedra

Sandra Zamora Sandoval

Santiago de Chile, 2020

*Dedicado a Jeannette, Oscar y Liliana,
su ausencia no significa olvido.*

AGRADECIMIENTOS

Agradecer
a nuestras familias
por el apoyo incondicional.

A nuestrxs amigxs,
un refugio imperecedero
de amor y consuelo.

A Luciano
por la paciencia
y confianza brindada.

Y al cariño que ha perdurado
entre nosotras
desde el primer
hola.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	
ABSTRACT	
INTRODUCCIÓN	1
OBJETIVOS	9
Objetivos generales	9
Objetivos específicos	9
METODOLOGÍA	10
CAPÍTULO I: ENSEÑAR FILOSOFÍA / ENSEÑAR A FILOSOFAR: ¿QUÉ ENSEÑAR CUANDO SE ENSEÑA FILOSOFÍA?	12
CAPÍTULO II: CONCEPCIONES DE LA DIDÁCTICA O DE UNA DIDÁCTICA GENERAL A LA UNA DIDÁCTICA CRÍTICA	30
2.1 Preguntas sobre la enseñanza: ¿para qué, quién, qué y cómo?	30
2.2 Recursos didácticos	34
2.2.1 Definición espacio-temporal en el aula tradicional	36
2.3 Diferencia profesor-estudiante en el aula tradicional	38
2.4 Reflexiones pedagógicas técnicas y crítica	39
2.4.1 Pedagogía y nuevas tecnologías	42
2.4.2 Acercamiento a una didáctica crítica	43
2.5 Didácticas de la Filosofía	44
2.5.1 Concepciones técnicas de las herramientas	48
2.5.2 Pedagogías críticas	53
2.5.3 Concepciones críticas de la enseñanza de la filosofía	57
CAPÍTULO III: CINE Y FILOSOFÍA	62
3.1 El cine para la filosofía	64
3.2 El cine como narrativa de densidad filosófica	71
3.3 El cine en la clase de filosofía	76
3.3.1 Reducción del cine a recurso didáctico	77

3.3.2 Crítica de Ruíz a la teoría del conflicto central	78
3.3.3 El cine como experiencia de pensamiento	82

CONCLUSIONES: ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y CINE: EXPERIENCIA

FILOSÓFICA	88
-------------------------	-----------

BIBLIOGRAFÍA	97
---------------------------	-----------

RESUMEN

En la siguiente memoria de título, nos aventuraremos a plantear en un primer momento la pregunta por la enseñanza de la filosofía como una pregunta filosófica, al igual que expondremos la enseñanza de la filosofía como productora/deconstructora de subjetividades, mediante autores como Walter Kohan y Alejandro Cerletti. A continuación, se abordará la disputa referente a ¿qué se enseña cuando enseñamos filosofía?, recurriendo a los autores Immanuel Kant y Georg W. Hegel. Desde la pregunta sobre qué enseñar, se desprende, inevitablemente, la pregunta sobre cómo hacerlo, por lo cual se realizará una lectura sobre las concepciones didácticas generales, para así efectuar un desplazamiento hacia una concepción crítica. De esta misma manera pensaremos el cine, de modo que no lo presentaremos bajo la comprensión técnica de la didáctica, es decir, como una tradicionalmente llamada “herramienta didáctica”. Se plantea la hipótesis según la cual el cine es entendido como una experiencia de pensamiento por sí misma, desde este lugar, nos preguntamos: ¿cuál es la particularidad del cine como experiencia filosófica? Para esto inevitablemente deberemos dar cuenta de cómo ha sido pensado el cine en la filosofía. Considerando todo lo anterior, retomaremos lo que se ha dicho sobre la enseñanza de la filosofía, para proponer la figura del *maestro ignorante* en Rancière como aquella capaz de comprender el cine como experiencia filosófica.

Palabras claves: Enseñanza, filosofía, didáctica, cine, experiencia.

ABSTRACT

In the following title memory, we will venture to propound at first the question of the teaching of philosophy as a philosophical question, as well as we will expose the teaching of philosophy as a producer / deconstructor of subjectivities, by authors such as Walter Kohan and Alejandro Cerletti. Coming up next recurring to authors Immanuel Kant and Georg W. Hegel. From the question about what to teach, comes off, inevitably, the question about how to do it, for which a reading will be carried out on the general didactic conceptions, to make a shift towards a critical conception. In the same way we will think about cinema, so we won't present under the technical understanding of didactics, that is to say, as a traditionally called "teaching tool". The hypothesis is raised according to which cinema is understood as an experience of thought by itself, from this place, we ask ourselves: What is the particularity of cinema as a philosophical experience? For this we will inevitably have to give an account of how cinema has been thought in philosophy. Considering the above, we will retake to what has been said about philosophy teaching to propose the figure of the ignorant master in Rancière as one capable of understanding cinema as a philosophical experience.

Key words: Teaching, philosophy, didactic, cinema, experience

INTRODUCCIÓN

Presentación del problema

Cuando enseñamos filosofía es, quizás, la pregunta ¿qué es la filosofía? la más compleja de responder. A temprana edad recorremos múltiples caminos, vamos y venimos dentro de la filosofía sin saberlo. Descuidadamente, durante la infancia nos vinculamos con el ejercicio filosófico primordial: la pregunta. La expectación por el mundo que nos rodea nos invita a preguntar y preguntarnos constantemente por él, lo cual no se sacia con facilidad, haciendo que los por qué sean parte eterna de nuestro cotidiano. “El filosofar se apoya en la inquietud de formular y formularse preguntas y buscar respuestas (el deseo de saber)” (Cerletti, 2008, p. 21), esto es precisamente lo que sucede en la infancia, las niñas y los niños son capaces de cuestionar y cuestionarse a temprana edad, un acto meramente filosófico en donde entrelazan, bien dicho anteriormente, el mundo que las y los rodea y su propia existencia. Por otro lado, quienes deciden dedicarse al mundo de la filosofía tienen la certeza que están llevando a cabo este acto, realizándolo de manera detenida y minuciosa, sin embargo, son pocas y pocos quienes se aventuran a plantear(se) explícitamente la pregunta: ¿qué es la filosofía? Reconocemos, de manera muy escasa, escritos en los cuales se plantea esta pregunta, y es que “tal vez no se pueda plantear la pregunta ¿Qué es la filosofía? hasta tarde, cuando llegan la vejez y la hora de hablar concretamente” (Deleuze y Guattari, 1993, p. 1).

Quienes han tenido un acercamiento a la filosofía, aunque sea breve, conocen el origen griego de esta palabra, cuya raíz etimológica se compone de la siguiente manera: *philos*: amor y *sophia*: sabiduría, lo cual, “de manera específica, hace referencia a una relación con el saber y, en particular, a un vínculo de amor en cuanto aspiración o deseo de saber, más que al dominio de un saber determinado” (Cerletti, 2008, p. 20). Si bien podemos definir lo que es la filosofía etimológicamente, no es posible definirla conceptualmente, ya que definirla significaría coartar las posibilidades de la filosofía, “la filosofía no se puede definir, no en el sentido de que no sea posible definir, sino en el de que toda definición que pretende abarcarla le quita fuerza al trabajo del pensamiento que puede desplegar” (Kohan, 2008, p. 5). La filosofía nos incita a preguntar(nos) y cuestionar(nos), constantemente, movilizadas/as por el deseo de saber. Nos

invita a la apertura, a la búsqueda, y es por ello, que definirla de una única forma nos condiciona a la clausura.

Tratar de definir unívocamente de manera conceptual lo qué es filosofía sería un intento fallido de amplia magnitud, pero, sin embargo, es una pregunta que no podemos dejar de hacer. Kohan no responde puntualmente la pregunta sobre ¿qué es la filosofía? Pero si nos propone una forma de abordarla sin caer en una definición única que nos lleve a la clausura, sino que da cuenta de la riqueza que implica esta no definición, pues nos plantea lo siguiente: “¿qué es la filosofía? La filosofía es un mundo de filosofías, de relaciones con el saber” (Kohan, 2008, p. 2). La dificultad que se nos presenta al intentar llevar a cabo la tarea de pensar la filosofía, guarda relación con que, precisamente, existen diversas formas de comprenderla y de relacionarse con el saber. No existe solamente una respuesta, sino que existen múltiples. Siempre que nos enfrentamos a un escrito filosófico nos enfrentamos, al mismo tiempo, a una nueva forma de vivenciar la filosofía, la cual puede ser diferente e independiente a la nuestra.

Si consideramos que la filosofía no es algo que podamos encerrar en una sola definición, ya que, en realidad, nos enfrentamos a un mundo de múltiples filosofías, entonces la enseñanza de ésta se nos ha de presentar como un problema filosófico. Cuando afrontamos la tarea de enseñar filosofía es inevitable relacionarse con la pregunta que hasta ahora hemos expuesto ¿qué es la filosofía? Y como ya hemos insistido, esto nos lleva a múltiples respuestas. Lo contrario ocurre cuando un/a docente de otra área, por ejemplo, matemáticas o biología se plantea la pregunta sobre qué es aquello que está enseñando, pues puede obtener, en su gran mayoría, respuestas concretas, en cambio cuando realizamos la misma pregunta a docentes de filosofía, nos encontramos frente a una pregunta compleja que no posee una respuesta específica.

Por lo anterior, cabe recalcar que, someter la discusión sobre la enseñanza de la filosofía a meras cuestiones técnicas sería cuestionable si no atendemos a una cuestión previa, a saber, la enseñanza de la filosofía, como un problema de índole filosófico. Si abordamos de esta forma la enseñanza de la filosofía nos permitirá instalar el cuestionamiento y problematización constante de aquello que estamos haciendo y la manera cómo lo hacemos, por cuanto la “idea” de filosofía en su dimensión conceptual, tiene necesariamente impacto en las decisiones didáctica, y viceversa.

Proponer abordar este problema filosófico respecto de lo que significa la enseñanza de la filosofía, nos incita, indudablemente, a ser partícipes como docentes de una construcción activa y creativa de la enseñanza, pues esto nos abrirá el camino a re-pensar constantemente las prácticas que se llevan a cabo, al igual que nos invita a plantearnos una pregunta de gran importancia ¿qué enseñamos cuando enseñamos filosofía? Ha de ser necesario tener estas cuestiones en mente para poder resolver la forma en la que llevaremos a cabo la enseñanza, pues al momento de plantarse frente a un grupo de estudiantes, sean de instituciones formales o no formales, se nos presentan varias opciones respecto de cómo enseñar filosofía, siendo dos las más marcadas. Estas dos opciones nos llevarán inevitablemente a preguntarnos ¿enseñaremos saberes filosóficos o enseñaremos a filosofar?

Cuando decidimos que aquello que expondremos a nuestros estudiantes en clases son saberes filosóficos, es decir, enseñar lo que a lo largo de la historia filósofas y filósofos han dicho sobre diversas problemáticas que les han generado inquietud, será algo totalmente válido y necesario, pero si nos quedamos tan solo en exponer y explicar estos saberes para que se aprendan como datos concretos y fijos será problemático, pues podríamos preguntarnos ¿es realmente filosofía aquello que estamos enseñando? Esta forma de llevar a cabo las clases, sin dejar un espacio de apropiación de los contenidos por parte de las y los estudiantes, responde a una manera de pensar la enseñanza donde existe una jerarquía marcada por aquel que sabe y, por ende, es el único apto para entregar saberes dentro de la sala de clases, que sería la o el docente y, por otro lado, está aquel que ignora aquellos saberes, es decir, las y los estudiantes, perpetuando una lógica de dominación de la cual las perspectivas críticas en educación se han querido alejar hace un tiempo.

Por otro lado, si hemos decidido enseñar a filosofar, es ineludible plantearnos la pregunta ¿Se puede enseñar a filosofar? ¿Se puede enseñar aquel deseo de saber que implica el filosofar? El ejercicio filosófico comienza con una molestia, una inquietud a partir del mundo que nos rodea, y eso no es algo que se pueda enseñar, no obstante, sí es algo que se puede provocar en los y las estudiantes. Cuando presentamos problemáticas durante las clases será fundamental que estas sean planteadas desde aquello que causa interés en los y las estudiantes, que sean temáticas que estas/os puedan abordar a través de su mirada y de esta manera estarán instaurando otra forma de relacionarse con el mundo.

Disponer el aula para que sea un lugar en el cual se les presente a los y las estudiantes diversas problemáticas que puedan hacer suyas y que con ello, se instaure otra forma relacionarse con el mundo, abrirá sin duda un espacio a preguntar(se) sobre este mismo, constituyendo así la sala de clases como un lugar donde se lleva a cabo el ejercicio filosófico. El preguntar y preguntarse es aquel acto fundamental al momento de aventurarnos a filosofar, el plantear preguntas expone la inquietud que sentimos respecto a algo que se nos presenta como un problema. Estas preguntas se han de plantear de forma distinta a otro tipo de preguntas, ya que “lo que hace filosófico un interrogante es, fundamentalmente, la intencionalidad de quien pregunta o se pregunta, más que la pregunta en sí” (Cerletti, 2008, p. 23). Comúnmente cuando formulamos una pregunta esperamos una respuesta concreta a esta duda, lo contrario ocurre cuando realizamos una pregunta de índole filosófica. La intencionalidad al momento de realizar una pregunta filosófica es, como ya dijimos, diferente a una pregunta planteada sin dicho propósito, pues “la intencionalidad filosófica del preguntar se enraíza en la aspiración al saber, pero su rasgo distintivo es que aspira a un saber sin supuestos” (Cerletti, 2008, p. 24). Cabe destacar que podemos plantear preguntas de diversas índoles y que, algunas de estas, podrán ser respondidas desde la mirada de múltiples áreas de estudios ya establecidas, pero cuando realizamos una pregunta y lo que nos mueve es la intencionalidad filosófica, no nos bastan las primeras respuestas, no quedamos conformes ante ellas y esto se da porque el deseo de saber que implica la filosofía será algo que nunca se podrá saciar.

El preguntar filosófico “lleva adelante un gesto de desnaturalización de lo que se le aparece, interpela lo que ‘se dice’ y se dirige a los saberes con una inquietud radical” (Cerletti, 2008, p. 26), lo que, permitirá indagar en aquellos problemas propuestos en la sala de clases. En su dimensión didáctica, es fundamental que al momento de proponer un problema exista el espacio de formular preguntas alrededor de éste, de este modo lo re-creamos, pudiendo indagar en diferentes aristas y hacer de aquel, un problema propio. Es entonces que, si bien no podemos enseñar a filosofar en un sentido disciplinar tradicional, podemos hacer del espacio de la sala de clases un lugar donde se pueda llevar a cabo el ejercicio filosófico, generando un ambiente de problematización constante del mundo que nos rodea.

Cuando abordamos la enseñanza de la filosofía, a partir de una pedagogía de la pregunta, como aquel acto fundamental que se debe llevar a cabo para filosofar, nos encontramos con una

figura docente que no propone problemas desde un punto de vista definido ni con una respuesta concreta, sino que, por el contrario, deja el problema abierto para que las y los estudiantes en su particularidad se apropien de dicho problema y lo trabajen a través de su propia perspectiva. Esto nos dice implícitamente que, aquella relación jerárquica que se presenta cuando la enseñanza de la filosofía sólo se basa en una mera exposición de saberes filosóficos fijos y concretos, no existiría. Cuando el preguntar filosófico adquiere protagonismo dentro del aula, tomando en cuenta que este está fundamentado sobre la intencionalidad de derribar supuestos, nos permite pensar y disponer del espacio aula fuera de esta lógica jerarquizada, y de esta forma instalar una horizontalidad docente-estudiante, en donde todos/as sean capaces de indagar en un problema sin presuponer que existe un alguien que sabe más que otro.

Antes de continuar, cabe recalcar que, si bien hemos expuesto dos formas predominantes en las que se lleva a cabo la enseñanza de la filosofía: aquella que enseña saberes filosóficos concretos y, por otro lado, aquella que enseña a filosofar; debemos dejar en claro que, de ninguna manera, estamos diciendo que exista una mejor o peor forma de enseñar filosofía, ya que la forma en la que esta se despliega, guarda estrecha relación con la decisión teórica del docente a cargo, lo cual muchas veces está ligado a su experiencia personal. Dicho esto, es pertinente insistir, nuevamente, en lo complejo que puede ser enseñar tan solo saberes filosóficos. Puesto que, si tan solo se instalan en el aula saberes fijos y concretos se cerraría de manera tajante el espacio en el que las y los estudiantes pueden intervenir, no existiría espacio para el cuestionamiento interno, no habría un momento clave en que puedan hacer suyo e internalizar las problemáticas, ya que estas solo se estarían exponiendo a grandes rasgos, hasta como un mero ejemplo, lo cual excluye de manera radical las ricas perspectivas que las y los estudiantes pueden entregar. Con esto no queremos decir que estamos invalidando el uso, y por ende la enseñanza, de dichos saberes fijos y concretos, sino que estaríamos planteando que “el reto consistiría en encontrar algo germinal de filosofar de los filósofos que pueda ser actualizado en los aprendices de filosofía” (Cerletti, 2008, p. 28), es decir, que dichos saberes siempre tendrán que ligarse de manera indispensable a los espacios en donde sea posible re-crear y re-pensar los problemas planteados por aquellas figuras que identificamos como filósofos/as, que son expuestos por un docente, y así cada uno/a pueda forjar su propia perspectiva, una mirada crítica personal e independiente, cargada de reflexión. Esta cuestión será abordada en extenso en el primer capítulo de la presente memoria. Este tratamiento de la cuestión, nos llevará a

plantearnos una relación problemática con la manera en que se piensan las llamadas herramientas didácticas. La decisión que se ha tomado respecto a qué enseñar, insistiendo en esta dicotomía que aparece como predominante, filosofía o filosofar, se verá directamente relacionado con el cómo se llevará a cabo la labor educativa. El cómo de la enseñanza de la filosofía se verá reflejado en diversas cuestiones, tales como; el tipo de relación que se dará entre docente y estudiante, también del tipo de relación que se entablará entre las y los estudiantes con el saber e incluso en la forma en que docentes se relacionarán con los instrumentos o herramientas didácticas.

Las herramientas didácticas para una pedagogía crítica de la filosofía y cine

Las herramientas didácticas se presentan como algo esencial en lo que se refiere a la enseñanza, pues las y los docentes e incluso estudiantes reclaman constantemente por este tipo de instrumentos que puedan ayudar o apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual se encuentran para mejorarlo continuamente, haciendo utilización de una amplia gama de recursos, como: cuentos, teatro, música, películas, entre otras. Lo que aquí aparece cuando hemos de nombrar estos instrumentos o herramientas como ayuda o apoyo de la enseñanza, corresponde a una comprensión técnica de estas. Entendemos por comprensión técnica de las herramientas didácticas aquella que las reduce a útil para la ejemplificación de un contenido, o bien, ortopedia para la comprensión de una idea decidida de antemano por el docente, o los programas. Este uso suele darse cuando se requiere que las y los estudiantes comprendan lo que otra u otro filósofo ha dicho. Esta concepción técnica de las herramientas didácticas, responde entonces a la lógica de enseñanza de la filosofía que tiene como fin instruir en saberes filosóficos a las y los estudiantes, estos instrumentos se piensan y utilizan como apoyo para que se cumpla dicho objetivo, o sea, que se aprendan contenidos concretos.

Es entonces que nos preguntamos ¿qué ocurre con estos instrumentos o herramientas didácticas cuando el principal objetivo de la enseñanza de la filosofía es el filosofar? la respuesta es sencilla, no podemos seguir pensando y relacionándonos con estas de forma técnica, porque pensarlas así responde a un tipo de objetivos que ahora no concuerdan con la forma de llevar a cabo la enseñanza. En la segunda parte de esta memoria, problematizaremos estas nociones y propondremos un modo distinto de llamar y pensar tales “recursos”.

Cuando enseñamos filosofía desde el filosofar y las miradas constructivistas de la educación, es necesario considerar la experiencia previa de las y los estudiantes como algo fundamental, bajo esta mirada, el docente en cuanto mediador dispone de herramientas didácticas para propiciar aprendizajes. Sin embargo, cuando pensamos la enseñanza de la filosofía, y el rol docente más allá de los límites que el constructivismo y el socioconstructivismo le asignan a aquel en cuanto mediador, se advierte que es necesario comenzar a pensar las herramientas ya no desde la noción de apoyo o ayuda, sino que como experiencias que por sí mismas, nos invitan a pensar filosóficamente.

El qué y el cómo se relacionan directamente, lo que ha de reflejarse en la utilización de los recursos didácticos, por lo cual, cuando el filosofar es lo fundamental de nuestra enseñanza, la forma en la que haremos uso de dichos recursos será a través de lo que podríamos llamar una “didáctica de la experiencia”. Esta “didáctica de la experiencia” consistirá en comenzar a emplear estos “recursos” como una experiencia que propicia el encuentro con el pensar.

Tras instalar este problema, el capítulo tercero de esta memoria abordará un posible uso de aquellas “herramientas” a partir de la figura del cine desde esta idea de una “didáctica de la experiencia”. Dado que, el cine a través de su lenguaje, articulado a partir de las imágenes, piensa y con ello es capaz de crear conceptos, de configurar subjetividades, por lo cual, cuando el cine se interroga y no es captado como mero ilustrador de conceptos a rastrear, puede posibilitar el encuentro con el pensar filosófico.

Durante la investigación realizada, encontramos importantes estudios que exploraban el uso que las y los profesores de filosofía han hecho del cine como herramienta didáctica, tal como el escrito del Grup Embolic Valencia *Cómo enseñar filosofía con la ayuda del cine*, así como también el texto de Adriana Fresquet, *Cine y Educación: La potencia del gesto creativo. Reflexiones y experiencias con profesores y estudiantes de enseñanza básica y media dentro y fuera de la escuela*, que se dispone a pensar la posibilidad del uso del cine dentro de la enseñanza, en cuanto a observación y producción de este. Pero, si bien el cine es bastante utilizado dentro de la sala de clases, nos parece que sigue siendo un recurso poco explorado desde la concepción de una didáctica de la experiencia, dado que cuando se decide emplear en una clase de filosofía, en muchas ocasiones, es a partir de la subordinación a los contenidos.

En cambio, cuando el cine es utilizado ya no desde una didáctica técnica, es que las y los estudiantes podrán enfrentarse a una experiencia que se complementará con la que estos cargan previamente, sin condicionarse a partir de los contenidos que, en otros casos, las y los docentes expondrían para luego emplear el cine -u otros recursos- como ejemplificación de aquel saber que se busca transmitir.

En este sentido el capítulo tercero recoge los aportes de Julio Cabrera, Jacques Rancière, Raúl Ruiz y nuevamente a Adriana Fresquet, quienes nos permiten pensar el cine como un lugar de encuentro con experiencias que motivan el pensar de las y los estudiantes, este se nos presenta entonces como gatillo capaz de propiciar el encuentro con el filosofar. Entendido así, el cine ya no se basará en la mera ejemplificación de conceptos filosóficos, sino que, desde éste, las y los estudiantes, comenzarán a indagar en diferentes problemáticas que les sean de interés, pues ahora el cine aparece como una experiencia de apertura al pensar filosófico.

Ahora bien, para lograr posicionar de esta forma el cine, fue necesario dar cuenta de cómo se ha venido pensando el cine desde la filosofía, en este sentido nos parece fundamental acoger tratamientos que ponen el acento en los modos de narrar y construir experiencia en diversas “escuelas” de cine. Asumiendo que existen otros modos en que el cine ha sido pensado y que este en trabajo no se abordan exhaustivamente, entendemos, no obstante, que esta omisión es posible en la medida en que el objetivo no es otro que pensar una noción que nos permita relacionarlo con la didáctica de la experiencia que se quiere proponer. Es por esto que, en un primer momento nos embarcaremos en un viaje a través de una diversidad de autores que han planteando una lectura del cine, tales como, Gilles Deleuze, Raúl Ruiz, Jacques Rancière, los cuales nos permitirán llevar a cabo la tarea de hacer una lectura del cine desde la filosofía.

En conclusión, a lo largo de este escrito nos proponemos exponer una reflexión en torno a la enseñanza de la filosofía y el cine, y cómo éstas llegan a configurarse en una experiencia filosófica, comenzando por la discusión sobre el qué y el cómo de la enseñanza de la filosofía, lo cual abordaremos a continuación en el primer capítulo.

OBJETIVOS

Objetivos Generales:

- Abordar la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico.
- Reconocer la diferencia que existe entre la didáctica y una didáctica de la experiencia.
- Interpretar y proponer una comprensión del cine como experiencia filosófica, a partir de la práctica de la enseñanza marcada por la figura del maestro ignorante en Rancière.

Objetivos Específicos:

- Interpretar la enseñanza de la filosofía desde un filosofar en Cerletti y Kohan.
- Emplear un nuevo concepto para hacer referencia a las llamadas herramientas didácticas.
- Reconocer cómo ha sido pensado el cine desde la filosofía.
- Explicar cuál es la particularidad del cine como experiencia filosófica y por qué este no es una simple herramienta didáctica.
- Proponer la figura del maestro ignorante para pensar la enseñanza de la filosofía y el cine como experiencia filosófica.

METODOLOGÍA

Para la presente memoria de título como metodología se utilizará el análisis comparado de textos, los cuales irán desde textos filosóficos, tesis, artículos, investigaciones y entrevistas.

En primer lugar, para poder instalar la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico se recurrirá al texto *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* de Alejandro Cerletti y al texto *Desafíos para pensar... La enseñanza de la filosofía* del autor Walter Kohan, los cuales abren paso a re-pensar la enseñanza de la filosofía y sus prácticas, a partir de la interrogación con intencionalidad filosófica.

De esta manera se dará paso al primer capítulo, en donde se hará revisión de los textos *Escritos pedagógicos* del filósofo Georg W. Hegel y *Pedagogía* del filósofo Immanuel Kant, para complementar el planteamiento de la enseñanza como un problema filosófico, distinguiendo, a través de ellos, la disputa entre dos formas de abordar la enseñanza de la filosofía, es decir, la discusión respecto a una enseñanza que privilegia los contenidos históricos de la filosofía y, por otro lado, aquella que pone en el centro de la enseñanza los saberes que pueden construirse a partir de la experiencia.

Durante el capítulo dos, se propone dilucidar dos formas de concebir la didáctica, una que corresponde a una concepción tradicional y, por otro lado, una “didáctica de la experiencia”, esto a partir de un recorrido por las pedagogías técnicas y críticas, para ello se utilizan los textos: *El marco para la buena enseñanza* del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas; *Aprendices y maestros* de Juan Ignacio Pozo; *Pedagogía de la autonomía* y *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, como también se volverán a retomar autores como Alejandro Cerletti y su texto *Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica* y Walter Kohan. Además, para pensar en una figura docente que sea capaz de favorecer una enseñanza acorde a una “didáctica de la experiencia” se recurrirá al *Maestro ignorante* de Jacques Rancière.

En el tercer capítulo se expondrá cómo la filosofía ha venido pensando el cine, cómo el montaje será importante para articular a este mismo como un configurador de subjetividades y, además, como está cargado de un discurso con densidad filosófica, todo lo anterior con la ayuda

de: Gilles Deleuze y su escrito *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine I*, Jacques Rancière con *El reparto de lo sensible* y *El espectador emancipado*. Posteriormente, se ahondará en el cine dentro de la clase de filosofía, para ello, se acudirá a: Adriana Fresquet y su texto *Cine y educación: La potencia del gesto creativo*, Raúl Ruiz con *La poética del cine* y también a Julio Cabrera con *Cine: 100 años de filosofía*; los cuales permitirán pensar cómo el cine puede aparecer dentro de la clase de filosofía como una experiencia de pensamiento, cuestión que requerirá también pensar, nuevamente, en la figura docente que podrá posibilitar aquello.

Finalmente, a lo largo de las conclusiones se llevará a cabo un recorrido por cada uno de los capítulos, atendiendo a las y los autores fundamentales que articulan la presente memoria, de forma tal que se contemple el cumplimiento de los objetivos planteados con anterioridad, al igual que, contemple algún cambio sufrido durante la investigación realizada para así quedar en evidencia las resoluciones logradas en el presente escrito.

CAPÍTULO I

Enseñar filosofía/Enseñar a filosofar:

¿Qué enseñar cuándo se enseña filosofía?

La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino.

-Immanuel Kant, “Pedagogía”

Cuando se piensa acerca de la enseñanza de la filosofía, es imposible no retomar la discusión de la manera en la que se debería ejercer dicha enseñanza, tal como ya ha sido esbozado brevemente en la introducción. Una cuestión que ha sido constantemente discutida a lo largo de la historia de la filosofía, sobre todo por aquellas filósofas y filósofos que han llevado a cabo el ejercicio de la enseñanza de ésta, dice relación con las múltiples problemáticas asociadas con la dicotomía del qué enseñar y el cómo de esta enseñanza, lo cual ha ocupado hasta el día de hoy a quienes se inclinan por la labor educativa, o bien, debería ocupar, en la medida en que pensar y re-pensar qué y cómo enseñar es algo fundamental de la práctica pedagógica. Esto es aún más relevante en el caso de la enseñanza de la filosofía, en consecuencia, a lo largo del tiempo, se ha generado una segmentación donde se reconocen dos grandes polos que se esbozan en nuestro título: ¿Es posible enseñar a filosofar, o sólo podemos enseñar la filosofía como un conjunto de saberes? ¿En qué medida el devenir actual de la enseñanza de la filosofía, y la enseñanza en general han resuelto este problema? Tal vez no sea

un problema que se pueda resolver tajantemente, pero si es necesario, conocer las posiciones que acá se despliegan.

Por un lado, se encuentran aquellas y aquellos que enfrentan la labor de enseñar bajo la idea de que la educación se basa en la transmisión de conocimientos, esto quiere decir que la o el docente es, únicamente, quien puede entregar a sus estudiantes saberes, los cuales serán transmitidos de manera concreta para que puedan ser aprendidos, dejando la experiencia previa de lado y utilizando principalmente la memoria para cumplir este objetivo. Un elemento clave de esta postura implica que en la relación profesor-estudiante, hay un sujeto que posee el saber, y otro que carece de él, instalándose una asimetría política radical. Cuando se habla específicamente sobre la enseñanza de la filosofía, esto significa que todo el contenido a enseñar dentro de esta disciplina tendrá como principal protagonista los saberes producidos por aquellos grandes filósofos de la historia y lo que han dicho respecto de ciertas problemáticas que las y los han preocupado en su época, esto implica además una noción de “gran historia de las ideas”, y exige que su estudio considere la contextualización histórica como su principal herramienta de trabajo.

Por otro lado, se puede reconocer a quienes realizan la labor de enseñar desde una perspectiva en donde lo fundamental se encuentra en explorar la potencia que posee la experiencia que han acumulado las y los estudiantes a lo largo de su vida, lo cual se considera como un aporte significativo en el proceso de aprendizaje, acá la posición privilegiada que los contenidos concretos han arrastrado se desmorona, pues se trata de ocupar las experiencias propias para complementarlas con la filosofía¹. Si se cambia la perspectiva desde la cual se lleva a cabo la labor educativa, el transmitir saberes ya no será lo fundamental, sino el pensar, un pensar capaz de producir nuevos saberes, de tal forma que la sala de clases se convierta en un espacio donde se puede filosofar. A partir de estas dos posturas -u oposición entre saber y pensar- se puede reconocer una pregunta en particular, la cual está entramada de manera implícita en ellas, es decir, que cada vez que alguien comienza a enfrascarse en esta discusión

¹ Para profundizar en este tema se puede revisar el texto *Constructivismo en el aula*, en el cual, César Coll en conjunto con otras y otros autores ahondan en este desde diversas aristas.

También se ha de considerar la distinción planteada por S. Grundy entre currículum técnico, práctico y crítico, que se puede encontrar en el texto *Producto o praxis del currículum*.

aparecerá de manera casi inmediata la interrogante: ¿Qué se enseña cuando enseñamos filosofía: historia de la filosofía o a filosofar?

Retomando la primera idea planteada en donde la enseñanza de la filosofía se basa en la educación a través de aprender contenidos concretos, se pueden reconocer vestigios del discurso expuesto por Hegel sobre la enseñanza de la filosofía. Antes que todo hay que destacar que Hegel fue un filósofo que tuvo una amplia trayectoria como educador en los gimnasios, estos vendrían siendo el equivalente a la educación secundaria en Chile, además de cumplir la función de rector en la Universidad de Humboldt de Berlín. Hegel, siempre se encontró produciendo filosofía, haciendo filosofía, en paralelo a su enseñanza, es por ello que no presenta o no se distingue una separación tajante, entre el ser filósofo y ser maestro de filosofía, que comúnmente era vista por otros intelectuales, hoy esa distinción se despliega en la diferencia entre la filosofía profesional, y el trabajo académico. Este destacado pensador se servía de las cátedras que impartía para enseñar filosofía al mismo tiempo que llevaba a cabo la producción de ésta.²

La reflexión acerca de la enseñanza de la filosofía que expone Hegel, se ve fuertemente influenciada por la forma en que la sociedad de la época percibe la filosofía, pues para el filósofo autor de “La fenomenología del espíritu”, la disciplina conocida como “la madre de todas las ciencias” precisamente estaba alejándose cada vez más del estatus de ciencia, lo que representaba un problema porque las personas comenzaban a considerar “que para filosofar es suficiente con un cierto buen sentido y una cultura ordinaria, mientras que se reconoce que, para cualquier oficio o ciencia, todo el mundo acepta que se requiere de un estudio cuidadoso y de una práctica continua.” (Pineda, 2012, p. 148) Esto ocurre porque las ciencias que se consideran duras poseen una metodología rígida, estática, la cual se debe seguir al pie de la letra, esto hace que, a diferencia de otros saberes, pueda gozar de un estatus, ya que pareciera que este es basto en conocimientos, muy por el contrario, a lo que se le atribuiría a la filosofía. Hegel advierte que la filosofía es percibida como un saber vacío, esto debido a que considera que la forma en la que se ha venido relatando la filosofía causaría la subestimación por parte de la sociedad, ya que esta es narrada de múltiples formas, además no contaría con una definición marcada como sí ocurre con otras ciencias.

² Pineda, Diego. *Hegel: Sobre la enseñanza de la filosofía*. Universitas Philosophica 59, Bogotá, Colombia, 2012.

Esto se origina, según el filósofo nombrado anteriormente, a partir de que

“la obsesión moderna, especialmente de la Pedagogía, no se ha de instruir tanto en el contenido de la filosofía, cuanto se ha de procurar aprender a filosofar sin contenido; esto significa más o menos: se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc.” (Hegel, 2021, p. 66)

Es a raíz de ello la insistencia del filósofo en recalcar que en la enseñanza de la filosofía en los gimnasios se ha de privilegiar que los estudiantes aprendan contenidos concretos, los cuales pertenecen a la historia de la filosofía, es decir, lo que atañe a los diferentes discursos que han producido las y los grandes filósofos de la historia acerca de diversas temáticas, que además han dotado a la filosofía de basto contenido, el que ha sido invisibilizado por dicha obsesión moderna a la que Hegel hace referencia, “el filosofar asistemático constituye un pensamiento contingente, fragmentario y precisamente la coherencia constituye el alma formal en lo relativo al verdadero contenido” (Hegel, 2021, p. 67) , entonces, esta forma de llevar a cabo la enseñanza de la filosofía, donde se privilegian los contenidos por sobre el filosofar, permitiría constituir aquella coherencia necesaria para sistematizar la enseñanza de la filosofía y devolverle su estatus de ciencia a los ojos de la sociedad. Así mismo, para el filósofo, sistematizar la enseñanza de la filosofía apunta a que “cuando se conoce el contenido de la filosofía, no sólo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofa realmente. Asimismo, el fin de aprender a viajar constituirá el mismo en conocer aquellas ciudades, etc.; el contenido” (Hegel, 2021, p. 66).

Ahora bien, la reflexión hegeliana acerca de la enseñanza de la filosofía, hace énfasis en el qué enseñar, o sea, sobre los contenidos en los cuales se ha de instruir a las y los estudiantes. Y a pesar de que el filósofo no explicita una idea sobre el cómo de la enseñanza de la filosofía, estas dos cuestiones, el qué y el cómo, están directamente relacionados. La decisión que se tome respecto a los contenidos que compondrán la enseñanza de la filosofía, influyen directamente en la manera en que esta enseñanza se llevará a cabo, ya que la relación que se entablará con los saberes se dará de un modo particular. En el caso de una enseñanza influenciada por la reflexión hegeliana, la forma de relacionarse con los saberes se verá marcada por la transmisión de conocimiento, pues será labor del docente exponer a las y los estudiantes diversos saberes que estos deberán aprender, siendo la o el docente quien exclusivamente puede transmitir estos

conocimientos, es decir, la relación con el saber se dará a partir de la verticalidad donde “el profesor lo posee; él lo piensa previamente, los alumnos lo piensan después” (Hegel, 2021, p. 67). Esta verticalidad solo provoca que los conocimientos que las y los estudiantes pueden aportar desde la experiencia previa que cargan consigo, no se tomen en consideración, ya que

“las ciencias filosóficas contienen, acerca de sus objetos, los pensamientos universales, verdaderos; ellos son el resultado del producto del trabajo de los genios pensantes de todos los tiempos; estos verdaderos pensamientos sobrepasan lo que un joven no formado puede aportar con su pensamiento” (Hegel, 2021, p. 67).

Es entonces que la forma de llevar a cabo la enseñanza de la filosofía en los gimnasios, como ya se ha venido insistiendo, se debería, según Hegel, sustentar en los contenidos concretos, dado que, conocer estos permitiría filosofar, pues, “no [habría] nada en la naturaleza ni en el pensamiento inmaduro de un joven que le inclinen hacia el aprendizaje filosófico”(Pineda, 2012, p. 156), por lo cual, el aprender saberes toma el protagonismo en esta forma de abordar el proceso de aprendizaje, puesto que, es necesario en un primer momento conocer lo dicho en la historia de la filosofía por sus principales pensadores y posteriormente involucrarse en el ejercicio filosófico.

Lo anterior ha de cambiar cuando se lleva a cabo la práctica de la enseñanza de la filosofía desde una perspectiva diferente y el qué enseñar, se desplaza desde el aprender contenidos concretos -que para Hegel sería el medio para llegar a filosofar realmente, a el filosofar, dado que en la práctica se traduce en una relación vertical con los saberes. Es precisamente el cambio en la forma de pensar sobre el qué de la enseñanza, al igual que en el caso anterior, lo que influirá en el cómo de esta. Cuando el filosofar se plantea como el objetivo principal dentro de la enseñanza, aquellos saberes producidos por las y los diferentes filósofos de la historia ya no ocupan la totalidad del espacio de las clases, sino que lo fundamental será la indagación por parte de las y los estudiantes en diversas temáticas donde la experiencia previa de estos ha de tomar relevancia, lo cual cambiará significativamente el cómo de la enseñanza de la filosofía, dando cabida a los saberes singulares, en esto se indagará un poco más adelante.

Antes de dar cuenta de la diferencia del cómo de la enseñanza de la filosofía, que cambia dependiendo del qué enseñar es necesario que ahondemos en este último, considerando que desde esta perspectiva el objetivo sería filosofar. Si se piensa de las habilidades y capacidades

a desarrollar, se advierte que cuando el aprendizaje de la filosofía es a partir de la instrucción en los saberes concretos que ésta nos brinda, a través de los escritos de las y los filósofos, lo que primará en el aprendizaje será la memoria, y si bien, es totalmente válido inclinarse por esta opción, sobre todo dando cuenta de lo que se ha expuesto a través del pensamiento hegeliano, el uso de la memoria ha de ser complejo si no se utilizan junto con ella otras habilidades, otro gran pensador moderno aborda este asunto. Immanuel Kant, que hemos de recordar que al igual que Hegel fue profesor y filósofo, también se interesó en la práctica pedagógica, y no aborda este problema desde una perspectiva distinta.

Tal como dice Kant “la memoria es muy necesaria, pero no vale absolutamente nada, cuando se hace de ella un mero ejercicio; por ejemplo, cuando se hace aprender los discursos de memoria.” (Kant, 2021, p. 16). Es entonces que, aprender los saberes filosóficos será algo válido y necesario, pero si para aprender estos saberes se recurre tan solo a la memoria, este aprendizaje se convertirá en el simple entrenamiento de ésta, generando que las cuestiones aprendidas, se reduzcan a saberes fijos, perdiendo así algo tan característico de la filosofía como lo es el movimiento e interrogación constante. Es importante recordar que para Kant el filosofar está organizado por tres preguntas fundamentales: ¿Qué puedo conocer?, ¿Qué debo hacer?, ¿Qué es legítimo esperar?; reunidas las tres en la pregunta ¿Qué es el ser humano?

Aprender lo que ha dicho Sócrates, Aristóteles, Simone de Beauvoir u otras y otros filósofos, siempre será algo necesario, “sin embargo, no ha de ser esto obra de la memoria, pura imitación o mero mimetismo” (Kant. 2021, p. 26). Si bien se sabe que el sujeto aprende a hablar y a moverse por imitación, este no podría ser el caso de los saberes filosóficos, pues estos -a decir de Kant- no se enseñan para ser imitados, sino que ellos se deben aprender para ser repensados constantemente. Los saberes filosóficos nacen desde la experiencia, y en muchos casos, desde la respuesta a un otro, siendo esto último algo difícil de lograr si los saberes se abordan como datos concretos que han de ser aprendidos de memoria, se presupone entonces que estos datos, estos saberes, son fijos y no están abiertos a ningún cambio, es decir, no están dispuestos para ser cuestionados por las y los estudiantes.

Kant señala que “una generación deberá educar a otra” (Kant. 2021, p. 1) y que, además, “es probable que la educación vaya mejorándose constantemente, y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad” (Kant. 2021, p. 2), esto implica que cada generación,

que está siendo educada, debe pensar y re-pensar los conocimientos que le son entregados, una de las principales máximas del arte de la educación, dice el filósofo, es que las y los estudiantes no tienen que ser educados con vistas en el presente, sino que en el futuro, de manera tal que los saberes entregados nunca deberán quedarse estáticos, muy por el contrario, estos tendrán que evolucionar en pos de un estado mejor, es decir que siempre necesitarán volver a ser pensados y re-cuestionados, es por ello que la memoria, aquí, no sería suficiente. La mera *mimesis* no permite que ocurra este re-pensar, dado que, con ello solo se estaría aprendiendo de manera estática, pasiva. En dicha pasividad, en primer lugar, no se estaría estimulando el pensar constante, el cuestionamiento de replantearse los contenidos, y en segundo lugar, la experiencia con la que cuentan las y los estudiantes no se estaría apreciando de la manera debida, pues el único capaz de entregar los saberes será la o el docente.

Esta forma de abordar la enseñanza de la filosofía bajo la lógica de aprender saberes y que nos lleva a un cómo de la enseñanza que se basa en la verticalidad de la relación educador-educando, aleja la enseñanza de la filosofía del gesto crítico kantiano y su modo de entender lo filosófico. Por lo mismo, cuando el criterio de enseñanza cambia y lo fundamental no es el enseñar filosofía sino que enseñar a filosofar, esto tendrá consecuencias didácticas, e implicará disponer la sala clases para que sea un espacio de indagación filosófica, no obstante, el enseñar a filosofar no será excluyente del enseñar filosofía, debido a que el enseñar a filosofar ayuda a darse paso para que al momento en el se llegue a exponer los saberes producidos por las y los filósofos de la historia, quede de manifiesto que aquellos contenidos pueden ser intervenidos, es decir, son contenidos con los cuales se puede entablar un diálogo, y, por ende, la memoria funcionará, aquí, en relación con la experiencia, junto a el propio pensamiento de las y los estudiantes y los discursos expuestos por otro, ya no serán fijos, sino materiales para desplegar nuevas formas de pensamiento, por lo tanto, serán plásticos y mutables. La manera en que serán expuestos dichos discursos dará cuenta de que “el mejor recurso para comprender, es producir” (Kant. 2021, p. 18), si se piensa en la senda abierta por Kant y se radicaliza su postura, se advierte que la filosofía guarda una complejidad en sí misma, dado que, como se planteó con anterioridad, ésta no contaría con una única definición, pues no existiría una sola, sino que existen múltiples filosofías, por ello es necesario llevar a cabo el ejercicio filosófico como forma de relacionarse con dicha multiplicidad.

Cuando hablamos entonces de la enseñanza de la filosofía, desde una perspectiva kantiana, lo primordial ha de ser el filosofar desde la experiencia, por sobre el aprender saberes concretos referentes a la historia de las ideas, esto implica en su dimensión didáctica, hacer de la sala de clases un lugar de emancipación donde las y los estudiantes podrán ser parte del ejercicio filosófico. Lo anterior va en contraposición a lo que exponía Hegel, pues aquí sí será de importancia que las y los jóvenes puedan producir sus propios discursos filosóficos y al mismo tiempo aportar a los discursos filosóficos de otros. Esta forma de abordar la enseñanza donde el qué enseñar apunta a filosofar, modificará directamente el cómo, pues, en un primer momento, bajo estas circunstancias la relación docente-estudiante ha de cambiar a una relación de índole más horizontal, dejando atrás la verticalidad con la que se lleva a cabo la enseñanza cuando tan solo se trata de transmitir saberes.

La tradición que se deriva del pensamiento hegeliano acerca de la enseñanza de la filosofía responde a una lógica jerarquizada y objetivante³, ya es claro, como se ha mostrado, que en ella no existe un espacio en donde las y los estudiantes desarrollen la experiencia previa con la que cuentan, esto es debido a que el conocimiento siempre tiene que ser transmitido por los profesores respondiendo a enseñanzas que dejaron los grandes filósofos de la historia, ya que en ellos se encontrarán conocimientos verdaderos. Los docentes solo han de vaciar conocimiento en la cabeza de los estudiantes, tal como baldes que hay que llenar, esto porque se cree que un joven no formado tiene nulo aporte, es decir, que no tiene incidencia en el desarrollo de la clase, tan solo las y los docentes serán la vía para poder llegar al conocimiento, cabe destacar que la sala de clases es el lugar en donde esta jerarquía se muestra de manera implícita. Sin embargo, esta lógica de jerarquización, la cual respondía a una noción vertical acerca de la enseñanza, se rompe cuando las y los estudiantes son, también, capaces de producir saberes, esto a partir de la utilización, ya no tan solo de la memoria, sino que también del uso de la experiencia propia con la que cada joven cuenta, es decir, que ambas se emplean de manera conjunta. Los saberes ya no se basarán solamente en la simple entrega por parte de la o el docente, muy por el contrario, esta entrega de saberes no se dispondrá de forma unilateral, sino que los aprendizajes se darán de forma mutua, tanto estudiantes como docentes podrá aprender del otro, el conocimiento ya no estará fundado desde una única perspectiva, sino que será

³ Característica de una racionalidad curricular técnica en la nomenclatura de S. Grundy.

múltiple, y es a razón de esto que ahora existiría una producción de saberes activa por parte de las y los estudiantes, productores de conocimiento a través de sus propios medios en suma con los saberes que le son entregados⁴.

Kant por otro lado, señala que el hombre es la única criatura que necesita ser educada, lo animales nacen con instintos, lo que les garantiza moverse por el mundo de forma que son mundo, es por ello, que los cuidados que han de necesitar serán los mínimos, pues ya están listos para enfrentarse a lo que les rodea, el hombre por el contrario sí necesita de cuidados más minuciosos, ya que “no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás” (Kant. 2021, p. 1). El humano desde que es, es inacabado y por ende siempre estará en constante construcción de sí mismo, en un principio serán otros quienes lo ayuden a efectuar esta tarea, realizando los cuidados necesarios para que este sobreviva, y de tal manera, deberá poco a poco ser este por sí mismo quien comience a construirse, siendo esto, una tarea de nunca acabar. Es precisamente esta forma de comprender al humano, lo que ayudará a valorar la importancia del filosofar por sobre el enseñar tan solo saberes filosóficos, porque es la filosofía un instrumento esencial al momento de cuestionar y cuestionarse, lo cual es indispensable cuando el ser humano ha de construirse siempre en miras de que es una construcción y reconstrucción constante realizándolo siempre en pos de un futuro mejor, pues como “todavía no es: no puede inmediatamente hacerse su plan” (Bustamante-Zamudio, 2012, p. 151) y siendo la educación un medio de suma importancia para materializar este objetivo, es que en la educación “lo que, importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar” (Kant. 2021, p. 5). Dejando atrás lo que Kant nombra como mero adiestramiento, se podría decir entonces, que es necesario educar prescindiendo de los discursos aprendidos tan solo de memoria. Bajo esta lógica de enseñanza, ya no se puede seguir pensando que las y los jóvenes son individuos que por su edad no son capaces de filosofar y que, por ende, la única forma de acercarse a la filosofía es por medio de saberes concretos que necesariamente deben ser transmitidos por un otro, de mayor edad, que sí poseería la capacidad de, primero, comprender tales saberes y posteriormente transmitirlos a quienes no son lo suficientemente

⁴ Bustamante-Zamudio, Guillermo. *Pedagogía en Kant: ¿una filosofía de la educación?* Magis, Volumen 5, Revista Internacional de Investigación en educación, Colombia, 2012.

maduros para inclinarse hacia el aprendizaje filosófico. Por ello en rigor es que Kant sostiene en su “Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?”⁵, que la mayoría de edad consiste en atreverse a pensar por sí mismo, sin la ayuda de otro⁶.

A lo largo de este capítulo se ha insistido en exponer las dos formas predominantes de llevar a cabo la enseñanza de la filosofía, lo cual empuja inevitable y necesariamente a cuestionar ¿si la enseñanza de esta, que se da bajo la convicción de enseñar saberes filosóficos es realmente enseñar filosofía? Considerando que la filosofía, invita a cuestionar(se), dudar, mirar desde diversas perspectivas aquellas cuestiones que se muestran como un problema, para pensar y re-pensar el mundo que aparece, en consecuencia, se podría decir que el enseñar saberes filosóficos bajo la estructura tan rígida que propone Hegel, cuestión que si bien pretende que las y los estudiantes filosofen a partir del acercamiento a los contenidos concretos de la filosofía, se puede traducir, en la práctica, fácilmente como la enseñanza de la “historia de la filosofía”, tarea que se aleja notablemente del ejercicio filosófico, si se piensa dicho ejercicio, como tarea del pensar.

La propuesta hegeliana sería, para el propio filósofo, entonces, la solución a los errores que ha provocado la obsesión moderna sobre la filosofía, que han hecho que esta sea considerada un saber vacío, por lo cual, esta forma de abordar la enseñanza, es decir, delimitar el campo de estudio de la filosofía, al igual que sucede con ciencias tales como las matemáticas, biología, entre otras, se presenta como la forma necesaria y única de hacerlo. En este caso, el campo de estudio de la filosofía se reduciría, entonces, a la historia de la filosofía, estableciéndose así una relación en la que la o el profesor transmite sus conocimientos a las y los estudiantes para que los aprendan, “en lo cual el maestro se revela desde la partida como el polo dominante de la relación” (Madrid, 2006, p. 42) como aquel sabio que ha de instruir al ignorante -las y los estudiantes-, perpetuando un cierto orden, reproduciendo ciertas lógicas de poder. Sin embargo,

⁵ Kant, Immanuel, en *Filosofía de la Historia*. Fondo de Cultura Económica, México, 1784.

⁶ Considerando que en Kant, esta formación apunta a un sujeto ilustrado racional, y que si bien se rescata su comprensión de la enseñanza de la filosofía, ésta en su devenir histórico todavía estaría marcada por la coincidencia entre el sujeto empírico y un sujeto racional, ciudadano y cosmopolítica, finalmente ilustrado. No obstante, existen abordajes de las tesis kantianas que permiten leer su gesto didáctico fuera de los límites que la ilustración tuvo, y que decantó en la escuela normalizadora.

lo que para Hegel vendría a significar un problema, es decir, pensar la filosofía desde la no definición, desde la multiplicidad de filosofías, lo que se traduciría en una filosofía sin campo de estudio delimitado, se presentaría, desde la perspectiva con la cual se aborda esta investigación, como una potencia. La virtud de la enseñanza de la filosofía bajo este punto de vista, guarda relación con que, si bien la o el maestro no van a transmitir contenidos o saberes concretos, de igual forma, esta manera de llevar a cabo la enseñanza ayudará a

“desanudar en el alma de joven educado la capacidad de develar por sí mismo la verdad, de exponer desde sí a partir de sí aquellos conocimientos que ya posee y que la relación con el maestro le permite sacar a la luz” (Madrid, 2006, p. 42),

se trata de una relación que claramente ya no estará basada en esta transmisión de un saber por parte de alguien que sabe a otro que no.

La filosofía en los establecimientos educacionales, sobre todo aquellos que se encargan de la educación secundaria, ha sido durante mucho tiempo una materia que no causa interés en las y los estudiantes, se podría sugerir que la razón de esto tiene su origen en el qué de la enseñanza de la filosofía. A lo largo de los años se ha observado que el qué de la filosofía han sido los saberes filosóficos, tal como Hegel lo sugirió, saberes que se presentan como algo de difícil alcance⁷, ya que no se puede llegar a ellos si no es través de un otro, dado que, siguiendo la lógica hegeliana, al parecer las mentes jóvenes no están lo suficientemente preparadas para lograr comprender la filosofía sin antes pasar por los discursos expuestos por las y los grandes filósofos de la historia, los cuales, cabe destacar, se suelen estigmatizar como saberes difíciles de comprender alejando así, poco a poco, la filosofía de las y los jóvenes.

Este estigma es lo que marca el primer acercamiento a la filosofía, las y los estudiantes suelen encontrarse con saberes que parecen inalcanzables, expuestos en “lenguas muertas”, lo que les llevará a alejarse de la filosofía creyendo que las ideas que esta entrega son demasiado difíciles de llegar a comprenderlas. La lógica bajo la cual se trabaja en este caso, tiene por presupuestos que las y los jóvenes no poseen la capacidad para comprender estos contenidos filosóficos y mucho menos intervenirlos, ya que lo que estos jóvenes en formación podrían

⁷ Durante el año 2014 se llevó a cabo una discusión a raíz de la revisión sobre la continuidad del ramo de filosofía en los colegios, donde este tema en particular se puede ver abordado en el escrito de Fernando Miranda, *El silencio de la filosofía*.

aportar a los sistemas filosóficos creados por las y los destacados filósofos de la historia, no conseguirían compararse nunca a la complejidad de las ideas planteadas. Además de una concepción de la filosofía y su enseñanza, se juega aquí una comprensión de la juventud y la madurez que menoscaba al primero, y le entiende como una incompletud, aunque en Kant, también se lee la mayoría de edad, como una cuestión deseable, esta mayoría de edad, dice relación con la emancipación del pensamiento y no con la asimilación de saberes. Todo lo anterior ha de cambiar si las y los estudiantes pueden construir sus propios saberes, y por tanto, filosofar, esto se radicalizará e implicará incluso una concepción distinta de la relación entre infancia e indagación filosófica (Kohan, 2004).

Empujados por esto, las y los estudiantes se irán alejando de la filosofía, pues no tienen espacio en ella, a estos solo se les permite ser receptores de saberes transmitidos por un otro, provocando que a la filosofía se le perciba como una disciplina con basto contenido, pero de contenidos fijos y de muy difícil acceso, lo cual se aleja de la naturaleza filosófica.

Por otro lado, cuando el qué de la enseñanza es filosofar, y dicha concepción impacta la dimensión didáctica, el lugar de la indagación filosófica es la sala de clases, luego, la inherente experiencia de las y los estudiantes ha de tomar un papel fundamental en el aprendizaje, ya que ella permite un ameno acercamiento a la filosofía, puesto que ya no se verá con lejanía o como algo que será imposible de alcanzar, sino que se concebirá como una experiencia que puede llegar a ser comprendida y vivida.

Anteriormente en la introducción se ha hablado sobre la potencia existente en la no definición de la filosofía, lo que para muchos, como Hegel, significa un problema porque pareciera ser que la filosofía no posee forma ni contenido y será en este intento de darle contenido y forma, que la enseñanza se volcará a entregar aprendizajes vinculados a los conocimientos concretos que se pueden exponer de la filosofía, tal como lo son los discursos de las y los filósofos más relevantes de la historia, esto es, la tradición. Coartando así otras posibilidades de pensar la filosofía, esta relación entre una “idea” de filosofía, y lo propio de ésta, y su enseñanza, es lo que configura la complejidad de la enseñanza de la filosofía, y el desborde de una mera comprensión técnica de la “didáctica” de la filosofía.

Entonces la respuesta a la pregunta “¿enseñar filosofía o enseñar a filosofar?”, tiene densidad filosófica, e implica una toma de posición, porque, conlleva la relación que establecemos con la filosofía como tradición, y con la filosofía como experiencia.

Enseñar bajo la lógica de una filosofía comprendida como poseedora de diversas definiciones, involucra que siempre que un sujeto se enfrenta a los pensamientos filosóficos a través de escritos, y discursos, esto es, del modo en que la tradición se comunica, lo hace desde una apertura a la diversidad. Esto conlleva que la relación que se sostiene con esos contenidos tradicionales, puede ser no reproductiva o mimética. De este modo, nos encontramos con una nueva forma de vivenciar la filosofía que puede o no coincidir con la filosofía como “historia de las ideas”, que al mismo tiempo puede aportar a ésta. Este modo de relación, evidenciará un cómo de la enseñanza que permitirá que quienes están en este proceso de aprendizaje se aboquen al filosofar.

Esto ha de mostrar la potencia existente en una comprensión de la filosofía desde la multiplicidad y la no definición, pues esto permitirá que las y los estudiantes se vinculen con la filosofía desde la exploración, y la indagación, es decir, la pregunta, descubriendo por sí mismos qué es la filosofía, ya que lo principal será aquí la experiencia por sobre los contenidos que han de aprenderse de memoria, dando pie a que las y los jóvenes produzcan pensamientos filosóficos. Esto ha sido sostenido por autores relevantes tales como Alejandro Cerletti y Walter Kohan.

Así pues, aquel prejuicio que entendía a las y los estudiantes como recipientes vacíos que termina por convertirlos en sujetos pasivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, es una cuestión que responde a una lógica de enseñanza basada en las ideas conductistas, quedaría atrás cuando el paradigma educativo apunta al filosofar. En este último sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje apunta a la producción de saberes por parte de las y los estudiantes, y se acerca más a un modelo constructivista. En este se abre la posibilidad para que las y los estudiantes pasen de pensarse como seres pasivos de su aprendizaje a un ente activo, “al reconocérsele como un constructor, re-constructor o co-constructor de una serie de representaciones o interpretaciones sobre la realidad [...] Dichas representaciones le ayudan a comprender la realidad y construirse a sí mismo” (Hernández, 2008, p. 41). El tipo de relación que se instaura entre docente-estudiante, desde esta perspectiva, cambia y permite que el proceso

de enseñanza-aprendizaje sea un proceso constantemente activo, donde todos los sujetos involucrados sean partícipes.

La filosofía está, desde su origen, relacionada a un estado de inquietud e incomodidad constante, pues el pensar y re-pensar el mundo es el ejercicio fundamental de ésta, será precisamente esto algo importante a tener en cuenta cuando se aborda la enseñanza de la filosofía. Para el sentido común, la incomodidad es considerada siempre como algo que se ha de evitar, dado que, este sentimiento es percibido de forma negativa, pero cuando se habla de aquella en relación a la filosofía, ha de ser un sentimiento clave para expandir las posibilidades de pensamiento, por otro lado, cuando se le acompaña del sentimiento de inquietud, la experiencia se potenciará notablemente, enriqueciendo el ejercicio filosófico en tanto, ejercitación del pensamiento⁸.

El mismo Kant, proporciona una clave, para comprender que esta apertura a la multiplicidad, no es carencia de rigor, por ello señala: “entendemos por educación dura el mero impedimento de la comodidad” (Kant. 2021, p. 12), siendo entonces, la incomodidad el móvil que predispone a la enseñanza y permite ir más allá del mero adiestramiento de las y los jóvenes, pues esta favorece -yendo más allá de lo que Kant estaría de acuerdo- también la apertura a la heterogeneidad y la diferencia⁹.

Aunque su foco está puesto en la emancipación vinculada con lo universal, ya Kant, es un primer paso para distanciarnos de una enseñanza de la filosofía marcada por el mero adiestrar o enseñar contenidos como si estos fuesen fijos, lo cual, significa enseñar conforme a la imitación, de la reproducción, predominando un modo de instruir donde no se propicia necesariamente el encuentro con el pensar.

De acuerdo a lo anterior se puede observar que educación y filosofía están vinculadas indisolublemente, comparten ambas en su origen un cierto *pathos* donde la incomodidad tiene un carácter positivo, el asombro filosófico, es el sentimiento, que nos abre al pensar, un pensar que -siguiendo a Kant- se opera como un medio para el fin de una mejora constante del género

⁸ Cfr. Platón, *Teetetos*, 155 d.

⁹ Kohan, Walter. *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Laertes, España, 2004.

humano, y aunque se abandone una pretensión universalista, es claro que es legítimo volver a insistir en que la enseñanza de la filosofía, debe incentivar a salir de la comodidad, para cuestionar, cuestionarse, plantear y plantearse frente a diferentes problemáticas.

La posibilidad de pensar emancipatoriamente con más radicalidad que la ilustración kantiana, estará ahí donde tales pensamientos estén entrelazados con la cotidianidad, por ende, la enseñanza basada en la mera historia de la filosofía en la cual no se dispone el espacio de intervención de los saberes, iría en contra una comprensión de la educación y de la filosofía, que las asuma como radicalmente emancipatorias. Por lo tanto, la enseñanza de la filosofía fundada en una concepción de la emancipación que permita la emergencia de la heterogeneidad y la alteridad, implica menoscabar la hegemonía que la tradición como algo fijo, hasta ahora ha poseído (predominio del saber) y dar espacio a la enseñanza basada en el filosofar que se relaciona con los saberes filosóficos a partir de su desestabilización (predominio del pensar). Esto no será excluyente de la tradición, porque ya no existirá mera repetición mimética del pensamiento de otro, sino que quien está en proceso de aprendizaje se encuentra con saberes y los confronta con los propios, esto exige que la acción docente modifique la forma en que estos saberes son expuestos y son presentados, puesto que ahora, se hallan a disposición para ser intervenidos, posibilitando también la apropiación y ex-propiación de estos, lo cual hará de este aprendizaje, un aprendizaje significativo.

La educación tradicional, que distingue radicalmente sujeto poseedor de saber y sujeto carente de saber, esto es, la distinción educador/educando, privilegia la exposición de contenidos y por consiguiente, la no experimentación, dando lugar a una forma estática de la enseñanza. Ya Kant era crítico de esta forma de ejercer la enseñanza que alecciona a las y los estudiantes basándose en el privilegio de la memoria, porque de ese modo solo se ocupa una única metodología, el filósofo de Königsberg señala que, es por ello que se cree “que los experimentos no son necesarios en la educación, y que sólo por la razón se puede ya juzgar si una cosa será o no buena” (Kant. 2021, p.5), la transformación y el re-pensamiento de los saberes no es admisible, cuando se expulsa la experimentación, eso ocurre cuando los saberes son pensados como concretos y fijos, sin posibilidad de modificación. Al respecto, Kant es enfático cuando piensa las posibilidades didácticas de la experimentación: “[hay ahí] una gran equivocación, y la experiencia enseña, que de nuestros ensayos se ha obtenido, con frecuencia efectos

completamente contrarios a los que se esperaban” (Kant. 2021, p. 6), en consecuencia, será siempre necesario estar en constante exploración de múltiples experiencias y nuevas formas de enseñanza, si se quiere enseñar a filosofar.

Finalmente, educar en función del filosofar exige no contar con tan solo una metodología fija, ya que, al alero de esta perspectiva, quien enseñe se enfrentará siempre ante la obligación de cuestionar la labor pedagógica que está ejecutando, sobre el qué y el cómo. La profundización del gesto kantiano en las concepciones constructivistas de la educación más contemporáneas, invitará a considerar, también, las experiencias de las y los estudiantes que están en constante variación, por lo que siempre contarán con un nuevo pensamiento y continuamente presentarán nuevos planteamientos a los problemas que se expondrán en clases. Por consiguiente, tanto estudiantes como docentes deberían afrontar la tarea de pensar y re-pensar el proceso de aprendizaje, que se dará, en este caso, de forma bidireccional, pues las y los estudiantes podrán aprender de la o el docente y viceversa.

La denominada reflexión profesional docente, no consiste en otra cosa que el pensar y repensar constantemente en el qué y el cómo se debe mover la educación (su objeto), y con ello todas las personas que son parte de la práctica educativa (los sujetos), pero sobre todo las y los docentes, han de ser los responsables de incentivar la reinención de estas prácticas.

La reinención de las prácticas implica también la reinención de las subjetividades de las y los profesores, e involucra una re-creación de las problemáticas que se abordan, las cuales afectan o han afectado al mundo que rodea a las y los estudiantes, de este modo, es posible ir retomando grandes interrogantes que han planteado distintas y distintos filósofos a lo largo de la historia para pensarlas desde el hoy, es decir, desde la experiencia propia de cada una y uno; esta reinención, entonces, consistirá en la continua actualización de los problemas.

En efecto que sea posible que nazcan nuevas perspectivas para ser expuestas y cuestionadas por las y los estudiantes, es entonces que se entiende, tal como explicita Cerletti, que el quehacer filosófico “se extiende hacia el pasado, pero, al mismo tiempo, se proyecta hacia el futuro, porque despliega una mirada propia que inventa nuevos cuestionamientos” (Cerletti, 2008, p. 32). Dentro de esta lógica, será importante que las y los docentes se piensen a sí mismos

siguiendo la “lección de Rancière”¹⁰ y se reconozcan como ignorantes, en un sentido netamente positivo, pues este ejercicio concederá a la búsqueda, a la indagación, al proceso de exploración la condición de abierto, admitiendo siempre poder volver a volcar la mirada sobre lo que se hace, cómo se hace y problematizar aquello, pues las y los docentes “deberán ser capaces de repensar, en el día a día, sus propios conocimientos, su relación con la filosofía y el marco en el que se pretende enseñarla” (Cerletti, 2008, p. 10).

Durante todo este capítulo se ha explorado acerca del qué de la enseñanza, girando en torno a las que son las dos grandes visiones respecto de las formas de ejercer la práctica pedagógica de la enseñanza de la filosofía. Esta disputa Kant-Hegel, sigue mostrando las principales disposiciones en una discusión que se viene llevando a cabo desde hace mucho tiempo, todo lo anterior es clave para dar cuenta de que esta discusión que pareciera ser tan solo por el qué enseñar, a) historia de la filosofía, o b) a filosofar, realmente va más allá de una cuestión puramente teórica, pues este **qué enseñar** se traducirá finalmente en prácticas, didácticas y metodologías de la enseñanza, que llevan implícita una idea de filosofía y una idea de educación, es decir, el cómo de esta enseñanza, se inscribe en una comprensión de la filosofía, como tal.

Estas metodologías de la enseñanza, es decir, el cómo de la enseñanza de la filosofía, ha de influir directamente, tal como se ha enunciado anteriormente, en el tipo de relación que se entabla entre los sujetos participantes del proceso de aprendizaje, esto es, docentes y estudiantes, lo que a su vez ha de demarcar el espacio en el que las y los estudiantes van a poder movilizarse dentro de la filosofía, si como meros espectadores o como participantes activos del ejercicio filosófico. Lo que influirá en la forma como se usará la didáctica de la filosofía en relación a las metodologías, por un lado, las didácticas pensadas desde la lógica de la enseñanza tradicional no serán más que estáticas y unidireccionales, por el otro lado, encontraríamos metodologías activas, en el sentido contrario al de la tradición.

Sopesar estas dos grandes opciones sobre la enseñanza de la filosofía, que se han venido planteando a lo largo del presente capítulo, es necesario para sugerir una didáctica crítica de la

¹⁰ Madrid, Alejandro. *Filosofía, educación y emancipación. La lección de Jacques Rancière*. Revista La Cañada, Número°3, Chile, 2012.

filosofía, esto es, una didáctica que al mismo tiempo que piense su fondo filosófico, cuestione la fijación que la centralidad de los contenidos le da al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que en la siguiente sección se hará una comparación entre concepciones tradicionales de la didáctica y las de una didáctica crítica.

CAPÍTULO II

Concepciones de la didáctica o de una didáctica general a la de una didáctica crítica

2.1- Preguntas sobre la enseñanza: ¿para qué, quién, qué y cómo?

Cuando se decide llevar a cabo la labor educativa aflorarán ciertos cuestionamientos a su alrededor, los cuales abren reflexiones sobre la misma, en donde la educación podrá ser constantemente pensada y re-pensada, lo que será, como ya ha sido expuesto con anterioridad, una cuestión fundamental en el área educativa, pues ésta debe ser siempre una construcción activa.

Una de las primeras preguntas en aparecer que es, a su vez, una de las más esenciales en dicha labor, será ¿para qué enseñar?, pues el cuestionar ¿por qué o para qué enseñar? no es una pregunta que se plantean tan solo las entidades activas en la educación, sino que también es una interrogante que se cuestionará la sociedad por completo. Este cuestionamiento puede ser, en parte, respondido desde la reflexión kantiana sobre la educación, ya que éste ha de insistir en que la educación es algo necesario y primordial para que la sociedad avance en pos de una mejora¹¹. Bajo esta consigna, es entonces que, el para qué de la educación se basará en la formación de personas para el futuro, a razón de esto, la o el docente se implicará en esta tarea con la intención y conciencia de ir mejorando la sociedad que se está gestando, desde que las y los jóvenes comienzan la escuela, a través de la enseñanza, esta tesis ilustrada delimita la política pública en educación hasta nuestros días, y es algo que se puede apreciar tanto en la Ley General de Educación, en los programas Unesco, y también en su dimensión profesional docente, en el *Marco para la buena enseñanza*, documento construido para guiar la acción docente en el contexto de su evaluación de desempeño.

Esta noción de educación involucrará a todas y todos los agentes de la sociedad, tanto de una manera directa como indirectamente, es decir, siendo apoderado, estudiante o una entidad

¹¹ Kant, Immanuel. *Pedagogía*. 2021.

que piensa en el progreso de la educación y la sociedad. Cabe destacar que, dicha labor a la que se está haciendo énfasis, va más allá de un trabajo llevado a cabo en el aula de clases, ya que la o el docente se involucra íntegramente en ella, es decir, es un sujeto que pone a disposición sus capacidades y valores, todo esto para lograr una buena enseñanza, debido a que las y los profesores deben estar comprometidas/os con la formación integral de cada estudiante.¹²

Se afirma, en el “marco para la buena enseñanza” que no se puede enseñar lo que no se sabe, es por ello que resulta evidente que el rol que se le asigna al profesor y profesora es el de sujeto de saber, mientras que el sujeto educando será aquel que no posee cierto conocimiento. Ambos se definen en relación con algo otro que es el Saber, un saber que de este modo regula y define las posiciones micropolíticas al interior de un aula.

Frente a esto cabe señalar que el carecer de cierto conocimiento, no condiciona a las y los estudiantes a carecer de todo conocimiento, es sabido que bajo esta mirada para que un aprendizaje sea significativo, se requiere que los nuevos conocimientos se relacionen con los conocimientos previos. No obstante, la cuestión no se agota en el problema de los conocimientos, más fundamental, es el asunto de los aprendizajes. Así mismo, quien está por aprender un nuevo saber, deberá adoptar una actitud de búsqueda y apertura, pues tendrá que estar dispuesta a dar cuenta de que existen conocimientos que no posee. Un reconocimiento más radical de ese otro saber que las y los estudiantes portan, implicará que la o el docente también pueda pensarse como un estudiante, pues estarán en constante aprendizaje, o sea, que serán aprendices permanentes, ya que cada experiencia les brindará un nuevo saber, esto se radicaliza en las perspectivas críticas de educación.

Juan Ignacio Pozo dice, en su texto *Aprendices y maestros* que “una forma más sutil, enriquecida, de interioriza [...] la cultura del aprendizaje, es repensarla en vez de repetirla, desmontarla pieza a pieza para luego volver a construirla” (2001, p. 31), y es precisamente eso lo que hay que hacer con la sala de clases, esta ya no deberá ser pensada como el lugar al cual concurren las y los estudiantes a solo aprender y las y los docentes a enseñar, sino que el aula se deberá pensar como aquel lugar en común en el que convergen ambas entidades, un espacio donde se instaura un encuentro beneficioso, pues a partir del intercambio de experiencias, entre

¹² Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP). *Marco para la buena enseñanza*, 2008.

quienes comparten en la sala de clases, se generará un diálogo que propiciará el aprendizaje de todas las personas que estén involucradas en este, es por ello que se podría decir, entonces, que “todos [son], en mayor o menor medida, aprendices y maestros.” (Pozo, 2001, p. 39)

Así mismo, si la educación se propone como aquel medio para lograr que la sociedad mejore de forma constante, será inevitable plantear la pregunta sobre ¿qué será aquello que se debe enseñar? visto que aquello que se enseñe deberá ir en pos de este objetivo, en efecto, esto marcará un antecedente con el que se trazarán ciertos lineamientos que se han de seguir al momento de educar, siguiendo las palabras de Pozo:

“No se trata solo de adaptar nuestras formas de aprender y enseñar a lo que esta sociedad más que pedirnos nos exige, a veces con muy malos modos, sino también de modificar o modular esas exigencias en función de nuestras propias creencias, de nuestra propia reflexión sobre el aprendizaje, en vez de limitarnos, como autómatas, eso sí, ilustrados, a seguir vanamente los hábitos y rutinas de aprendizaje que un día aprendimos” (2001, p. 31)

En la actualidad se vive arduamente el tiempo de lo inmediato, tal como lo propone Z. Bauman en “Los retos de la educación en la modernidad líquida”, la era en donde el tiempo era pensado como un privilegio ya no existe, hoy el privilegio es lo instantáneo, el ahora y lo rápido, el tiempo en estos momentos es el opositor para lograr una meta, un obstáculo. Esto trae consigo diversas consecuencias de distintas índoles, una de ellas es el ámbito de lo material, lo que hoy es actual y deseado mañana será obsoleto y desechable, por otro lado, esto también afecta de una forma considerable a las corrientes intelectuales tanto científicas como humanísticas, todo progresa de manera veloz y lo que ayer se consideraba correcto en enseñar hoy, probablemente, ya no lo sea, debido a esto es que también el área educacional se ve afectada. La educación, al igual que los objetos materiales, se piensan en la actualidad como un producto, como “una cosa que se <<consigue>>, completa y termina” (Bauman, 2007, p. 24) al momento de la graduación, cortando así el proceso y búsqueda del conocimiento, siendo que “<<el apetito de conocimiento>> debería hacerse gradualmente más intenso a lo largo de la toda la vida, a fin de que cada individuo <<continúe creciendo>> y sea a la vez una persona mejor” (Bauman, 2007, p. 25), debido a esto lo central será, entonces, promover el desarrollo del pensamiento en las y

los educandos, independiente a lo que se enseñe, ya que esto será un factor transversal a cualquier contenido.

Con motivo de lo anterior, y siguiendo con la idea que plantea Pozo al decir que existe “la necesidad de generar una nueva cultura del aprendizaje que atienda a las demandas de formación y educación de la sociedad actual” (2001, p. 31), es que la o el docente deberá propiciar el encuentro con el pensar, es decir, tendrá que desafiar a cada instante a las y los estudiantes a pensar y re-pensar, es por ello que será sumamente importante que los contenidos en los cuales se instruirá, a las y los estudiantes, sean contenidos que tengan sentido para estos, pues cuando se proponen temáticas o contenidos de esta forma, el aprendizaje ha de ser realmente significativo, ya que si lo aprendido está relacionado a sus intereses y estos pueden, a su vez, relacionarse con sus propias experiencias, estos contenidos serán más fáciles de aprender. Teniendo esto en consideración, hay que insistir entonces que, el qué de la enseñanza estará atravesado por aprendizajes que deben desarrollar el pensamiento.

Después de reflexionar en torno a qué enseñar es ineludible preguntar cómo enseñar, ya que estas dos cuestiones guardan estrecha relación entre ellas, como se ha venido planteado con anterioridad. En primer lugar, es primordial que el docente resguarde la coherencia entre los materiales que selecciona para la realización de sus clases y aquello que está enseñando; por otro lado, el aprendizaje se manifestará como un indagar, es decir, que se invitará a las y los estudiantes, conforme se ha venido diciendo, a involucrarse de forma activa con diversas problemáticas, propiciando un encuentro con el saber. Como se planteó en el capítulo anterior, las y los alumnos poseen y cargan consigo saberes como también experiencias no instruidas, a las cuales Pozo y Carretero llaman *concepciones espontáneas*, y estas “generalmente, se producen en la interacción cotidiana de los niños y adolescentes con el mundo que les rodea” (1987, p. 43), es por ello que las y los estudiantes pueden “predecir correctamente un suceso pero [son] incapaz de [decir] por qué ocurre precisamente así. Ello no indica que [carezcan] necesariamente de ideas con respecto al fenómeno sino posiblemente que no es capaz de reflexionar sobre ellas” (1987, p. 44). Es entonces, a razón de lo anterior es que la **motivación** será un factor clave en la enseñanza, ya que a partir de ello es que se alentará al alumnado no tan solo a aprender, sino que también a descubrir y adentrarse más allá de lo que ellas y ellos ya tenían alguna concepción y/o conocimiento. Las y los docentes tendrán que siempre dejar en

claro aquello que se enseñará en clases, es decir, el contenido y el propósito de ello, al igual que deberán poner en práctica las habilidades de las y los alumnos, de manera tal que sean capaces de aprender los contenidos y relacionarlos con aquellos que ya traen consigo, y para ello, no podrán sino, ser minuciosas/os con las estrategias y recursos a utilizar, de forma que los aprendizajes transmitidos sean significativos. Además, siempre deberán estar alerta a las diversas características de aprendizaje que presentan las y los alumnos, considerando de igual manera, la gran influencia que tendrán las condiciones en las cuales estos se han desarrollado.

El cómo enseñar siempre irá, indiscutiblemente, ligado a los recursos didácticos e inevitablemente será imposible no encontrarse que, en muchos casos, dichos recursos solamente se planteen como mero medio para transmitir de manera, más bien, concreta los contenidos. Ignorando o pasando por alto muchas veces, lo que se ha planteado con anterioridad, cuestiones que tienen que ver con la coherencia del recurso y el contenido, al igual que las características y condiciones que presenten las y los estudiantes. Según María del Pilar García en el “Manual de didáctica. Aprender a enseñar”

“para conseguir los mejores resultados en la elección de las estrategias didácticas tendremos que pensar en la estrategia definiendo para qué la usamos, quién la desarrolla, dónde y cuándo, y con qué recursos. Igualmente tendremos que reflexionar sobre la pertinencia de nuestra elección, la viabilidad de la aplicación de la misma, el carácter interactivo o no..., y a posteriori, la solidez de los aprendizajes que se hayan logrado, dando respuesta además a la diversidad del alumnado al que ha ido dirigida.” (2014, p. 106)

De esta manera se podrá considerar el amplio espectro de lo que será el cómo y con qué enseñar, atendiendo de manera preocupada a todos los factores que afectan la enseñanza, además se podrá detener de forma minuciosa de las necesidades que las y los estudiantes presenten.

2.2- Recursos didácticos¹³

Las y los profesores suelen discutir e ingeniárselas bastante respecto a los recursos didácticos a utilizar en clases, pues estos han tomado un papel fundamental en el aula como

¹³ Cárdenas, J. *Metodologías de la enseñanza de la filosofía en la educación media chilena: Un problema filosófico*. Capítulo VI. Hacia una nueva forma de realizar la clase de filosofía, Chile, 2007.

aquello que permite facilitar el ejercicio de la enseñanza, siendo utilizados para ayudar a entender ciertos contenidos o para adentrarse en estos y es por lo mismo que en ocasiones cuando se habla de la enseñanza las y los docentes se suelen detener en estos, compartiendo aquellos recursos que les han resultado en ciertas ocasiones y cuáles no.

Los recursos didácticos posibles a utilizar abarcan un gran abanico de opciones, desde textos hasta juegos que se pueden emplear de manera didáctica y la forma de usarlos será también variada, pero sin importar el recurso que se elija utilizar, se tendrá que tener siempre en consideración el lugar donde estos se emplearán. El contexto donde se usarán los recursos didácticos será siempre importante, porque en ocasiones cuando un recurso es efectivo, por ejemplo, en un curso como 3ro medio en particular, cuando este mismo recurso ha de utilizarse en otro 3ro medio, puede no ser igual de efectivo y esto ocurre porque no se ha pensado en las y los estudiantes a quienes se les está enseñando, en otras palabras, se debe dar cuenta de que cada contexto, curso y estudiante es diferente, porque esto permitirá hacer mejor uso de los recursos.

Por otro lado, cuando se piensa más concretamente sobre los recursos a utilizar, podremos encontrarnos con una gran diversidad, que a su vez, van a ejercitar diversas habilidades de las y los estudiantes, es por eso que en algunos casos se han de privilegiar ciertos recursos por sobre otros. Las habilidades que se quieren fomentar en las y los estudiantes influyen directamente en los recursos a utilizar y en cómo se utilizarán, por ejemplo, cuando lo que se busca es fomentar la capacidad de extracción de información se suelen usar textos para lograr este objetivo y así ocurre con otras habilidades¹⁴.

¹⁴ Ejemplo de esto se pueden revisar propuestas tales como las que hace la organización Educación 2020, que pensando en la situación sanitaria que envuelve al mundo desde el año 2020 hasta hoy, hace diversas propuestas para adaptarse al contexto en el cual se llevará a cabo la educación, cuestión que se puede revisar en: <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/04/DocumentoCovid.pdf>. También se puede hacer revisión del informe elaborado en el marco de las propuestas en educación a través de un trabajo interuniversitario, llevado a cabo por la Mesa Social Covid-19, en: www.lidereseducativos.cl/recursos/informe-didacticas-para-la-proximidad-aprendiendo-en-tiempos-de-crisis/

Considerando lo anterior es que, será importante que las y los docentes se aventuren a explorar, a probar constantemente diferentes recursos, el experimentar dentro de la educación será algo sumamente importante, puesto que a pesar de que

“se cree comúnmente, que los experimentos no son necesarios en la educación, y que sólo por la razón se puede ya juzgar si una cosa será o no buena. [Esto ha de ser] una gran equivocación, y la experiencia enseña, que de nuestros ensayos se han obtenido, con frecuencia, efectos completamente contrarios a los que se esperaban” (Kant, 2021, pp. 5-6)

siendo así, estar constantemente tanteando diversas opciones será un aporte significativo para la enseñanza.

2.1.1- Definición espacio-temporal en el aula tradicional

Siguiendo con lo dicho anteriormente, el lugar en donde se pondrá en acción dicha experimentación será en el aula de clases. Este sitio está, como bien se sabe, inserto dentro de una institución, la escuela, la cual está entramada desde sus orígenes por la tradición, es por ello que este espacio será instaurado como el único y privilegiado para enseñar, es decir, que es ahí donde, fundamentalmente, se instruirán los saberes, estos serán transmitidos y aprendidos en la interioridad de las cuatro paredes que conformarán la sala de clases.

Bajo esta mirada este espacio se constituirá de reglas que condicionan el aprendizaje, las cuales apuntarán al comportamiento del alumno más que el de la o el docente, ya que a esta/e se le instruye desde su formación profesional cuáles serán las actitudes que deberá adoptar frente a las y los estudiantes, cuando se encuentran conviviendo en un mismo lugar, la sala de clases. Estas reglas serán fundamentales para establecer el orden, ya que

“un aula sin ‘reglas de trabajo para aprender’ es fácilmente reconocible: se pierde tiempo en asuntos no relacionados con actividades de enseñanza, los alumnos deben esperar para que el profesor organice las actividades, el trabajo no tiene orientación clara, faltan materiales y las etapas de la clase son confusas, por ejemplo, los estudiantes no saben qué hacer para empezar la actividad o qué hacer cuando terminan el trabajo.” (CPEIP, 2008, p. 27.)

Por otro lado, algo que influirá bastante en la forma en la que se lleva a cabo la enseñanza, será la disposición específica de la sala de clases que tendrá un espacio designado por la institución, que cabe destacar, en su sentido tradicional, estará determinada por una disposición dada y rígida. Aquí las sillas y mesas están dispuesta en un orden unilateral, es decir, que todas apuntan hacia adelante, una tras otra, y esto es debido a que la atención, bajo la lógica de la tradición pedagógica, siempre deberá dirigirse únicamente hacía la o el docente de turno, es por esto que ella/él tomará parte importante del espacio visual de las y los estudiantes, la interacción siempre será con ella o él y, si no, estará definitivamente mediado por dicha entidad. Además de que, esta disposición deja ver una jerarquización marcada, en donde se hace notar que el saber siempre vendrá desde adelante y nunca desde atrás, es por ello que la participación de los alumnos en este lugar será una participación pasiva, de simple escucha, que en pocas ocasiones se traducirá en una escucha activa, y la o el educador siempre será aquella/aquel que tendrá una posición activa, en donde él hablará y mediará el diálogo tanto entre estudiantes como de estudiantes hacia su persona.

Sin embargo, existen diferentes propuestas que alteran este orden, una de ellas es “*La comunidad de aprendizaje*” expuesta por Luis Rojas Sánchez, la cual tiene como objetivo principal que el conocimiento de la comunidad de la clase progrese, pero no desde el punto de vista planteado con anterioridad en donde la atención solo apuntaba a la o el docente a cargo, sino que aquí las y los estudiantes se apropian de sus propios procesos de aprendizaje en compañía de las y los docentes, la forma en que las y los educando interactuarán entre sí ayudará a generar una colectividad entre pares, lo cual tendrá un gran valor social.

“Una meta es llegar a estructurar el aprendizaje, ya no sólo en torno a la transmisión de determinados contenidos preestablecidos por parte del docente, sino que la actividad en las aulas se organiza en torno a procesos de investigación sobre determinados temas previamente consensuados entre docentes y estudiantes de manera conjunta y colectiva. Se abordan desde el aula tareas globales y complejas, cuya resolución exige utilizar de manera combinada conocimientos de diversos tipos y dominios, que se aproximen a situaciones reales, significativas y con sentido, durante periodos largos de tiempo, con alternativas de solución que generen, a la vez, el desarrollar procesos constantes de toma de decisiones, con diversas soluciones finales para estimular, fomentar y valorar la

importancia de elaborar, argumentar y justificar las soluciones propuestas, alentando el trabajo colaborativo y el diálogo.” (Rojas, 2015, p. 45)

Todo lo anterior se logrará, según el autor, bajo cinco técnicas específicas: Técnica TAI: plan de trabajo individual y con alternativas de cooperación, Técnica PEER TUTORING: tutoría entre pares o iguales, para nivelar y avanzar, Técnica JIGSAW o Rompecabezas: fragmentar y distribuir temas, profundizar y presentar, Técnica GROUP INVESTIGATION o GRUPOS DE INVESTIGACIÓN: profundizar temas, analizar y exponer, Técnica TEAMS – GAMES TOURNAMENTS o Técnica TGT: torneos de competitividad sobre temas analizados y profundizados; estas técnicas comprenden tanto el trabajo en equipo como el individual, en algunos de ellos se buscará que las y los estudiantes indaguen distintos objetivos de un tema en específico con el fin de enriquecerlo; como también abarcaron el apoyo mutuo entre las y los mismos educandos con lo que vendrían siendo las tutorías, aquí se puede ver un quiebre notable con la tradicionalidad pedagógica, aunque siempre estará bajo una supervisión docente; harán, de igual manera, que todas y todos tomen un lugar dentro de la sala de clases, es decir, que participe la totalidad del alumnado, debido a que a la totalidad de ellas y ellos se les brindan piezas fundamentales que completarán un mismo puzzle. *La comunidad del aprendizaje* y sus técnicas podrán modificar, en cierto grado, la forma en la que se configura el aula de clases, por ejemplo, transformar la manera en que se dispone los pupitres del aula, a partir de esto las y los estudiantes podrán sentarse en forma circular donde todas y todos podrán visualizarse, desencadenando que en la sala no exista tan solo un punto de atención, o sea la o el docente, sino que existirán muchos de ellos. A pesar de todo lo dicho anteriormente, de la clara ruptura con la pedagogía tradicional, en donde la o el profesor abarcaba todo el espacio y no daba cabida a que las y los estudiantes tuvieran participación, y, además, de que sea una propuesta constructivista, persiste la homogeneización en la sala de clases.

2.3.- Diferencia profesor-estudiante en el aula tradicional

Desde siempre la tradición pedagógica ha designado un lugar en concreto para cada agente que participa en el proceso educativo, es decir, que a cada entidad se le asigna un estatus, que pareciera, inamovible según sus deberes dentro de dicho proceso. Es, justamente, en el aula de clase donde se hace visible tal asignación de lugares, puesto que es allí donde se puede reconocer lo que se ha denominado con anterioridad como jerarquía, aquella que posiciona de

manera vertical el orden intelectual que se dispone en la sala de clases, donde la o el docente es constantemente ubicado en la cúspide y la y el estudiante en la base. Según esta lógica “la figura del maestro tradicional es la figura del *maître* -con todas las resonancias que tiene el término en francés *maître*, no es sólo el maestro, sino también el amo, el señor respecto al siervo- que reproduce la desigualdad y perpetúa el orden social” (Madrid, 2012, p. 1), por ende, la o el educador será aquel personaje que verterá conocimientos en un/a otro/a, en cambio, las y los educandos son pensados como sujetos que hay que llenar de conocimiento, tal como se hace con un recipiente vacío.

Es en relación a esto es que se plantea que, “la actividad del profesor sería entonces, [...], facilitar la transmisión de un saber y una práctica, desde un ámbito erudito a otro que no lo es” (Cerletti, 2005, p. 4) ,es decir, que el rol fundamental de las y los profesores, según la tradición, será transmitir saberes, posicionándose como la figura privilegiada dotada de cierto poder, dado que es la persona que posee los conocimientos y la o el estudiante es aquí designado como el ignorante, por lo que es fundamental que le sean transmitidos saberes, los cuales se centrarán en contenidos concretos, por ejemplo: lo que ha dicho tal filósofo/a sobre cierto concepto, lo que plantea tal tradición filosófica respecto a un objeto, entre otros. Esto debido a que, “el enfoque tradicional presupondría que hay “algo” -la filosofía-. Definible como un conjunto de conocimientos que es factible transmitir. Así mismo, podría eventualmente reconocerse cierta práctica -el filosofar- [...], también susceptible de ser enseñada o transmitida”(Cerletti, 2005, p. 4), es a razón de esto que, los saberes que las y los educandos poseen con anterioridad, al igual que la experiencia previa con la que cargan, no serán valorados de la manera debida, lo que ha de cambiar cuando la experiencia se vuelve relevante en la enseñanza, ya que como se ha dicho en el capítulo anterior, con esta acción las y los estudiantes se estarían apropiando los conocimientos, lo cual despojaría a la o el maestro de su lugar privilegiado, y, por demás, desmoronaría la lógica jerarquizada que se había perpetuado hace siglos por la tradición, instaurando, así, un nuevo orden, una nueva lógica en que se puede pensar la relación que se establece/crea entre docentes y estudiantes.

2.4.- Reflexiones pedagógicas técnicas y crítica

Detenerse en las cuestiones nombradas anteriormente, es decir, dar cuenta de las preguntas que aparecen al momento de educar, hablar sobre los recursos, sobre el espacio de

clases, sobre la relación que se entabla entre profesor/a-estudiante, será parte de un gesto que las y los docentes deben disponerse a hacer constantemente.

“Enseñar implica asumir un compromiso y una responsabilidad muy grandes. Un buen docente será alguien que se sitúa a la altura de esa responsabilidad y problematiza, siempre, qué es lo que él o ella realiza en tanto enseñante.” (Cerletti, 2008, p. 10) Enseñar se constituye en el gesto de problematización constante, pensar el ejercicio de la enseñanza, donde la o el docente debe examinar también su propia forma de ejercerla, de pensarla y ponerla en cuestión, pues la educación es una construcción activa. A razón de esto, es que será necesario volver a la tradición pedagógica constantemente, y vislumbrar las características que posee esta enseñanza, así como qué cosas se han venido reproduciendo generación tras generación, posterior a la revisión de estas características se podrá pensar y re-pensar estas prácticas.

Así pues, la educación se presenta como un problema que no se acaba de resolver, ya que está siendo pensada y re-pensada constantemente, o en realidad este es un ejercicio que las y los docentes deberían proponerse a realizar de forma continua, pues será a partir de este ejercicio que las y los educadores podrán, no solo, aventurarse a poner en cuestión la educación o la enseñanza en términos generales, sino que podrán cuestionar sus propias prácticas educativas, lo cual les permite abrir paso a un ejercicio de actualización constante.

Cerletti expone que,

“para Derrida, un filósofo “es alguien para el cual la filosofía no es algo dado, es alguien para el cual lo esencial es tener que interrogarse sobre la esencia y el destino de la filosofía. Y así reinventarla” (Derrida, 1997: 16). Por lo tanto, los filósofos, en su producción filosófica, la reinventan permanentemente. Esa reinención significa situar a la filosofía en relación con las condiciones de su tiempo.” (2008, p. 46)

Lo anterior da para pensar que esto no solo se limita a la filosofía o únicamente a la enseñanza de esta, sino que el ejercicio docente en general estará condicionado a la constante reinención, esto debido a tanto las ciencias como las humanidades van en progreso, es por ello que la reinención será una cuestión transversal a todas las materias que se imparten dentro de la escuela.

Por lo demás, existen diferentes factores que afectan la educación y la transforman, uno de los más influyentes es el avance del pensamiento de la humanidad con respecto a diferentes ámbitos de la vida, como lo pueden ser la economía, el lenguaje, el orden de las cosas, entre otras, en donde se enfrentan diversas posturas en relación a dichas temáticas. Es la o el docente quien se tiene que familiarizar con todas ellas, independiente de la asignatura que imparte, estar bien informada/o es siempre un hincapié para desarrollar mejor sus clases, ya que esto posibilita a dar ejemplos y supuestos -con la intención de ser derribados posteriormente- con temas contingentes, los cuales captarán la atención de las y los estudiantes.

A lo largo de este escrito se ha insistido bastante en lo importante que es pensar y re-pensar la enseñanza, lo cual debe ser acompañado de la actualización constante por parte de las y los docentes. Sin embargo, cabe destacar, que el re-pensar aquí planteado nada tendrá que ver con la innovación que muchos sistemas neoliberales han planteado para la educación en donde el objetivo será que las y los sujetos respondan a la sociedad, sino que viene de la mano con la reinención, la cual estará dispuesta en pos de transformar la sociedad en una mejor, como plantea C. Braslavsky “se trata de construir un nuevo campo de profesiones (en plural) que ha sido revisado, repensado y reconcebido. Este es el cambio fundamental que permitirá hacer frente a los retos estructurales que tienen los profesores.” (2002, p. 18) Es por eso que llevar a cabo este ejercicio permitirá precisamente replantearse algunas de las cosas que se han nombrado con anterioridad. Una de las primeras cuestiones y que también ha de ser una de las más fundamentales que se pondrá en tensión, es el cómo se percibe la figura docente, ya que, bajo esta lógica, hemos de encontrar a una o un educador que, al replantearse constantemente su labor docente, se presentará como una o un profesor que admite ser una persona que está en un proceso de aprendizaje continuo, que se encuentra en constante búsqueda de nuevos aprendizajes que no posee, pero que puede llegar a poseer.

A razón de lo anterior, otra arista de la educación que se ha abordado con anterioridad y que también será tensionada es la relación profesor/a- estudiante, la que desde la tradición, como se ha expuesto anteriormente, es pensada siempre desde la verticalidad, pues existe un docente sabio y un estudiante ignorante, al cual se le instruirá en aquellos saberes que no posee y solo podrán ser transferidos por la o el profesor, se pondrá en tensión cuando sea la o el mismo educador quien ponga en cuestión su propia práctica, pues sí este que es el sabio dentro de esta

relación vertical está en búsqueda constante de aquello que no posee, se replantea continuamente su práctica y se actualiza a cada instante, no han de ser muy distinto a las y los estudiantes que se encuentran también en una búsqueda de saberes que no poseen, es entonces que la o el educador que ejerce bajo esta lógica, ya no ha de presentarse como un total sabio que se centrará en transferir conocimientos a educandos sin saberes, sino que se posicionará como alguien que se encuentra abierto a encontrar nuevos saberes, planteando la posibilidad de una relación de horizontalidad entre docente y estudiantes, quienes se involucraron en un aprendizaje bidireccional.

2.4.1.- Pedagogía y nuevas tecnologías

El avance de las tecnologías ha sido una cuestión importante con lo que respecta a la educación, es cierto que, no se debe depender de los recursos para enseñar, sin embargo, se debe tener en cuenta que las y los estudiantes van creciendo a la par de las tecnologías, quedarse atrás significaría ponerse en desventaja con respecto a la atención que se puede ganar de parte de las y los educandos. Es bien sabido que, los textos son un gran recurso para la enseñanza, pero, hoy en día, las y los docentes se encontrarán también con diversidad de recursos tecnológicos que pueden ser utilizados en las clases, que podrán complementar o usarse por sí solos y que serán acordes a la forma en la que se relacionan hoy niñas, niños y adolescentes.

En una entrevista para la “Revista Estudios Pedagógicos”, Cesar Coll expone:

“yo diría que no tengo ninguna duda de que podemos aprender mejor con el uso de las TIC y que podemos enseñar mejor con el uso de las TIC, o sea que la potencialidad está ahí y es el interés de la reflexión, otra cosa es que para que esa potencialidad para que se haga realidad tienen que cumplirse unos requisitos, unas condiciones que no siempre se dan, por lo tanto la respuesta es, deberíamos poder aprender mejor, deberíamos poder enseñar mejor, porque las TICS tienen una potencialidad enorme desde el punto de vista de la enseñanza y del aprendizaje.” (2013, p. 1)

Siguiendo lo anterior, cabe destacar, que la utilización de estas tecnologías es de manera transversal, es decir, que podrán ser utilizadas por la amplia gama de asignaturas que se imparten en la escuela, esto es tanto desde las matemáticas y ciencias, al igual que filosofía, historia y humanidades, hasta la educación física. La actualización/reinvención de la o el docente, con

respecto a las nuevas tecnologías, constará del buen uso que se les den, dicho de otro modo, de cómo aproveche al máximo y de la manera apropiada la plataforma la aplicación u cualquier recurso propicio para la realización de la clase, para que, de ese modo, este le sea provecho y no desventajoso.

Es preciso señalar que, los factores que afectan a la educación como al presente social que se está viviendo son ricos en problemáticas para una o un docente de humanidades, como historia, filosofía e idiomas, pero específicamente mucho más para la filosofía, debido a que muchos de estos problemas, de estas cuestiones sociales que afectan al presente, que, por lo demás, van en progreso y comienzan a ser contingente fueron o son cuestiones fundamentales revisadas y comprendidas por filósofas y filósofos a lo largo de la historia y en su actualidad, como por ejemplo Byung-Chul Han, Judith Butler, Michel Foucault, Slavoj Žižek, Hannah Arendt, Simone de Beauvoir, entre otras y otros. Es por ello que las y los profesores de filosofía, como de cualquier otra asignatura, deben afianzarse más con su presente y con las tecnologías que este le brinda, es por ello que bajo

“este nuevo paradigma, su práctica se ha reformulado y sus actividades fundamentales consistirán en orientar al alumno en la búsqueda de la información y en el descubrimiento de la verdad; y en promover el cuestionamiento y la problematización de la realidad” (Di Capua, 2010, p. 14),

ya que, en el caso de la filosofía, se puede hacer aparecer diversos autores para conectarlas/os con el hoy y el ahora, “la incorporación de las TIC en la clase de Filosofía y la multiplicidad de lenguajes que ponen a disposición del docente; generan un “ámbito para filosofar” en el que alumno es animado a preguntar, conocer, descubrir, confrontar, evaluar y comprender.” (Di Capua, 2010, p. 14)

2.4.2.- Acercamiento a una didáctica crítica

“Los mejores profesores y profesoras serán aquellos que puedan enseñar en condiciones diversas, y no sólo porque tendrán que idear estrategias didácticas alternativas, sino porque deberán ser capaces de repensar, en el día a día, sus propios conocimientos” (Cerletti, 2008, p. 10), es por ello que no solo basta una reinención basada en pensar nuevas didácticas, sino que poner en juego los propios conocimientos del docente con el contexto en el que se vive, visto

que la educación y la enseñanza siempre se tendrá que plantear y re-plantear de forma continua al igual que el docente.

Problematizar la enseñanza en términos generales, es decir, a la educación como un conjunto de prácticas más allá de los contenidos específicos de cada materia, será el primer paso para posteriormente concentrarse en aquello en lo que cada educadora o educador se instruyó de forma particular, en este caso, en la enseñanza de la filosofía como tal. Al problematizar la enseñanza de la filosofía no sólo ha de presentarse como un problema de índole educativo, sino que también se presentará como un problema de índole filosófico que será inevitable no abordar, pues el ejercicio filosófico en el que se encuentra envuelta la enseñanza facilitará este ejercicio de cuestionamiento a la propia práctica pedagógica y sobre lo que se enseña.

2.5.- Didácticas de la Filosofía

“Cada circunstancia de enseñar filosofía es una singularidad; pero, sobre todo, porque la aparente posesión de aquellas estrategias suele ocultar los supuestos filosóficos y pedagógicos de toda enseñanza, y disimular las decisiones filosóficas que deben tomar los profesores en el día a día de las clases, en virtud de las condiciones en las que enseñan” (Cerletti, 2008, p. 73)

Por lo mismo, será necesario volver a retomar aquel tema que se ha tratado a lo largo del primer capítulo: la enseñanza de la filosofía. Dicha enseñanza, como se ha dicho con anterioridad, es abordada a partir de dos formas: quienes deciden que lo importante será enseñar saberes filosóficos concretos/historia de la filosofía y, por otro lado, quienes se inclinan por una enseñanza basada en el encuentro con el pensar, es decir, el filosofar.

“La ‘didáctica’ de la filosofía es una construcción (una base conceptual teórica y práctica) que debería actualizarse todos los días. En cada actividad planteada, se pone en juego la relación que tiene cada profesor con el filosofar y su enseñanza” (Cerletti, 2008, p. 73)

es importante recalcar, entonces, que dentro de toda actividad pedagógica el construir continuamente será parte fundamental de esta y que, a su vez, en cuanto a la enseñanza de la filosofía, el cómo sea abordada, será el reflejo de la relación que la o el docente ha entablado con la filosofía.

Cuando el objetivo de la enseñanza de la filosofía es instruir aquello que las y los grandes filósofos de la historia han dicho, la didáctica de enseñanza de esta misma se verá directamente afectada por ello, pues como se ha venido insistiendo el qué de la enseñanza influirá, inevitablemente, en el cómo de ella, es a partir de esto que, entonces, se va a encontrar en esta enseñanza ciertos rasgos particulares. Comenzando por una didáctica que se relaciona de una forma particularmente cercana con el entendimiento más tradicional de la enseñanza, por lo que se ha de centrar en una lógica explicativa, ya que el fin de dicha enseñanza es transmitir saberes a quienes no los poseen, por lo mismo, el o la docente en la sala de clases se centrarán en explicar el contenido de manera sistemática, en exponer lo que las y los filósofos han planteado a lo largo del tiempo para luego ejemplificarlo con los recursos elegidos por ella/el.

Como se ha dicho previamente, que las y los educadores se centren tan sólo en exponer saberes de manera concreta, no es algo que ocurre solo en la enseñanza de la filosofía, sino que ha sido parte de la tradición pedagógica heredada desde hace siglos, es por ello que, siguiendo la línea de las didácticas, el hecho que los recursos didácticos se desplieguen tan solo como una ejemplificación de los contenidos, significaría que “la enseñanza de la filosofía, entonces, en nada se diferenciaría de la enseñanza de cualquier disciplina, ya que siempre se trataría del mismo problema: encontrar un buen método para facilitar el pasaje de lo erudito a lo vulgar” (Cerletti, 2005, p. 4), pensando de esta manera se estarían concibiendo las metodologías didácticas solamente como una vía de agilización de los contenidos que entrega la o el profesor, dado que tan solo se estaría buscando la forma de facilitar que las y los estudiantes puedan recordarlos, de manera tal que no necesariamente los aprendan, sino que los retengan, es decir entonces, que solo se estaría potenciando la memoria, apelando a la capacidad de recordar que tienen las y los educandos.

“Desde esta perspectiva, la cuestión de la enseñanza de la filosofía se reduciría a un problema técnico -la didáctica-, ya que de lo que se trataría, en última instancia, sería de poner en contacto al estudiante con los contenidos y procedimientos propios de la filosofía” (Cerletti, 2005, p. 4)

Lo último que se espera de esta forma de enseñar la filosofía, es que las y los estudiantes sean capaces de apropiarse de los contenidos, es decir que, como se planteó con anterioridad, los recursos didácticos no serán de ninguna forma el puente para que ellas y ellos comprendan

los contenidos. Por ello, las y los educandos no desarrollarían su capacidad de pensar y re-pensar los contenidos que se les serán impartidos, estos nunca podrán internalizarlos de tal manera que puedan reflexionar en torno a ellos, lo que importará aquí será encontrar los mejores recursos para que las y los educando sean capaces de recordar y retener el conocimiento entregado en clases.

Por otro lado, están quienes comprenden la enseñanza de la filosofía como un encuentro con el pensamiento, en este registro la misma idea de recurso didáctico resulta insuficiente, si se le reduce a su función explicativa o meramente ejemplificadora, es decir, y como se ha venido repitiendo con insistencia, aquellas personas que imparten la filosofía no desde una visión programática de esta misma, sino que pensando y teniendo en cuenta que ella es una gran potenciadora de pensamiento, es por ello, entonces, que el acontecimiento clave y primordial aquí sería el acto de filosofar. Esto quiere decir que, las y los estudiantes pondrán en juego tanto los saberes que cargan consigo mismos, como la experiencia de su vida cotidiana, todo esto en relación a los conocimientos que le brinda la o el docente, lo que aquí destacará es que la o el educando sea capaz de poner en sincronía sus saberes con los contenidos que se le entregan en el aula de clases.

Es por todo esto, que se debe tener siempre en consideración, al momento de hablar de esta enseñanza en particular, que “un aula escolar es un ámbito donde es posible formularse preguntas filosóficas con la radicalidad que ellas conllevan, y no un lugar en el que el profesor sólo ofrece respuestas a preguntas que sus alumnos no se han formulado.” (Cerletti, 2008, p. 76), la sala de clases, entonces, no solo será un espacio neutro en donde el saber fluya desde solo una dirección, sino que aquí el saber será multidireccional. Las y los estudiantes ponen a la vista sus opiniones y saberes dejando atrás así la lógica tradicional de enseñanza, aquella que solo permitía a la o el docente apoderarse de este lugar, la sala de clases será el sitio en donde se lleve a cabo el encuentro con el saber.

“Si enseñar filosofía implica enseñar a filosofar deberá esperarse siempre la intervención activa de quien ‘aprende’ en el preguntar filosófico y en la búsqueda de respuestas, y esto no se puede llevar adelante sino bajo ciertas condiciones que el profesor deberá poder viabilizar.” (Cerletti, 2008, p. 75)

Es entonces, que las didácticas aquí no jugarían un rol ejemplificador, como si lo es para aquellas personas que enseñan filosofía desde una posición tradicional de la pedagogía, sino que el rol que cumpliría aquí, sería como un propiciador de nuevos saberes y pensamiento. Se sigue de lo anterior que los recursos no solo contribuirían a la memoria, sino que dichos recursos estimularían, la participación de las y los estudiantes, ya que apelarían a sus experiencias previas y los conocimientos que han adquirido a lo largo de su estadía en la escuela, esto debido a que las y los docentes se deben encargar de buscar material didáctico contingente a la realidad de sus estudiantes, su uso más que ejemplificador facilitará la creación de opiniones y pensamientos propios en cada una y uno de ellos. Será gracias a esto que, las y los educandos podrán apropiarse de los contenidos que le son enseñados, es decir, que filosofen. En este sentido, cabe pensar como un avance lo planteado en las bases curriculares de filosofía que recientemente se han implementado en Chile, en ellas se define la filosofía, como una experiencia, y las didácticas sugeridas, también apuntan a dicha experiencia. En efecto, la filosofía no actúa aquí como una materia que se basa en una cuestión de, solamente, entregar saberes de forma unilateral, ya no se estaría perpetuando la jerarquía, que se presentó con anterioridad, se permite, entonces,

“tanto a educadores como a educandos pensar en términos de igualdad, pues tanto el uno como el otro tienen la capacidad del aprendizaje. Se trata de lo que Rancière llama la voluntad. El aprendizaje se da cuando hay una voluntad y no tanto una inteligencia, pues esta se puede imponer” (Lozano, 2012, p. 77).

Para el teórico argentino Alejandro Cerletti, la filosofía ya “no es una cuestión privada, ella se construye en el diálogo. Enseñar significa sacar la filosofía del mundo privado y exclusivo de unos pocos para ponerla a los ojos de todos, en la construcción colectiva.” (2005, p. 13), los recursos didácticos serán aquí, aquellos que propicien un diálogo que la hará salir de la esfera privada, ya que harán posible que las y los estudiantes sean capaces de poner la filosofía en relación con su vida cotidiana y los hechos contingentes que afectan al mundo, no como ejemplo, sino que como estimulador de conocimiento. Es por todo lo planteado con anterioridad que, “ya no será posible pensar en una didáctica de la filosofía, como técnica de aplicación, de manera independiente de las decisiones filosóficas que el profesor adopte puesto que el *qué* enseñar aparecerá siempre entrelazado el *cómo* hacerlo y viceversa.” (Cerletti, 2008, p. 78)

2.5.1.- Concepciones técnicas de las herramientas

Al detenerse en lo que se refiere a la didáctica de la filosofía, se advierte que es necesario distinguir que significa enseñar bajo una percepción más tradicional de la enseñanza y cómo se ha de diferenciar de una didáctica que tiene como base el enseñar a filosofar. Esto permite dar cuenta de una cuestión en particular, y es que, dentro de la enseñanza existen las llamadas herramientas didácticas, las cuales, como se ha expuesto anteriormente, cuando se han abordado bajo la idea de recursos didácticos, son comprendidas como cierto tipo de instrumentos que se utilizan al momento de enseñar. Estas herramientas didácticas se asocian de forma casi inmediata con la idea de ayuda, pues la percepción que se tiene de estas es precisamente esa, la de una ayuda al momento de enseñar, de explicar, de transmitir un conocimiento y, por lo mismo, es que esta forma de entender las herramientas se encontrará estrechamente relacionada a la tradición pedagógica.

Las herramientas didácticas poseen un estigma que se puede deber a la forma en la que estas son nombradas, lo que provoca que sean entendidas como un objeto a parte de la enseñanza misma, es decir, como algo que aparece solamente en ciertos momentos específicos del proceso de enseñanza, donde se requiere la ayuda de un objeto externo a la explicación dada por la o el docente para que sus estudiantes comprendan un contenido que se les está traspasando. Al pensarlas de este modo, aquellas no tienen un valor por sí mismas, sino que sólo cobran sentido, a razón de la explicación, siendo este ejercicio, el que define ese modo de enseñar y aprender. Es a razón de esto, que aquellos objetos que se usan en una sala de clases como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, dotados de las características que les otorga ser llamadas herramientas, se pensarán meramente como objetos de apoyo, de ayuda, los cuales se exigen cada vez más por las y los docentes e incluso por las y los propios estudiantes, que no logran concebir una enseñanza donde estos no estén presentes para explicar aquello que no logran entender con la propia explicación del la o el profesor, lo cual es efecto de una enseñanza bajo la lógica tradicional, que les ha asignado el lugar de ignorantes -desde la comprensión negativa del término- y que se encarga de recalcar que estos son agentes pasivos a los cuales se les exhiben cuestiones que no pueden comprender por sí mismos.

Es a partir de esto que se configura una concepción técnica de lo que son las herramientas didácticas, puesto que el uso de estas estará delimitado al campo explicativo o ejemplificador

de contenidos, que se deben aclarar. En ningún caso tendrán una percepción negativa, pero en el caso de la filosofía se ha de presentar una complejidad cuando lo que se busca es facilitar el encuentro con el pensar y no solo transmitir los sistemas filosóficos más relevantes, ya que esta concepción técnica no es concordante con la enseñanza planteada de esta forma.

En esta concepción técnica de las herramientas didácticas, la pregunta por la enseñanza se presenta como un problema resuelto, cerrando la posibilidad de re-pensar continuamente las prácticas pedagógicas, por lo cual quien enseña sigue repitiendo aquella forma de utilizarlas donde se delimita el uso de estas solo en momentos lógicos o temporalmente posteriores a una explicación-ejemplificación de un tema, lo que también delimitará el uso que le podrán dar las y los estudiantes, coartando las posibilidades que presenta el objeto utilizado.

Por otro lado, cuando la herencia de la tradición arraigada en la enseñanza es problematizada, permitiendo la aparición de nuevas prácticas y diversas formas de relacionarse con la enseñanza, es que también podrá ser afectada la concepción de las llamadas herramientas didácticas.

Proponer la enseñanza de la filosofía como un problema no solo de índole educativo, sino que de índole filosófico, irá más allá de solo pensar lo que se refiere a qué enseñamos, pues tal como se ha expuesto con anterioridad, esto influirá directamente en el cómo y si se propone la enseñanza de la filosofía como un espacio del encuentro con el pensar, con el filosofar, entonces “quienes enseñan filosofía nunca podrían ser simples técnicos que sólo aplican recetas ideadas por especialistas.”(Cerletti, 2008, p. 74) La enseñanza de la filosofía, desde una perspectiva que apunta al filosofar, no puede simplemente repetir las fórmulas que se suelen utilizar al momento de enseñar, que a otros les han funcionado, y tampoco pueden pensar lo referente a las didácticas como simple cuestiones técnicas, pues esto responde a una lógica estandarizadora y objetivante de la cual se quiere distanciar¹⁵.

Es a razón de lo anterior, que se ha de proponer nuevas formas de comprender lo que se refiere a las didácticas y en este caso en particular, en lo que dice relación con las herramientas didácticas como tales, lo cual debe comenzar por pensar estos objetos por fuera del concepto de

¹⁵ Grundy, Shirley. *Producto o praxis del curriculum*, España, 1998.

herramienta, es decir alejándonos de la idea de “ayuda para”, es que se podrán plantear las siguientes interrogantes *¿Es posible pensar las herramientas por fuera de esta concepción ya arraigada en la pedagogía? ¿Cómo se utilizarán las herramientas didácticas si no es como una ayuda o complemento al momento de transferir un conocimiento?* Desde una didáctica, más bien crítica, podremos dar cuenta de que estas cuestiones son posibles, pues la enseñanza desde esta perspectiva significa poner en el centro el encuentro con el pensamiento autónomo, que permite la emancipación de las y los estudiantes, que piensa al educador/a como un mediador, como aquel “que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar.”(Rancière, 2003, p. 22) Es a raíz de ello, que será posible concebir estas herramientas, ya no como meras herramientas, sino que como algo que puede usarse de diversas formas.

Se presenta, entonces, la posibilidad de re-pensar este elemento central de la didáctica, será preciso buscar otra u otras palabras con las cuales referirse a estas cuestiones cuando ya no son pensadas como meras ayudas o acompañamientos. El salir del concepto de herramienta o recurso, ha de ser bastante complejo, dado que son conceptos arraigados en la educación, pero es precisamente esto lo que se debe realizar cuando se busca lograr un aprendizaje desde una mirada crítica de la enseñanza.

Aventurarse a proponer conceptos nuevos con los cuales nombrar ciertas cuestiones, siempre se presenta con una complejidad de volver a caer en un concepto que se dote de un significado que provoque el mismo efecto. No obstante, se podrían proponer diversos modos de re-nombrarlas con ciertas intenciones que representen de mejor manera la forma en la que estas se comenzarán a utilizar. Teniendo esto en consideración será que se proponen a continuación diferentes términos con los cuales se podrían referir a las “herramientas”, sin tener que nombrarlas con este concepto.

Algunas de las palabras con las cuales se podría hacer referencia a las tradicionalmente llamadas “herramientas didácticas”, entendidas al interior de una perspectiva crítica de la enseñanza que busca facilitar el encuentro con el pensar, sería por ejemplo, el de “percutores”, este concepto hace referencia a una pieza que realiza un golpe en ciertas máquinas que hace detonar algo, por lo cual este concepto podría acercarse de mejor manera a la forma en la que se emplearán estas cuestiones, dado que sería bajo la idea de que estas generen un efecto que

nace, por cierto, de la experiencia, de un impacto. Tal vez sea posible nombrar el encuentro con estas cosas que son presentadas por la o el docente, en cuanto unas que facilitarán el encuentro con el pensar, pero que no estarán dispuestas para la ejemplificación o explicación, de este modo, tales percutores estarán abiertos a las preguntas que puedan realizarles las y los estudiantes. Otro concepto con el cual se podría hacer referencia a las “herramientas”, pensadas como se ha planteado con anterioridad, podrían ser los conceptos de “gatillo” o “disparador”, estas dos palabras hacen referencia a cuestiones similares, puesto que ambas son piezas de un arma de fuego o de una cámara respectivamente, que al ser presionadas ponen en movimiento algunas piezas de estos objetos que, en el caso del arma de fuego es un movimiento que golpea la bala para su expulsión y, en el caso de la cámara, se produce la apertura necesaria del obturador para lograr captar la fotografía, estos conceptos se presentan como posibles opciones a utilizar cuando se haga referencia a aquellas cosas que antes eran llamadas herramientas, puesto que ambos conceptos son cercanos a una comprensión de estos objetos ya no como meras ayudas, sino que, como cuestiones que ponen en movimiento todo un sistema.

Bajo esta misma línea aparece el concepto de “tecla”, que al igual que lo que ocurre con “gatillo” o “disparador”, al ser presionada hará funcionar todo un sistema que generará el movimiento de diferentes piezas que finalmente provocarán un efecto, por ejemplo: cuando aquella tecla presionada pertenece a un piano, el efecto será el sonido de una nota musical que al ser tocada junto con otras notas provocará una melodía, lo cual utilizado para referirse a las cuestiones usadas durante las clases con ciertas intenciones didácticas de aprendizaje, se generaría una concordancia con las intenciones de la o el docente de poner en movimiento el pensamiento de las y los estudiantes, propiciando el encuentro con el pensar. En efecto, el repensar el concepto de herramienta, permite que exista un real y significativo desplazamiento dentro del proceso de enseñanza desde las

“relaciones monológicas donde hay una versión formal y oficial de elementos discursivos al interior del aula, generalmente relacionados con este trasvasije de datos y conceptos, a una relación dialógica, donde hay espacio para la contrastación, la disidencia, el enriquecimiento mutuo. Nos enfrentamos a un aula que no permite el discurso monocorde, monofónico; por el contrario, hace posible la polifonía. Diversas voces, diversas cuerdas y diversas texturas.” (Jorquera, 2008, p. 164)

Así mismo, para facilitar la lectura y comprensión de este texto, a partir de ahora se ha decidido utilizar el concepto de *tecla* para referirse a esta nueva concepción de las anteriormente llamadas herramientas didácticas, pues este engloba en sí aquella idea de la construcción de un aprendizaje, haciendo la analogía con las teclas de un piano que al tocarse pueden construir una melodía, como una cuestión que posibilita la polifonía en el aula. Así mismo, otro punto importante a recalcar, antes de hacer uso de este concepto, será que también se deberá generar un cierto distanciamiento con el uso habitual de la palabra didáctica, sin tener que omitir su uso como ocurre con la palabra herramienta, pues también se pone en tensión la raíz etimológica de la palabra didáctica, que deriva del griego *didaskhein*, enseñar, y *tekne*, arte, cuestión que la enmarca dentro de un carácter práctico que tiene como objeto la técnica de la enseñanza y, dado que, es precisamente de la concepción técnica de las cosas que se quiere marcar distancia, será necesario, no omitir el concepto, pero si enmarcarlo desde otra perspectiva. En efecto, si el concepto de tecla al estar seguido inmediatamente por la palabra didáctica podría hacer que estas se entendieran tal como se comprenden las herramientas didácticas, entrampándose así, nuevamente, en una concepción técnica, que cuando se utilice este nuevo concepto se hará como: teclas con intenciones didácticas, ya que existe una intencionalidad en estas cuestiones de generar un movimiento que incline a las y los estudiantes a un encuentro con el pensar y el aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, con la intención de aclarar lo que se ha dicho, aquellas formas en las que se pueden usar estas teclas con intenciones didácticas, es utilizarlas como creadoras de experiencia filosófica, dado que éstas proporcionan un encuentro con el pensar de forma individual, donde cada estudiante encuentra en esta experiencia diferentes cuestiones a problematizar, que luego pueden volverse una experiencia colectiva de indagación.

Se da cuenta, entonces, que estas herramientas que se suelen pensar como algo aparte de los conocimientos o saberes expuestos por la o el profesor, pueden también presentarse como un objeto que, por sí mismo, propicia el encuentro con el pensar sin intervención de la o el docente, que vaya más allá del mero hecho de exponerlo frente a las y los educandos, es decir, por sí mismo está dotado de contenidos que pueden propiciar el encuentro con el pensar filosófico.

2.5.2.- Pedagogías críticas

Con respecto a lo anterior, será necesario detenerse con mayor precisión en las llamadas pedagogías críticas, pues estas, en términos generales, vienen a cuestionar todas estas prácticas pedagógicas atribuibles a la tradición, que siguen reproduciéndose a pesar de no responder a las necesidades de una enseñanza aplicada desde la máxima de que “*formar* es mucho más que simplemente *adiestrar* al educando en el desempeño de destrezas.” (Freire, 1999, p. 16.) Esta problematización de la enseñanza que las pedagogías críticas se permiten realizar como parte de un ejercicio continuo, abre el espacio para un cambio en la percepción de la educación y al mismo tiempo permite visibilizar las posibilidades existentes sobre cómo se puede llevar a cabo.

Las pedagogías críticas, a partir de esta característica cuestionadora, comenzarán a replantearse aquellas particularidades de la tradicionalidad que están al centro de esta y que permiten la reproducción constante de las prácticas que le acompañan. Es por eso que se podrán encontrar diversos autores que abordan de esta forma la enseñanza, tales como, Freire, Giroux, Da Silva o Popkewitz, los cuales expondrán problemáticas que aparecen cuando se permite repensar la enseñanza.

La enseñanza desde una perspectiva tradicional está atravesada por la lógica del monólogo, pues se preocupa de la exhibición de saberes que deben ser aprendidos, por ende, no ha de existir un diálogo significativo que invite a las y los estudiantes a ser parte de su proceso de educativo, pues estos serán simplemente agentes pasivos que esperan recibir contenidos para luego repetirlos tal como han sido memorizados. Una enseñanza crítica no puede prescindir del diálogo, quien educa debe abrirse al diálogo y debe saber escuchar a las personas a quienes está enseñando, pues “si no las escucho, no puedo hablar con ellas, sino hablarles a ellas, *desde arriba hacia abajo*. Sobre todo, me prohíbo entenderlas.” (Freire, 1999, p.116) Lo cual seguirá perpetuando una relación jerárquica entre docente-estudiantes, cuestión que la pedagogía crítica viene a cuestionar de lleno. Así mismo, “*saber enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción y construcción.*” (Freire, 1999, p.47) la enseñanza crítica, propone a la base la indagación de diferentes problemáticas, y atraviesa todo el espectro escolar, no solo los aspectos curriculares, también existen experiencias que exploran otras formas de gestión, pero en lo ahora atañe, advertimos que cuando un docente de filosofía entra a la sala de clases, ha de posicionar la curiosidad como algo fundamental dentro de ésta, debe

abrir el espacio a las preguntas de las y los estudiantes, generando así aquel espacio de indagación colectiva.

Las pedagogías críticas también han de reconocer la condición de inacabamiento del ser humano, como un ser en construcción constante, se le piensa como un sujeto que se realiza mucho más en las búsquedas colectivas y que se encuentra supeditado a la reproducción de verdades absolutas e inamovibles.

Algo que expondrá, también, una perspectiva crítica de la enseñanza, es la condición política que tendrá la educación, ya que, desde la tradición, la enseñanza se piensa como neutral, que no tiene injerencia política en la sociedad. Pero la enseñanza, de una u otra forma, se presenta como un lugar de reproducción de aquellos sistemas dominantes.

La tradición pedagógica ha posicionado a la educación, hace ya mucho tiempo, en un lugar privilegiado, debido a que está trabajando en pos del bien económico, es decir, que esta cumpliría con el trabajo, fundamental para la tradición, de ser productora de futura mano de obra. Es por ello, entonces, que la educación no tendría, de ninguna manera, como objetivo principal educar a las y los estudiantes en pos de que ocurra un encuentro con el pensamiento, sino que, muy por el contrario, el objetivo fundamental será crear e instruir entes para la producción económica de una sociedad o país.

La escuela, en su forma tradicional y técnica, se basará en medir los logros mediante pruebas, centradas en la objetividad de los saberes, ante los cuales las y los sujetos deben ajustarse. No está demás decir que este sistema de evaluación fomenta la competencia entre pares, en un sistema centrado en la relación que los individuos sostienen con estas verdades objetivas, la solidaridad entre ellas y ellos será inexistente, ya que la lógica que se seguirá es aquella en donde cada educando tendrá que elegir una profesión entre la variada gama existente, y se le inculca que aquella debe ser una que a futuro le sea provechosa, es decir, aquella capaz de entregarle el mayor ingreso de capital posible, y para estar capacitado para elegir exitosamente deberá competir con sus propias/os compañeras/os, es entonces que,

“La educación se convierte más que en una evaluación con altos niveles de exigencia y sistemas de premios, en una obsesión por los esquemas de responsabilidad, la cultura de

las auditorías, las políticas de tolerancia cero, y un sitio en el que simplemente se entrena a los estudiantes para convertirse en mano de obra.” (Giroux, 2013, p. 15)

Otro elemento a considerar es que en esta perspectiva técnica se advierte una lógica de empleado-empleador según el estatus social al que responda cada entidad, es decir que, una persona de estatus social alto está destinado, hasta por genética, a ser jefe de aquella persona que pertenece a un estatus más bajo¹⁶. Esto no es algo que se cuestione la tradición, ya que es ella misma quien dispone de esta lógica, un sujeto nacido y criado en la clase baja, estará destinado a ser la mano de obra, esto debido a la enorme brecha de desigualdad que existe en el sistema educacional. Está condenada, deliberadamente, a seguir reproduciendo ciclos interminables de esta lógica dominante, en donde en los colegios con menos recursos no tienen lo suficiente para contratar profesores, ni fomentar una educación que rompa con esta brecha.

Es a razón de esto que la enseñanza crítica se ocupará de cuestionar esta situación y por lo mismo, uno de los objetivos que buscará lograr, será precisamente demostrar que la enseñanza también se tendrá que encargar de mostrar las posibilidades, es decir, de dar cuenta de las posibilidades que no se reduce al éxito que el sistema económico vigente determina. Es por ello que,

“el rol de una educación crítica no es entrenar a los estudiantes solamente para trabajar, sino además educarlos para cuestionar críticamente las instituciones, las políticas y los valores que dan forma a sus vidas, las relaciones con los demás y una infinidad de vínculos con el mundo en general” (Giroux, 2013, p. 17)

Esta pedagogía deja ver las relaciones que existen entre el conocimiento, la autoridad y el poder, haciendo así, que las y los estudiantes sean capaces de dimensionar el poder que poseen como individuos entramados en el mundo, además, de ser conocedores de cómo se ha constituido la actualidad en la que hoy están viviendo, que sean capaces de juzgar el poder que

¹⁶ Sin embargo, esto no siempre es así, cuando se piensa desde la dimensión curricular y didáctica, de hecho el objetivo de las pedagogías técnicas es acortar las brechas sociales, aunque sea renunciando al pensamiento. Todo lo que dice relación con la escuela efectiva, y dar oportunidades a quienes no las tienen nace de acá. Popkewitz tiene algunos trabajos sobre eso. El problema de la brecha económica y social, se consolida más con los sistemas de copago, y la generación de aulas segregadas. En este sentido, existen muchos colegios que tienen en su misión y visión la dinámica de la movilidad social, frente a aquello la pedagogía crítica, se propone la transformación de la sociedad. Y no simplemente la transformación del lugar que el reparto económico le ha asignado a tal o cual individuo, en el orden económico. La retórica de la superación personal e individual, es la gran promesa de éxito de la educación neoliberal.

los arroja a la competencia, como se nombró anteriormente, al igual que, a ser un individuo más en pos del sistema. Posibilita que las y los educandos aprendan a pensar de forma crítica, es por ello, entonces, que se puede decir que, la pedagogía crítica no pensará simplemente la enseñanza como una metodología que está desligada de las cuestiones que tienen que ver con los valores, normas y poder, sino que, “la pedagogía crítica enfatiza la reflexión crítica generando un puente entre aprendizaje y vida diaria, comprendiendo el vínculo entre poder y conocimiento difícil, y extendiendo derechos e identidades democráticas a través del uso de recursos de la historia” (Giroux, 2013, p. 16), es decir, que visibiliza que las y los alumnos serán capaces de aprender y juzgar aquello con lo que se relaciona en su vida diaria, las relaciones de poder que se entranan en su diario vivir. Se le enseñará también los conocimientos fijos que necesarios para que ella y ellos puedan apropiarlos y, así, propiciar un encuentro con el pensamiento.

“La pedagogía crítica ve la educación como una práctica política social y cultural, a la vez que se plantea como objetivos centrales el cuestionamiento de las formas de subordinación que crean inequidades, el rechazo a las relaciones de salón de clases que descartan la diferencia y el rechazo a la subordinación del propósito de la escolarización a consideraciones económicas.” (González, 2006, p. 83)

Es por ello que, la figura de la o el docente crítico será reconocida como una amenaza para la tradición y el sistema económico, al cual avala, debido a que estas y estos harán visible los amedrentamientos que el sistema efectúa en la vida cotidiana de todas las personas que habitan en el mundo, es por esto que,

“Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por eso, cada vez más desalineada” (Freire, 2005, p. 94)

Serán las y los educadores quienes les entregarán los conocimientos para que puedan ser capaces de desarticular todo ejercicio de poder que afecte a los vulnerables, para que asimilen

las desigualdades que propicia el sistema y que, así, desarrollen un constante pensamiento crítico por todo aquello que les rodee.

En la dimensión micropolítica de la sala de clases, la pedagogía crítica viene a desmontar la jerarquía entre docente-estudiante, que se ha venido perpetuando desde hace siglos, las y los estudiantes y sus docentes ya no estarán en una disposición vertical, sino que, se dispondrá de una horizontalidad al momento de enseñar, esto ya que, como se ha planteado con anterioridad, las y los docentes son también estudiantes, eternos aprendices de lo que hacen y con quienes se relacionan. La persistente lógica de que el saber se desplaza de manera unilateral en el aula de clases, se desmoronará, ya que, la y el docente también podrá aprender de la experiencia que le brindará hacer clases y, de la misma forma, lo que sus estudiantes le pueden brindar. Es entonces que,

“El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas” (Freire, 2005, p. 92)

2.5.3.- Concepciones críticas de la enseñanza de la filosofía

Cuando se proponen una enseñanza de la filosofía desde una mirada crítica, se ha de plantear también que ciertos conceptos adquieran un rol clave dentro de ella. Estos conceptos que se pondrán en el centro de la enseñanza, apuntan entonces, a que esta se enfoque en llevar a cabo el ejercicio filosófico.

En un primer momento será necesario re-significar el concepto de ignorancia, pues es en este concepto en el que se sustenta gran parte de la enseñanza tradicional, ya que como se ha expuesto, la relación docente-estudiante se instaura como una relación entre sabio e ignorante. Esta relación consiste en un sabio que viene a exponer los conocimientos a un otro, dando cuenta así, que ese otro es un ignorante, pero esta relación no se quedará tan solo en la exposición de estos, sino que también deberán ser explicados por este maestro, por lo mismo,

“la trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar.” (Rancière, 2003, p. 8)

Cuestionar o re-significar el concepto de ignorancia dentro de la enseñanza y en particular de la enseñanza de la filosofía, será necesario, pues sin esta forma de percibir el concepto, la relación que se ha instaura entre docente-estudiante comenzará a vacilar, ya que

“El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos.” (Rancière, 2003, p. 8)

A raíz de esto, es que se debe dotar al concepto de ignorancia de una concepción positiva, quien enseña ha de abrazar el concepto como propio, reconocerse ignorante, puesto que “nada más potente y afirmativo que un ser humano que se sabe ignorante.” (Kohan, 2008, p. 7) Al reconocerse como un ser inacabado, como un ser humano ignorante, se abren a la búsqueda de saber, lo que, por otro lado, no ocurre cuando se niega la ignorancia, cuando se piensa como una característica negativa, ya que clausura toda búsqueda, a razón de que se instaura una relación con el saber donde quien afirma saber se cierra a la posibilidad de que existen cosas que ignora.

Por lo tanto el concepto de ignorancia, ya no dotado de negatividad, potenciará indudablemente la enseñanza de la filosofía, pues toda o todo aquel que se encuentra en un proceso de aprendizaje, ya no estará entramado en una relación donde quien enseña lo caracteriza como un ignorante y lo mantiene doblemente subordinado a esta condición, sino que quien enseña también ha de presentarse en su propia condición de inacabamiento como un ser que está en constante aprendizaje, abierto a la búsqueda y a la indagación, permitiendo entablar un tipo de relación entre educador/a y educando que posibilita el aprendizaje colectivo.

Dado que la ignorancia tomará un papel fundamental en la enseñanza, aquellas cuestiones que no se tomaban en consideración, por no ser estimados como saberes válidos,

ahora tomarán un papel fundamental en la enseñanza, es así como la experiencia de las y los estudiantes comenzará a ser tomada en consideración, puesto que ahora se comprende como un saber previo con el que estos cuentan.

“La filosofía puede abrirse a una relación de experiencia, es decir, podemos, a través de la filosofía, encontrar verdades que nos ayuden a transformar la relación que tenemos con lo que pensamos, con lo que sabemos, y que eso le pase también a otros, que la oportunidad de encontrar la filosofía sea una posibilidad de transformarse y no apenas de incorporar lo que no se sabe.” (Kohan, 2008, p. 10)

Abrirse a pensar la experiencia como un saber válido con el que todas y todos cuentan, posibilita la problematización del mundo que aparece y la relación con la verdad que se da desde la problematización de esta misma, pues cuando se cuestiona la propia experiencia, también se ha de cuestionar las que se han considerado como verdades, “la lógica de la experiencia es la lógica de poner en cuestión la relación con la verdad.” (Kohan, 2008, p. 9)

La experiencia aparece como complemento directo del reconocerse como un ser ignorante, ya que, al entablar una relación positiva con la ignorancia, permitirá que la educación ya no solo se base en la transmisión de conocimientos, pues ahora aparecen aquellos saberes que nacen desde la experiencia. Estos conocimientos podrán ponerse en relación con otros que han nacido a partir de experiencias distintas, por lo cual nacerán diferentes verdades, diferentes temáticas o problemas y con ellos múltiples preguntas, se posibilita el encuentro con la indagación, se abren a la búsqueda de respuestas,

“es como si se abriese un nuevo mundo a ser habitado en el pensamiento, que nos exige salir de ese mundo en el que estamos cómodos y nos propone la incomodidad de un mundo que no sabemos, que no conocemos, pero que el encuentro con el otro y los otros pueden propiciar.” (Kohan, 2008, p. 11)

Pero no basta con que las preguntas o temáticas que aparecen a partir de la experiencia se queden en una discusión o cuestionamiento sobre lo cotidiano, sino que estas deben desplazarse a ser discutidas o cuestionadas a partir de una intencionalidad filosófica.

Así mismo, otro concepto que aparecerá con gran fuerza, será el de intencionalidad. La intencionalidad se presenta como aquello que permitirá pasar de lo que aparece como una pregunta o pensamiento englobado en lo cotidiano a uno que puede ser respondido desde lo concreto a una pregunta o pensamiento que puede englobarse en la filosofía. Es decir, que

“lo que hace filosófico un interrogante es, fundamentalmente, la intencionalidad de quien pregunta o se pregunta, más que la pregunta en sí. Esto quiere decir que las mismas palabras que componen una pregunta podrían sostener una inquietud filosófica, como no.” (Cerletti, 2008, p. 23)

Lo que aquí tomará real importancia será la actitud que adopten las y los estudiantes, dado que no deberán conformarse con las primeras respuestas que le sean entregadas, ya que esta intencionalidad se basa en la aspiración al saber, deben pensar y re-pensar constantemente, indagar y no dejar de preguntarse, esto “lleva adelante un gesto de desnaturalización de lo que se le aparece, interpela lo que “se dice” y se dirige a los saberes con una inquietud radical” (Cerletti, 2008, p. 26). Esto es cuestionar de manera latente todo lo que ha se establecido, la filosofía se basa en ello, no como las ciencias exactas que nos propones una única y final respuesta a lo que se le ha de preguntar, aquí se deberá buscar y re-buscar respuestas a lo que se pregunta, el no saciarse con las primeras respuestas es la intencionalidad que busca la filosofía en las y los estudiantes, que sean eternas/os investigadoras/es críticas/os, que las y los alumnos filosofen.

Finalmente podemos concluir que el desplazarse de una didáctica general a una didáctica crítica, será un movimiento que abrirá paso a un cuestionamiento constante de la educación y por ende de las propias prácticas pedagógicas individuales, permitiendo también una concepción de la enseñanza de la filosofía como un problema de doble índole, educacional y filosófico. Es a razón de esto que se da cuenta que, si la forma de relacionarse con la enseñanza ha de ser esta, la de un problema que no se acaba de resolver y que estará en constante cuestionamiento, no se pueden pensar las herramientas didácticas de la forma en la que se venían pensando desde la tradición del maestro explicador. La nueva forma de concebir estas cuestiones, comienza cuando estas son re-pensadas, dando cuenta de la dificultad de hacerlo si se siguen nombrando con el mismo concepto con el que se ha hecho hasta ahora, por lo mismo como ha ocurrido en este texto, se propondrán nuevas formas de llamar estas cosas, donde el concepto propuesto y

utilizado particularmente aquí ha sido el de teclas con intenciones didácticas, lo cual va acompañado de una utilización que apunta a un aprendizaje por medio de la experiencia, pues al contrario de la herramientas didácticas que poseen una intencionalidad finalista, es decir, de uso posterior a la exposición de contenidos. Por el contrario, estas teclas con intenciones didácticas se proponen como cuestiones que pondrán en movimiento una experiencia que propiciará el encuentro con el pensar.

Así pues, con esto en consideración, a lo largo del próximo capítulo se presentará al cine como una de las teclas con intenciones didácticas, que, en el caso de la enseñanza de la filosofía, poseerá una potencialidad que permite el encuentro con una experiencia de pensamiento filosófico.

CAPÍTULO III

Cine y filosofía

Abordar la enseñanza de la filosofía bajo la intención de que el objetivo de esta sea que las y los estudiantes se permitan filosofar, cambiará, como se ha dicho en reiteradas ocasiones, la forma en la que se piensa la enseñanza y con ello, entonces, cuestiones como las llamadas herramientas didácticas que no podrán seguir siendo concebidas bajo la lógica de una enseñanza basada en la transmisión de saberes, pues la intención de la enseñanza y, con ello, todo lo que esta involucra, será distinta. A razón de lo anterior es que se propuso dejar atrás en concepto de herramienta o recurso y comenzar a utilizar el concepto de *tecla con intención didáctica*, esto para comenzar a pensar sobre cómo estas pueden ser utilizadas en la sala de clases, donde se presentarán diversas opciones, pero a lo largo de este capítulo se planteará el cine como una tecla con intención didáctica que puede producir por sí misma una experiencia creadora de pensamiento.

De acuerdo a esto, aparecerá de inmediato la pregunta ¿por qué el cine y no otra tecla con intención didáctica? pues si bien nos encontramos con una amplia variedad de cuestiones a utilizar, como por ejemplo, textos los cuales presentan una gran variedad de géneros literarios, el cine ha de llamar profundamente la atención, ya que este se presenta podrá plantearse como un facilitador el encuentro con el pensar,

“De hecho, el cine nos ofrece una ventana por la cual podemos asomarnos al mundo para ver lo que está afuera, distante en el espacio y en el tiempo, para ver lo que no conseguimos ver con nuestros propios ojos de modo directo. Al mismo tiempo, esa ventana se transforma en un espejo que nos permite hacer largos viajes hacia el interior, tanto o más distante de nuestro conocimiento inmediato y posible.” (Fresquet, 2014, p. 27)

El cine se presenta como una tecla que permite observar a través del lente de la cámara cuestiones que a simple vista no se captan con la mirada, permite instalar una distancia, pero al mismo tiempo se puede apreciar una cercanía con aquello que ocurre en pantalla, pues plantear el cine como una experiencia y no solo como una mera ejemplificación del saber que se ha

transmitido con anterioridad, permite que las y los estudiantes se involucren con lo que ocurre en pantalla de tal forma que lo que aparece sea diferente para cada una o uno sin importar si se está viendo la misma historia, dado que habrá personas con diferentes experiencias lo que, por ende, afectará en qué se pondrá la mirada cuando se esté frente al *film*, ya que mientras algunos/as observen detalles de las historia, quizás otros/as den cuenta de detalles en los objetos que rodean la historia o en la forma en la cual se mueve la cámara, posibilitando así el encuentro con diversos temas y lenguajes, con diversos problemas que pueden ser pensados de manera filosófica, pero serán temas encontrados por las y los estudiantes, no simples ejemplos que transmite la o el docente, es por ello que

“La pantalla de cine (o del visor de la cámara) se instaura como una nueva forma de membrana para permear un diferente modo de comunicación con el otro (con la alteridad del mundo, de las personas, de las cosas, de los sistemas) y consigo mismo. La educación también se reconfigura frente a estas posibilidades.” (Fresquet, 2014, p. 27)

La enseñanza de la filosofía concebida como una experiencia filosófica, lleva a la o el docente inevitablemente a re-pensar las herramientas utilizadas en clases, pues una concepción técnica de los recursos a utilizar dentro del aula no es concordante una experiencia filosófica. A razón de lo anterior, cuando aquella herramienta pasa a ser pensada como una *tecla con intención didáctica*, esta comienza a concebirse como una cuestión que facilita una experiencia filosófica de pensamiento, pues ya no se encuentra subordinada a una idea elegida por un otro, por lo cual, ahora no busca rastrear un contenido explicitado con anterioridad y, en el caso del cine, se abre la mirada a todo lo que sucede en la pantalla, permitiendo el encuentro con el pensar desde otra perspectiva, ya que ahora la mirada no está solamente centrada en lo que se ha transmitido, sino que ésta se vuelca completamente al encuentro con el saber y el pensar, a partir de los diferentes sucesos que ocurren en la pantalla, pues “se trata de mostrar que el propio cine piensa, que es capaz de crear conceptos, y no tan sólo de <<ilustrarlos>>” (Cabrera, 2015, p. 8).

Así pues, el porqué de elegir el cine y no otra tecla con intenciones didácticas, tendrá su respuesta cuando se hace una rememoración de lo que ha significado éste para la filosofía, cómo ha sido pensado desde esta, la lectura que se ha hecho a partir de lo que se plasma y lo que no en las pantallas, lo que presentan las imágenes, entre otras problemáticas en las que ha

abordado la filosofía. Es a razón de lo anterior que será necesario explicitar cómo ha sido pensado el cine desde la filosofía.

3.1.- El cine para la filosofía

“Es un hecho que la filosofía se ha desarrollado, a lo largo de su historia, en forma escrita y no, por ejemplo, a través de imágenes” (Cabrera, 2015, p. 14), pese a que, tanto la filosofía como el cine son “disciplinas creativas, [pues] el cine piensa con imágenes, mientras que la filosofía lo hace con conceptos” (Calvo, 2016., p. 127). Es a partir de esto, que en el siguiente escrito se mostrará cómo dichas imágenes, con las que el cine piensa, se ponen a disposición de las y los espectadores brindándoles una experiencia singular, la cual se revelan a ellas y ellos a través del montaje de estas mismas. Pero ¿qué es montaje y cómo este configura imágenes, de modo tal, que son capaces de brindar experiencia? Para ello se detendrá en un autor que ha ahondado en este tema, el filósofo francés Gilles Deleuze, quien expone de ello en su libro “La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1”

El montaje, dice Deleuze, “es la determinación del Todo” (1984, p. 51), es, según Eisenstein, el todo de una película. Este busca producir una imagen indirecta del tiempo, pero ¿qué quiere decir esto? A lo largo de una película algo cambia, evoluciona y, aquello que cambia, es perceptible tan sólo de manera indirecta en relación con las imágenes-movimientos, es en estas mismas que reside la operación del montaje, es de ello que se puede percibir aquel todo que se nombró con anterioridad, la imagen del tiempo, es entonces que, el montaje será una composición de imágenes-movimiento. “Sin embargo, ya desde la filosofía más antigua hay muchas maneras de concebir el tiempo en función del movimiento, en relación con el movimiento, según composiciones diversas” (Deleuze, 1984, p. 52), y es aquí donde aparecen las escuelas de montajes, donde se exponen diferentes formas de concebir el tiempo en relación al movimiento (el todo en imágenes-movimiento), dichas escuelas son: la americana, soviética, francesa y alemana.

En primer lugar, se encuentra la escuela de montaje americana, la cual, se puede decir, que es una de la más influyente en la historia del cine, con su principal expositor: David Wark Griffith, cineasta estadounidense. Él comprendía la composición de las imágenes-movimiento de una manera orgánica, como un organismo compuesto, el cual “es ante todo una unidad en lo

diverso, es decir, un conjunto de partes diferenciadas” (Deleuze, 1984, p. 52), Griffith trabajaba esta unidad en lo diverso con relaciones binarias, las cuales son, cabe aclarar, oposiciones, tales como: rico-pobre, norte-sur, hombre-mujer, bueno-malo, entre otras; estas relaciones binarias conciben lo que este exponente llamaría: montaje alternado paralelo, el cual consta de que una imagen (de estas oposiciones) sobreviene a la otra en relación a un ritmo determinado. En este montaje se destaca esta división entre ambos polos, dejando en evidencia la forma en la que se componen las realidades de cada una de estas oposiciones. Sin embargo, dice Deleuze, para Griffith es también primordial que “la parte y el conjunto entren a su vez en relación, que se intercambien sus dimensiones relativas” (Deleuze, 1984, p. 53), y esto es posible gracias a la inserción del primer plano, el cual reduce una escena, no tan solo para acentuar los detalles de ella, sino que, para miniaturizar el conjunto, es por ello que el primer plano, aquí, se constituirá como un polo subjetivo, es decir, que para narrar lo general se concentra en un particular, a lo cual se le denomina montaje de dimensiones relativas. Por último, se encuentran el montaje convergente, el cual consiste en “que las partes actúen y reaccionen unas sobre otras, para mostrar de qué modo entran en conflicto y amenazan la unidad del conjunto orgánico, y a la vez de qué modo superan el conflicto o restauran la unidad” (Deleuze, 1984, p. 53), es decir, cómo interactúan las partes entre sí, bajo una lógica entre dos relaciones: oposición y convergencia. La primera de ellas, como es claro, es cuando las partes se oponen, por ejemplo, el bueno y el malo como en los western, o el norte y el sur en algún *film* de guerra, una relación de oposición que siempre estará marcada por la acción del duelo; por otro lado la convergencia sucede, valga la redundancia, en acciones convergentes, es decir, cuando se tiene como objetivo un mismo fin, por ejemplo: cuando un grupo de personas, en alguna película apocalíptica, se reagrupan para sobrevivir; un ejemplo más concreto puede ser el *film* surcoreano “*Train to Busan*”, en donde se muestra un claro protagonista con deseos de sobrevivir al apocalipsis zombie, el cual comienza a reunir gente con la misma intención: mantenerse con vida. A pesar de todo, no necesariamente la unión debe ser concretada, es decir, que aunque todas y todos se unieran para vencer a los zombies, eventualmente, más de alguna/o morirá. Es, por tanto, que Deleuze dice:

“Una poderosa representación orgánica arrastra así al conjunto y sus partes. El cine americano extraerá de ella su forma más sólida: de la situación de conjunto a la situación restablecida o transformada, por intermedio de un duelo, de una convergencia de acciones. El montaje americano es orgánico-activo” (1984, p. 54).

Para finalizar, Deleuze se refiere a los cronosignos que aparecen en el montaje de Griffith, estos son dos aspectos del tiempo que aparecen al considerar a este mismo en relación con el movimiento. Por un lado, está el tiempo como un todo, el cual es representado por el cineasta estadounidense como el movimiento del universo, el ejemplo más claro de este cronosigno es “Intolerancia”, un *film* realizado por el mismo Griffith donde expone la intolerancia a través de los tiempos, a partir de cuatro historias. Por otro lado, se encuentra el tiempo como intervalo, en el cual se distingue lo que sería la pequeña unidad de movimiento o acción, el tiempo como pequeñas piezas, esto trae consigo que suceda una aceleración, una alternancia rítmica entre las partes antes descritas, un ejemplo sería la clásica escena de la bomba, la cual tienen que desactivar cortando un cable, ¿será el rojo, será el azul?, y de pronto, la pantalla muestra al hombre angustiado sin saber que cable cortar, luego los cables, luego al hombre, luego los cables, luego al hombre, cada vez más rápido, hasta atreverse a cortar uno de ellos, esperando que sea el indicado. Finalmente, Deleuze dice: “Lo que nace del montaje o de la composición de las imágenes-movimiento no es otra cosa que la Idea, esa imagen indirecta del tiempo” (1984, p. 55)

En segundo lugar, se encuentra la escuela de montaje soviética, teniendo como su principal exponente a Sergei Eisenstein, director de cine y teatro. Desde un principio, hay que dejar en claro que, al igual que Griffith, Eisenstein comprende al montaje como un organismo, es decir, que sigue pensando en “una composición orgánica de las imágenes-movimiento: de la situación de conjunto a la situación cambiada, por desarrollo y superación de oposiciones” (Deleuze, 1984, p. 56), sin embargo, el director soviético advierte el carácter dialéctico que posee el organismo y su composición, lo cual el director norteamericano no tomó en consideración. Es por ello que, Eisenstein formula dos objeciones: la primera de ellas es que, Griffith concibe que las distintas partes del conjunto “se dan por sí mismas, como fenómenos independientes” (Deleuze, 1984, p. 55), lo cual para el soviético no puede ser así, ya que él piensa que las partes del conjunto siempre están condicionadas por una causa general, una misma causa, por ejemplo: la problemática de los pobres y los ricos, esto no surge de manera independiente, sino que, muy por el contrario, esto está condicionado por la explotación social, que funciona como causa general. Esto puede ser percibido en el *film* “*Les misérables*”, inspirada en la novela homónima de Víctor Hugo, donde se muestra la desafortunada vida que han llevado sus personajes, el abuso de poder y la pronta revolución que se avecina, todos estos

elementos claramente no podrían ser causas independientes, sino que dependen de una causa general: esta es, la gran crisis que Francia vivía en esa época. La segunda de estas objeciones, tiene estrecha relación con la primera, debido a que Eisenstein dice que en Griffith las motivaciones colectivas estarían encubriendo las motivaciones personales del protagonista, no obstante, también es posible pensar el asunto justo del modo contrario, es decir, de manera que estas luchas, estos duelos de uno a uno, encubren motivaciones colectivas, de hecho Deleuze dice que es hasta “forzoso que, cuando los representantes de estas partes entran en oposición, lo hagan de forma de duelos individuales, donde las motivaciones colectivas encubren motivos íntimamente personales (por ejemplo, una historia de amor, el elemento melodramático)” (1984, p. 55). Esto puede ser ilustrado en las películas de superhéroes donde tienen que salvar el mundo, en el cual vive su interés amoroso, la motivación colectiva de salvar el mundo estaría, entonces, encubriendo la motivación personal del héroe, que su amor no muera, sin embargo, Eisenstein dice que esto se daría de manera inversa. Todo lo anterior, no solo afecta a la forma en la que la historia se contará, sino que afecta directamente al montaje paralelo y, también, al convergente. Griffith, explicita el director soviético, concibe el organismo de forma empírica, la cual no comprende una ley de génesis ni de crecimiento; también le recrimina que este entendió la oposición de las partes del organismo de una forma accidental, es por ello que Eisenstein piensa que “lo orgánico es efectivamente una gran espiral, pero la espiral debe ser concebida <<científicamente>>, y no empíricamente, en fundación de una ley de génesis, de crecimiento y desarrollo” (Deleuze, 1984, p. 56), esto va estrechamente ligado a que él concibe el organismo de manera dialéctica.

En tercer lugar, está la escuela francesa de preguerra, la cual se aleja de lo que venía siendo la tradicionalidad del montaje orgánico, dice Deleuze que “lo que podría definir a la escuela francesa es, más bien, una suerte de cartesianismo: se trata de autores interesados sobre todo en la cantidad de movimiento, y en las relaciones métricas que permiten definirla.” (1984, p. 66) Con esto, los franceses se desligan de lo que comprendía la escuela americana, la composición orgánica, y la soviética, la composición orgánica-dialéctica, para instaurar una composición mecánica de las imágenes-movimiento. Para explicar esta composición mecánica Deleuze recurre a escenas del cine francés, las que constan en escenas particulares de bailes y celebraciones, y dice que los bailes colectivos, de por sí, constan de una composición orgánica por parte de los bailarines y, por otro lado, una composición dialéctica en relación con los

movimientos; en estas escenas de fiestas y bailes, y sus movimientos, es posible extraer tan solo un gran movimiento rebasando a los bailarines que serían los móviles, es por ello que el autor dice que “en última instancia, la danza sería una máquina y los bailarines sus piezas.” (1984, p. 67) Dos son las formas en que el cine francés utilizará la máquina para una composición mecánica de las imágenes-movimiento: la primera de ellas es el autómatas, “máquina simple o mecanismo de relojería, configuración geométrica de partes que combinan, superponen o transforman movimientos en el espacio homogéneo, según las relaciones por las cuales pasen” (Deleuze, 1984, p. 67), es decir, es un mecanismo que en función a sus relaciones produce movimiento, un máximo movimiento, representado por diversas imágenes, las cuales se organizan de manera mecánica. Lo que desencadena el movimiento mecánico es el objeto concreto, el objeto de deseo, es por ello que este sería el motor/resorte. A este movimiento, además, se le irán uniendo más personajes que serán “partes de un conjunto creciente mecanizado” (Deleuze, 1984, p. 68), sin embargo, el individuo también puede posicionarse detrás del objeto de deseo o podría ejercer como resorte, “sus efectos en el tiempo, fantasma, ilusionista, diablo, o sabio loco, destinado a eclipsarse cuando el movimiento que él determina haya alcanzado su punto máximo o lo haya rebasado” (Deleuze, 1985, p. 68), es en ese momento en que todo volverá a un orden; en segundo lugar, se encuentra la máquina de vapor, esta produce el movimiento a partir de otro factor, además de unir términos heterogéneos tales como: lo mecánico y lo viviente, lo interior y exterior, entre otros, esto es posible gracias a un proceso de resonancia interna que realiza esta máquina. Es por ello que, los franceses se comienzan a alejar del pensamiento soviético, ya que ellos no podían separar lo que era el hombre de la máquina, debido a que lo concebían como una unidad dialéctica, muy por el contrario, la escuela francesa piensa al hombre y la máquina a partir de una unión cinética,

“los estados por los que el nuevo motor y el movimiento mecánico atraviesan se amplían a escala del cosmos, así como los estados por los que pasan el nuevo individuo y los conjuntos humanos se elevan a la escala de un alma del mundo, en esta otra unión del hombre con la máquina.” (Deleuze, 1984, p. 68)

De todo lo dicho, era imposible que no resultara un arte abstracto dice Deleuze, en el cual el movimiento puro se despliega, en ocasiones, de objetos deformados, por abstracción progresiva u de diversos elementos geométricos, los cuales se iban transformando de manera

periódica. Es por ello que, el cine francés tendrá una fijación por lo que sería el agua (esta comprende finalidades propias y, además, en ella se encuentra “la forma de lo que no tiene consistencia orgánica” (Deleuze, 1984, p. 70)), el mar y los ríos, ya que estos visibilizan una transición de la mecánica de lo sólido a la mecánica de lo fluido, esto significa para un punto de vista concreto una oposición, y para un punto de vista abstracto “una nueva extensión de la cantidad de movimiento en su conjunto” (Deleuze, 1984, p. 69), lo cual facilitará el pensar de lo concreto a lo abstracto y la extracción de movimiento de la cosa movida.

Sostiene el autor que los franceses definen la imagen cinematográfica con el concepto de “fotogenia”, este es muy distinto a lo que es la fotografía, esto porque la fotogenia consta de movimiento, es revalorizada por el movimiento como dice Deleuze, esto implica pensar “al intervalo de tiempo como presente variable” (1984, p. 70). El intervalo sería una unidad numérica que producirá en la imagen misma un máximo de movimientos posibles, los cuales varían según las condiciones y factores que presenten las imágenes como, por ejemplo: las dimensiones, índoles de un espacio como la luz o la duración temporal, entre otras. Todo, dice Deleuze, está en función del movimiento, hasta la luz, ya que ésta tendría valor por sí misma, la luz no es, nada más, que movimiento puro.

“Lo que parece característico de la escuela francesa, cartesiana en este sentido, es el hecho de elevar el cálculo más allá de su condición empírica, convirtiéndolo en una suerte de «álgebra», como dice Gance, y al mismo tiempo obtener cada vez el máximo posible de cantidad de movimiento como función de todas las variables, o como forma de lo que rebasa lo orgánico.” (Deleuze, 1984, p. 70)

La expresión contraria a la escuela francesa, se encuentra en la escuela expresionista alemana, ésta en un primer lugar niega que lo fundamental sea el máximo de movimientos, como lo propone el cine francés, sino que lo que es realmente fundamental será la luz, Deleuze señala que “el movimiento se desata, pero al servicio de la luz” (1984, p. 77), el movimiento hará centellar la luz, multiplicar reflejos, trazar estelas brillantes, entre otras muchas cosas. Cabe destacar que, la luz es movimiento, sin embargo, en el cine alemán ya no concebirá la luz como un movimiento extensivo, cuantificable, sino que, como un movimiento intensivo, es por ello que “la luz y la sombra dejan de constituir un movimiento alternativo en extensión y pasan ahora a un intenso combate que comprende varias fases.” (Deleuze, 1984, p. 77) Una de ellas es su

oposición, la luz se opone a las tinieblas, no obstante, esto responde a una dependencia, ya que sin una la otra no podría manifestarse, sin lo opaco la luz no podría develarse, no podría ser visible, es por ello que esto ya no constaría de una lógica de unidad orgánica debido a que no responde ni al dualismo ni a la dialéctica. “La imagen visual se divide en dos siguiendo una diagonal o una línea dentada, tal que dar luz, como dice Valéry, <<supone de sombra una lúgubre mitad>>. No sólo es una división de la imagen o plano” (Deleuze, 1984, p. 78), sino que es parte de lo que compone el montaje, este se basa en mostrar oposiciones de luz y sombra, por ejemplo: en el *film* surcoreano “En presencia del diablo” (*Gokseong*), se muestra un ritual de salvación con llamas ardientes, iluminando el patio de la niña poseída, por otro lado, se muestra el ritual de lo maligno en las sombras con apenas una llama de vela ardiendo, donde no se puede dimensionar de manera exacta los movimientos del hombre maligno; la otra de ellas, existe en un punto cero, en el cual “toda luz es un grado finito”, la luz, entonces, entra en una relación con la oscuridad como negación, “el instante aparece aquí [...] como aquello que aprehende la magnitud o el grado luminoso en relación a la oscuridad.” (Deleuze, 1984, p. 78). La luz vendría siendo como grado, es decir, lo blanco, y el cero sería lo negro, y ambas partes entran en relaciones de contraste o mezcla.

“el expresionismo puede proclamarse cinética pura, es un movimiento violento que no respeta ni el contorno orgánico ni las determinaciones mecánicas de la horizontal y de la vertical; su trayectoria es la de una línea perpetuamente quebrada, donde cada cambio de dirección señala, a la vez, la fuerza de un obstáculo y el poder de una nueva impulsión; en síntesis, la subordinación de lo extensivo a la intensidad.” (Deleuze, 1984, p. 80)

Deleuze al exponer las teorías de estas cuatro escuelas, de ninguna forma estaba buscando explicitar que hay una mejor que otra, o que una representa mayor progreso, sino que deseaba mostrar cómo las imágenes-movimientos son objeto de diferentes tipos de montajes, que por lo demás, cada uno de ellos, son ricos en conceptos y contenidos, dando cuenta de la dimensión pensativa del cine.

De acuerdo con lo planteado por Zunino en sus análisis al trabajo de Deleuze, es posible sostener que, el cine a través del montaje deja al descubierto dos dimensiones de él: el hecho fílmico y el hecho cinematográfico. La primera de ellas “consiste en “expresar la vida, vida del mundo o del espíritu, de la imaginación o de los seres y de las cosas, por medio de un sistema

determinado de combinaciones de imágenes” ”(Abraham Zunino, 2020), por otro lado, la segunda de ellas pone en circulación, “entre grupos humanos, un caudal de documentos, sensaciones, ideas, sentimientos, materiales ofrecidos por la vida y puestos en forma por el filme” (Abraham Zunino, 2020), es decir, que el hecho fílmico muestra y revela, y el hecho cinematográfico es aquel que propicia el pensamiento activo de las y los espectadores a partir de las imágenes que el cine exhibe, ya que ellas producirán cierto efecto en las personas, por ejemplo, serán afectadas por la pena o felicidad o, también por algún recuerdo, y esto no es, cabe destacar, algo generalizado, sino que afecta a cada persona de una forma singular, es por ello que la experiencia cine será una constructora de subjetividades.

3.2.- El cine como narrativa de densidad filosófica

“El cine implica una subversión total de los valores, un trastoque completo de la óptica, de la perspectiva, de la lógica. Es más excitante que el fósforo, más cautivante que el amor.” (Artaud, 1982, p. 3)

El cine, hoy, se ha venido pensando desde una perspectiva más bien comercial, ya que, por un lado, el avance de las tecnologías ha hecho posible encontrar el cine al alcance de la mano, algo que hace décadas solo se podía dar yendo a las salas de proyecciones. Por otro lado, los *films* se comenzaron a orientar en otro tipo de tramas que tenían como fin atrapar a la audiencia, la idea que contenía el pensamiento de Eisenstein, es decir, transmitir una concepción política en su teoría y en su tipo de montaje fue, de alguna manera, relevada por un cine cuyo objetivo es vender más que transmitir un ideal, como el que se nombró con anterioridad, la cinematografía de Griffith. Allí se encuentra una historia sin mayor ideal que transmitir, la pelea entre el bueno y el malo que siempre está mediada por el amor de una bella mujer o por el dominio del pueblo en el que se encuentran, la lucha del forastero que viene a imponer un nuevo orden y el alguacil que se lo niega, una trama sin mayores cuestionamientos y fundamentos que la lucha y la oposición, es por ello que este cine se clasificará como comercial, ya que evoca la atención de las personas, es una historia rápida de contar, y no necesita el menor análisis para ser entendida, es por ello que se dirá que este tipo de cine significa lo que es, lo que se dispuso y nada más. Es a partir de esto que, las imágenes de las películas no serán más que lo que muestran, quedan condicionadas al yugo de las primeras miradas, donde no hay más indagación

a lo que se ve, no hay recovecos por los que se pueda husmear u analizar, solo hay un camino, recto y sin atajos.

Esto acontece debido a que existe un reparto sensible, el cual encasilla al cine dentro de esta categoría de comercial, reduciéndolo a imágenes, más bien, simplistas. Rancière denomina reparto de lo sensible a un

“sistema de evidencias sensibles que al mismo tiempo hace visible la existencia de un común y los recortes que allí definen los lugares y las partes respectivas. [...] Un reparto de lo sensible hace ver quién puede tener parte en lo común en función de lo que hace, del tiempo y el espacio en los cuales esta actividad se ejerce” (2017, pp. 9-10)

En efecto, cabe destacar que un reparto sensible siempre será configurador de subjetividades, es decir, que el reparto como distribución del lugar no solo considera una dimensión espacial o territorial, sino que también afecta de manera identitaria, gnoseológica.

“Eso quiere decir, en primer lugar, elaborar el sentido mismo de lo que el término estética designa: no la teoría del arte en general o una teoría del arte que lo remitiría a sus efectos sobre la sensibilidad, sino un régimen específico de identificación y de pensamiento de artes: un modo de articulación entre maneras de hacer, formas de visibilidad de esas maneras de hacer y modos de pensabilidad de sus relaciones, que implican una cierta idea de la efectividad del pensamiento” (2017, p. 7)

Es en éste en común, entonces, que se pensará y concebirá al cine como un mero producto mercantil, debido a esto es que, las imágenes no tendrán más sentido o significado de la historia secuencial que la película quiera contar, su misión y único propósito será ilustrar. De acuerdo a lo anterior, es que se puede pensar en la lógica platónica, la cual señala que los trabajadores deberán ocuparse únicamente de lo que les compete, es decir, su trabajo, ya que no cuentan con el tiempo ni la capacidad suficiente para dedicarse a otra cosa, tiene el genio exacto para realizar lo que hace. “Lo mismo, dicho de otro modo: solo tienen aptitud para una sola cosa, y para ocupar un lugar y un espacio determinados.” (Mentasti, 2015, p. 5) Así mismo, es como la tarea del cine se ha venido articulando por este reparto, las imágenes que el cine proyecte solo responderán a lo que el director quiera contar, las/os espectadores verán lo que se le quiere

mostrar, aquí, entonces, el gran objetivo será: entretener a las masas. Adorno y Horkheimer exponen en “Dialéctica de la ilustración” que la cultura de masas no es sino, homogeneizadora de subjetividades, además que esta anula toda reflexión crítica que las y los espectadores posean, se dice que:

“la atrofia de la imaginación y de la espontaneidad del actual consumidor cultural no necesita ser reducida a mecanismos psicológicos. Los mismos productos, comenzando por el más característico, el cine sonoro, paralizan, por su propia constitución objetiva, tales facultades. Ellos están hechos de tal manera que su percepción adecuada exige rapidez de intuición, capacidad de observación y competencia específica, pero al mismo tiempo prohíben directamente la actividad pensante del espectador.” (1994, p. 171)

Es debido a esto que se convierten en sujetos pasivos frente la pantalla grande, en este caso, “el esquematismo de la producción le exime de pensar, porque todo está pensado, porque él mismo, como consumidor, es un pensamiento elaborado por el sistema” (del Rey Morató, 2004, p. 54)

No obstante, por fuera de este reparto existe la idea de pensar las imágenes más allá del estigma con el que cargan, más allá de la labor a las que han sido atribuida por éste en común, es decir, hay otro cine que trabaja por fuera de las condiciones comerciales, de forma independiente sin que las imágenes estén cargadas desde un principio con un significado único e irremplazable. Keith Moxey¹⁷ ha señalado que, antes del giro icónico las imágenes habían sido pensadas, privilegiadamente, desde la tradicionalidad del estructuralismo, una forma familiar a como hoy se piensa el cine. En un primer momento, plantea que tanto las imágenes como las obras u objetos de arte permanecieron bajo el orden de la epistemología, un orden que mediaba su interpretación por el lenguaje y la escritura, es decir, un orden en el cual su significado estaba condicionado por elementos ajenos a la propia imagen, a partir de esto, en algunos casos, la interpretación que los estructuralistas le asignaban no respondía al que la imagen poseía verdaderamente, es por ello que el papel que desempeñarían las imágenes, objetos y obras de arte sería, más bien, representacional, dejando de lado la presencia para pensar en el sentido, de hecho Gumbrecht¹⁸ dice: “la insistencia en la “lectura” del mundo que nos rodea [...] nos ha

¹⁷ Keith Moxey (1943 -), profesor de Historia del Arte en el Barnard College de la Universidad de Columbia, autor de “Los estudios visuales y el giro icónico” (2009)

¹⁸ Hans Ulrich Gumbrecht (1948 -), teórico literario estadounidense.

cegado a su condición de “ser” que existe” (Moxey, 2009, p. 3). Sin embargo, esta tradición comienza a ser cuestionada por un grupo de intelectuales que comprenden que las imágenes tanto estéticas-artísticas como las que no, están dotadas de vida como también cargadas de afectos y sentimientos, lo cual no es fácil de ignorar. Dichas imágenes también pueden cargar en la memoria colectiva de la sociedad convirtiéndose en un tesoro para la cultura. El cuestionamiento contemporáneo postestructuralista, el llamado giro icónico, vuelve a la presencia, por lo que el papel de las imágenes de cualquier índole, como se planteó con anterioridad, ya no sería representacional, sino que se convierte en presentación y, es por ello, que la o el espectador se involucrará de una forma particular.

Uno de aquellos intelectuales es Georges Didi-Huberman¹⁹, el cual expone que la incesante búsqueda y preocupación por el significado de las imágenes por parte del paradigma epistemológico de los años 80s, no reconocía la presencia que existe en las imágenes. Los estructuralistas comprenden que el significado de ellas siempre está ligado y comprometido con el contexto en el que fueron producidas, al igual que a la función social que cumplió, todo esto, como se dijo anteriormente, ha nublado el reconocimiento de la presencia que las imágenes poseen. Muy por el contrario, Didi-Huberman, las piensa como un principio activo, lo cual es idóneo para crear y generar su propio significado, además las concibe de manera atemporal, debido a que pueden seguir sobreviviendo más allá del día de su creación, es por ello que se piensa que la imagen tiene, por decirlo de alguna forma, autonomía.

“Ante una imagen, tenemos humildemente que reconocer lo siguiente: que probablemente ella nos sobrevivirá, que ante ella somos el elemento frágil, el elemento de paso, y que ante nosotros ella es el elemento del futuro, el elemento de la duración. La imagen a menudo tiene más de memoria y más de porvenir que el ser que la mira.”
(Didi-Huberman, 2011, p.32)

Las imágenes del cine no quedan exentas de esto, a la inversa de cómo las interpreta la tradición que persiste hasta el día de hoy. Desde aquí resulta que el *film* no tiene un único resultado, es decir, estas imágenes no cuentan tan solo con un significado fijo, y esto es, fundamentalmente, debido a que cada espectador/a que se encuentra frente a éstas las interpretará de manera

¹⁹ George Didi-Huberman (1953 -), filósofo e historiador del arte francés, actual profesor en *École des Hautes Études en Sciences Sociales* en París.

diferente, en otras palabras, el significado que se le atribuya a la película será diferente según la o el espectador que esté observando. Esto es posible, ya que, el espectador es un participante activo en relación a la película,

“Rehaciéndola a su manera, sustrayéndose por ejemplo a la energía vital que se supone que ésta ha transmitir, para hacer de ella una pura imagen y asociar esa pura imagen a una historia que ha leído o soñado, vivido o inventado. Así, son a la vez espectadores distantes e intérpretes activos del espectáculo que se les propone.” (Rancière, 2010, p. 20)

Sin embargo, para que la o el espectador logre participar de manera activa frente al cine, este “debe ser sustraído de [su] posición [de] observador que examina con toda calma el espectáculo que se le propone.” (Rancière, 2010, p. 12) La tradición siempre ha puesto a la y al espectador como un sujeto pasivo, de hecho, es nombrado como un mal porque el constituirse como una o un espectador inevitablemente se disgrega de la capacidad de conocer y del poder de actuar. A pesar de ello, no es la condición de pasividad la que la o el espectador debe cambiar, sino que, como dice Rancière, “es nuestra situación normal. Aprendemos y enseñamos, actuamos y conocemos también como espectadores que ligan en todo momento aquello que ven con aquello que han visto y dicho, hecho y soñado.” (2010, p. 23), es decir, lo que se debería desplazar es una comprensión de la subjetividad espectadora, hacia una subjetividad emancipada. Es este hecho el que permite sostener la posibilidad de que las imágenes en el cine comiencen a tomar autonomía, ya que cada persona comprenderá las imágenes desde su propia perspectiva, debido a que cada una de ellas han experimentado y vivido diferentes sucesos a lo largo de su vida, los que pueden ligar y poner en relación con las imágenes que están captando, desligándose de la idea de que las imágenes poseen un único sentido y significado, el que el director o la industria del cine quiere dar. El propio Rancière, lo plantea en una analogía que es clave para la presente propuesta: “El espectador también actúa, como el alumno o como docto, observa, selecciona, compara, interpreta. Liga aquello que ve a muchas otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otros tipos de lugares.” (Rancière, 2010, p. 20). Pensado así, el cine es capaz de aflorar recuerdos, sentimientos y memorias, por lo que las imágenes siempre tomarán un nuevo rumbo, un nuevo sentido, por ejemplo, con *Moonrise Kingdom* de Wes Anderson, puede traer recuerdos de un primer amor en relación al amorío entre los pequeños protagonistas y, también, memorias

de la infancia con las grandes aventuras que viven las y los niños dentro del *film* o, por otro lado, con la película *Your name* de Makoto Shinkai, puede recordar, más bien, momentos nostálgicos como la pérdida de algún ser amado o una relación afectiva fallida, es entonces que las imágenes pueden evocar momentos únicos e inigualables vividos por las y los espectadores, en consecuencia la imagen tendrá más de una interpretación, estará ligada a más de un sentimiento, esta ruptura con la tradición implica que *se deje de pensar a partir de imágenes y se comience a pensar con las imágenes*, por cuanto, el cine mismo, no es otra cosa que una experiencia de pensamiento abierta a múltiples sentidos.

3.3.- El cine en la clase de filosofía

“Por medio del cine como arte, y no como industria de diversión estratégica diseñada y manipulada por los aparatos del sistema de consumo masivo, se pueden estimular las capacidades críticas y creativas” (Calvo, 2016, p. 129)

Ahora bien, en cuanto al cine en la sala de clase y en específico en la clase de filosofía, se puede dar cuenta de que está bastante presente en la enseñanza, pues es un elemento que posee mucha variedad²⁰. El cine abarca una amplia gama de estilos y con ello también de temáticas, lo que contribuye gratamente al momento de elegir un material a utilizar en clases, ya que existirán muchas opciones que puedan ajustarse a las y los estudiantes a los que se les está realizando clases, lo que es un punto importante si se quiere lograr un aprendizaje significativo.

Por otro lado, a pesar de la diversidad que presenta el cine, no solo en narrativa, sino también en lo que presenta el montaje mismo de la película, el paradigma educativo con el que este se exponga va a influir directamente en la lectura que se le dé a una película, puesto que, si es bajo la idea de una enseñanza que apunta a la mera transmisión de conocimiento filosóficos y que dejan de lado o simplemente no dispone del espacio para filosofar, la forma en la que este se emplee va a ser diferente cuando lo que se busca es llevar a cabo el ejercicio filosófico como una cuestión esencial de la enseñanza. Este desplazamiento fue anunciado a partir de la

²⁰ Se puede esbozar esto en el texto de Julio Cabrera, *Cine: 100 años de filosofía* (2015), en el cual se hace un recorrido por diversas películas que se ponen en relación con el pensamiento filosófico.

diferencia entre utilizar al cine como herramienta didáctica o como una tecla con intención didáctica, tal como se han renombrado en este escrito.

3.3.1.- Reducción del cine a recurso didáctico

Si bien el cine es un elemento bastante empleado en las clases de filosofía, tal como explicita Grup Embolic Valencia en “Cómo enseñar filosofía con la ayuda del cine” (1998), no obstante, la utilización de este es comúnmente reducido a un recurso o herramienta didáctica, lo que, como se ha expuesto en el capítulo anterior, influirá directamente en la forma en la que éste se expondrá, dado que la palabra con la que se les nombra incide en el entendimiento de estas, pues la palabra herramienta o recurso incita a pensar estas cuestiones como meras ayudas para el aprendizaje, dotándolas entonces de una concepción finalista de la herramientas.

Cuando la o el educador utiliza el cine como una herramienta que ayuda a presentar, exponer o ejemplificar un contenido, reduce al cine como una cuestión que por sí misma no pertenece al proceso de aprendizaje, sino que siempre ha de requerir la mediación de alguien, en este caso la o el profesor, que selecciona lo que sirve y qué es aquello que aparece en pantalla, delimitando el contenido al que las y los educandos deben prestarle atención, en una operación donde el cine aparece subordinado al sentido que la o el docente ha decidido darle, provocando que este sea percibido desde una concepción técnica limitando su uso y posibilidades pensativas, cosa que a su vez limitará la relación que las y los estudiantes podrán entablar con aquel, ya que, la relación que se entable se dará a la base omitir a aquellas cosas que ocurren en pantalla y no guardan relación con el contenido que se está aprendiendo.

Es a razón de lo anterior que las y los docentes de filosofía, comúnmente, buscan aquellas películas que cuentan una historia que sirve para explicitar a través de la ficción un contenido visto a lo largo de las clases, es por eso que, en varias ocasiones se repetirán ciertas películas, en diferentes clases, con diferentes docentes y con diferentes estudiantes, es aquí donde aparecen, por ejemplo, *Matrix*, *The Truman Show*, *El señor de las moscas*, entre otras. Las películas que aparecen bajo la lógica de recurso o herramienta, son presentadas con la intención de presentar un tema ya predispuesto por la o el docente, es entonces que se expondrán para que las y los estudiantes rastreen cierto problema dentro de aquel *film*, es decir, por más que las y los estudiantes logren captar diversidad de temas o problemáticas en la película que

son diferentes al tema que deben rastrear, las preguntas que aparecen alrededor de la pantalla serán siempre limitadas por el contenido que se quiere transmitir.

Visto que el cine es reducido a un recurso didáctico, la historia que es narrada en la película será relevante al momento de elegir qué *film* mostrar en clases, pues es comúnmente la historia la que ejemplificará o reforzará la idea central de un contenido. Lo anterior puede verse fuertemente influenciado por la forma en la que se construyen las películas que comúnmente se utilizan en clases, pues la construcción de estas películas se hace a partir de lo que se conoce como el conflicto central, teoría que fue ampliamente criticada por el cineasta chileno, Raúl Ruíz.

3.3.2.- Crítica de Ruíz a la teoría del conflicto central

Cuando se construye un guión, sea de una película o una obra de teatro, existirían ciertas directrices a seguir si se quiere que este sea un “buen guión”, es a partir de esta “forma correcta” de redactar un guión que aparece un recurso narrativo que pareciera imprescindible para esto, a saber, la teoría del conflicto central. El primer enunciado en el que sustenta la teoría del conflicto central, es que una historia acontece cuando alguien quiere algo y otro interfiere para que no se logre aquel objetivo, es en función de esto que a partir de ese momento, todo lo que sucede en pantalla, la historia narrada y todos los elementos que la componen, se acomodan alrededor de este conflicto central.

El cineasta chileno, Raúl Ruíz, ofrece interesantes reflexiones respecto de la teoría del conflicto central, haciendo una crítica que dará cuenta del problema que aparece cuando la narración cinematográfica es reducida a la tecnicidad de esta idea, puesto que

“afirmar de una historia que no puede existir sino en razón de un conflicto central, nos obliga a eliminar todas aquellas otras que no incluyen ninguna confrontación, dejando de lado todos los acontecimientos a los que somos indiferentes o sólo despiertan en nosotros una vaga curiosidad” (2000, p. 19).

Es a razón de lo anterior que, cuando la historia narrada en pantalla gira todo el tiempo en torno al conflicto central, la mirada del espectador será atrapada y reducida, pues todo aquello a lo que se le preste atención será lo que esté directamente relacionado con el conflicto, todo lo

demás pasará a un segundo o tercer plano que permanecerá en la memoria del espectador un par de minutos después de terminar la película, para posteriormente desaparecer. El ir y venir del protagonista de la historia y el cómo llega a aquel objetivo, que la/el antagonista o las “fuerzas del destino” impiden a toda costa que se logre, hipnotiza a quien está frente a la pantalla. Dado que, las películas construidas bajo esta fórmula, buscan más que nada entretener a quien la observa, antepone la diversión como único fin de la narración, desplazando y/o desechando otras posibilidades narrativas, y otros modos posibles de relacionarse con el cine. A este respecto Ruíz sostiene que

“la teoría del conflicto central produce una ficción deportiva y se propone embarcarnos en un viaje en el que, prisioneros de la voluntad del protagonista, estamos sometidos a las diferentes etapas del conflicto en el cual el héroe es a la vez guardián y cautivo” (2000, p. 22).

Cuando las y los espectadores cautivos por una historia así construida, son liberados, es decir, llegan al final del *film*, dice Ruíz, se encuentran consigo mismos/as, pero sin otra idea que volver ser prisioneros/as de otro/a protagonista, de otra historia, de otra película que, construida bajo el alero de un conflicto central les atrape nuevamente.

A causa de lo anterior es que, aparece la duda respecto a si es posible o existe un *film* que no se sostenga a partir de esta fórmula, dado que la forma en la que se componen las historias, indican que todos los conflictos que aparecen en la narración se organizan bajo un solo conflicto mayor. Es a razón de aquello que quienes son partidarios de esta teoría, afirman que no existe una historia, obra de teatro o película que no posea un conflicto central, cuestión que para Ruíz es algo posiblemente irrefutable, pues en esta no podrá ser comprobada ni tampoco puesta en entredicho.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, es decir, que la narración que acontece en pantalla se sostiene a partir de este conflicto que aparece como central, donde todos los demás conflictos se entranan por debajo de este, es que el cineasta y crítico de cine chileno indica que, entonces, “la teoría del conflicto central no sea otra cosa que aquello que la epistemología llama un ‘concepto depredador’: un sistema de ideas que devoran toda otra idea susceptible de restringir su radio de acción” (Ruíz, 2000, p. 23). Es a raíz de esto que, los acontecimientos “secundarios”

o los objetos que acompañan la narración que no parecen ser parte de este conflicto central, serán susceptibles de ser ignorados, el espectador cautivo se relaciona con la narración prestando toda la atención hacia el enfrentamiento del personaje principal con aquel o aquello que no le permite llegar a su objetivo.

No obstante, se ha de señalar que este concepto depredador también ha de constituir, en palabras de Ruíz, un sistema normativo. Los productos resultantes de este sistema normativo no solamente han irrumpido en el mundo, lo han invadido y con eso también ha impuesto sus reglas a gran parte de los centros audiovisuales en el mundo, ya que disponen de sus propios difusores y guardianes de esta norma. En efecto, toda ficción narrativa cinematográfica que no cumpla con las directrices que impone esta norma, será ampliamente juzgada y condenada. Ahora bien, es cierto que las personas se enfrentan a diversos conflictos en su día a día, conflictos con otros que los involucra finalmente en una competencia, pero, a pesar de aquello, no existe una equivalencia entre el conflicto central y el día a día, pues esta competencia no es capaz de que la totalidad de los sucesos se concentren en torno a ella.

En consecuencia de lo anterior, otro punto importante al hablar sobre la teoría del conflicto central ha de ser la cuestión de la decisión, pues Ruíz se pregunta si es posible una historia que exista sin que se deba tomar una decisión en cierto punto de la narración. Quien protagoniza el *film* deberá siempre actuar, tomar partido por cierta cuestión, tomar una decisión luego de sopesar los pros y los contras de la elección, pero de la decisión tomada derivará una consecuencia inmediata, un conflicto. Este comportamiento ha sido adoptado no solo en el mundo cinematográfico, sino que ha sido adquirido por diversas culturas a partir, precisamente, de la retórica Hollywoodense. Esta no ha de ser la única consecuencia que se desprende de la teoría del conflicto central, puesto que también existiría aquello que Ruíz explícita como *American way of life*, elemento de relevancia política, al respecto señala: “se ha convertido en un cebo, en una máscara, algo irreal, exótico, ilustración perfecta del error lógico conocido bajo la expresión de ‘*misplaced concreteness*’ (Whitehead)” (2000, p. 30), ha coincidido, entonces, una teoría artística con un sistema político dominante, una nación posee la hegemonía y la mayor parte de los países acepta esto. Políticos y actores dominan ciertas técnicas de representación y llevan a cabo la misma lógica narrativa, donde los acontecimientos no serán necesariamente reales, sino más bien se presentan como realistas, a fin de cuentas, estos elementos configuran

un modo de pensar, esto es, un proceso de subjetivación dominado por este modo de narrar y pensar.

Producir cine por fuera de todo este entramado del conflicto central, que se puede observar no se ha quedado solo en la gran pantalla, sino que ha tenido un impacto cultural real, significa romper dicha estructura de narración y pensamiento, lo cual, parece difícil o incluso imposible, pero es precisamente esa la tarea que tiene el cultivo del pensamiento crítico. Es gracias a todo lo anterior, que parece obvio que, cuando en las clases de filosofía se busca transmitir un conocimiento y se utiliza como herramienta didáctica el cine, suceda que dicho uso esté subordinado a un contenido, la o el profesor se decidirá por aquella película cuyo conflicto central guarde estrecha relación con aquel contenido que se quiere explicar, puesto que la mirada de las y los estudiantes, y anteriormente la de la o el docente, se guiará precisamente sobre estos aspectos dominantes, poniendo énfasis en la historia narrada y nada más. No obstante, existen otras posibilidades, porque, a pesar de lo anterior, Ruíz sostiene que “toda película, incluso ordinaria, es infinitamente compleja. Una lectura siguiendo su hilo narrativo la vuelve simple, pero en sí misma conserva su infinita complejidad” (2000, p. 32), pues siguen permaneciendo ahí, escondidos detrás del gran conflicto, los cortes entre tomas, lo que se decide mostrar y lo que no, lo que aparece en segundo plano para posteriormente ser olvidado, entre otras cosas que pertenecen a la complejidad de la creación cinematográfica, que una o un espectador podrá siempre observar si amplía su mirada, si la desvía un poco de la narrativa compuesta por el conflicto que envuelve al protagonista.

Desviar la mirada será algo posible, por ejemplo, dentro de una sala de clases, y especialmente pertinente dentro de una clase de filosofía que ya no utilice al cine como una mera herramienta didáctica, que, como se ha insistido, posee una concepción técnica y que, por ende, reduce el cine a la narrativa del conflicto, sino una que emplea el cine como una tecla de intención didáctica, esta apuesta amplía el radio de acción que puede tener el cine sobre las y los espectadores, en la medida en que recoge esas otras posibilidades e infinitas complejidades planteadas por Ruíz, sólo desde este desplazamiento, el cine se presenta como una experiencia de pensamiento, fuera del límite que un uso ejemplificador podría darse, donde la posición del espectador cautivo, no se modifica en absoluto.

3.3.3- El cine como experiencia de pensamiento

Cuando se propone utilizar el cine dentro de las clases de filosofía, bajo un paradigma de enseñanza que invita a las y los educandos a filosofar, los *films* exhibidos ya no podrán ser utilizados como meros ejemplificadores o explicadores, pues este tipo de enseñanza busca el despliegue del pensamiento y, a razón de esto, se presenta la oportunidad de disponer del cine como una experiencia, más que como una cuestión ortopédica y que en último término, permanece por fuera de la enseñanza y que se trae a colación cuando es necesario un ejemplo o un recurso que complemente cierto contenido. Es desde el replanteamiento en la forma en la que se lleva la enseñanza, que también se re-plantean la forma en la que se utilizan los “recursos”, por eso la idea de “teclas con intenciones didácticas” hace referencia a que aquello que por sí mismo es capaz de hacer aparecer distintos pensamientos en las y los estudiantes dentro del aula, proporcionando un proceso de la aprendizaje que no solo se sustenta en la explicación o exposición de las y los docentes, sino que permite una participación activa donde las y los educandos podrán tomar un papel protagónico en la sala de clases.

Esta forma de poner a disposición el cine dentro del aula, es posible cuando se toma distancia del concepto de herramienta didáctica, ya que es a partir de ese momento cuando también se toma distancia de una utilización técnica del mismo, dado que no será empleado para explicar o ejemplificar los contenidos, que en este caso, se presentan en una clase de filosofía, ni será presentado para que las y los educandos rastreen un contenido expuesto con anterioridad; sino que se presenta como una experiencia, donde todas las personas presentes se relacionan con lo que ocurre en pantalla de forma distinta al no estar predisuestas por un contenido en particular.

Así pues, lograr que el cine tome distancia del concepto de herramienta didáctica para poder explorar toda la experiencia cinematográfica, se traduce entonces en la posibilidad de que este pueda ser pensado o identificado como una tecla con intenciones didácticas, donde al cine se le permite exhibirse sin ideas preconcebidas, es decir, sin estar subordinado a la idea de un otro, en este caso la o el docente, esto abre la posibilidad de diálogo no sólo entre estudiantes y docentes, sino que también con el mismo cine, y en efecto, la instauración del diálogo,

“permite la configuración de espacios compartidos y la inclusión de los participantes a partir de la responsabilidad que genera la necesidad de involucramiento personal, que impacta finalmente, en el sentimiento de pertenencia. Por tanto, el posicionamiento de la enseñanza está "entre" los participantes de la relación pedagógica y no como un elemento "fuera" de ellos.” (Jorquera, 2008, p. 167)

Así mismo, el cine se abre para que no solo se piense a partir de este o sobre este, sino que también se genera el espacio para *pensar con* este, abriéndose a la posibilidad de ser una experiencia de pensamiento, donde las y los estudiantes podrán desplegar su pensamiento desde, sobre y con el cine.

Antes de continuar será necesario volver a retomar un punto mencionado con anterioridad, la imagen, pues ya se ha dicho que el encuentro con la imagen es un encuentro con un lenguaje en el que influyen los afectos y las memorias, las experiencias, por lo cual el encuentro de varias personas con la misma imagen no significa necesariamente que ésta se interprete en todos los casos de la misma forma. En efecto, por más que la o el autor de la imagen quisiera plasmar cierta cuestión en ella, en un cierto contexto histórico, las y los espectadores están cargados de afectos y también de un contexto histórico que no necesariamente será concordante con el momento en el que se plasmó la imagen, por lo cual, esta se transforma finalmente en imágenes.

En relación a lo anterior, quien dirige la película posee aquel *film* en su cabeza y ahí permanecerá, pero al momento de exhibir esta película deja de ser una y se convierte en múltiples películas, pues por mucho que aquella persona exteriorice al público lo que quiso decir o retratar en la película, al estar ahí en la pantalla, esa imagen comenzará a cargarse de afectos personales, de memorias, será relacionada con experiencias.

También existe la posibilidad de que las y los espectadores formulen preguntas a partir de lo que están viendo, por otro lado, también puede ocurrir que el aburrimiento que les genera aquello que ocurre en la pantalla les haga desplegar su pensamiento hacia otras cuestiones, pero no es posible ignorar lo que ocurre al momento de enfrentarse a un *film*.

Es entonces que, en concordancia con lo que explicita Adriana Fresquet, “el cine (o el video) en la escuela se revela como posibilidad afectiva y efectiva de aprender, relacionando la parte y el todo, lo dado y lo imaginable.” (2014, p. 156), cuando el cine se comprende desde esta arista, es decir, como un encuentro con multiplicidad de imágenes y sentidos que componen una experiencia, es que este no puede ser pensada tan solo como una herramienta didáctica, pues lo que ocurre al enfrentarse a aquellas imágenes es algo que desborda la idea de ejemplo o de explicación de un concepto.

Considerando lo anterior, será necesario formular la siguiente pregunta: ¿basta con pensar y disponer del cine como una experiencia de pensamiento o tecla con intenciones didácticas para que las y los estudiantes puedan desplegar su pensamiento, tal como se desenvolverían unas o unos espectadores emancipados? Pareciera ser que disponer el cine de esta forma sería un acción que por sí sola sería difícil de implementar, en efecto, se necesitaría ir de la mano junto con un ejercicio de cuestionamiento de la práctica docente, pues quien enseña debe adoptar una postura distinta a la de un docente que sólo explica o expone contenidos, lo cual significa llevar a cabo un ejercicio de cuestionamiento a la propia labor, un ejercicio que durante esta memoria ya se ha expuesto como algo fundamental en la enseñanza, dado que, una o un docente que no se formule constantes preguntas respecto a su propia labor, seguirá perpetuando ciertas lógicas de enseñanza que podrían imposibilitar pensar el cine como algo más que una simple herramienta didáctica.

En efecto, para que el cine pueda instalarse como una experiencia de pensamiento, se necesita también que la o el docente se posicione como una figura que posibilita el encuentro con el pensamiento y, que en consecuencia, permita que las y los educandos se enfrenten al cine y a otras teclas con intenciones didácticas, como espectadores y estudiantes emancipados.

Ahora bien, la manera cómo la o el docente se presenta frente a las y los estudiantes ha sido un tema abordado con anterioridad en los otros capítulos, por lo cual, recogiendo aquello que ya se ha dicho, se vuelve a insistir en la idea de que la figura más idónea para posibilitar el encuentro con el cine o con cualquier otra tecla con intenciones didácticas, bajo la idea de que estas sean percibidas o vividas como experiencias de pensamiento por parte de las personas partícipes de un proceso de aprendizaje, sería la figura de la o el maestro ignorante, pues es este tipo de figura la que promueve una pedagogía emancipadora, que sería concordante con la

instancia de encuentro con el pensar que se busca generar, de forma que el *maestro ignorante* debe devenir también, *espectador emancipado*, dado que

“[Este] nuevo tipo de profesor, tendría una primera obligación o deber, que sería ignorar la distancia entre su conocimiento y el de sus aprendientes. No porque él mismo no tenga dominio de determinados saberes, sino como modelo que hace inviable la autonomía en el proceso de aprendizaje y creación de sus estudiantes.” (Fresquet, 2014, p. 31)

Acortar o ignorar la distancia que podría existir entre educador y educando, es abandonar un modelo que se sostiene bajo una jerarquía que no permite que las y los estudiantes se aproximen a un saber si no es mediado o “masticado” por otro con anterioridad, es dismantelar la lógica del antagonismo y/o “conflicto central” entre el sabio y el ignorante, pues la o el profesor que se reconoce como ignorante, instaure una relación de igualdad de inteligencias con quien se presenta como educando, permitiendo precisamente una autonomía, para que la sala de clases se instaure como un lugar de creación, de encuentro con el pensar, finalmente

“hacer de la clase [...] un proceso de emancipación intelectual. La escuela ya no es más el lugar donde civilizar o disciplinar sujetos aprendientes, y es, ciertamente, cada vez menos un espacio de instrucción como estricta transmisión de una generación a otra. [...] [Se] disloca el lugar como escenario para co-construir conocimientos y afectos, volver reversibles las funciones de aprender y enseñar con el otro social (profesor/estudiante), en una interacción con el mundo que no está ahí como materia, sino como potencia de reinención.” (Fresquet, 2014, p. 141)

Es entonces, cuando la o el docente se reconoce como ignorante, borrando la distancia entre este y sus estudiantes, que se genera una instancia de aprendizaje que permite que cuestiones tales como el cine, se conviertan en una experiencia de pensamiento. Las y los espectadores que observan bajo una lógica emancipadora, posibilitan una lectura del cine que permite formular diferentes pensamientos que pueden dialogar entre sí dentro de la sala de clases. No obstante, no se puede reducir al cine a una tecla con intenciones didácticas o experiencia de pensamiento que solo se observa, pues el cine también se puede producir, lo cual permite que esta experiencia de pensamiento sea un vivencia aún más significativa, dado que, tal como apunta Fresquet,

“Esa experiencia nos trae un saber, pero no un saber a ser enseñando, y sí a ser construido en el gesto de encuadrar y registrar ese mirar. Y la simple vivencia de mirar restaura alguna esperanza en relación a ese mundo, ya que mirar- en portugués, al menos: mirar (*olhar*) también significa ‘cuidar’.” (2014, p. 151)

Esto se encuadra perfectamente con la entendimiento de la enseñanza desde una visión emancipadora, desde la figura de una o un maestro ignorante, pues el saber se posibilita como una construcción y no solo como algo a transmitir, o enseñar a través de la explicación o la exposición, cuestión que se debe aclarar, nuevamente, no son cosas excluyentes, sino que son momentos de la enseñanza que se deben equilibrar de forma que, cuando entre estudiantes y docentes se haya derribado el supuesto de la desigualdad de sus inteligencias. En este sentido, es posible sostener que cuando la enseñanza no se esté sosteniendo bajo la jerarquía sabio e ignorante, permitiendo así la emancipación de las y los aprendientes, la explicación o la exposición podrán aparecer sin la carga de presentarse como cuestiones necesarias, bajo este respecto la ignorancia tendría una connotación positiva, siendo percibida como la posibilidad de volver a explorar y desaprender lo aprendido.

“El tipo de conocimiento que se produce a partir de la práctica de hacer cine en la escuela es un conocimiento ignorante del mundo, que nos sorprende a través de la cámara. Él ratifica la hipótesis de la igualdad de inteligencias a que se refiere Rancière. Nuestro conocimiento sobre el mundo es diverso, relativo, pero gana horizontes de igualdad si éste es atravesado por el acto de ser filmado.” (Fresquet, 2014, p. 151)

Finalmente, el cine se abre como la posibilidad de una experiencia de pensamiento, tanto cuando se observado como cuando se mira a través de la cámara y se monta una película/cortometraje/video, pues tal como Adriana Fresquet expresa

“La película es el producto de una búsqueda, no la transmisión de una verdad o mensaje. Es en la búsqueda que se hace arte. Es en la búsqueda que se aprende, enseñando. El permanente estado de búsqueda de un educador significa estar siempre en una travesía junto al otro. Es preciso vencer la inercia del saber pronto, concluido; de ese saber que solo puede ser ‘enseñando’, pero que carece de toda novedad, misterio y participación

en su construcción. La búsqueda debe ser fascinante, ya que la fruición de los descubrimientos produce nuevos motivos de búsqueda e investigación.” (2014, p. 139)

Y es la búsqueda una cuestión fundamental en lo que se refiere a la filosofía y su enseñanza, pues la búsqueda significa que hay duda, que hay preguntas, que existe la intención de descubrir, es una búsqueda que no termina al “encontrar” el sentido buscado, sino una que abre a otras búsquedas, invita a preguntar y preguntarse, tanto a docentes como a estudiantes, pensada así la sala de clases se dispone como un lugar de encuentro con el pensar que se concibe desde la experiencia, la o el docente toca diferentes teclas con las cuales comienzan a funcionar un engranaje que genera un efecto en las y los estudiantes; y los estudiantes tocan otras teclas que generan efectos en el docente tal como cuando se tocan teclas de un piano y se produce una nota, que a medida de que se tocan y dialogan entre sí engendran una melodía, tal como dentro de la sala de clases con los pensamientos que aparecen a partir de las experiencias provocadas, se construye un saber polifónico.

CONCLUSIONES

Enseñanza de la filosofía y cine: experiencia filosófica

Cuando la enseñanza de la filosofía se propone como un problema de doble índole, educacional y filosófico, se complejiza, aún más, pensar sobre estas cuestiones, dado que se abre un horizonte de posibilidades que generan discusiones necesarias para enriquecer la enseñanza, lo que le permite estar en constante movimiento, problematización y actualización. La enseñanza de la filosofía planteada como un problema filosófico, permitirá abordarla, precisamente, con una intencionalidad filosófica, es decir, que se le cuestionará, interrogará, se indagará sobre esta y se volverá a indagar nuevamente, dado que, las primeras respuestas no saciarán realmente a las preguntas planteadas, puesto que, tal como dice Cerletti,

“La enseñanza de la filosofía es, básicamente, una construcción subjetiva, apoyada en una serie de elementos objetivos y coyunturales. Un buen profesor o una buena profesora de filosofía será quien pueda llevar adelante, de forma activa y creativa, esa construcción” (2008, p.10).

En caso de pensar sobre la enseñanza de la filosofía sólo como una problemática de carácter educacional, inevitablemente, se ha de reducir a un problema técnico, pues abordarlo desde esta perspectiva implica concebir que el problema existente en la enseñanza de la filosofía consistiría tan solo en su aplicación, es decir, en la forma en la que esta se lleva a cabo y, por ende, la solución sería también de carácter técnico, por lo cual la discusión se centraría sobre qué metodología aplicar al momento de enseñar, métodos que posteriormente se llevan a la práctica y que cuando tienen un resultado positivo, son aplicadas tal cual a partir de ese momento, en muchos de los casos, por varias generaciones, dejando en estado de pasividad lo que se refiere a esta problemática, dado que, ya ha sido supuestamente resuelta. Por otro lado, cuando al problema de la enseñanza de la filosofía es concebido también como una problemática que posee una arista de carácter filosófico, se le atribuye a esta pregunta sobre la enseñanza una intencionalidad con la que se plantean las inquietudes de índole filosóficas, ya no solo se busca una solución de aplicación técnica que permita resolver el problema presente, sino que se abre a ser cuestionado y re-pensado constantemente. Estas características le permite estar en constante movimiento, porque si bien varias de las cosas que aparezcan podrán ser aplicadas en

una sala de clases, la actitud cuestionadora con la que se lleve a cabo la tarea educativa estará presente a cada momento y no solo interrogará la forma en la que se pretende enseñar, sino que también permitirá a las y los docentes re-pensar, continuamente, sus propios saberes y la relación que entablan con la filosofía, puesto que, tal como explicita el Doctor en filosofía argentino,

“La docencia en filosofía convoca a los profesores y profesoras como pensadores y pensadoras, más que como transmisores acríticos de un saber que supuestamente dominan, o como técnicos que aplican estrategias didácticas ideadas por especialistas para ser empleadas en cualquier circunstancia” (Cerletti, 2008, p.10).

Por lo tanto, la enseñanza de la filosofía no es solo un problema metodológico instrumental, sino que este debe abordarse, también, desde una mirada filosófica, dado que, esto abre la posibilidad a las y los docentes de pensarse en y sobre la relación que estos mismos entablan con lo que enseñan, de este modo nacen preguntas tales como “¿Qué se enseña cuando se enseña filosofía?” cuestión que se ha intentado resolver a lo largo del primer capítulo de este escrito. Es a raíz de lo anterior que, se hubo de dar cuenta de la inevitable y eterna disputa entre quienes enseñan nuestra disciplina “¿Se debe enseñar filosofía o enseñar a filosofar?”

“Los intentos de aclarar esos inconvenientes conducen a formular preguntas de fondo, que ponen en evidencia que la situación de enseñar filosofía lleva a tener que asumir algunas decisiones teóricas. Ya sea que consideremos que es posible construir una ‘identidad’ filosófica reconocible en cualquier expresión de la filosofía a lo largo del tiempo o que la filosofía se caracteriza más bien por la reinención constante de su propia significación” (Cerletti, 2008, p. 14).

Si bien la pregunta anterior podría parecer totalmente polarizada, es decir, es una opción o la otra, en la práctica posicionarse bajo una de estas no implica excluir totalmente a la otra. Lo que ocurre principalmente al elegir una de las dos formas de enseñanza, es que se toma una decisión respecto a cómo la o el docente se relaciona con la filosofía, lo cual no significa que al momento de enseñar la otra forma de relacionarse con esta quede descartada, pues, por un lado, no ha de ser posible ignorar la larga historia con la que carga la filosofía y con ella los grandes sistemas filosóficos que la acompañan, pero tampoco la filosofía puede ser reducida simplemente a su historia. Es por tanto en esta tensión donde no podrá sino concebirse la

enseñanza de la filosofía, sin llevar a cabo el ejercicio filosófico, dado que si esto ocurre no se puede comprender realmente lo que es la filosofía, ni el sentido del filosofar. A lo largo de este escrito se ha insistido en la dificultad que se presenta al intentar responder a la pregunta ¿qué es la filosofía? Y a razón de esto, será necesario llevar el ejercicio filosófico a la práctica dentro de las clases de filosofía, pues, tal como Kant explicita en su texto “Pedagogía”, la mejor forma de comprender es producir y, ya que la pregunta sobre qué es la filosofía aparece inevitablemente al momento de enseñar, el producir o llevar a cabo el ejercicio filosófico se presenta como una cuestión fundamental para acercarse a la comprensión de esta.

Es por lo anterior que, aunque exista una decisión en cuanto a la forma en la que las o los docentes se acercan a la filosofía, tal como ocurre en este escrito que ha se posicionado a favor de una enseñanza que apunta al filosofar, entiende el límite de ese posicionamiento, en la medida que de igual forma es evidente que aquella tesis no niega la importancia de abordar los contenidos concretos que ofrece la filosofía y su historia. Sin embargo, ha de ser necesario insistir en la complejidad que se presenta si se plantea la filosofía sólo como contenidos concretos a memorizar, sin permitir un espacio para el ejercicio filosófico, pues esto responde a una lógica de enseñanza vertical que insiste en posicionar al estudiante como ignorante frente a la o el docente que aparece como sabio, cuestión en la que se ahondará más adelante. De este modo resulta evidente que no se trata de filosofar, versus historia de la filosofía, sino, del tratamiento que se le dé a dicha historia, es decir, la relación que se sostenga con ella.

Retomando la discusión que se produce a partir de la pregunta ¿enseñar filosofía o enseñar a filosofar?, es preciso insistir en la idea de que estas no son excluyentes, pues en algún punto del proceso de enseñanza estas dos cuestiones se encuentran, sin embargo, para que esto suceda se necesita que dentro de la sala de clases este sumamente presente una actitud indagativa, guiada por la pregunta de índole filosófica.

Volviendo a aquellos autores que fueron abordados durante el primer capítulo para tratar esta discusión, en un primer momento, Hegel aparecía como aquel filósofo que es a fin a la idea de enseñar sobre los grandes sistemas filosóficos, es decir, instruir en la historia de la filosofía, esto a razón de que, para él, enseñar aquello que las y los grandes filósofos de la historia han construido desde su pensamiento, es lo que abrirá a las y los estudiantes a filosofar, pues “cuando se conoce el contenido de la filosofía, no sólo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofa

realmente” (Hegel, 2021, p. 66), no obstante, esto en un sistema educacional como lo es el sistema actual chileno, en el cual la memorización es una habilidad fuertemente alentada por el tipo de evaluaciones que se realizan, instruir a estudiantes de tercero medio, que es cuando, en su mayoría, las y los educandos se enfrentan a la filosofía por primera vez, significa enfrentarse a la posibilidad de que los contenidos abordados simplemente se memoricen coartando la oportunidad de que la sala de clases se vuelva un espacio de indagación filosófica. Por otro lado, se presentó a Kant, este filósofo entrega a través de lo que expresa tanto en su texto “Pedagogía” (1804), como en “¿Qué es la ilustración?” (1784) la clave para que al momento en que las y los estudiantes se enfrenten a la historia de la filosofía no solo la memoricen, sino que la afronten con actitud filosófica, pues este insiste en la idea de la emancipación, cuestión que también será abordada con otra radicalidad por otros autores como Rancière en diferentes textos, donde dicha noción es pensada fuera de los límites de la ilustración. No obstante, podemos recuperar un sentido situado para dicha palabra, y asumir que la emancipación de las y los estudiantes facilitará el encuentro con el pensar desde otra perspectiva, que se escapa de la lógica de enseñanza en la que la relación con los saberes se da de forma vertical, donde las y los docentes se presentan como aquellos que pueden transferir los saberes que las y los educandos no podrían comprender por sí mismos, dado que, estos son entendidos como ignorantes, por lo cual la enseñanza marcada por la lógica emancipatoria sería lo necesario para que la memorización no trabajase por sí sola, sino que en complemento con otro tipo de habilidades, que posibilita el espacio para que los contenidos concretos puedan no solo ser aprendidos mecánicamente sino que también interrogados. Una educación emancipadora tendría entonces que facilitar que desde aquellos nazcan las preguntas no solo de índole explicativas, sino que también que se formulen preguntas con intencionalidad filosófica, pues busca que la sala de clases se convierta en un espacio donde se construyen saberes de forma horizontal y no solo de transmisión vertical de estos.

Esta investigación se ha posicionado bajo la idea de que, entre enseñar filosofía y el enseñar a filosofar, el segundo deberá adoptar un fuerte protagonismo para posteriormente dar paso a la enseñanza de contenidos concretos que puedan ser interrogados, aprehendidos y que el aprendizaje de estos no se genere desde la mera memorización, cabe en este momento insistir en la necesidad de fomentar prácticas donde la pregunta de índole filosófica esté presente, para de ese modo motivar a que la sala de clases se convierta en un lugar de exploración, de búsqueda,

donde la duda sea algo fundamental. La sala no debería ser entonces el lugar de las certezas y los saberes-sabidos sino el de las dudas que nazca desde la inquietud con el mundo que aparece y que estas dudas posean, en sí mismas, una intencionalidad filosófica, es decir, que las preguntas formuladas conduzcan a más preguntas, a una búsqueda constante, que las primeras respuestas no satisfagan aquellas inquietudes con facilidad, sino que posibiliten el encuentro con más preguntas y con ello, el encuentro con el pensar. Es por ello que la pregunta filosófica se instaure como una cuestión fundamental a explorar dentro de la sala de clases, preguntas filosóficas que se entienden como preguntas que se formulan con la intencionalidad de buscar un saber sin supuestos, por lo cual, tal como explicita Cerletti, “el interrogar filosófico no se satisface, entonces, con el primer intento de respuesta, sino que se constituye fundamentalmente en el re-preguntar” (2008, p. 24).

En directa relación con lo anterior, inevitablemente pensar sobre qué enseñar llevará a pensar en cómo hacerlo, por lo cual, cuando la decisión es posicionarse bajo una enseñanza de la filosofía que invita a las y los estudiantes a filosofar, se deberá interrogar aquello que forma parte del proceso de enseñanza, es decir, tener una actitud interrogadora no sólo respecto a qué se enseñará, sino que también a la forma de hacerlo, a los recursos y cómo estos serán utilizados, pero también a quienes forman parte de este proceso, estudiantes y docentes.

En el momento en el que se decide que el filosofar poseerá un protagonismo dentro de la sala de clases aparecerá la pregunta respecto a cómo lograr aquello, pues la o el docente deberá desde ese momento desenvolverse en la sala de clases de forma en que esto sea posible, lo cual implica dejar de lado una figura docente que se ocupa de exponer o explicar contenidos sin que estos puedan ser interrogados, dado que, el filosofar requiere de diálogo y por ende se requiere de una figura docente que otorgue el espacio para que eso ocurra, que la sala de clases se vuelque a facilitar una experiencia de pensamiento, a razón de esto, aparecen reflexiones referente a la didáctica utilizada para afrontar la enseñanza.

Como vimos, cuando se busca proporcionar una experiencia de pensamiento en el aula, ha de ser necesario pensar no solo sobre las tácticas utilizadas para llevar a cabo la enseñanza, sino que también será necesario pensar sobre aquellos recursos que son utilizados al momento de educar, puesto que estos recursos o herramientas, son bastante empleadas al momento de explicar o ejemplificar un contenido, lo cual, implica que aquellas son concebidas a partir una

tradicionalidad que las comprende desde una concepción técnica, finalista y esta concepción técnica de las herramientas didácticas no es coherente con una educación que busca estar marcada por el filosofar, por lo cual, la didáctica y con ellos las herramientas deberán estar atravesadas también por este objetivo.

Fue a partir de la reflexión anterior que durante el desarrollo de la presente investigación se encontró una problemática general, que dice relación a la dificultad de salir de esta comprensión técnica y finalista de las herramientas didácticas y la lógica de los “recursos”, pues la forma en la que estas fueron nombradas, es decir, “herramientas” generaba precisamente que estas fueran comprendidas desde aquella arista. No es una cuestión menor que este concepto suele emplearse para referirse a instrumentos externos que se utilizan para resolver ciertas cuestiones, lo que se traduce, entonces, en un problema del lenguaje, puesto que esta comprensión inevitablemente hace dar cuenta de que las herramientas son concebidas como instrumentos para lograr un fin que está necesariamente más allá de ellas. En el caso particular de la enseñanza, la idea de herramienta y recurso didáctico se comprende técnicamente, como aquello que viene a complementar los contenidos entregados, basado en un objetivo que apunta, en la mayoría de los casos, a explicar o ejemplificar aquello. No obstante, una nueva perspectiva con la cual se piensa y aborda la enseñanza de la filosofía, requiere también una nueva forma de comprender estas “herramientas”, fuera de los límites del “servir para” explicar o el ejemplificar, esta comprensión, está estrechamente relacionada con una enseñanza de índole más tradicional.

Abordar estas “herramientas” bajo una mirada crítica, permitirá que las llamadas herramientas no se presenten sólo como un apoyo técnico en el aprendizaje, sino que estas puedan ser también *experiencias de pensamiento* por sí mismas, pero para lograr aquello será necesario salir del concepto de herramientas, pues, como se ha dicho ya con anterioridad, este concepto está cargado de toda esa comprensión técnica finalista.

Es entonces que dentro de esta memoria se propone arriesgar un nuevo concepto que permita concebir las llamadas herramientas didácticas bajo otra intencionalidad, una que busca facilitar el encuentro con una experiencia de pensamiento, en estos análisis aparecieron conceptos tales como “gatillo” o “disparador”, pues estos indican un movimiento que genera cierto efecto, pero finalmente durante este escrito utilizó el concepto de “tecla”, dado que, este

concepto hace referencia a las teclas de un piano, las cuales, al ser presionadas causan un movimiento que provoca la activación de todo un engranaje que concluye finalmente en una nota, nota que cambiará dependiendo de la tecla presionada y que en combinación con otras puede ocasionar una melodía. Así pues, reemplazado el concepto de herramienta para referirse a esta nueva forma de utilizar estos recursos, es decir, como teclas, también se ha de hacer la distinción sobre aquel “apellido” que se les atribuye, por lo cual, estas serán evocadas como *teclas con intenciones didácticas* para marcar la distancia con las llamadas herramientas didácticas, pues las primeras tienen como intención facilitar una experiencia que permita el despliegue del pensamiento de las y los estudiantes, no explicar, ejemplificar o ponerse en relación con un contenido previamente presentado, sino que busca ponerse *en* la experiencia generando una nueva experiencia, quizá tonal, quizá polifónica.

Como se explicitó ampliamente en el segundo capítulo del presente escrito, las teclas con intenciones didácticas tienen la intencionalidad tanto de propiciar como de potenciar un encuentro entre el pensar y las y los estudiantes, es por ello que, cuando se piense en la concepción de esta tecla ya no será desde el punto de vista en donde sea, tan solo, un recurso que ayudará a la o el docente a entender y comprender la materia y sus contenidos, sino que, muy por el contrario, como se planteó previamente, se deberá pensar como una potenciadora de pensamiento que coadyuva a las y los educandos a entrar en una relación íntima con sus propios conocimientos, generando así una experiencia filosófica en ello, ya que esta no solo se conformará con primeras respuestas o respuestas concretas, sino que será una búsqueda constante en donde las y los estudiantes tendrán que pensar y re-pensar constantemente, tanto sus conocimientos como también sus experiencias.

De acuerdo con todo lo anterior, la experiencia audiovisual en general, y el cine en particular, tendría un gran potencial en cuanto tecla con intenciones didácticas, aunque cabe destacar, nuevamente, que el cine siempre se ha visto entrampado en la lógica ejemplificadora, es decir, que se ha utilizado como un expositor para ayudar a comprender contenido, más que ser aquel mismo el que propicie un encuentro con el pensar. ¿Se agotan las posibilidades del cine en dicho uso? A nuestro entender, de ningún modo, pensado como “tecla”, el cine ya no será un recurso ejemplificador, más bien será una tecla detonante de experiencia, una tecla que lleva al estudiantado a ser capaces de poder indagar en sus conocimientos previos, como también

en las experiencias que cargan consigo, en el modo como ven y son vistos por la experiencia cine. El cine se reconoció, como una gran oportunidad para tener un encuentro con el pensar, el cual no se basará, como comúnmente sucede en el aula de clases, en una historia narrada dispuesta de una manera única, sino que será una propuesta audiovisual en donde se presentará una historia en la que la narrativa, las imágenes, la forma del montaje, los sonidos y sus efectos facilitarán una experiencia de pensamiento, y aquel que será capaz de lograr esto, es decir, aquel que posibilitará pensar y utilizar el cine de manera tal que las y los estudiantes logren dicha experiencia no es otro que el “maestro ignorante”, precisamente porque abandona la posición de “saber” que reduce toda posible tecla a ejemplificación.

El cine se presentó como una apertura a diversos cuestionamientos, los cuales pueden ser abordados desde la filosofía. Las imágenes, el montaje y todo lo nombrado con anterioridad, son gatillantes para que las y los estudiantes sean capaces de indagar en los conocimientos previos que ellas y ellos poseen, se trata del salto de las imágenes al imaginario, individual y colectivo, en tanto gatillo, invita a explorar en las experiencias que cargan consigo, es decir, que este ya no solo funcionará a partir de exponer, sino más bien como una llave que permita iniciar una búsqueda en sus mismos conocimientos.

Entendido así el cine es una experiencia creadora de subjetividades, a partir de un *film* quedará al descubierto las distintas vivencias y opiniones que se tendrá acerca de un tema, aquí cada estudiante traerá a colación sus propias experiencias, es decir, que a partir de una película las y los educandos podrán relacionar sus propios conocimientos con las imágenes, se trata de leer, pero también de dejarse escribir por la experiencia, los cortes, los sonidos, entre otros factores de esta misma película. La fuerza de esta tecla, es enorme, en la medida en que actualmente su presencia no se limitará a ver cine, sino que también es posible hacer cine, ya que aquí, de igual manera, se involucrarán de forma activa desarrollando su creatividad de la mano de las experiencias y conocimientos que traen con ellas y ellos mismos, para poder ver y transformar el modo en que en la actualidad, las y los jóvenes en su mayoría son productores de imágenes y contenidos audiovisuales, que permanecen impensados.

Entonces la tecla cine contará con dos propulsores para trabajar como una experiencia de pensamiento, muy por el contrario, a lo que acontece cuando son utilizadas de manera ejemplificadora, ya que en ese caso solo se estaría exponiendo un tema u contenido determinado,

lo cual no estimula, de ninguna manera, los conocimientos y experiencias que poseen, ni atiende a la experiencia audiovisual de las y los estudiantes.

Finalmente, esta memoria rescata una discusión que se ha generado a lo largo de los años sobre la enseñanza de la filosofía, discusión que se ha levantado alrededor la pregunta ¿qué enseñar cuándo se enseña filosofía?, interrogante que durante los últimos años ha vuelto a tener fuerza en el sistema educacional chileno, cuestión que dio pie a la renovación del currículum de este ramo que se están aplicando desde el año 2020. El nuevo currículum apunta a que las y los estudiantes aprendan a filosofar²¹, reforzando la enseñanza no solo con la obligatoriedad del ramo, sino que también con la propuesta de electivos que abordan diferentes temáticas, tales como, la filosofía política, la estética y también la posibilidad de un seminario de filosofía donde estudiantes y docente pueden proponer un tema a tratar en conjunto, cuestiones que pretenden facilitar el encuentro con la filosofía. Así mismo, estos cambios no solo requieren aparecer escritos en el currículum que se debe implementar, también es preciso, que se lleve a cabo por parte de las y los docentes una reflexión, que se dispongan a cuestionar(se), pues tal como se ha insistido a lo largo de esta memoria, es necesario que las y los profesores estén constantemente cuestionado aquello que constituye su labor, porque es esa la forma en la que la enseñanza puede estar en movimiento, cambiando y adaptándose continuamente a las situaciones a las que se enfrenta, por inesperadas que estas sean.

Hoy, con un nuevo currículum, que apunta al filosofar, es imprescindible pensar lo que ocurre con las herramientas didácticas, pues en esta nueva forma de afrontar la enseñanza de la filosofía, si el concepto de “teclas con intenciones didácticas” que acá se propuso permite pensar de otro modo cosas tan diversas como películas, libros, música u otros, es posible sostener que existe un aporte, para llegar a co-construir experiencias que faciliten el encuentro con el pensar, un encuentro con el pensar en donde la duda, las preguntas, estarán sumamente presentes.

²¹ MINEDUC, Currículum filosofía, 2020.

Bibliografía

- Abraham Zunino, P. E. (2020). *Deleuze: el laberinto de la imagen*. Buenos Aires: Editorial Teseo
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Editorial Trotta.
- Artaud. A. (1982). *El cine*. Madrid: Alianza.
- Bauman, Z. (2015). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (Vol. 880004). Barcelona, Editorial Gedisa.
- Beltrán, R. (2000). *Sobre el problema de la educación en Kant. Una lectura del tratado de Pedagogía*. Colombia: Pedagogía y Saberes, (15), 93-99.
- Braslavsky, Cecilia. (2002). *Teacher education and the demands of curricular change*. New York: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Bustamante-Zamudio, G. (2012). *Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación?* Bogotá, Colombia: Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, 5(10), 155-171.
- Cabrera, J. (2015). *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona: Editorial Gedisa,
- Calvo, R. W. (2016). *El cine como “imagen del pensamiento” según el constructivismo filosófico de G. Deleuze*. Colombia: Amauta, 14(27), 119-134.
- Cárdenas Gutiérrez, J. (2007). *Metodologías de la enseñanza de la filosofía en la educación media chilena: un problema filosófico*. Chile: Universidad de Chile.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP). (2008) *Marco para la buena enseñanza*. Chile: MINEDUC.
- Cerletti, A. (2005). *Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica*. Argentina: Revista Novedades Educativas, 16(169), 8-14.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Coll, C. (2013). *Las TIC son mecanismos transformadores de prácticas sociales y lo que tiene que hacer la escuela es abrirse a estas prácticas sociales*. Valdivia: *Estudios Pedagógicos XXXIX, Número Especial, 1*, 153-160.
- del Rey Morató, J. (2004). *Adorno y la crítica de la cultura de masas*. Madrid: CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, (9), 41-67.
- Deleuze, G. (1984). *La imagen-movimiento. Estudios sobre cine 1*. Barcelona: Paidós.

- Deleuze, G., & Guattari, F. (1993). *¿Qué es filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Di Capua, M. (2010). *La enseñanza de la filosofía con TIC*. Escuela Normal Superior Juan María Gutiérrez. Extraído de: [https://ens35-sfe.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/250/468/29-DI CAPUA MARIEL LA ENSEN ANZA DE LA FILOSOFIA CON TIC.pdf](https://ens35-sfe.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/250/468/29-DI%20CAPUA%20MARIEL%20LA%20ENSENANZA%20DE%20LA%20FILOSOFIA%20CON%20TIC.pdf), el día 19 de agosto de 2021.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Ante el tiempo: historia del arte y anacronismo de las imágenes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Educación 2020. (2020). *19 propuestas de Educación en tiempos de pandemia covid-19*. Chile, extraído de: <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/04/DocumentoCovid.pdf>, el día 12 de agosto de 2021.
- Embolíc, G. (1998). *Cómo enseñar filosofía con la ayuda del cine*. España: Comunicar, 6(11), 76-82.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. *Pedagogía del Oprimido*. (2005). México: Siglo XXI Editores.
- Fresquet, A. M. (2014). *Cine y Educación: La potencia del gesto creativo. Reflexiones y experiencias con profesores y estudiantes de enseñanza básica y media dentro y fuera de la escuela*. Chile: Ocho Libros.
- Giroux, H. (2013). *La pedagogía crítica en tiempos oscuros*. Argentina: Praxis Educativa 17(2), 27-38.
- Gómez Hurtado, I., & García Prieto, F. J. (coords.) (2014). *Manual de didáctica. Aprender a enseñar*. Madrid: Pirámide.
- González, L. (2006). *La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux*. México: Revista Electrónica Sinéctica (29), 83-87.
- Grundy, Shirley. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hegel, G.W.F. *Escritos pedagógicos; Acerca de la enseñanza de la filosofía en los Gimnasios*. Extraído de: www.librodot.com, el día 16 de febrero del 2021.
- Hernández, G. (2008). *Los constructivismos y sus complicaciones en la educación*. Ciudad de México: Perfiles educativos, 30(122).
- I Salvador, C. C., Ortega, E. M., Majós, T. M., Mestres, M. M., Goñi, J. O., Gallart, I. S., & Vidiella, A. Z. (1993). *El constructivismo en el aula*. España: Graó.
- Jorquera, C. (2008). *El aula polifónica, nuevos desafíos a la comunicación dentro del aula*. Chile: Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, (19), 159-170.
- Kant, I. (1784). *Filosofía de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. *Pedagogía*. Extraído de: www.philosophia.cl, el día 12 de febrero del 2021.

- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. España: Laertes.
- Kohan, W. (2008). *Desafíos para pensar... La enseñanza de la filosofía*. Brasil: Universidad del Estado de Río de Janeiro.
- Lozano, L. C. (2012). *La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento*. Ecuador: Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (12), 67-82.
- Madrid, A. (2006). *Las capacidades transversales: Notas sobre poder, educación y emancipación*. Chile: Archivos: Revista de Filosofía, (1), 32-43.
- Madrid, A. (2012). *Filosofía, educación y emancipación: La lección de Jacques Rancière*. Chile: Revista La Cañada: pensamiento filosófico chileno, (3), 125-136.
- Mentasti, J. (2015). *Pensar entre Estética y Política, según Rancière*. Argentina: In X Jornadas de Investigación del Departamento de Filosofía FaHCE-UNLP 19 al 21 de agosto de 2015 Ensenada, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía.
- Mesa Social Covid-19. (2020). *Informe Didácticas para la proximidad: Aprendiendo en tiempo de crisis*. Chile: extraído de: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/informe-didacticas-para-la-proximidad-aprendiendo-en-tiempos-de-crisis/>, el día 12 de agosto de 2021.
- Miranda, F. *El silencio de la filosofía*. Extraído de: <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2014/12/16/el-silencio-de-la-filosofia/>, el día 18 de agosto de 2021.
- Moxey, K. (2009). *Los estudios visuales y el giro icónico*. España: Estudios Visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, (6), 8-27.
- Pineda, D. (2012). *Hegel: Sobre la enseñanza de la filosofía*. Colombia: Universitas Philosophica 29(59), 139-159.
- Platón. (1988). *Diálogos V, Parménides, Teeteto, Sofista, Político*. Madrid: Gredos.
- Pozo Municio, I. (2001). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Alianza. España.
- Pozo, J. I., & Carretero, M. (1987). *Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia?* España: *Infancia y aprendizaje*, 10(38), 35-52.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Rancière, J. (2017). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Rojas Sánchez, L. (2015). *La enseñanza de la filosofía en educación media*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, extraída de:

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2215/2015luisrojas.pdf?sequence=4&isAllowed=y>, el día 15 de agosto de 2021.

Ruiz, R. (2000). *Poéticas del cine*. Santiago: Editorial Sudamericana.

Tadeu da Silva, Tomaz. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.

Vargas, G. (2003). *Kant y la pedagogía. Fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral*. Colombia: Pedagogía y saberes, (19), 63-74.