



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

MATERIALES PARA PENSAR LA EDUCACIÓN COMO PROBLEMA FILOSÓFICO

Seminario de título para optar al Título Profesional de Profesor/a en Filosofía.

INTEGRANTES:

Claudio Morales Flores
Óscar Paredes Muñoz

PROFESOR PATROCINANTE:

Luciano Andrés Allende Pinto

SANTIAGO DE CHILE, 2021

Anexo 1: AUTORIZACIÓN PARA REPRODUCCION SIBUMCE

Se solicita esta autorización a los autores de la investigación con el fin de alojar y publicar el trabajo en el Repositorio Digital SIBUMCE, a fin de dar libre acceso electrónico a las tesis, memorias y seminarios generados en la UMCE y así contribuir a su difusión, preservación digital y mayor visibilidad en la comunidad académica y público interesado.

AUTORIZACIÓN PARA REPRODUCCION SIBUMCE

Se solicita esta autorización a los autores de la investigación con el fin de alojar y publicar el trabajo en el Repositorio Digital SIBUMCE, a fin de dar libre acceso electrónico a las tesis, memorias y seminarios generados en la UMCE y así contribuir a su difusión, preservación digital y mayor visibilidad en la comunidad académica y público interesado.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION



IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION

Título de la tesis,
memoria o seminario : Educación y asombro: Una propuesta didáctica para afrontar la obligatoriedad
de la Filosofía bajo la perspectiva del asombro filosófico.

Fecha : 27/06/2022

Facultad : Filosofía.

Departamento : Filosofía.

Carrera : Licenciatura en educación y pedagogía en Filosofía.

Título y/o grado : Licenciado en educación y profesor de 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.

Oscar Paredes

Claudio Morales

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Santiago de Chile, 27 de Junio 2022

Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento

Tabla de Contenido

EDUCACIÓN Y ASOMBRO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA AFRONTAR LA
OBLIGATORIEDAD DE LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULO NACIONAL BAJO LA PERSPECTIVA
DEL ASOMBRO FILOSÓFICO

Claudio Morales / Óscar Paredes

Descripción del seminario de título:

A partir de la inversión de la tesis de Paulo Freire según la cual, todo proyecto educativo es a su vez un proyecto filosófico, por cuanto lleva implícita una concepción de ser humano y sociedad, el presente seminario busca indagar en la forma en que momentos fundamentales de la tradición filosófica proponen implícita o explícitamente proyectos educativos. De este modo, la educación se entiende como un problema interno a la filosofía, que es susceptible de ser abordado incluso dónde una filosofía de la educación no se desarrolla explícitamente. Se consideran autores fundamentales y núcleos temáticos que serán abordados por las y los estudiantes.

Estos son:

- a) La educación en la polis, Platón y Aristóteles.
- b) La duda cartesiana como fundamento de una educación moderna
- c) Educación y contrato social en Rousseau
- d) Educación y ciudadanía cosmopolita en Kant
- e) Enseñar filosofía/enseñar a filosofar: el debate Kant- Hegel
- f) Destrucción y diálogo entre pensadores como estrategia pedagógica en Heidegger
- g) Pedagogías críticas y educación en la época de su reproductibilidad técnica de la enseñanza
- h) Educación, praxis e ideología en el tiempo presente

Luego de una primera etapa de revisión general, las y los estudiantes deberán abordar al menos uno de los núcleos temáticos para desarrollar un trabajo de profundización individual que formará parte de un texto colectivo en formato tesis

EDUCACIÓN Y ASOMBRO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA
AFRONTAR LA OBLIGATORIEDAD DE LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULO
NACIONAL BAJO LA PERSPECTIVA DEL ASOMBRO FILOSÓFICO

Claudio Morales Flores

Oscar Paredes Muñoz

Dedicatoria:

A Jennifer Castillo, mi amor desde la escuela hasta ahora. Por acompañarme y animarme tanto en los buenos momentos, como especialmente los malos y los muy malos. Sin su apoyo y cariño, probablemente estaría muerto. A mi abuela Leo, por ser mi madre, lamento haber demorado más de lo presupuestado y que no puedas leer este mensaje. A mis mascotas, por ser siempre los mejores compañeros.

(Claudio)

Dedicatoria:

A mi madre por esperarme cada día con un plato bien calentito, a mi padre por apoyarme cada vez que tuve una necesidad, a Violeta por motivarme a estudiar pedagogía, a Álvaro por alegrarme todos los días con sus ocurrencias, a Venus y Tita mis viejitas fieles que me acompañaron mis primeros años de universidad, cuando dormían en mi mochila y mi ropa y la dejaban llena de sus pelitos, a Atenea por acompañarme a pesar del frío o del calor y por esperarme cada día en mi llegada con una sonrisa y moviendo su colita, a Maca por ser mi fiel compañera en este proceso, y a Karen por animarme y siempre confiar en mí.

(Oscar)

Agradecimientos:

Agradezco en primer lugar a todos los profesores que han sido parte de mi vida y le han dado sentido aún en los momentos más difíciles, sin ustedes profesora Rosario, profesora Claudia, profesora Gloria, profesor Juan Pablo, profesor Gonzalo Probablemente estaría en un lugar muy diferente, seguir sus pasos es nada menos que un honor y mi mayor logro.

A mi amor, Jennifer por todos sus consejos respecto a cómo hacer este tipo de trabajo, y todos los trabajos, su apoyo incondicional es gran parte del corazón de este proyecto.

A mi Familia, en general y su ayuda durante todo este proceso.

A todos mis profesores de la UMCE, por su eterna colaboración en mi formación profesional, sus enseñanzas se quedan conmigo y serán plagiadas burdamente en mi día a día. A nuestro Tutor, Luciano Allende, por confiar en nosotros en todo momento aun cuando las condiciones eran adversas, al profesor Miguel Valderrama por volverme a enamorar con sus clases de la Filosofía, al profesor Víctor Berrios, por reprobarme y darme el placer de conocer al que sería mi compañero de viaje durante el resto del tránsito académico, a el mismo, Oscar, por ser un apoyo constante en momentos difíciles y siempre estar dispuesto a compartir conmigo unas papas fritas. En general a todos y cada uno de los miembros de la universidad que nos recibía de manera amable.

A la asistente social de la universidad, la señorita Belén que siempre estuvo dispuesta a ayudarme en todos los asuntos asociados a permanecer en la carrera.

A la Junaeb, por darme de comer todos los años.

A mi gato Orejitas.

(Claudio)

Agradecimientos:

En primer lugar, agradezco infinitamente a Ruth Muñoz y a Juan Paredes, mis padres y en general a toda mi familia: a Violeta, Álvaro, Marcela, Roberto, Atenea, Nefertiti y Zeus, sin su cariño y constante apoyo me hubiera sido imposible estar aquí. A mi amiga Maca por su lealtad, comprensión y por apoyarme cuando más lo necesitaba, a mi amiga Karen que siempre me ayudó a escapar del estrés con sus historias de periplos y peripecias que atesoro con mucho cariño, a lxs pelagatxs sin b12: Monse por ser una gran amiga, que siempre estuvo dispuesta ayudarme y a compartirme fotos de sus michis para alegrarme el alma, Miño por ser el primer amigo que hice en el peda, por todas las veces que me ayudó a entender conceptos complejos de manera sencilla y por introducirme en el Marxismo, y Marmota por su buen sentido del humor que me hizo sacar carcajadas en más de una vez, en general por todos los buenos momentos, por el estuche de toloro y los chismes.

A mis profesores del Benja y a los del Víctor Jara por haberme inspirado a estudiar pedagogía. A los profesores de la UMCE: Alejandro Madrid, Álvaro García y Alejandra Castillo por sus lecciones de Filosofía que me afectaron de tal forma que aun las recuerdo con cariño.

Al profesor Cristian Hernández que me hizo recordar el amor por la docencia en los momentos más difíciles, a Juan Pablo Sutherland por introducirme en los estudios Queer mediante sus recuerdos, relatos, cuentos y uno que otro chisme, a Luciano Allende por acompañarnos en esta travesía con su vasto conocimiento pedagógico y práctico, y a Caro Navarro por sus consejos y por guiarme cuando más lo necesité.

A Cesar y Armando por acompañarme cada mañana en la 212 camino al peda.

Y finalmente a Claudio, ese compañero que conocí por casualidad en un impasse y terminó siendo un gran amigo, gracias por aguantar mis mañas, por siempre apañar con unas papas fritas, por apañar con discusiones sobre música o fútbol y por siempre motivarme a dar lo mejor de mí.

(Oscar)

Introducción

El presente estudio tiene por propósito el evaluar las experiencias de práctica profesional de dos profesores de Filosofía en relación a las condiciones de educación híbrida por contexto de pandemia de Covid-19 en relación al fenómeno de adecuación de la Filosofía como asignatura obligatoria al currículum nacional instaurado por el MINEDUC en el año 2019. Esta última problemática ha acompañado el ejercicio de la enseñanza de la Filosofía en diferentes momentos del desarrollo de la historia de nuestro currículum y ha sido de igual forma debatida de manera internacional compartiendo argumentos que dan cuenta de cierto concepto de “*crisis*” cíclica que enfrenta a la labor de la enseñanza de la Filosofía contra los conceptos de *utilidad* y *competitividad* impresos en nuestros planes de estudios que suelen llevar a la Filosofía, como asignatura, a una determinada definición que ha tendido a ser evaluada como *prescindible* y por ende poniéndola en peligro de erradicación.

Los debates por la prescindibilidad de la Filosofía como asignatura en Chile han sido especialmente mediáticos; el último de estos acontecido entre los años 2015 y 2018 dejó varias posturas definitorias sobre *por qué* la Filosofía debería ser parte del currículum, sometiendo a la asignatura a diferentes gradaciones de su valor en el desarrollo integral de los estudiantes, poniendo en cuestión su validez y su lugar. Una de las principales alternativas a una forma de definición en pos de la mantención del ejercicio de la Filosofía es el propuesto por el Centro de estudios públicos representado por Eyzaguirre (2018) que propone la importancia del cúmulo de habilidades que definen de cierta forma a la Filosofía como *pensamiento crítico*, cuestión que es avalada por nuestro currículum desde las habilidades del siglo XXI (MINEDUC, 2019).

Bajo esa lógica del valor, la aparente *victoria* del año 2019 volvía a unir, esta vez al parecer de manera plena, la Filosofía al currículum nacional mediante un plan común que afirmaba la obligatoriedad de la disciplina tanto en planes científico-humanistas como técnicos.

A priori, y desde el punto de vista de los profesores practicantes/investigadores que proponen este estudio aquella lógica de la *victoria* de la obligatoriedad bajo el paradigma de la validación de la Filosofía bajo estas características de la *utilidad* es tremendamente problemática y por ende aparente. En parte, puesto que como se ha descrito esta crisis cíclica responde a problemas históricos/teóricos respecto a las diferentes conceptualizaciones de la relación entre Filosofía y educación que deben ser evaluadas, y luego tenidas en cuenta el contexto actual bajo el cual dicha *utilidad* y *pensamiento crítico* se presentan. En el estudio de caso presente, se recogen reflexiones emanadas de un contexto de crisis de la didáctica en general, debido a la suspensión de la presencialidad producto de la pandemia COVID-19, situación que a nuestro entender exacerba el rechazo del valor de útil que se le atribuye a Filosofía.

El presente estudio de caso busca evaluar esta nueva oportunidad de unión entre Filosofía y currículum en el terreno práctico de la enseñanza en 2 escuelas donde ejercimos como profesores en práctica profesional. De este modo y desplegando una reflexión situada, se intenta observar dicha problemática que parece ser cíclica y describir si la conceptualización actual del ejercicio de la Filosofía, en un contexto de educación híbrida, da espacio a incorporar en el trabajo didáctico –de cara a la reanudación de la educación presencial- dinámicas que incorporen el concepto de *asombro* como *afección* originaria de la Filosofía que antecede cualquier otra forma de reflexión *crítica* y además la posibilita, como una alternativa al valor *utilitario* mediante el cual la Filosofía ha logrado mantener su validación dentro de los currículum educacionales. Esta investigación entonces, busca recopilar información relevante de estas problemáticas de modo que se pueda plantear una propuesta didáctica que vaya en pos de la validación de la Filosofía por sí misma bajo el concepto de asombro, desde lo afectivo, de modo que se pueda reflexionar el problema constante de la Filosofía en el currículum nacional desde una alternativa al desarrollo común de las propuestas educativas formales.

El escrito cuenta con una parte dedicada al planteamiento del problema y los objetivos de la investigación dentro del marco desde el cual se valida su importancia dentro del conflicto entre currículum educacional, práctica, y Filosofía. Dentro de este contexto es que se

explica el campo de investigación y sus vicisitudes, las preguntas de investigación que expresan el interés por las problemáticas.

Una segunda parte expondrá metodológicamente cómo se hará la recogida de datos dentro del marco investigativo de la investigación acción participante. Explicando el cómo se trabajará y las fuentes requeridas para la reflexión de la investigación desde la experiencia de los profesores, recogida durante su periodo práctico e indagatorio.

La tercera parte se hará cargo de generar un marco teórico que dé cuenta de las principales fuentes nacionales e internacionales acerca de los tres ejes que movilizan la problemática de la prescindibilidad de la educación de la Filosofía y su entrada en crisis debido a su evaluación bajo el registro de lo útil. Además de las diferentes reflexiones que se han hecho respecto a esta instalación conceptual. Finalmente se profundizará en el concepto de *asombro* tanto en su valor histórico desde la reflexión propia de la Filosofía como su posible rescate conceptual como forma de orientación didáctica que priorice la afectividad y la reflexión conjunta.

Hacia el final del documento, se expondrá el análisis y discusión respecto a la experiencia práctica de los profesores, los resultados de estas discusiones y el desarrollo y propuesta didáctica de los profesores en práctica de cara a afrontar el reencuentro en las aulas de modo propositivo.

Antecedentes

Los antecedentes respecto a la restitución de la obligatoriedad de la Filosofía como asignatura del currículum nacional nos sitúan en una relación problemática de carácter cíclica que ha acompañado históricamente al ejercicio de la enseñanza de la Filosofía. Aquello queda patente en las diferentes crisis por las que ha pasado la conjunción entre enseñanza de la filosofía e institución educativa y el cómo dentro de los últimos 20 años ante periodos de reformas educacionales en Chile el espacio de la Filosofía ha sido debatido y puesto en duda, tal y como lo expresa Solari en el siguiente pasaje:

Parte de las opciones iniciales de la última reforma curricular en Educación Media, realizada entre los años 1996 y 2002, fue eliminar la obligatoriedad del ramo de filosofía en la formación científico-humanista, así como de la Educación Media adulta. La consulta pública realizada por el Ministerio restituye su obligatoriedad, con dos horas semanales más una optativa con cargo al tiempo de “libre disposición”. Un grupo, identificado por la autoridad como compuesto por “profesores y formadores de profesores de filosofía, organizó para denunciar la desvalorización de la filosofía en el nuevo currículum escolar y, en sus versiones más radicales, el carácter “anti-filosófico” de la reforma (Solari, 2012, pp. 61).

Solari (2012), cita como un documento fundamental para entender la dificultad e importancia política de estos procesos a la revista Archivos de Filosofía del Departamento de Filosofía de la UMCE (2006) en la cual se encuentra un recopilatorio bastante interesante de miradas y análisis realizados en este periodo conflictivo. Destaca especialmente la intervención de Pablo Oyarzun (1998) que da una mirada analítica de este proceso:

En la definición del “sector curricular” de Filosofía y Psicología se expone el propósito que lo gobierna y la razón de su ubicación en los dos últimos años de la Educación media: se trata de proporcionar a los estudiantes “un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten desarrollar una comprensión rigurosa del ser humano y una capacidad de juicio autónomo (p.17).

Ya en el debate de los años 90 se discutía la relación entre “*habilidad*” Y “*conocimiento*” que será una constante dificultad para definir el terreno de la Filosofía en el currículum, en el caso de la reforma y la idea de “*modernización*” planteada, ya se deja entrever los componentes éticos de un sujeto formado para el trabajo aun cuando se mantiene la reflexión y comprensión rigurosa del ser humano. Longás (2006) sospecha ya del supuesto “*currículum para la vida*” que debería haber sido lo orientado al desarrollo creativo del pensamiento y los valores de forma transversal, sin embargo, ya para mediados del 2000 dicho plan propone reducir las horas de Filosofía:

Quedamos perplejos ante la señal dada por el Ministerio de que la Filosofía es prescindible, no obstante está la Reforma preocupada de orientar la educación hacia la capacitación de los estudiantes para responder a los dilemas e interrogantes de la vida contemporánea o a las situaciones de la vida real, porque quizás no hemos reparado en las transformaciones que, conforme al peculiar desarrollo que ha tenido el conocimiento en las últimas décadas, ha sufrido nuestra representación de la realidad. (p.28)

Longás (2006) luego aporta más detalles sobre ese concepto de realidad:

La absoluta obediencia a este “orden de las cosas” y la total sumisión frente a esta representación de la realidad, forman también parte del hechizo que la velocidad del conocimiento y su extensión y aplicaciones infinitas ejercen hoy sobre los individuos, abatidos por el esfuerzo de “ganarse la vida” en un mundo altamente competitivo, hechizo que, no cabe duda, ha extendido su poder sobre los ideólogos de la reforma educacional (p.28).

El extenso análisis presentado en la revista antes mencionada responde a los mismos problemas que enfrenta la Filosofía a lo largo de su búsqueda de un espacio en el currículum, el de la *prescindibilidad* y el de no ajustarse a nuestra realidad individualista y competitiva en constante sobreexplotación de las imágenes y la información. No es posible la enseñanza de una Filosofía donde se piense integralmente al ser humano en su propia relación con el mundo y los demás seres en un ajuste servil a la “*instrumentalización*”, la

Filosofía entendida desde el currículum no alcanza nunca a abarcar la realidad en constante cambio y competición por la información.

Dicha problemática se vio exacerbada por el exaltamiento del neoliberalismo, la preponderancia de las redes sociales y la virtualidad en general. La Filosofía vuelve a ser puesta en duda, en el año 2015 por las mismas razones y acudiendo a los mismos argumentos que ya hacían sospechar de la aparente victoria de las reformas anteriores. La utilidad de la asignatura es puesta en entredicho, tal como lo señala Olivares (2020) citando al propio informe elaborado por la comisión Engel donde deja notar que la Filosofía sería puesta en disposición de la formación ciudadana, bajo el argumento de la no eliminación “*completa*” se sigue repitiendo el ciclo de la prescindibilidad.

El debate por el currículum siguió el camino de lucha por volver a dar la importancia correspondiente a la Filosofía dentro del valor integral de la reflexión más que la indefinición de uno solo de los aspectos que comprenden la Filosofía (Política, ética, etc). Dicha valoración dejó nuevas conceptualizaciones de la labor de la Filosofía en su matriz pedagógica, entre ellas destaca especialmente la coetilla del *pensamiento crítico* propuesta por Eyzaguirre (2019) desde el Centro de Estudios Públicos como una representación del cúmulo de habilidades necesarias como aspectos filosóficos del siglo XXI, posibilitando un entrenamiento constante y repetitivo de contenidos útiles a ese propósito

Entonces, el problema pareciera resolverse de forma aparente en el año 2019 con la firma del nuevo currículum nacional que asegura obligatoriamente un plan común para la educación de la Filosofía tanto en el plan Científico Humanista como Técnico, una aparente “*victoria*” que sufriría un tropiezo solo un tiempo después con la pandemia que sacudió al mundo y tomó a los sistemas educativos por sorpresa, obligándolos a recurrir a planes de educación telemática. La Filosofía ahora enfrentaba en el terreno práctico a la nueva realidad cambiante que advertía Longás (2006) una nueva forma de “*ganarse la vida real*” y una “*adaptación*” a la competitividad de la virtualidad como medio que no cesa en ningún momento su multiplicación de sentidos:

Sumidos en la velocidad del desarrollo del conocimiento, en la multiplicación infinita de la información, en la omnipresencia de la imagen y en la reproducción sin límites de los medios de comunicación que desborda con creces lo que realmente tenemos que decirnos, las palabras, expresión del pensamiento, han acabado por mutar su significado (p.31)

La expresión de aquello queda patente en el relato de la práctica de la enseñanza de la Filosofía bajo este contexto, silenciada por la falta de interés y una competencia por tratar de superponer el valor integral de la autorreflexión y la reflexión conjunta ante un mundo puesto en paro por la mediación virtual.

Aquello es demostrado por los ajustes de priorización curricular. Donde en el marco de la crisis sanitaria se hace en función del decreto N°67 (2018) que dispone priorizar la evaluación y formación de los estudiantes moldeando las bases para su ajuste a situaciones extraordinarias que dispongan la importancia de una evaluación ajustada a un cambio curricular. Bajo el marco de la priorización curricular en la asignatura de Filosofía esto se traduce en revalidar la teoría del *valor* de Filosofía en cuanto útil. Esto es evidente si se revisan sus objetivos:

“Para los efectos de esta propuesta curricular transitoria, se establecieron dos ejes con el fin de priorizar y dar progresión los objetivos de aprendizaje: saber y práctica filosófica, y desarrollo de habilidades en áreas de la filosofía. Mientras el primero hace referencia a aprendizajes que permiten comprender en qué consiste la filosofía, sus métodos, práctica y valor, el segundo releva el desarrollo de habilidades según las áreas temáticas que se estudian por nivel. En el caso de tercer año medio se trata de ontología y epistemología, y en el de cuarto, de ética y política.” (MINEDUC, 2020).

Como resultado de lo anterior encontramos una suma de ambos factores, tanto el de evaluación priorizada de los aprendizajes como el de la enfatización del filosofar desde el paradigma de las habilidades que resulta problemático, los contenidos por sí mismos como la ontología, epistemología, ética y política parecen desdibujarse en sus formas

instrumentales y acríticas, pendientes de evaluación por el solo hecho de tener que ser evaluadas y por ende corriendo el peligro de ser prescindibles en la competencia por los saberes.

Los problemas de la Filosofía y su carácter de interacción y reflexión expresados por la didáctica mediante la cual se ha logrado mantener el frágil espacio en el currículum de pronto se vuelven aún más difícil de poner en práctica para estudiantes que frente a la misma pantalla se ven inundados por la *velocidad* de la información y la competencia del ocio. No hay ya curiosidad ni preguntas, se hace muy difícil reconectar con todos los contenidos predispuestos que han sido discutidos en el debate de integración de la Filosofía en el currículum, se ha perdido la capacidad de asombro en un mundo de información y desconexión humana.

Los antecedentes respecto de la particularidad de la falta de asombro en los tiempos de sobreexplotación de la información y competencia cruzan una reflexión sobre la Filosofía misma y su concepto que va completamente contra la problemática general que presiona la práctica competitiva, rescatando el principio integral de filosofar. Así mismo argumenta Fuentes (2021):

El asombro no se vincula necesariamente a un fin externo concreto, sino que tiene valor y relevancia en sí mismo, pues no nos admiramos o maravillamos para conseguir algo, en cuanto que no posee más objetivo que el propio acto y emoción de asombro. (p.84).

Entonces, el presente texto plantea el hacerse cargo de recoger ese espacio perdido como una alternativa a la sobreexposición de la información estructural que forma parte del currículum y fue exacerbada por el hacinamiento y los espacios virtuales.

Definición del problema

Surgen bastantes interrogantes desde los antecedentes respecto al actual estado de la relación entre pedagogía y Filosofía bajo el contexto actual de pandemia de cara a la reanudación de las clases presenciales. Si la Filosofía entra en crisis cíclicamente debido a su evaluación constante respecto a su utilidad respecto a su instrumentalización en la formación para el “*Mundo real*”, definición que acompaña el ejercicio y se exagera debido a las condiciones de priorización curricular, entonces la Filosofía bajo su conceptualización para el siglo XXI enfocada en habilidades para una reflexión *crítica* incurre en los mismos problemas que la han llevado a estar en crisis. Por tanto, es la didáctica la que ha logrado mantener el ejercicio activo del filosofar sirviéndose de la relación entre contenidos y actividades como una forma de preservar la reflexión en las aulas, pero dicha relación se vuelve aún más problemática con la suspensión de la presencialidad y el enfrentamiento de la validación y evaluación de la Filosofía contra condiciones de mediación informática que complican el filosofar. Estando el valor utilitario de la Filosofía comprometido por la priorización y la didáctica mermada por las condiciones de competitividad expresadas por la telemática, el problema de la prescindibilidad y últimamente, de la erradicación, se vuelven a hacer presentes. Afectivamente, esto es expresado por el desinterés y puesta en cuestión de la disciplina por parte de los estudiantes, su elección por otras disciplinas y/o medios de ocio con los que la Filosofía debe competir. La desconexión con el filosofar bajo las modalidades acríicas de la Filosofía en sus formas instrumentalizadas se produce en un momento donde la información y las críticas ya están hechas y formuladas, dispuestas en la virtualidad mediante la cual, la Filosofía puesta a competir no interesa, no asombra, porque en un mundo de información hipertrofiada, nada asombra. Pero es más, la Filosofía misma, en su labor pedagógica, ha perdido el asombro, la capacidad de despertar afectivamente el deseo por reflexionar, por preguntar, por conocer. Se vuelve necesario, por ende, rescatar la afectividad del deseo por conocer y ponerla a disposición del ejercicio de la pedagogía, reconectar con lo perdido y esencialmente buscar alternativas didácticas que activen desde la Filosofía y su origen el deseo por aprender a filosofar.

Justificación del estudio

Dentro del panorama actual de crisis pandémica, el desafío de afrontar la obligatoriedad de la educación de la Filosofía requiere el reflexionar todas las problemáticas tanto teóricas como prácticas que la han llevado a estar históricamente en una crisis que la ha puesto al borde de la erradicación de los currículum nacionales. Es dentro de este contexto histórico el que la crisis de la pandemia que exacerba los componentes problemáticos que han llevado a la enseñanza de la Filosofía a ponerse en duda, donde surge la oportunidad de buscar nuevas alternativas didácticas que vayan en pos de re pensar el concepto de la Filosofía en su matriz pedagógica. Es en la educación en pandemia y en la tarea post pandemia donde queda patente cómo el carácter de la utilidad de la materia en el mundo “*real*” de la competitividad la Filosofía queda relegada a un campo secundario contra la mediación de la información donde ya está la crítica misma a disposición de todos, actividades apreciadas como más interesantes por los estudiantes como los videojuegos o plataformas que compiten por los tiempos de ocio que acallan las voces, y borran las preguntas que son la base esencial de la disciplina. Se requiere recuperar desde el concepto originario de la Filosofía la afectividad para que posibilite, antes que todo, el reflexionar y auto reflexionar. Por lo mismo, el estudio de caso busca evaluar dichas problemáticas de cara a proponer una actividad didáctica que vaya en esa dirección, la cual por problemas de tiempo debido al mismo contexto no va a poder ser aplicada, pero pretende aportar a la reflexión de la tarea del filosofar.

Marco Metodológico

A continuación, se presentarán los elementos metodológicos que están presentes en esta investigación, comenzando por definir el enfoque metodológico y continuando con el diseño de la investigación. Además, se define el método de recolección de datos.

a) Estudio de caso

El método usado para la investigación es el de estudio de caso, ya que como señala Simons (2009) este comprende una investigación exhaustiva mediante diferentes métodos guiados por las pruebas de un caso específico como por ejemplo el de un terreno práctico profesional. En el caso de esta investigación referido al caso de la educación de la Filosofía en el contexto de práctica profesional de los profesores en modalidad híbrida.

b) Diseño cualitativo

El diseño utilizado para el estudio de caso comprende un enfoque metodológico cualitativo, este enfoque entiende que pueden existir varias realidades subjetivas en la investigación, las cuales varían en forma y contenido entre grupos, comunidades y culturas, se caracteriza por ser naturalista puesto que estudia fenómenos y seres vivos en sus contextos y ambientes y también es interpretativo ya que intenta encontrar sentido a estos fenómenos en función a los significados de las personas le otorguen (Hernández, Fernandez y Baptista 2014). La indagación es más flexible y se realiza entre la relación de los individuos perteneciente a la comunidad estudiada y el desarrollo de las teorías. Por tanto, los investigadores tomaran un punto de vista interno al fenómeno, aunque sin dejar la postura de analista y observador externo, utilizará diversas técnicas de investigación, no definirá variables con el propósito de manipularlas y entenderá que todo individuo, grupo o comunidad tiene una manera única de ver el mundo la que se construye por el inconsciente, la experiencia y lo transmitido por otros (Hernández, Fernandez y Baptista 2014).

c) Investigación acción participante

El diseño de la investigación se refiere al abordaje general que se habrá de utilizar en el proceso de investigación (Sampieri, Fernandez y Baptista 2014). Siendo fundamental la elección del diseño para que la investigación logre su máxima potencialidad en resultados y

análisis, los autores antes mencionados proponen que el diseño depende ante todo del planteamiento del problema y lo que se quiere lograr con la investigación en curso. Por lo que esta investigación se basará en el diseño de investigación-acción específicamente el diseño de investigación-acción práctico. La finalidad de este es “*comprender y resolver problemáticas de una colectividad vinculada a un grupo, programa, organización o comunidad. Además, se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones en programas o reformas estructurales*” (Hernández, et, alt. 2014, pp. 471). También Sandín (2003) citado en (Hernández, et alt., 2014) menciona que pretende propiciar el cambio social y la transformación de la realidad social, educativa, económica y administrativa. Por último, la esencia de este tipo de diseño se guía por tres fases de manera cíclica (Stringer, 1999) citado en (Hernández, et alt., 2014):

1. Observar (detectar y realizar un bosquejo del problema social)
2. Pensar (analizar e interpretar)
3. Actuar (resolver la problemática e implementar mejoras)

De tal forma, en síntesis, se busca el hacer un estudio de caso basado en un diseño de investigación acción cuyo fin último será la proposición de una alternativa a resolver uno de los problemas encontrados en el campo práctico.

d) Objeto de estudio y contexto:

El marco a estudiar comprende el campo de la acción en el período de práctica en las escuelas San Alberto Hurtado de la comuna de Quilicura y el liceo Simón Bolívar de la comuna de La Pintana entre los meses de septiembre y noviembre del año 2021 de cara a optar por el título de pregrado de pedagogía en Filosofía de la UMCE.

La escuela San Alberto Hurtado de la comuna de Quilicura fundada el año 2006 presenta una estructura central basada en ser parte de la Sociedad de escuelas católicas de Santo Tomas de Aquino. Forma parte de un proyecto conjunto de transversalidad que busca funcionar administrativamente como una institución que trate de manera lo más íntegra posible al ser humano que busca educarse en el establecimiento.

El Liceo Simón Bolívar está ubicado en la calle El Ombu 2669, en la población El Castillo de la comuna de La Pintana. Fundado en 1920. El establecimiento cuenta con tres sellos educativos integrales que caracterizan a la institución y se ven reflejados en la propuesta formativa del liceo, en primer lugar, el sello artístico que promueve el desarrollo y cultivo de artes musicales, escénicas y visuales. En segundo lugar, el sello deportivo que promueve el potenciamiento de habilidades para lograr un clima de sana convivencia. En tercer lugar, el sello Medioambiental que fomenta el respeto a la naturaleza con el fin de crear un espacio *ecológico*.

En ambas escuelas se optó por la modalidad de educación híbrida y comprenden la asignatura de Filosofía desde la priorización curricular. En el caso de la escuela Alberto Hurtado con dos horas semanales los días martes que son impartidas en los cursos de tercero y cuarto medio por una profesora de Historia. En el caso de la escuela Simón Bolívar se comprenden 4 horas semanales repartidas entre tercero y cuarto medio además de un electivo de estética.

Se escoge este campo a estudiar debido a la relevancia del primer contacto de un profesor en su periodo de práctica, sobre todo en el marco específico de la crisis sanitaria como uno relevante para abrir vías exploratorias respecto al problema de la didáctica en la enseñanza de la Filosofía. De tal forma se busca analizar esta experiencia de forma conjunta de modo reflexivo de acuerdo a las problemáticas enunciadas para el caso, a saber, los problemas de adecuación de la Filosofía al currículum nacional bajo la definición del pensamiento *crítico* en un marco de habilidades del siglo XXI.

El documento busca añadir, desde la experiencia de estudio de caso, un diseño de propuesta didáctica que aporte una alternativa colaborativa a la enseñanza de la Filosofía de cara a los aprendizajes del caso de enseñanza en tiempos de pandemia hacia un punto de reencuentro donde se requiera el reconectar afectivamente y repensar la relación profesor-estudiantes.

Debido al intervalo de fechas que comprende el término de la práctica como máximo en el mes de diciembre de 2021, es imposible la implementación del diseño de propuesta didáctica que se busca aportar, por ende, se somete a su evaluación de aplicabilidad como forma de validación y abierta a quien quiera hacer uso de ella.

e) Instrumentos de recopilación de información

Debido a que el estudio de caso se basa en el periodo de práctica de segundo semestre de 2021 se decide categorizar los métodos de recogida de acuerdo a dos ejes principales acotados al tiempo de estudio.

El primer eje comprende la lectura, revisión y análisis de diferentes fuentes que atañen al problema en diferentes categorías:

1. Fuentes de teoría educativa.
2. Fuentes de discusión respecto al debate sobre la educación de la Filosofía.
3. Textos de Filosofía/Historia de la Filosofía.
4. Textos de metodología de investigación.

Este primer eje hace hincapié en el trabajo propio de documentación que según López y Sánchez (2006) es inherente a cualquier investigación, sobre todo en entornos virtuales.

El segundo eje corresponde al de estudio de caso en sí mismo expresado en la experiencia de los profesores practicantes. Se utilizará el modelo estandarizado por la UMCE para la elaboración del portafolio de práctica profesional en el que se muestran diferentes documentos de registro de la experiencia práctica que han sido validados y evaluados por la universidad, entre ellos:

1. Registro de actividades y calendario académico.
2. Registro de observaciones de clases.
3. Bitácoras del proceso práctico.

Estas últimas son de especial importancia dentro del estudio, puesto que permiten poner en cuestión la evaluación afectiva del proceso de enseñanza de la Filosofía, tal como señalan Lopez y Sanchez (2006):

“El investigador también puede registrar sus apreciaciones, sensaciones, inquietudes, reacciones, descripciones sobre aspectos específicos de la investigación mediante un diario de campo, notas de campo, grabaciones de voz, etc. con lo que se estarían complementando también las formas de registro. Esto ayudará al investigador para dar sentido a las interacciones y relaciones observadas durante la investigación.” (pp.219).

f) Pregunta de investigación:

¿Es una propuesta didáctica que incorpore técnicas de aprendizaje basadas en el asombro una oportunidad de afrontar el problema histórico de la relación entre utilidad y Filosofía bajo el contexto de obligatoriedad de la reforma educacional del año 2019 en escuelas de enseñanza media en modalidades científico humanista/técnicas en el contexto de educación post pandemia?

Objetivos del estudio:

En el presente apartado se enuncian los objetivos del estudio de caso de acuerdo a la problemática y antecedentes expuestos.

Objetivo general:

Elaborar una propuesta didáctica de autorreflexión y encuentro que logre incentivar la capacidad de asombro de estudiantes de escuelas de enseñanza media en tiempos de post pandemia.

Objetivos específicos:

1. Generar un marco referencial teórico que proporcione conceptos relevantes para especificar la problemática de la educación y Filosofía, currículum y falta de asombro.
2. Evaluar la experiencia de práctica de los profesores en contexto de práctica profesional híbrida de modo que se analice el estado de la educación de la Filosofía bajo el contexto de crisis.

3. Reflexionar sobre las características de una educación basada en el asombro de modo que se estudie su factibilidad a ser estructurada como propuesta didáctica.
4. Generar varias actividades que sirvan a la propuesta didáctica de modo que puedan ser implementadas ya sea en investigaciones futuras o en espacios prácticos de post pandemia.

Primera sección

Primera Parte: Marco Teórico Pedagógico

1. Contexto y problemáticas de la prescindibilidad de la Filosofía en el currículum nacional

En el presente capítulo se abordará el eje problemático de este trabajo de seminario, que es el cómo determinada definición y valoración de la Filosofía bajo parámetros utilitarios ha llevado a que conviva en constante crisis con los modelos curriculares convencionales. Así, en primera instancia se hará referencia a conceptualizar la visión utilitaria de la Filosofía en nuestro currículum nacional, presentando las principales particularidades de esta forma regida por los preceptos de los modelos convencionales de educación y el cómo entran en conflicto con los principios de la educación filosófica.

Una segunda parte se hará cargo de denotar el concepto de crisis que representa los problemas de adecuación de la Filosofía al currículum nacional. Esto se realizará mediante la caracterización diferentes factores que componen una crisis cíclica en períodos de reforma, el cual será considerado para desglosar los diferentes problemas teóricos y prácticos que se considera, deben ser tomados en cuenta de cara a la propuesta didáctica, de los cuales destaca el problema del asombro.

1.1.1 La Filosofía como forma de educación

Filosofía y educación son dos conceptos íntimamente relacionados. Ahí donde existe el deseo y afición por el saber es donde surgen las preguntas y las consideraciones éticas, políticas y para el caso de esta investigación, pedagógicas, que organizan nuestra sociedad. Ya en la época clásica de la Filosofía, las nociones de virtud y razón, búsquedas incansables de la disciplina filosófica, se ven imbuidas por las concepciones pedagógicas;

Llamo educación a la virtud que surge en los niños por primera vez. Si en las almas de los que aún no pueden comprender con la razón se generan correctamente placer, amistad, dolor y odio y si, cuando pueden captar la razón, coinciden con ella en que han sido acostumbrados correctamente por las costumbres adecuadas, esta

concordancia plena es la virtud. Si separaras por medio de la definición lo que de ella corresponde a la crianza adecuada en lo que concierne a los placeres y los dolores, de tal manera que se odie lo que es necesario odiar y se ame lo que hay que amar directamente desde el principio hasta el final, y lo llamarás educación, le darías, al menos en mi opinión, un nombre correcto (Platón, Leyes, II, 553b-553c).

En la época clásica se aprecia ya el cómo las concepciones filosóficas de virtud y razón están cruzadas por la educación como punto central que ordena y dirige de forma correcta los componentes afectivos. En el caso particular de la educación tal como la ve Platón siempre apuntando en dirección hacia el buen desarrollo de un Estado. Destaca igualmente como el concepto de educación debe nacer en la infancia desde las afecciones y prevalecer en las edades de la razón para ser completamente virtuosas, marcando ya en esta época la necesidad de un “*proceso*” educativo con raíces filosóficas. Dichas raíces no deben por ningún motivo pasar desapercibidas puesto que nos otorgan los principios conceptuales para tratar las problemáticas a desarrollar, entre ellas la de asombro.

Por otra parte, Aristóteles ahonda aún más en este tipo de concepción:

Es evidente, también, cómo deben definirse lo justo y lo injusto correspondientes; pues, de hecho, la gran mayoría de las prescripciones legales se desprenden de la virtud total, porque la ley manda vivir de acuerdo con todas las virtudes y prohíbe vivir según todos los vicios. Y los factores capaces de producir la virtud total son todas las disposiciones que la legislación prescribe para la educación cívica. Respecto de la educación individual, que hace al hombre bueno absolutamente, determinaremos luego si pertenece a la política o a otra ciencia, pues, quizá, no sea lo mismo en cada caso ser hombre bueno y ser buen ciudadano. (Aristóteles, Ética Nicomaquea, 1130b).

Se hace una distinción entre una educación pública que busque la formación de buenos ciudadanos útiles contra una educación privada que asegure al ser humano íntegro en su completitud, todas estas veladas por la política como eje legislador. Dicha distinción aporta características conceptuales de utilidad e integridad a la unión entre Filosofía y educación

que son esenciales para entender el conflicto de adecuación de la enseñanza de la Filosofía como una disciplina meramente utilitaria. La Filosofía entiende a la educación como algo integral, completo, que atañe no solo al ser humano individual de acuerdo a sus afecciones y su correcto desarrollo, sino a la sociedad completa y con ello de la humanidad como forma de sociabilidad y de esta se desprende la virtud misma bajo el seno de una educación en cuya base inherente se acoge la Filosofía.

Ya dicho esto, se puede decir que conceptualmente educación y Filosofía inciden sobre todo aquello que es esencial en el mundo. Siendo en todo momento una conjunción de actividades que disponen formas de ser en la sociedad considerando aspectos vitales para su buen funcionamiento. A la vez, la educación es una tarea que afecta al ser humano, puesto que cruza su vida desde su conformación hasta que este mismo emprende las preguntas por los saberes fundamentales del mundo. Dicha actividad, es la actividad misma de la Filosofía.

El valor intrínseco que acompaña a ambas actividades ha de ser obviamente definido. Es Russell (1912) quien da rigurosidad a esta conjunción con un análisis que aúna el objetivo de la educación filosófica:

Así, para sumar a nuestra discusión sobre el valor de la filosofía, la Filosofía debe ser estudiada, no en nombre de cualquier respuesta definitiva a sus preguntas, ya que ninguna respuesta definitiva puede, como regla, ser conocida como verdadera, sino en nombre de las preguntas en sí mismas; porque estas preguntas amplían nuestra concepción de lo que es posible, enriquecen nuestra imaginación intelectual y disminuyen la seguridad dogmática que encierra a la mente y la previene de la especulación; pero más que nada porque, a través de la grandeza del universo que contempla la filosofía, la mente también participa de esa grandeza y se hace capaz de esa unión con el universo que constituye su más alto bien. (p. 81)

Russell marca el punto que conecta a ambos conceptos, Filosofía y educación, como una práctica, la práctica de preguntar. Es en la búsqueda racional de la virtud como el más alto de los bienes que la correcta formación y el deseo de preguntar, de aprender, de

asombrarse, sobresale. Es innegable observar y valorar este tipo de modelo de aprendizaje en las nociones pedagógicas actuales tal como lo representa nuestro propio currículum nacional bajo sus bases curriculares donde se afirma que: “*Ante esto, el proceso de aprendizaje debe contribuir con el logro de la autonomía, el enriquecimiento de la visión de mundo, el desarrollo de un pensamiento libre y de una acción razonada y con base en los fundamentos éticos de la democracia.*” (MINEDUC, 2019, p.14). Se aprecia la valoración de una ampliación de la reflexión autónoma y crítica en base a los fundamentos de la razón. El mismo texto afirma que:

En este sentido, los conocimientos, habilidades y actitudes presentados en estas Bases Curriculares promueven que los estudiantes adultos tomen conciencia de la responsabilidad que tienen con ellos mismos y con su aprendizaje, con la sociedad y el país en general; que sean capaces de resolver problemas que afecten su vida personal y comunitaria con creatividad y pensamiento crítico, trabajar colaborativamente con otros... (MINEDUC, 2019, pp.14).

Dicha definición de uno de los puntos que forman parte de las bases curriculares podría adaptarse a los diferentes conceptos que forman parte de la Filosofía como forma de educación y su rol doble de interés personal y en conjunto a los demás. Uno de los conceptos que será problemático a futuro por caracterizar de manera ambigua a la disciplina, el de “*pensamiento crítico*” aparece ya enunciado. Por ahora, cabe destacar como en las propias bases de nuestro modelo educacional subyace la Filosofía y su responsabilidad con el aprendizaje como práctica personal y social de forma que los saberes sean siempre estimulados y progresivos. La tarea pendiente es entonces revisar cómo aquello se expresa en dicha práctica bajo la forma de la educación filosófica en Chile.

1.1.2 El currículum nacional y el espacio de la Filosofía

Un currículum nacional de educación es entendido como:

Las Bases Curriculares y los Programas de estudio propuestos por el Ministerio de Educación que buscan enmarcar y consensuar los principios que orientan las prácticas pedagógicas y educativas en el sistema escolar; además, proponen una organización temática y temporal de los diversos contenidos, habilidades y actitudes que se espera que los estudiantes logren en su etapa escolar. De esta forma, facilitan y orientan la implementación curricular en los establecimientos del sistema educativo nacional. Al organizar los procesos de planificación pedagógica anual y por unidad es central que los profesores comprendan cuál es su objetivo y la definición de los diversos elementos claves que se conjugan en el proceso de aprendizaje. (MINEDUC, 2016, pp.1)

Dicha definición desde ya desprende el carácter basado en objetivos a cumplir de nuestro modelo educacional. Dichos objetivos (Objetivos de aprendizaje u OA), además, están organizados en una estructura normada por asignatura y niveles basados en las edades promedio en las cuales se debería cumplir el curso. No es un instrumento inmóvil, puesto que, si bien marca los directrices para los modelos educativos de escuelas, sus actividades, y sus evaluaciones, aun conservando cierto ámbito de obligatoriedad expresada por el marco curricular que señala los objetivos fundamentales y mínimos obligatorios para la enseñanza media, los objetivos de aprendizaje en la práctica suelen ser meramente conceptuales y de libre interpretación.

Ahora bien, de igual forma subyace una educación en base a objetivos. Dichos objetivos a su vez responden a un plan de formación general y electivo donde se desarrollan varias asignaturas, entre ellas la Filosofía.

La Filosofía es entendida dentro del currículum de enseñanza media según las bases curriculares del MINEDUC (2020) como una introducción al quehacer filosófico desde tres áreas de trabajo específicas: investigación, política, y estética. Centrándose además en

cuatro habilidades principales: “a) *Formular preguntas filosóficas significativas para la vida*; b) *Analizar críticamente problemas presentes en textos filosóficos*; c) *Participar activamente en diálogos filosóficos*, y d) *Elaborar y fundamentar visiones personales*” (pp.216). De esta manera es que los saberes tradicionales de la historia de la Filosofía son repartidos en diferentes objetivos específicos que buscan poner en práctica dichas habilidades. El lugar que ocupa la Filosofía dentro de nuestro currículum se caracteriza por una relación entre *habilidades* y *conocimientos* orientados a la reflexión. Aquello en primera instancia no pareciera problemático, el estímulo de habilidades cognitivas tal como dicen las propias bases curriculares es parte de cualquier plan basado en objetivos, pero es cuando analizamos el que dicha relación en nuestro currículum ya ha demostrado ser problemática y debatida el que surgen sospechas conceptuales de esta relación:

Prueba irrefutable de esto último es la identificación de los textos de la reforma establecen, estamos seguros una vez más que de un modo inconsciente, entre educar y capacitar. Prácticamente todos los objetivos de la reforma se proponen están expresados en términos de lograr que el alumno adquiera competencias y capacidades. (Longás, 2006, pp.29)

Otros autores como Eyzaguirre (2019) que toma postura desde el Centro de estudios públicos de hecho valoran y desglosan la importancia de estos conceptos para su utilidad pública expresa de acuerdo al carácter útil de la labor política de *formación* de la Filosofía bajo la conceptualización de un buen ciudadano:

Otro valor de la filosofía, que yo creo que es importante más allá de las habilidades cognitivas antedichas, tiene que ver con una función política fundamental: la filosofía es la condición de posibilidad de la democracia. En efecto, para que haya democracia tiene que haber ciudadano y ¿qué es un ciudadano? Es una persona crítica, autónoma, con capacidad de decidir sus propios gobiernos y tener él mismo las condiciones necesarias para poder gobernar. (s/p)

En términos generales, el lugar que ocupa conceptualmente la Filosofía dentro del currículum es visto como uno problemático en cada reforma a la cual es sometida, destacando generalmente siempre el valor intrínseco de potenciar las habilidades y el sentido útil de los contenidos en cuanto a objetivos mediante los cuales son organizados los contenidos. Se destaca la preponderancia de los valores de formación ciudadana y ética del estudiante aparentemente crítico.

1.1.3 La Filosofía como forma de educación utilitaria

En los apartados anteriores se ha alcanzado a apreciar ya el cariz de utilidad impreso en el pensar de la Filosofía en su forma acomodada al currículum nacional. Dichos aspectos generan una tensión en la relación entre educación y Filosofía que ha sido ampliamente debatida por autores como Vallejo (2017) que señala el cómo dentro del campo de la especialización de los saberes, la Filosofía debe abrirse camino en lugares susceptibles de investigación material, puesto que está en si misma no tiene un valor útil extrínseco bajo su forma del quehacer universal del filosofar, contra aprender Filosofía en cuanto a sus contenidos, se produce una confusión conceptual, estando la Filosofía no ocupando el lugar de la educación, sino la labor de la formación, un aparato de producción servil de las formas políticas y económicas. El ya citado Vallejo (2017) señala:

Un sistema educativo basado en la formación para el mundo laboral es una contradicción en los términos. Educar es, atendiendo a la etimología. “nutrirse de conocimiento” pero también “sacar fuera lo que uno tiene dentro” para “conducirse a uno mismo”. Es decir, esta triple etimología (vinculada al ducere, al docere i al manducare), nos habla de que la formación es sólo una parte, y quizá por lo accidental, la menos importante de la educación. (s/p)

Por otra parte Eyzaguirre (2018) destaca el cómo la Filosofía dentro del debate mundial de ajuste curricular de un siglo XXI se puede adecuar la potencialidad de sus “*habilidades*” a la resolución de problemas de la vida cotidiana de la misma forma que la matemática, bajo el concepto de *pensamiento crítico*: “*Dado que ahora el foco está en el desarrollo de*

habilidades, son los estudiantes los que deben ser los protagonistas de sus aprendizajes, son ellos los que deben buscar formas para resolver problemas de la vida real.”(s/p). No se esconde tampoco el objetivo de esta utilización de la educación: “Además, forma capital humano, entregando herramientas que repercuten en las oportunidades laborales futuras de las personas y en el progreso económico del país.” (Eyzaguirre, 2018, s/p)

Dicha sobrevaloración de la habilidad en cuanto a su utilidad para el correcto desarrollo socioeconómico como objetivo afecta a la vez a la didáctica del aprendizaje de la Filosofía de modo que las diferentes propuestas deben validarse en cuanto el valor que puedan tener para asegurar la permanencia de la Filosofía dentro de un currículum cuyo objetivo es el capital humano. Cerletti (2018) citado en Olivares (2020) destaca:

Los temas didácticos han sido o pueden ser considerados de manera instrumental para “salvar la filosofía en la escuela”, como una suerte de acomodo al sistema educativo. Esta afirmación no es menos cierta, todas y todos hemos escuchado en asambleas y seminarios que, por ejemplo, argumentación y la ética deberían ser los temas principales que contenga la asignatura de filosofía, afirmando consciente o inconscientemente que es lo más útil en el mundo que vivimos, o que no es un problema que se enseñe psicología “porque les gusta a las y los jóvenes”. Este último punto tiene mucha relación con lo que pasa, ya que, en el fondo se cuestiona si la filosofía es relevante o pertinente para la formación de las y los adolescentes, en ese sentido se “ve a la filosofía como poco “útil” o poco práctica para el mundo contemporáneo. (p.330)

Conceptualmente la enseñanza de la Filosofía, debido a su lugar dentro de la especialización de los saberes, deviene en un enseñar basado en habilidades que cumplen con la utilidad de hacerse cargo de cuestiones que competen a la sociedad de manera formativa. Así, se sirve de instrumentos didácticos que han sido impregnados por algunas de las habilidades más útiles para el objetivo final.

1.1.4 Crisis de la Filosofía como asignatura del currículo nacional

Los puntos de los capítulos anteriores nos llevan a reflexionar sobre el concepto de crisis implícito en la relación entre Filosofía y currículum nacional. No es la primera vez que se reflexiona sobre la utilidad de la Filosofía, aquel es un debate antiguo multidisciplinar que suele llevar a diversas conclusiones. *Ad portas* de una reforma impulsada por el gobierno del presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, Oyarzún (1998) ve problemas en el concepto de “modernización” con cariz de una educación basada en la capacitación y el desempeño laboral, misma problemática que volvería a ser luego retomada a mediados del 2000 en el gobierno de Ricardo Lagos Escobar donde vuelve a testimoniarse en autores como Longás (2006) que señala:

“En efecto, estar capacitado, haber adquirido la capacidad de...., en una expresión, ser capaz, significa siempre establecer una relación con algo frente a lo cual uno se encuentra situado. Se trata de responder a una exigencia, a una presión, con relación a la cual será medida aquella capacidad en la que el individuo ha sido instruido”.
(pp.29)

La constante “modernización” pareciera tomar fuerza con la transversalidad y el llamado “currículum para la vida” que abarcara no solamente a personas que buscarán acceder a una educación superior sino a reforzar a escuelas técnicas o estudiantes que buscaran afrontar la vida laboral, actualmente operante bajo las habilidades del siglo XXI, para profundizar la transversalidad en ese momento el debate era la prescindibilidad de las horas de Filosofía. Dicho debate es constante, los mismos “Dilemas e interrogantes de la vida contemporánea” (pp.28) que ponen en peligro, en crisis, la Filosofía como parte del currículum son los que acompañan en todo momento el pensar la Filosofía en su forma utilitaria. El debate se retoma en el año 2016 cuando nuevamente la Filosofía es puesta en duda, bajo la misma forma de crisis de prescindibilidad del siglo XXI. Olivares (2020) hace un extenso análisis de cómo la experiencia de eliminación y crisis vuelve a presentarse de manera cíclica y repitiendo los mismos argumentos de las experiencias previas en el debate por la eliminación de la Filosofía en el currículum del año 2016. Una suerte de crisis de repetición que en sus palabras tuvo respuesta inmediata:

“La respuesta del mundo docente no se hizo esperar, la experiencia anterior había dejado profundas huellas y aprendizajes, que permitieron prever que lo que había pasado a fines de los noventa y comienzos de los dos mil, muy probablemente se repetiría nuevamente.”(pp.3)

Dicha crisis, acaba aparentemente con la integración de la Filosofía al nuevo currículum del año 2019. Dicha integración, creemos que hereda las mismas problemáticas que han llevado a la Filosofía a entrar en crisis cíclicamente. Hasta ahora se han esbozado varios conceptos que se comprenden dentro de la crisis, pero vale la pena recaer en algunos otros que van a ser importantes para el desarrollo posterior.

1.2 El problema del pensamiento crítico:

El pensamiento crítico definido por Eyzaguirre (2018) responde a: *“Una serie de habilidades y conocimientos, a saber: comprensión lectora (habilidades analíticas, sintéticas y hermenéuticas), razonamiento lógico y habilidades argumentativas.”* (pp.3). Por su parte Malagón (2019) menciona que a pesar de la preponderancia de este concepto como el punto ancla de una educación filosófica que es guiada por didácticas que van en ese sentido, a la vez se produce un contrasentido con esta definición misma de la Filosofía:

“En este sentido, se habla de la importancia de que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y argumentativo, pero no se trabaja en ello, ni se sabe cómo abordarlo en el aula, pues la mayoría de las veces se da mayor prelación al cumplimiento de un plan curricular. En este sentido, el aprendizaje de la filosofía termina tornándose en que el estudiante aprehenda un cúmulo de conocimientos disciplinares que no tendrán aplicabilidad para ellos, pues no sabrán cómo emplearlos en un ejercicio argumentativo de la vida práctica.” (p.28).

Se genera entonces una problemática con el mismo cúmulo conceptual que pareciera caracterizar a la educación filosófica en el sentido didáctico. Nuevamente la unión entre saber y habilidades se ve sesgada por el hecho de su inaplicabilidad.

Lipman (2003) citado en Olivares (2018) aporta dentro desde dentro de una de las definiciones revisadas por el autor de *“Pensamiento crítico: Definiciones, conceptualizaciones e insumos para una discusión pendiente en educación”* el cómo esta relación con la efectividad está mal definida e invertida hacia su fin, más que al proceso mismo:

Una de las limitaciones que este autor advierte en las definiciones anteriores es la insistencia de los especialistas en centrar el Pensamiento Crítico en la obtención de resultados. A juicio de este autor, esta insistencia limita la noción a dos cosas: tomar decisiones y resolver problemas. Estas ideas serían demasiado estrechas y a la vez vagas. Para ampliar esta noción, por lo tanto, es necesario reconocer que un juicio no es, en sí mismo, pensamiento crítico, sino que más bien es el resultado de su proceso. “Cualquier resultado de una indagación es un juicio”, de forma tal que necesitamos ejercitar un “buen juicio”. (p.91)

El problema de definir la Filosofía, en el pensamiento crítico, es la propia indefinición de sectores como el del Centro de estudios públicos a través de su reducción a los resultados y no el proceso filosófico, mediante el cual este se alcanza.

Por su parte, en el mismo debate, la REPROFICH (2016) aporta una crítica a este reduccionismo en el contexto del último debate por la prescindibilidad de la Filosofía:

En este documento se propone como una de las tres habilidades principales del Plan Común General el Pensamiento Crítico. En este sentido, queda de manifiesto la evidente inconsistencia conceptual y teórica de lo que se entiende como pensamiento crítico, y la ignorancia respecto a las nuevas propuestas didácticas de la enseñanza de la filosofía en las que se promueve el pensar y el reflexionar de manera colaborativa y comunitaria donde las y los estudiantes no solo conocen el

pensamiento de distintos autores de la historia de la disciplina, sino que crean y desarrollan ideas propias nutriéndose de las ideas de los otros a través del diálogo y de la reflexión colectiva. (S/P)

Queda patente, desde la práctica de la enseñanza, se trata de combatir el sesgo de la competitividad y resolución de los “*problemas*” tiene un alcance didáctico que se ha ido explorando últimamente en pos del desarrollo de nuevas ideas, y el rol colaborativo del diálogo que otrora fuera el ejercicio predilecto del filosofar. Queda pendiente el analizar estas formas prácticas.

1.3 El problema de la didáctica en la enseñanza de la Filosofía:

La didáctica en el periodo de crisis permanente que pone a la Filosofía en el filo del currículum es un concepto trascendental. Las formas de “enseñar” Filosofía o a filosofar se ven cruzadas por los conceptos anteriormente desarrollados de utilidad, habilidad y conocimientos estructurales de saberes filosóficos disciplinares. La Filosofía debe entonces someterse a las formas de la utilidad para prevalecer y validarse dentro de los debates y el *¿cómo enseñar Filosofía?* se ve reducido a propuestas que se muevan en esos márgenes. Precisamente es el típico problema de filosofar contra la transmisión de contenidos y habilidades. Cerletti (2015) aporta el punto medio respecto a cómo la Filosofía trata de adaptarse a estos márgenes:

Una clase filosófica será aquella en la que se pone algo en juego (un problema, un texto) que es reapropiado por quienes intervienen en la clase. Esta reapropiación, al posibilitar la intervención creativa de los participantes, tiene una dimensión azarosa, ya que lo que se despliega es el pensar. Y, como fue señalado, el pensar excede siempre la repetición o el traspaso de un conocimiento. (pp.33)

Vemos enfrentada entonces la propia naturaleza de la didáctica de la Filosofía contra el propio ejercicio impuesto por los márgenes institucionales del currículum. A la vez,

aparecen ciertas características propias de las propuestas didácticas de Filosofía que serán desarrolladas a posteriori.

1.4 El problema de la falta de asombro

Dentro del análisis de fuentes del estudio de caso, una de las problemáticas y principales conceptos que han puesto a la Filosofía en esta constante crisis cíclica respecto al currículum que privilegia las habilidades es importante rescatar una capacidad que debería ser la base de los planteamientos didácticos del filosofar, el asombroso. Ordoñez (2013) lo define como:

A/sombrarse significa salir de las sombras para empezar a captar los bordes de nuestro ser, los límites de nuestro saber. A/sombrarse significa entender que la tarea de introducir un poco de armonía y de luz en la confusión que somos apenas comienza. (p.144)

Dentro de todas las propuestas y reformas sustanciales que han afectado nuestro currículum, la relación problemática entre Filosofía y educación pareciera estar cruzada por una crisis de identidad. La necesidad de auto validarse dentro del orden de los saberes, de ser útil, de alcanzar puntos medios respecto a su valor didáctico intrínseco nos recuerdan una y otra vez el que las problemáticas rutinarias de filosofar no alcanzan para ser del interés del currículum nacional en la que parece presa. Russell (1912) nos recuerda que la Filosofía es mucho más amplia:

parte de su utilidad para mostrarnos posibilidades impensadas, la filosofía tiene el valor – tal vez el más importante y precisamente por la grandeza de los objetos que contempla – de liberarnos de las metas angostas y personales que resulta de esta contemplación. (p.77)

Y Cerletti (2015) Muchos años después nos recuerda que el filosofar requiere de un encuentro más allá de la relación utilitaria de los saberes y las formas didácticas

establecidas, un salirse de las normas, de la repetición constante de la reproducción de contenidos, de movilizar el pensamiento y la reflexión conjunta al margen de los intereses propios. Dicha movilización es lo que falta actualmente en las propuestas didácticas de nuestro currículum, se cree que debe ser repensada como una forma de reabrir el debate por la utilidad de la Filosofía desde su origen más limpio de las problemáticas cíclicas, como menciona Ordoñez (2013): “*En este contexto, cultivar el asombro significa movilizar el pensamiento, activarlo, desencadenarlo.*” (pp.145).

Sanches-Serrano (2020) citados en Fuentes (2022) aportan la contradicción del asombro a los currículums, señalando la necesidad de tomarse el tiempo para escapar de la sobresaturación y la “*velocidad*” de los conocimientos referenciada por Longás (2006) que se representan en nuestro currículum nacional.

A continuación, se abordará conceptualmente de manera detallada el interés filosófico por rescatar una educación en el asombro como forma de hacer frente a las problemáticas de la utilidad en la educación filosófica.

Segunda parte: Marco filosófico y conceptual

2. El asombro como *afección originaria* de la Filosofía y propuestas didácticas basadas en el asombro

En el presente capítulo se volverá conceptualmente al origen de la Filosofía, al asombro. En la primera parte hará mención al papel crucial que tuvieron los primeros pensadores de la naturaleza con su asombro por el cosmos, para luego ahondar en Platón quien fue el primero en encontrar el origen de la filosofía en un estado de ánimo/*afección*, así mismo fue Aristóteles el primero en considerar el papel de los pensadores de la naturaleza y como fue el asombro el que provocó que los seres humanos escaparan de la ignorancia, finalizando con Martin Heidegger quien vuelve a Platón y Aristóteles para encontrar el significado de la Filosofía, el cual lo encuentra en un estado de ánimo, el asombro.

En una segunda parte hará mención al trabajo de Catherine L'Ecuyer pedagoga que considera al asombro como algo fundamental para conocer el mundo, estado de ánimo que hoy en día está en peligro de extinción, entonces los docentes tendrían la misión de recuperar este estado de ánimo, ahí se encuentra Juan Luis Fuentes, quien da algunas recomendaciones para llevar a la práctica la enseñanza del asombro.

2.1 El asombro como *afección originaria* del pensamiento filosófico

El asombro es una emoción compleja capaz de manifestarse ante diversos estímulos y experiencias admirables (Fuentes, 2021) su importancia en la Filosofía radica en ser considerado el afecto que permitió su origen. Los primeros pensadores de la naturaleza - mal llamados presocráticos- fueron los primeros en formular preguntas a partir de la naturaleza y responder a través de la misma, dejando atrás el pensamiento mítico. En este contexto, los filósofos de la naturaleza iniciaron sus formulaciones e insistieron en encontrar el elemento que dio inicio y fue el origen a todo lo existente, el *αρχή*. La búsqueda por el origen nace luego de admirar el universo con sus constantes cambios y sentir asombro por este (Giannini, 2019). Así mismo, nos dice Jeanette Ugalde (2017):

El asombro es el estado a partir del cual se originaron la filosofía, el mito y el conocimiento en general. Sin embargo, aunque constituye el origen de la investigación de los primeros principios y de todo el saber, el asombro surge en el alma de forma involuntaria, siendo un estado que esta experimenta ante la percepción de lo existente. (p. 168)

Ugalde (2017) reconoce la importancia del asombro, este afecto, este $\theta\omicron\sigma$, el cual lleva a quien lo padece a la búsqueda del conocimiento, y en esta búsqueda no solo se origina la Filosofía y el mito sino además todo conocimiento, entonces el asombro no se reduciría a ser simplemente el origen de la Filosofía, sino que además sería el principio de todo saber. En este mismo sentido Leonardo Ordoñez (2013) considera a la Filosofía como hija del asombro, donde la Filosofía entendida como *amor por el saber*, nace cuando experimentamos y contemplamos las cosas en su plenitud, en palabras de Ordoñez (2013) fue esta sensación de asombro la que llevó a Descartes a descubrir el *cogito* mediante la duda metódica.

Por otra parte, Ignacio Guiu (2000) nos explica que el asombro despierta el afán especulativo lo que lleva al ser humano a la pregunta por el ser, en este sentido lo especulativo está ligado a lo teórico, y este último va de la mano con el descubrimiento de las cosas. Según Guiu (2000) lo especulativo y lo teórico marcan la relación del ser humano con el mundo, donde el descubrimiento de las cosas no tiene ninguna utilidad pues se busca el saber desinteresadamente. Así mismo Guiu (2000) citando a Pieper (1982) menciona que *Filosofar es la forma más pura del theorin, de la mirada puramente receptiva a la realidad*; siguiendo esta idea Guiu (2000) vuelve a citar a Pieper (1982) para aclarar que las únicas personas que son capaces de llevar una vida puramente teórica son aquellos afectados por el asombro, concluyendo que el asombro es el origen permanente de la Filosofía y de la práctica filosófica

2.1.1 *El asombro según Platón*

Para Platón el asombro es un estado del alma que funciona como una apertura al saber, al posibilitar la investigación filosófica, en el diálogo Teeteto, Sócrates mantiene una conversación con un joven Teeteto que tiene como objetivo definir lo que es el saber, como es la costumbre en los diálogos que mantiene Sócrates con sus receptores, Teeteto da respuestas rápidas que no convencen a Sócrates, hasta que Teeteto define al saber como percepción, esto conduce su conversación hasta el gran sofista Protágoras quien sentenció el hombre es la medida de todas las cosas. En el diálogo, Sócrates explica esta sentencia a Teeteto quien confiesa experimentar asombro al escuchar las reflexiones que surgen de esta explicación, a continuación Sócrates dice que estar asombrado es algo característico del filósofo al ser su condición natural, al mismo tiempo que el asombro es el origen de la filosofía (Platón, Teeteto, 155d). Entonces para Platón el amor por la sabiduría se origina cuando el alma se ve afectada por el asombro y se queda perpleja, lo que en griego llamamos θαυμ ζειν, una afección a partir del cual el ser humano queda maravillado, lo que lo hace tomar conciencia en torno a todo lo existente, permitiendo formular la pregunta por el principio del cosmos. Al mismo tiempo, Ugalde (2017) es clara al decir que el θαυμ ζειν es un estado el cual el filósofo no abandona porque es lo que conduce su camino hacia formularse preguntas, caer en aporías y dar respuestas.

Por otra parte, y considerando La República, en específico el mito de la caverna, para Platón el asombro funciona como un deslumbramiento, un a/sombrar, quitar, disipar las sombras y escapar de las tinieblas lo cual nos conduciría a la luz, a la verdad. Considerando que para Platón la condición natural del hombre es estar sumido en las tinieblas donde la verdad no puede ser vista por los sentidos, es necesario por lo tanto volver visible la verdad al pensamiento, y esta justamente es la tarea de la educación filosófica, conducir a nuestros discípulos a la luz, haciendo desaparecer toda ilusión, sombra o falsedad hasta encontrar la luz, la verdad (Ordoñez, 2013).

2.1.2 *El asombro según Aristóteles*

En *Metafísica* 982b10-20 Aristóteles nos explica cómo se produjo el nacimiento de la filosofía, esto ocurrió cuando los seres humanos sintieron asombro, extrañeza y luego perplejidad al observar el firmamento, la luna, el sol, las estrellas, considerándolo el origen de todo lo existente. De esta forma quienes se sintieron perplejos ante el cosmos reconocerían su ignorancia, en ese reconocimiento de la ignorancia es donde nace la Filosofía, al reconocer la ignorancia se busca huir de ella mediante el filosofar, filosofar sólo por deseo de conocimiento, desligándose de todo interés o utilidad (Aristóteles, *Metafísica*, 982b10-20).

Entonces para Aristóteles el asombro es un paso esencial para el pensamiento, porque el asombro es el encargado de activarlo, es lo que lo pone en movimiento, así mismo solamente puede ser el asombro el encargado de producir preguntas y aporías características de la actividad filosófica (Ordoñez, 2013).

2.1.3 *El asombro según Martin Heidegger*

Martin Heidegger (2013) en su texto *¿Qué es la Filosofía?* Aborda este asunto, la conferencia consiste en ser una introducción a un coloquio sobre la esencia de la Filosofía, donde propone volver a los griegos, a Platón y Aristóteles, para contestar a esta pregunta. Para profundizar en la pregunta *¿Qué es eso de la Filosofía?* y adentrarnos en su esencia. Heidegger nos recuerda el origen de la palabra, la palabra viene del griego $\tau\ \omicron\sigma\omicron\ \alpha$, el cual es el rasgo más significativo de la cultura griega. No solo $\tau\ \omicron\sigma\omicron\ \alpha$ tiene su origen en Grecia, sino también el preguntarse *¿Qué es?* o *¿Qué es esto?* $\tau\acute{\iota}\ \sigma\tau\iota\nu$ una forma de preguntar que llevaron a la práctica Sócrates, Platón y Aristóteles. Pero volviendo a la palabra $\tau\ \omicron\sigma\omicron\ \alpha$, la cual nos lleva indudablemente a la palabra $\tau\ \acute{\omicron}\sigma\omicron\ \omicron\sigma$ que se refiere al que ama a lo sabio, pero en ese amar, hay amor, una correspondencia, una relación recíproca, donde se está predispuesto afectivamente en un estado de ánimo. Esta relación de la filosofía con un estado de ánimo nos lleva nuevamente a Platón y Aristóteles quienes consideran que el origen de la filosofía nace desde un estado de ánimo, el asombro. Heidegger (2013) sigue esta idea de encontrar el origen de la filosofía en el asombro, quien

dice que el asombro en cuanto $\theta\omicron\sigma$ es la $\alpha\chi\eta$ de la Filosofía, asimismo le da otro sentido al $\alpha\chi\eta$ no solo como el procedente de algo, sino como algo que domina, es por eso que Heidegger considera que el asombro es algo que domina de principio a fin a la Filosofía, por esta razón el asombro es una característica inseparable de la Filosofía.

2.2 Educar en el asombro

Educar en el asombro es una propuesta didáctica de la doctora en educación Catherine L'Ecuyer (2012), el cual comienza desde el supuesto que el asombro como afecto para el conocimiento intelectual y para conocer el mundo se está perdiendo, esto se vería reflejado en las aulas secundarias con los diversos estudiantes que demuestran desinterés, falta de motivación y aburrimiento por aprender. L'Ecuyer (2012) apunta a varios fenómenos de la frenética sociedad moderna como culpables de la pérdida de asombro, uno de ellos se encontraría en los avances tecnológicos, los cuales afectarían directamente nuestra relación con el mundo y cómo lo conocemos, entre ellos están la televisión, los videojuegos y el internet. L'Ecuyer (2012) citando a Christakis (2011) menciona un estudio realizado con niños de cuatro años los cuales separaron en tres grupos, el primer grupo fue expuesto frente a la caricatura Bob Esponja, mientras que el segundo grupo fue expuesto frente a la caricatura Caillou y el tercer grupo estuvo dibujando, a continuación, se les realizaron varias pruebas, lo cual resultó en que los niños que estuvieron frente a Bob Esponja se apresuraban con impaciencia mostrando signos de aburrimiento. Así mismo L'Ecuyer (2012) cita a Calvert, Goodrich y Pempek (2009) quienes realizaron un estudio analizando 59 DVD educativos dirigidos a niños menores de tres años en los cuales identificaron constantes cambios violentos en las secuencias de escenas, lo cual sería difícil de asimilar para un niño que no está acostumbrado a las pantallas. Para L'Ecuyer (2012) esto evidencia el daño que produce la sobreestimulación en los niños con ciertos contenidos televisivos, que produce que los niños se aburran y se estresen con el ritmo de la vida real pues *las pantallas estridentes turban el único aprendizaje sostenible que existe en el niño: el de descubrir por sí mismo y a su ritmo el mundo por primera vez o de nuevo.* (p.35)

La sociedad frenética también afectaría al espacio de la educación, entre esos fenómenos estaría la constante competitividad y la creencia que mientras más es mejor, esto llevado al ámbito de la educación crea la falsa ilusión que mientras más temprano se educa se verán mejor resultados, esto produciría problemas a largo plazo, lo cual conlleva a un desamor con la educación. En este contexto de que mientras más temprano es mejor nacen franquicias educativas en DVD como Baby Einstein totalmente criticada por L'Ecuyer (2012) al no presentar evidencia real de sus beneficios en la educación de los niños. En esta misma línea L'Ecuyer (2017) cuestiona la gran cantidad de *neuromitos* que han surgido en el ámbito educacional los cuales son una oferta tentativa ante padres preocupados por potenciar el intelecto de sus hijos desde temprana edad, pero estos no tienen comprobación ni base científica. Ante estos fenómenos L'Ecuyer (2012) plantea algunas claves para enseñar tomando como base del aprendizaje al asombro.

L'Ecuyer (2012) nos explica que todos los niños por naturaleza tienen un impulso al asombro, es este afecto el que los ayuda a conocer el mundo y relacionarse con su entorno, por esta razón los niños se maravillan ante todo lo que tengan a su alcance lo que los lleva a estar constantemente formulando preguntas que los adultos suelen considerar como ilógicas, pero son justamente esas preguntas las que nos demuestran que los niños están filosofando.

Entonces si en la naturaleza de los seres humanos está el asombro ¿Por qué hoy en día vivimos en una sociedad sumida en el aburrimiento y el estrés? L'Ecuyer (2012) apunta a dos instancias, la primera es la sobre estimulación en los niños, debido exceso de pantallas (televisión, videojuegos, teléfonos y computadoras) las cuales reducen su mundo por conocer quitándole todo el misterio y la magia de lo existente, lo cual conlleva a una atrofia del sentimiento de asombro. En segundo lugar, está el sistema educativo mecanicista que se conforma de hitos los cuales son definidos socialmente según la utilidad o lo que se espera de cada niño a cierta edad, esta forma de aprendizaje ve a los niños como una materia moldeable de la cual se puede obtener algo ideal.

El problema de este sistema educativo es que pasa a llevar el desarrollo interno de cada niño, pasa a llevar su naturaleza y anula su capacidad de asombro, desarrollando a futuro un adolescente frustrado con la educación y con el mundo que lo rodea. Por lo tanto, L'Ecuyer

(2012) propone una recuperación del asombro, con un trabajo que parte desde la infancia, donde los tutores y los docentes acompañan a los niños en su exploración al mundo, donde los docentes son facilitadores, mediadores entre los niños y su entorno, para esta recuperación del asombro es necesario ir al ritmo del niño, importante no exponer a los niños ante pantallas ni nada que lo pueda sobre estimular, al contrario es necesario presentar al niño ante la naturaleza y que conozca todo tipo de objetos cotidianos, respetar el silencio y enseñar a los niños sobre la belleza de la naturaleza, de la bondad, sobre el cariño y especialmente estar a su disposición cada vez que el niño requiera de la ayuda del docente o tutor.

Por otra parte, Andrea Robayo (2017) toma como base el trabajo de L'Ecuyer para su propuesta didáctica, en la cual revisa diversas teorías sobre el aprendizaje y rescata aquellas que tiene como base al asombro. En esta propuesta didáctica el asombro toma un papel importante pues según es esencial para tener un aprendizaje significativo, Robayo (2017) citando a Miketta nos explica que *el aprendizaje significativo hace referencia a la vivencia de aprendizaje vinculada al gozo y al asombro, con el cual el niño se involucra a través de sus sentidos, percepciones, emociones y cognición (p. 8)* En este tipo de aprendizaje es necesaria la conexión emocional entre los contenidos antiguos con los nuevos que vamos adquiriendo, por esta razón es necesario el afecto del asombro para aprender.

2.2.1 Recomendaciones didácticas basadas en el asombro

Por una parte, Cerletti (2015) habla de didáctica de la Filosofía donde le da una tremenda responsabilidad al trabajo docente, pues el docente es quien tiene la responsabilidad de introducir a los estudiantes en el pensamiento filosófico mediante desafíos intelectuales y prácticos, por lo cual el papel del profesor debe ser un acompañante que motive y estimule el pensamiento de sus estudiantes con preguntas, las cuales lleven a más preguntas tanto como a respuestas.

Por otra parte, Juan Luis Fuentes (2020) retoma las ideas de L'Ecuyer, pero las pone en un contexto real de educación, entonces se pregunta ¿Cómo hacer para asombrar a adolescentes desanimados con la educación? lo cual lo lleva a varias aporías, pues generacionalmente los jóvenes ya no se interesan por cosas que en un pasado causaban pasión y asombro, por esta razón recomienda directamente a los docentes escapar de la urbanidad y de toda la sociedad frenética, llevar a la naturaleza a los estudiantes, con el fin de que puedan admirar la vida tal y como es, y por ejemplo ver el ciclo de la vida en el crecimiento de una flor, estas experiencias en la naturaleza tienen el objetivo que los estudiantes se sitúen como una parte más de todo lo existente y no el centro de todo aquello, como algo que forma parte de algo mucho más grande. Juan Luis Fuentes (2020) considera fundamental que los profesores enseñen sobre la belleza, sobre la bondad y el amor, conceptos quizás olvidados por actuales generaciones, por eso los profesores deben saber ser mediadores entre estos conceptos, la naturaleza y los estudiantes.

2.3 Análisis de datos y resultados obtenidos

El presente apartado tiene por objetivo el análisis de los resultados obtenidos tanto del trabajo de lectura y revisión bibliográfica como la experiencia práctica de los profesores en tiempos de pandemia bajo la modalidad híbrida tanto en observaciones como en trabajo práctico de enseñanza, diseño de actividades como evaluación. Dicho proceso fue recogido por ambos portafolios de práctica profesional de los profesores (adjuntos) donde se encuentra el cúmulo de las notas de campos/bitácoras y actividades realizadas.

El análisis de estos datos, al ser el presente documento una investigación acción participante, se realizará mediante el uso reflexivo de estos recopilados de acuerdo a los siguientes ejes problemáticos:

1. Haciendo Filosofía en tiempos de obligatoriedad.
2. Las pantallas negras.
3. Dificultades de asombrar.
4. Necesidad de nuevas propuestas didácticas de educación en el asombro

2.3.1 Haciendo Filosofía en tiempos de obligatoriedad

Afrontar el ejercicio docente en Filosofía por primera vez comprende un cúmulo de emociones que remueven cualquier tipo de preparación inicial para la cual los profesores están formados. Entendemos el currículum como una serie de proposiciones que van en la dirección final de forjar sujetos estudiantes “*críticos*” (MINEDUC, 2020) y preparados para afrontar reflexivamente diferentes situaciones del mundo de acuerdo a diferentes sistemas filosóficos bajo los cuales los profesores son instruidos. En la práctica de este estudio de caso, la lectura del currículum de cara a afrontar una propuesta de clases se traduce en buscar formas de cautivar la atención de estudiantes de acuerdo a autores clásicos o modernos de una forma lo más explicativa y útil posible para un ejercicio reflexivo tal como queda registrado en una de las primeras notas de campo de los investigadores:

Se trabaja en selección de material de clase para preparación de PPT, se busca materiales que hagan relación a despertar contenidos previos orientados en el origen de la filosofía y el paso del mito al logos como forma de entender una pregunta por la verdad. (Bitácora 1, 06/09/21)

Se busca, por un lado, rememorar y conectar con los contenidos clásicos de la historia de la Filosofía, una entrada que de por sí estima el ánimo y disposición de los estudiantes a conectar con la Filosofía, además del ejercicio propio de la didáctica de enriquecer el entendimiento. Es un primer instante forzado, tanto por una selección específica de contenidos que se ajustan al canon textual que no ha variado en general a lo expresado por Oyarzún (1998) en la reforma del gobierno de Frei Ruíz-Tagle, debido a su obvia importancia, pero adaptado a captar los intereses de conocimiento de los estudiantes. En ese aspecto, se presenta un interesante primer ejercicio de lectura a ciegas de la *afectividad* frente a contenidos filosóficos que, en general supone un primer paso hacia el filosofar que es de por sí ya problemático, pues sugiere un primer acercamiento a un contenido que es difícil de presentar bajo un modelo educativo que pide al profesor hacerse cargo de establecer una relación entre los estudiantes y este contenido con un sentido de aprendizaje que bajo los estándares propuestos por la priorización curricular impuesta por el MINEDUC (2020) comprenda un “*espíritu crítico*” que sin embargo choca con la

necesidad práctica de presentar explicativamente una definición de Filosofía, sus modelos metódicos y el potenciamiento de habilidades de acuerdo a estas variables explicativas. Dentro de la rutina de selección y elaboración de material didáctico entonces, el captar la afectividad dentro del modelo convencional obligatorio se detecta como un problema.

Como ya fue expuesto teóricamente, la Filosofía en Chile ha enfrentado varios debates por su prescindibilidad como se expone en Olivares (2020) cuyo origen a estimación del presente análisis es cíclico y ya debatido en Oyarzun (1998) y Longás (2006). Finalmente, la Filosofía es acordada como obligatoria en el año 2019, por ende, se regulan sus horas lectivas correspondientes, sus contenidos y objetivos. Es un avance valorado positivamente por los investigadores, aunque teóricamente no deja de presentar dudas precisamente por el momento de valoración de la asignatura de acuerdo a sus reales objetivos. Si ya en el debate anterior de la prescindibilidad de la Filosofía en el currículum se cuestionaba en trabajos como el de Longás (2006) el choque entre los contenidos “*para la vida*” (Conexión con otros seres humanos, reflexión) de la Filosofía contra su propia prescindibilidad en los caracteres de formación de estudiantes “*para la vida real*” expresada por el mundo laboral y las competencias, el trabajo cíclico sobre los contenidos en cuanto a su utilidad por el mero hecho de los OA se detecta como un problema en la práctica. Hablar de Filosofía al “*presentarse*” como una disciplina pareciera ser en la práctica un acercamiento teórico complejo que se ve afectado por la afectividad e interés de los estudiantes, este asunto lo advierte el profesor practicante en su nota de campo respecto a la clase de introducción a la estética:

En este liceo cambian los electivos cada trimestre, entonces tuve que introducir a los estudiantes nuevos y antiguos al electivo de estética. La clase, aunque al principio fue tensa porque había nula participación y se notaba la timidez de estudiantes más jóvenes, de a poco se fue quebrando el silencio y fueron participando los estudiantes. A pesar de la baja participación, los estudiantes realizaron la actividad planificada, luego de la clase conversamos con profesora guía sobre un posible cambio de metodología para que el seminario sea más práctico y no solamente teórico. (Bitácora 2, 28/09/2021)

Se aprecia una dificultad de estimular desde la teoría y la historia de la Filosofía un trabajo subjetivo del pleno filosofar, en el ejemplo se expone el cómo por el propio valor poco velado de los contenidos como la estética en la “*vida real*” llevan a recurrir a desafiar la propia crisis por la prescindibilidad con metodología y didáctica. Lo mencionaba Cerletti (2018) se juega en la enseñanza de la Filosofía una frágil línea por mantenerla en las aulas mediante lo práctico, la crítica entonces se vuelve práctica discursiva y actividad como forma de permanencia de la reflexión:

Se escoge actividad de cierre que va a estar orientada a que los estudiantes, al igual como lo exige el método socrático, cuestionen sus propias percepciones del mundo. Se eligen ejemplos contingentes que llamen la atención de los estudiantes. (Bitácora 3, 25/09/2021)

Los profesores observan que este tipo de acercamiento de la Filosofía, desde la didáctica y el reflexionar contingente, es sin duda mucho más efectivo para ayudar a solventar algunos aspectos de los problemas históricos de las crisis de la enseñanza de la Filosofía en Chile. Aun así, sigue patente la problemática de que el simple hecho de la Filosofía definirse por su utilidad no solventa el problema de la prescindibilidad en la educación obligatoria. Los problemas de adecuación entre contenido y formación son una constante en la labor práctica tal como testimonia en los documentos anexos. La Filosofía está sometida en todo momento a una conceptualización específica. Tal como señala Eyzaguirre (2020) los caracteres utilitaristas de la Filosofía son tremendamente trascendentales y el “*pensamiento crítico*” es lo que debería ocupar el lugar representacional del cúmulo de habilidades prácticas mediante las cuales la Filosofía debería encontrar su espacio en una educación del siglo XXI. Se aprecia tal como en Cerletti (2018) la relevancia de la argumentación, la analítica, etc. como parte de lo que la Filosofía representa, pero se desecha que estos sean el espacio único bajo el cual definir la Filosofía y el filosofar, por el contrario, tal como menciona Lipman (1991) citado en Pajajoy, Pedreros y Torres (2020) este debe ser además “*creativo*” y “*colaborativo*” que haga relación al diálogo y nacimiento de nuevas ideas desde el rol conjunto, no de una habilidad específica de un ser único. Se encuentra entonces un problema con la conceptualización y objetivos de estas habilidades “*para la vida real*”

ya presentes en la reflexión de Oyarzún (1998) en la época de la “*Modernización*” son parte del problema de la prescindibilidad bajo el cual hablar de estética, por ejemplo, se hace difícil sin recurrir a métodos que vayan en pos de la formación y la habilidad dentro de una sociedad de la competencia por la información y el modelo unitario del ciudadano.

Hacia el final de estos primeros resultados, se resalta cómo la didáctica parece aportar una forma práctica de introducir la reflexión de acuerdo a contenidos de manera mucho más cercana que la reproducción del conocimiento que es el escape primario a afrontar la selección de contenidos sugeridos por el currículum, se requiere hacer un balance entre las habilidades expresadas por los objetivos didácticos, los contenidos, y la reflexión personal y colaborativa que estimule el contenido afectivo que pareciera estar *antes* de cualquier propuesta didáctica. Sobre todo, se requiere que desde la propia reflexión y la Filosofía surja una forma de captar el interés más allá de la mera formación que mantiene la frágil línea de la Filosofía en la educación.

2.3.2 *Las pantallas negras.*

En el año 2020 lo que se vislumbraba como un año tradicional, el segundo para Filosofía acomodado al currículum obligatorio, que presentaba los desafíos típicos de una reconstrucción de nuevas formas de enseñar Filosofía y filosofar en las aulas se transformó en un nuevo panorama problemático no sólo para la Filosofía y educación, sino para la humanidad en sí misma. El mundo se vio enfrentado a una pandemia causada por el virus COVID-19, lo cual llevó a un reordenamiento curricular dispuesto por el ordenamiento del referenciado teóricamente decreto N°67 (2018) que dicta los caracteres a seguir de acuerdo a situaciones de evaluación ante situaciones especiales. Este documento, está en la base de la priorización curricular que por ende dicta lo que *debe* ser evaluado de acuerdo a los contenidos curriculares en las asignaturas específicas. Conceptualmente, por ende, el límite de lo que se *evalúa* como prioritario para una correcta formación de los estudiantes. Además, dicho documento buscaba la seguridad de todos los miembros de la comunidad escolar. En principio, cerrando completamente los colegios optando por una educación totalmente virtual, con todos los problemas asociados a ello que serán descritos, y en segunda instancia optando por una educación en formato híbrido. Bajo este marco es que se promulgó la priorización curricular (2020) en todos los niveles, lo cual afectó a Filosofía

tanto en contenidos, objetivos como en el espacio horario donde realizar las actividades. Literalmente, las bases para Filosofía establecen: *“Para los efectos de esta propuesta curricular transitoria, se establecieron dos ejes con el fin de priorizar y dar progresión los objetivos de aprendizaje: saber y práctica filosófica, y desarrollo de habilidades en áreas de la filosofía.”* (MINEDUC, 2020)

Como el estudio de caso señalaba anteriormente, la labor docente se ve cruzada con la dificultad expresa de definir la Filosofía, sus métodos y potenciar las habilidades correspondientes, todo esto bajo el escenario de la suspensión de la presencialidad con todos los problemas afectivos ya descritos que inciden, a su vez, en las propuestas didácticas. Bajo esos dictámenes, el presente análisis toma en cuenta las bitácoras ya presentadas para señalar que el documento de priorización curricular (2020) cuenta con falencias en tomar en consideración a cómo la Filosofía, definida por sus métodos y habilidades se aúna en los OA prescinde de tomar en consideración la relación propia entre estudiantes y la asignatura y presupone un ánimo de colaboración y reflexión que no es parte de la evaluación a la que es sometida la materia en la práctica.

Bajo estos dictámenes, se escoge recoger las habilidades principales que forman parte del cúmulo del pensamiento crítico como prioridad, recalcando la idea de la educación del siglo XXI. En el caso particular del estudio de caso, la práctica profesional se dio en el segundo semestre de 2021, en plena implementación de los planes híbridos. Regirnos por el plan híbrido bajo un contexto híbrido significó la pérdida de uno de los aspectos más importantes del Filosofar y de la pedagogía en general, la relación directa no mediada con los estudiantes, significando de por si otra merma a la conceptualización reflexiva e integral de la Filosofía y por parte de los estudiantes del espacio dispuesto para este tipo de relación. Esto no es solo tratado en el presente estudio, otras investigaciones en ciernes se hacen cargo de recoger los testimonios de las dificultades de este contexto, Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2021) recoge varios textos con discusiones entre las que se aprecian testimonios y recomendaciones para la labor docente de la Filosofía en tiempos de pandemia; en ella encontramos textos como *“las pantallas negras”* donde se hace un

análisis bastante personal y sincero de cómo la Filosofía se ve reducida, otra vez a su forma más pueril bajo el marco de priorización:

Filosofía sería asignatura formativa, sin nota y voluntaria. Yo solo me quería convertir en una pantalla negra, para que no se me notara el hastío que me provocaba escuchar cómo se reduce a las estudiantes a números, porcentajes de logro, OA, OFT, y todas esas siglas que inventan quienes creen que de eso se trata la educación. La posibilidad de yo convertirme en una pantalla negra me sedujo, en el fondo, haces click y te conviertes en una presencia invisible, me invadió la realidad de lo siempre sido, el estar, oír, observar, sentir, sin que los otros te vean, la necesidad de callar y ser nadie porque ser lo contrario molesta. (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2021, pp.41)

Se aprecia de manera patente como desde el relato la prescindibilidad vuelve a manifestarse esta vez bajo las formas acrílicas de la labor filosófica, apartada del currículum ante la priorización. Aun así, dentro del mismo relato de pesar ante la incertidumbre de la prescindibilidad, los estudiantes se conectan y dan razones que se acercan a una definición distinta de Filosofía que rescata precisamente lo que bajo la propia perspectiva de los profesores de Filosofía, luego del trauma constante de crisis expresó en Olivares (2020) pareciera no apreciarse, la necesidad de asombro, de reflexionar, absente de la evaluación y la obligatoriedad.

Esta congruencia respecto a cómo por fuera de la *utilidad* o la *evaluación* se aprecia aún el deseo por conocer que afecta completamente a los sujetos que son parte de la relación de aprendizaje deja entrever que pareciera poder apoyar la hipótesis de que hay un deseo que subyace a las definiciones estatales de Filosofía que logra aflorar desde la afectividad aún en condiciones de desconexión completa. Dicha congruencia lleva a este estudio a evaluar las propias dificultades técnicas de la labor docente en periodos de "*pantallas negras*".

Sin duda lo técnico fue un problema en ambas escuelas que forman parte de este análisis. Desde días sin conexión a internet por parte de los estudiantes, pasando por el aprendizaje

constante de nuevas plataformas en pos de “acercar” un poco más el espacio de la clase, El sentido colaborativo y dialogante del ejercicio de filosofar fue siempre complejo. Aquello queda patente en las notas de campo: *“La conexión es mala, tan mala que la profesora pierde la conexión y los pocos estudiantes que había aprovechan la oportunidad para desconectarse, solamente me quedo en Google meet con dos estudiantes.”* (Bitácora 4, 26/08/2021).

Aun en los momentos de dificultades tecnológicas, se aprecia como en bajos porcentajes hay estudiantes que permanecen dentro de la actitud de aprendizaje. Aquello por supuesto no invisibiliza el gran porcentaje de pérdida y desinterés de la gran mayoría de estudiantes. Ante este tipo de fenómeno seguimos a Longás (2006) para rememorar el concepto de “*velocidad*” de la información que abarrota el “*mundo real*” fuera del aula. Un mundo sobresaturado por habilidades, información, y competencias que están en constante cambio y tal como señala L’Ecuyer (2012) sobresaturan a los estudiantes a través de medios como los tecnológicos donde la competencia por los tiempos de ocio o conocimiento es brutal. Aquello se exagera con la mediación de la virtualidad, creando un mundo general silente, acrítico y literalmente desconectado/conectado. Aun así, se sigue apreciando cómo las prácticas didácticas y la estimulación del asombro mediante estas generan pequeñas reflexiones y preguntas que “*surgen*” atendiendo a la ya citada *afectividad* que toma el lugar del contexto histórico en el que se desarrollan los espacios de aprendizaje. Así, tal como lo señala el texto de la Mesa Social Covid-19 (2021) los caracteres de crisis pandémica se cruzan con la preocupación del contexto de estallido social del año 2019 que hace surgir, desde la estimulación y reflexión por el ser humano, preguntas: *“Desde ahí, van surgiendo los principales conceptos a desarrollar. Hay un punto donde surge la pregunta si “¿los militares tienen derechos humanos?”* (Bitácora 5, 28/09/2021).

Dentro de ese contexto y en la misma línea de la *afectividad*, el estudio de caso lleva a observar momentos de encuentro. La modalidad híbrida deja tras de sí incontables silencios desde las “*pantallas negras*” pero también el regreso luego del letargo, los estudiantes parecieran necesitar el espacio de clases y aquello repercute y modifica el ya complejo ejercicio de selección y priorización ya discutido. Aquello es problemático, puesto que la

evidencia de momentos de asombro o deseo de reflexionar se ve enfrentado a volver a las prácticas rutinarias de enseñanza en paralelo al reencuentro propio de lo humano y la socialización. Aquello aún está en estudio, pero en las notas de campo se muestra cómo bajo circunstancias de encuentro, luego de la reclusión, la Filosofía y las habilidades o contenidos a desarrollar de estas pierden interés, demostrando a la vez que la facultad de asombrarse es algo afectivo:

Al entrar al curso, noto desde el comienzo un ánimo mucho más complicado. Al reponerse casi en su totalidad a las clases presenciales, todo se torna mucho más desordenado, la cosa empeora cuando una de las estudiantes sin previo aviso señala que uno de los estudiantes está de cumpleaños, por lo cual comienzan todos a cantar el cumpleaños feliz, me uno al canto en busca de confianza y tratar de preservar el buen ánimo. Mientras, preparo los insumos de la clase.

Desde el comienzo la clase es conflictiva, trato de preservar el orden señalando que la clase dio comienzo y trato de hacer la misma introducción de tercero medio, funciona a medias puesto que en todo momento los grupos se desordenan. Trato de restablecer las clases luego de estas pausas, con sus más y su menos logró la introducción, especialmente la pregunta por si conocen a Platón logra captar medianamente su atención.

El desarrollo es problemático, aquí se pierde directamente el control en muchos momentos a pesar de que trato con diferentes tácticas de retomarlo. En un momento, todo parece fluir, pero soy interrumpido por un profesor que entra a pedirme el libro de clases y a señalar a los estudiantes que, si no suben sus tareas, tendrán la nota mínima además de recalcar que estoy solo sin la profesora guía. En ese momento pierdo el curso casi totalmente por ende decido pasar el resto de materia de manera acelerada. (Bitácora 6, 28/09/2021)

La bitácora presentada muestra como las directivas didácticas de una clase convencional se resisten ante el potencial afectivo de los estudiantes participantes. Es necesaria una

actitud afectiva que predisponga el conocimiento tanto personal como en grupo. Aquello se hace complicado ante una reanudación de la presencialidad donde los afectos e intereses de los estudiantes están mediados por el confinamiento y la sobreexposición de la virtualidad, requieren del espacio de clases como punto de encuentro.

Reincorporar, o volver a dar el valor de “*aprendizaje*” a ese punto de encuentro, en la práctica, es una tarea que requiere tomar en cuenta esas afecciones. La posibilidad de Filosofía requiere de un paso previo donde se produzca ese reencuentro más allá de los contenidos, volver a dar valor al aprendizaje, y por ende a la Filosofía requiere de la misma Filosofía bajo la necesidad de asombro.

Dicho deseo de encuentro y utilización de la sala en pos de la creación conjunta se puede apreciar en la siguiente nota que muestra el cómo una clase donde una propuesta esté bien dirigida hacia la afectividad y encuentro de los estudiantes, estos a la vez amplían su deseo por conocer, por ende, preguntar y filosofar:

En cambio, tuve mi primera experiencia como profesor del 4to medio en el ramo electivo de Estética, la relación con el curso fue muy buena, todos demostraron interés en el tema que estaba explicando (las vanguardias artísticas) y la constante participación de los estudiantes hizo que la clase fuera fluida y muy viva. El interés de los estudiantes por la clase fue tanto que preguntaron a profesora guía si había posibilidad de poder ver performances u obras de vanguardia en un museo, o sea ir a una salida educativa. (Bitácora 7, 31/08/2021)

Es tarea de futuras investigaciones indagar en aquel potencial afectivo, como conclusión de este capítulo del análisis se destaca cómo aún en condiciones adversas la labor docente de la Filosofía metodológicamente tiene el potencial de estimular el asombro como una forma de generar el deseo por conocer, reflexionar, pensar, más allá de los condicionantes de la obligatoriedad y la utilidad, posibilitando la reflexión a la vez que generarla. Este estudio de caso buscará entonces evaluar esa potencialidad de cara a elaborar dentro del marco de las propuestas didácticas una que vaya en esa dirección.

2.3.3 Dificultades para asombrar

A través de nuestro proceso práctico se nos presentaron varias complejidades las cuales no permitían seguir el curso normal de una clase, entre esas complejidades pudimos notar el desinterés por la asignatura, reflejado en la poca participación y las constantes distracciones en clases, por esta razón se buscaron varias formas de motivar a los estudiantes a participar en clases mediante un buen material visual lo cual en su totalidad no logró el objetivo. Este problema que acompleja a muchos profesores es analizado por Neil Postman citado en L'Ecuyer (2012) quien explica que cada vez es más común que los profesores sobreestiman visualmente a sus estudiantes para lograr su atención, hoy no hay profesor que no utilice proyector para sus clases, porque la manera en que los docentes pueden despertar interés en sus estudiantes es entreteniéndolos, por esa razón L'Ecuyer (2012) concluye que el trabajo docente se está acercando cada vez más al del entretenimiento, educar es sinónimo de entretener, y esto ¿por qué pasa? L'Ecuyer (2012) es clara al decir que es por la pérdida del asombro, los estudiantes al no asombrarse no desarrollan el interés por aprender y si no desean aprender la tarea del docente está destinada a ser compleja o fracasar.

Continuando con las complejidades del trabajo práctico, se hacía evidente el desinterés de los estudiantes el cual iba acompañado con múltiples distracciones. Tal como queda patente en los anexos ya citados además de otras experiencias como en una ocasión en que uno de los investigadores debía introducir a los estudiantes a una nueva unidad, el libro del estudiante los invitaba a reflexionar sobre el universo y como este había sido el primer campo de estudio para los filósofos, tengamos en consideración que Aristóteles mencionaba que los primeros pensadores se habían alejado de la ignorancia luego de ser afectados y sentirse estupefactos ante la grandeza del universo, asombrados se dieron cuenta de su ignorancia y tratando de alejarse de ella comenzaron a filosofar (Aristóteles, *Metafísica*, 982b10-20), era ese sentimiento el cual se debía transmitir en los estudiantes, el asombro que habían sentido estos primeros pensadores, tal cual lo habían vivido los poetas que escribieron mitos sobre el universo, para ello el investigador proyectó un video que mostraba las estrellas en el Valle del Elqui, creando un espacio parecido al del cine, para ello se cubrió toda entrada de luz dejando la sala a oscuras, además unos parlantes hicieron

sonar música de cine que seguía el movimiento de las imágenes, se preparó un escenario especial para que los estudiantes sintieran asombro, pero cuando terminó el video y se encendieron las luces, la mitad de los estudiantes estaba durmiendo, otros cuantos en el teléfono, solo un grupo pequeño había seguido el video completo, cuando se les preguntó ¿qué les había parecido? nadie respondió, todos se mantuvieron en silencio, por lo tanto se concluye que no les sorprendió en lo absoluto. En relación a lo anterior L'Ecuyer (2012) lo asocia a la sobreestimulación de imágenes, esto provoca en los estudiantes falta de concentración, hiperactividad, desinterés, aburrimiento, además de una dependencia a los estímulos externos, es por esta razón que los estudiantes cuando se aburren en clase, se distraen constantemente con el teléfono pues necesitan de estar frente a una pantalla para satisfacer su necesidad de estímulos. L'Ecuyer (2012) advierte sobre las consecuencias en nuestro desempeño académico por el uso excesivo de tecnologías, en una ocasión gran parte del curso se durmió en medio de la clase, mientras que la otra mitad se negaba a participar de las actividades, simplemente no deseaban saber nada de estudios, en esa ocasión se intentó ser lo más comprensible posible pero la profesora guía cansada de estas situaciones les dio un sermón a todos los estudiantes quienes tuvieron que participar en clases de todas maneras, al término de la clase ella comenta que muchos de esos estudiantes tienen adicción a los videojuegos por lo cual acostumbraban a llegar cansados a clases y dormir las primeras horas, esto era un asunto que todos los profesores sabían pero como se estaba en una situación de pandemia había mayor flexibilidad con ellos pues no era obligatorio asistir a clases, esta situación puso en evidencia lo difícil que es enseñar Filosofía en estos momentos, no solo en un mundo post pandemia, sino un mundo totalmente tecnologizado, donde es muy difícil competir con estos dispositivos, además es evidente que la Filosofía no tiene nada de sorprendente frente a un videojuego, pues los estudiantes se pueden amanecer jugando en línea pero no aguantan 40 minutos de clase, L'Ecuyer (2012) citando a Christakis (2010) menciona el concepto *desplazamiento* el cual hace referencia a todo lo que dejamos a un lado cuando nos sumergimos en las tecnologías, en el caso de estos estudiantes se desplaza el estudio por los videojuegos. L'Ecuyer (2012) es muy crítica con las tecnologías porque son las principales responsables de la pérdida de asombro y del mal desempeño de los estudiantes, por esa razón debería ser regularizado minuciosamente el uso de tecnologías en el aula, pues impiden el pensamiento crítico y

deshumanizan el trabajo docente al deformar las relaciones humanas existentes en el aula, además de desconcentrar constantemente a los estudiantes, un estudiante que está pendiente de instagram, de lo que habla el docente y de sus apuntes no puede lograr una concentración real porque solo es un receptor pasivo de estímulos, entonces las tecnologías impiden que los estudiantes se asombren y que se concentren pero además anulan la capacidad de los estudiantes para vivir y disfrutar del momento.

2.3.4 Necesidad de nuevas propuestas didácticas de educación en el asombro

Tal como se ha evidenciado a lo largo de esta investigación y durante nuestro proceso práctico (Bitácora 2) Es totalmente necesario aplicar nuevas didácticas en la educación filosófica al igual que en todo el sistema educativo, la propuesta didáctica a la cual más nos hemos referido es a la de L'Ecuyer (2012), educar en el asombro. Propuesta didáctica que tiene como fin cambiar todo el paradigma educacional, con el fin educar niños que en un futuro serán buenos ciudadanos, esta propuesta didáctica propone un trabajo que parte en la infancia con los tutores los cuales tendrán que dar a los niños la seguridad para que ellos puedan salir al mundo a explorarlo y de a poco ir sorprendiéndose por el misterio de la vida, luego es el turno de los profesores quienes seguirán con este proceso. En esta misma línea Robayo (2017) retoma la propuesta didáctica de L'Ecuyer para profundizar en el *aprendizaje significativo*, el cual no podría lograrse en un contexto educativo mecanizado, por esta razón decide darle una oportunidad al aprendizaje basado en el asombro.

Juan Luis Fuentes (2020) también retoma la propuesta didáctica de L'Ecuyer y la contextualiza al presente, pues ¿qué pasa con esos niños que no siguieron las recomendaciones para educarlos en el asombro? Ahí se posicionan las docentes quienes tienen la misión de presentar a los estudiantes ante la naturaleza y ante conceptos que ellos pueden considerar ajenos como la belleza y la bondad, con el fin de que valorizan todo lo existente y asuman que son una parte pequeña de algo grandioso.

2.3.5 Análisis de resultados y conclusiones

De acuerdo a los objetivos planteados por la investigación, y los resultados obtenidos de acuerdo al marco metodológico se aprecian desprende lo siguiente:

A través del estudio teórico de textos tanto nacionales como internacionales que hacen referencia a la crisis cíclica de la permanencia de la Filosofía en el currículum nacional esta aseveración se ve apoyada por diferentes autores como Longás (2006), Olivares (2022) y Solari (2012) quienes destacan diferentes problemas de adecuación del currículum ante las diferentes reformas educacionales del país. Destacando como problemas principales el sentido de “*utilidad*” destinado a cierta definición de Filosofía realizada por el MINEDUC a través de sus reformas. Dicha utilidad, expresada por el concepto de “*modernización*” en Oyarzun (1998), “*currículum para la vida real*” en Longás (2006) y “*Pensamiento crítico*” por Eyzaguirre (2018) avalado bajo la última reforma del MINEDUC bajo el marco de las habilidades del siglo XXI (2019) suponen todas formas activas de someter a la Filosofía su fin útil de formación de acuerdo a un modelo de ciudadano capaz laboral y políticamente. Dicha conceptualización se torna compleja debido a la práctica de la labor docente donde el concepto mismo de Filosofía, por su raíz no útil expresada en Aristóteles (Aristóteles, *Metafísica*, 982b10-20) y retomada la idea por Russell (1912) no logra captar el interés necesario para validar sus contenidos por sí mismos ante los estudiantes como se observa en (Bitácora 2). Ante esta situación como señala Cerletti (2018) es la didáctica la que sale al paso de acercar la Filosofía a la escuela tal como se muestra en (Bitácora 1). En síntesis, el estudio de caso tanto en lo teórico como en lo empírico direccionan el resultado de que la crisis respecto a la utilidad de la Filosofía es efectiva y se expresa en las disposiciones afectivas de los estudiantes ante el propio ejercicio de filosofar donde solo la forma de dirigir la atención del aprendizaje mediante a recursos didácticos puede sostener dicho interés. En el presente estudio de caso, dicho desinterés y disposición afectiva por la inutilidad de la Filosofía fue más que aparente y exacerbada por las condiciones de pandemia.

Dicha crisis, al ser de carácter didáctico/afectivo remite al concepto de “*velocidad*” expresado por Longás (2006) respecto a la información. La Filosofía, dentro de la

jerarquización de los saberes debe competir contra el cúmulo de información dispuesta por los medios, en el caso de este estudio tal como se aprecia en (Bitácora 3) la labor práctica del profesor es buscar algo que “*interese*” y aquello suele ser contextual y, por ende, afectivo. L’Ecuyer (2012) apoya este tipo de enunciado señalando que es la sobresaturación de información y actividades que compiten por el ocio lo que produce el desinterés. En el caso del contexto de este estudio, aquello se vio exacerbado por las políticas de priorización curricular impuestas por el MINEDUC (2020) que en todo sentido enmarcan el asunto de la evaluación y prescindibilidad de la Filosofía en las aulas hasta el extremo. La competencia no es solo por la validación, ni por la evaluación de la disciplina sino por su existencia esta vez mediada tal como señalan los relatos de “*pantallas negras*” (2021) por la información misma. Ante esa competencia, la Filosofía sólo reproduce su riesgo de permanencia en las aulas ante voces silentes.

Con respecto al objetivo de evaluación de la experiencia docente en tiempos de pandemia y educación híbrida, se recupera la idea ya desarrollada por el estudio de caso, las condiciones de educación híbrida reproducen y exacerbaban la problemática de la prescindibilidad. Aún así, el estudio arroja un par de resultados interesantes que van en el sentido de evaluar nuevas propuestas didácticas. Dentro del relato de “*pantallas negras*” de Mesa Social Covid-19 (2021) se destaca el cómo al margen de la competencia, la evaluación, la “*utilidad*” subyace de igual manera el deseo por conocer y ser crítico. Lo mismo demuestra la experiencia práctica en (Bitácora 5) donde se desprende que los estudiantes reaccionan afectivamente frente determinados temas que remueven su deseo y por ende, generan reflexión. Aquello a la vez se deja notar frente al deseo de los estudiantes de recuperar su espacio expresado en (Bitácora 6). Los estudiantes son capaces de anteponer su deseo al reencuentro al de reaccionar a diferentes actividades didácticas, el estudio señala que este es un hallazgo importante de cara a planear las propias actividades didácticas ante el reencuentro post pandemia. A su vez, Cerletti (2015) señala que toda propuesta didáctica debe ir enfocada en base a encuentros Pajajoy, Pedreros y Torres (2020) señalan que el pensamiento crítico debe darse bajo los márgenes colaborativos, incluso la propia REPROFICH (2016) destaca las nuevas propuestas que se han hecho, y van contra la conceptualización mundana de pensamiento crítico, en pos de la colaboración.

En (Bitacora 7) se puede apreciar cómo la participación y buen uso de los elementos didácticos puede producir o estimular encuentros.

Respecto a la viabilidad de propuestas didácticas basadas en el asombro, el trabajo de L'Ecuyer (2012), apoyado por Fuentes (2021) bajo el trabajo de delimitación y definición de asombro según los autores clásicos de Ordoñez (2013) dejan entrever que el asombro es una tarea pendiente de la Filosofía y de la educación. La idea de la sobreexplotación de la información y del tiempo se ve apoyada por nuestro currículum basado en definiciones y métodos efectistas; situación de la que tal como se muestra en (Bitácora 6) fue parte del estudio de caso, donde ante la falta de interés la respuesta fue el traspaso de la información desinteresada por parte del profesor practicante. El estudio ha demostrado que hay algo que subyace a la Filosofía como forma de pedagogía que ya estaba presente en Platón mediante la definición como origen y motor de la Filosofía como afección originaria (Platón, Teeteto, 155d) sin aquello, no es posible una clase, por ende, ante el contexto de crisis ya constante de validación de la Filosofía por su utilidad, es la Filosofía misma la que debe darse valor desde su origen y capacidad de afectar. El asombro debe reincorporarse a la didáctica. L'Ecuyer (2012) es quien nos da más guías de cómo seguir una metodología de aplicación mediante el rescate de lo perdido, del asombro; mediante un trabajo que comienza desde la niñez, donde los tutores y los docentes son los encargados de guiar y asistir a los niños en su descubrimiento al mundo, esta propuesta didáctica busca un reencuentro con la realidad, con el mundo tal y como es. Dicha afirmación, la de reencuentro es otra congruencia que el estudio aprecia como apoyo a la hipótesis de una propuesta didáctica basada en el asombro. Respecto al objetivo de diseñar la propuesta, se cumple y se expone en el capítulo siguiente siguiendo las directrices y resultados del análisis del estudio de caso, solo se diseña y no se aplica debido al tiempo acotado de investigación práctica que cesa en diciembre del año 2021 aún bajo condiciones híbridas. Bajo esas mismas circunstancias no es posible desarrollar validación por juicio experto para validar la propuesta didáctica.

Segunda Sección

3. Tercera Parte: Propuesta didáctica

3.1 Diseño:

La propuesta didáctica que se diseña, se origina el estudio de caso va orientada a los cursos de tercero medio. Esto, debido a que se busca que el sentido de “*origen*” y “*posibilitador*” del concepto de asombro se incorpore lo antes posible a las instancias del plan común del currículum nacional. Además, se destaca la concordancia de algunos de los OA específicos de tercero medio con el objetivo del presente estudio de caso, estos serán presentados en el presente apartado.

Respecto a la propuesta didáctica y retomando los resultados, la propuesta de este estudio de caso se basa en las ordenanzas del nuevo Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021) dentro del Dominio B donde se establece el que para generar un ambiente correcto de enseñanza este debe tener dentro de sus bases la preponderancia de lo afectivo en el sentido tanto particular como colaborativo entre los estudiantes. Dentro de las dinámicas de asombro, este principio es esencial para propiciar el aprendizaje de la Filosofía y así mismo es la base de entender la influencia en el aula de cara a diseñar actividades didácticas post pandemia. El Marco de la buena enseñanza a la vez destaca lo ya discutido en este estudio de caso, las bases curriculares de objetivos en pos de desarrollar habilidades y competencias, tal lo señala así el documento:

Las orientaciones curriculares definen la formación ciudadana como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para formar personas integrales, con autonomía, pensamiento crítico y principios éticos, que contribuyan a la construcción de una comunidad escolar y una sociedad sobre la base del respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. El/la docente debe propiciar el desarrollo de estas habilidades y actitudes, tanto al modelarlas en las interacciones con sus estudiantes, como al generar expectativas claras para la participación en las distintas actividades del aula y de otros espacios educativos. (MINEDUC, 2021, pp. 36)

Dentro del marco curricular, y considerando las características ya enunciadas de un ambiente colaborativo, la propuesta no rechaza bajo ningún concepto los marcos definitorios de aprendizaje ciudadano descritos en la cita. Por el contrario, la idea es incorporar al asombro a aquella definición para repensar la didáctica dentro de los márgenes objetivos se aloja como un punto clave de la propuesta.

Teniendo en cuenta entonces, que se va a trabajar principalmente dentro del dominio b y en base a objetivos curriculares para que la propuesta sea factible, se decide el trabajar bajo los marcos de los siguientes OA:

OA c: Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento. (MINEDUC, 2019, p.217)

Se busca en primera instancia que la propuesta, centre su labor dentro del espectro de las habilidades, vaya en busca del asombro dentro de la actividad de los estudiantes en sus contextos particulares, de la habitualidad, del mundo. Incentivar y tratar de reconectar a los estudiantes de acuerdo a contenidos que los *afecten* y puedan ser reflexivos de modo que a la vez puedan ser compartidos y desarrollados. En el caso específico del diálogo, este comprende el ejercicio de compartir y desarrollar una visión íntima de una problemática, lo cual va en el camino de la relación de afectar y ser afectado por el otro. En ese aspecto, se busca que desde el mismo ejercicio del filosofar los estudiantes se interesen en reflexionar su relación con el mundo, pero también a las visiones de mundo y sus problemáticas de parte de otros estudiantes. Se propone el que los estudiantes mismos busquen contenido dentro de su cotidianidad que les sea de un uso no precisamente utilitario, pero que les interese.

OA d: Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus

fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista. (MINEDUC, 2019, pp.217)

Respecto a contenidos en sí y la potencialización de habilidades en base a estos. Se acoge para la propuesta el desarrollar frente a teoría “*momentos de asombro*” estimular la pregunta, la relación específica de la historia de la Filosofía con pensar el mundo, lo que está fuera, el “¿*porqué?*” se interesaron los primeros Filósofos por el mundo, “¿*Qué los moviliza?*” y sobre todo “¿*Qué les moviliza a ustedes?*” respecto a esas visiones del mundo y poder generar un argumento que pueda ser compartido y dialogado con los demás.

En el caso específico de las actividades didácticas, se elabora dentro del marco de “*A/sombrar*” (Ordoñez, 2013) el trabajo del desocultamiento, de la movilización desde la sombra. Bajo ese marco contextual, se utiliza como referencia el trabajo de la agencia “*A la Sombrita*” que se propone elaborar propuestas pedagógicas basadas en los “*teatros de sombras*”, específicamente para niños y familias que busquen tener un reencuentro con la actividad como alternativa a la saturación de una época digitalizada. Diego Ramírez (2021) al describir los objetivos del proyecto “*A la Sombrita*”, aporta directrices que se acomodan perfectamente al objetivo de la propuesta didáctica:

Pequeños post para ayudar a profesoras/res a usar el Teatro de Sombras en el aula, madres y padres que quieran pasar un rato mágico con sus hijos y cualquiera que quiera conocer esta milenaria técnica de activar la imaginación. Una solución económica como alternativa a la saturación tecnológica que sufrimos a diario. (s/p)

El ánimo “*mágico*” de la actividad, en relación a cómo el asombro (en el caso del trabajo de la agencia, aparece como una conceptualización imaginativa) nace de lo mítico, como una “*activación*” aportan cuestiones relevantes para incorporar a lo didáctico, el proyecto de la compañía (*A la Sombrita, teatro de sombras y títeres para todas las edades*, 2021) a la vez destaca una de las problemáticas específicas ya tratadas en el estudio de caso, a saber, enfrentar la saturación tecnológica, el reencuentro en la actividad, en la iluminación

propia del trabajo conjunto. Dicho encuentro, como ya fue resultado de este estudio de caso, es imperativo.

Por otro lado, el trabajo sobre la sombra ya enunciado aporta formas de trabajo al margen de las conceptualizaciones típicas bajo las cuales se presentan los contenidos de la Filosofía, trabajar lo *abstracto* al margen de las formas utilitaristas se aprecia como un rescate al propio origen mítico de la Filosofía.

Este punto en específico se relaciona con el OA 3 que establece: “*Formular preguntas filosóficas referidas al ser y la naturaleza de la realidad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías ontológicas fundamentales.*” (MINEDUC, 2019, p.71) El asombrar, dentro de los objetivos didácticos, apunta específicamente a la naturaleza y el ser. Lo que parece esquivo en la relación mediada de los contenidos por la utilidad, pensar fuera del mundo de la utilidad donde se aloja la naturaleza del mundo y del estudiante propio, su autoreflexión y como fin último, la pregunta filosófica. Respecto al OA 5 (MINEDUC, 2019) este se sigue del anterior, dialogar, aspecto ya discutido como parte fundamental de las habilidades a desarrollar, respecto a problemas específicos de la teoría del conocimiento desde las perspectivas personales de los miembros de la actividad. En específico, el OA 5 es una conclusión reflexiva sobre el conocimiento, sobre el asombro y la experiencia de trabajo y creación de la que fueron parte.

En resumen, el diseño de la propuesta didáctica comprende las ordenanzas del marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021) como base para repensar el reencuentro y el trabajo conjunto en el aula bajo su revalorización. A la vez, se comprende y busca trabajar desde los lineamientos objetivos y de habilidades de nuestro currículum nacional en busca de incorporar estos “*momentos de asombro*” para que dirijan el desarrollo de los estudiantes en pos de reflexionar y relacionarse con su medio y con los demás. Bajo este marco, la propuesta se basará en la realización de teatros de sombras que hagan trabajar colaborativamente a los estudiantes de acuerdo a sus propias creaciones, las cuales serán luego discutidas en conjunto de acuerdo a la reflexión sobre la actividad y sus afecciones al respecto.

3.2 Propuesta Didáctica

Taller de Filosofía: El asombro como origen del pensamiento Filosófico

- **Objetivo general:** Fomentar actitudes y habilidades filosóficas, mediante un teatro de sombras sobre mitos platónicos y una discusión sobre el origen del universo, relacionando la práctica filosófica con su origen conceptual, el asombro.

Objetivos específicos:

- Relacionar personajes míticos con personajes cotidianos
- Trabajar en grupos
- Participar en un debate filosófico

Nivel	Tercero Medio
Eje	Filosofía
Unidad	Unidad 1: La filosofía nos permite cuestionar rigurosamente la realidad y a nosotros mismos
Objetivos de aprendizaje	<p>OA c Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.</p> <p>OA d Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.</p> <p>OA 3 Formular preguntas filosóficas referidas al ser y la naturaleza de la realidad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías ontológicas fundamentales.</p> <p>OA 5 Dialogar sobre grandes problemas de la ontología y/o la epistemología, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.</p> <p>OAA 8 Trabajar colaborativamente en la generación, desarrollo y gestión de proyectos y la resolución de problemas, integrando las diferentes ideas y puntos de vista.</p> <p>OAA 11 Trabajar con autonomía y proactividad en trabajos colaborativos e individuales para llevar a cabo eficazmente proyectos de diversa índole.</p>

Sesión 1: El origen del universo

Tiempo: 90 min.

Objetivo de la sesión: Discutir activamente y con respeto sobre las posturas filosóficas que tienen relación con el origen del universo

Contenidos

Conceptuales: Arjé, universo, principio, Tales, Anaxímenes, Heráclito, Pitágoras.

Procedimentales:

- Escuchar atentamente y reflexionar sobre las posturas relacionadas al origen del universo
- Discutir activamente y con respeto
- Escuchar atentamente y con respeto los comentarios de los compañeros

Actitudinales:

- Participar activamente en el taller
- Mantener un espacio de respeto y orden

Actividades:

- **Inicio:** Se da comienzo a la primera sesión saludando y presentándose ante los estudiantes, luego se hace entrega de una nota adhesiva a cada estudiante, a continuación, los docentes preguntan cuál creen que sea el origen o lo que dio origen al universo, cada estudiante deberá escribir su respuesta en la nota adhesiva para luego ser leída y pegada en la pizarra. Los docentes introducirán el tema del origen del universo según el pensamiento de Tales, Anaxímenes, Heráclito y Pitágoras, profundizando en la importancia que tuvieron como la primera investigación filosófica. (20 min)
- **Desarrollo:** Luego de la explicación, los docentes harán entrega de una hoja (Anexo 2) que contiene las fotos de los filósofos expuestos, en ella los estudiantes deberán escribir su opinión sobre cada postura, quien está en lo correcto, quién no y el por qué, asimismo si ellos piensan que ninguno está en lo correcto podrán exponer su postura personal. A continuación, se dispondrán las sillas en un círculo grande, los estudiantes deberán leer sus notas, los docentes dirigirán una discusión entre los estudiantes por cual creen que es la postura correcta, así mismo será el momento para exponer posturas personales, al final de la discusión se hará una votación sobre las posturas filosóficas y las personales además de una reflexión final. (65 min)
- **Cierre:** Los docentes harán unos últimos comentarios y darán por cerrada la sesión. (5 min.)

Recursos

- Pizarra
- Imágenes
- Notas adhesivas
- Hojas

Sesión 2: Los mitos platónicos (parte 1)

Tiempo: 90 min.

Objetivo de la sesión: Analizar los mitos platónicos para crear en grupos una historia, cuento o relato, mediante un teatro de sombras.

Contenidos

Conceptuales: mito platónico, historia, cuento, relato, teatro de sombras.

Procedimentales:

- Escuchar atentamente y reflexionar sobre los mitos
- Crear una historia propia con base en un mito platónico
- Crear en grupos los implementos para un teatro de sombras

Actitudinales:

- Participar activamente en el taller
- Mantener un espacio de respeto y orden
- Trabajar en grupos

Actividades:

- **Inicio:** Se da comienzo a la sesión saludando a los estudiantes, a continuación, se introduce brevemente el tema de la clase: los mitos platónicos, se profundiza en la importancia que tuvieron los mitos en la Filosofía de Platón y su enseñanza. (5 min.)
- **Desarrollo:** A continuación, se introduce en la actividad a los estudiante, para ello deberán formar grupos y se dispondrán las sillas de manera circular, a cada grupo se le hará entrega de una fotocopia con un mito platónico diferente, se leerán en voz alta. Con ese mito los estudiantes deberán crear un teatro de luz, los docentes harán una breve demostración explicando en qué consiste ese arte. Los estudiantes podrán reajustar las mesas a su gusto para que puedan trabajar creando sus implementos para el teatro de sombras, así mismo los docentes, darán la indicación de que pueden presentar la historia tal como es o cambiar algunos personajes o escenarios de manera que su sentido sea totalmente diferente o abstracto. Los docentes estarán constantemente supervisando el avance de los estudiantes así también estarán abiertos a recibir dudas y consultas. (75 min.)
- **Cierre:** Los estudiantes deberán presentar los insumos que van a utilizar en la próxima sesión donde deberán proyectar el mito mediante un teatro de sombras. (10 min.)

Recursos:

- Pizarra, Imágenes, Tela blanca, Halógeno, Papeles, Recortes, Tijeras

Evaluación: formativa (Anexo 2)

Sesión 3: Los mitos platónicos (parte 2)

Tiempo: 90 min.

Objetivo de la sesión: Representar un relato, historia o cuento, mediante un teatro de sombras en grupos.

Contenidos

Conceptuales: mito platónico, historia, cuento, relato, teatro de sombras

Procedimentales:

- Trabajar en grupos
- Representar una historia, relato o cuento mediante un teatro de sombras

Actitudinales:

- Participar activamente en el taller
- Mantener un espacio de respeto y orden

Actividades:

- **Inicio:** Se da comienzo a la sesión saludando a los estudiantes, a continuación, se pregunta qué les pareció la sesión anterior. (5 min.)
- **Desarrollo:** Los estudiantes deberán exponer los mediante el teatro de sombra, grupo por grupo, al final de cada exposición los profesores explicarán su visión del mito, así mismo comentan y realizan preguntas a los integrantes del grupo. Al final de las exposiciones los docentes abrirán una instancia para que los estudiantes puedan comentar las exposiciones de sus demás compañeros. (75 min.)
- **Cierre:** Para finalizar la sesión los docentes preguntaran qué les pareció la actividad, a continuación, los estudiantes deberán realizar una autoevaluación que luego harán entrega a los docentes, se dirán unas últimas palabras para dar por finalizado el taller. (10 min.)

Recursos

- Pizarra
- Tela blanca
- Halógeno

Evaluación: formativa (Anexo 2)

Conclusiones y análisis de propuesta

Respecto al estudio de caso desde la investigación acción participante se vislumbra la concordancia respecto al problema de la utilidad de los contenidos de Filosofía, esta vez expresada bajo el marco del desarrollo de las habilidades del siglo XXI dentro del currículum en la experiencia práctica de la labor docente, además exacerbada por la crisis sanitaria que generó instancias de distanciamiento aún más extremas que hacen aún más difíciles las dinámicas de clases. Frente a esto, se concluye que efectivamente son necesarias nuevas propuestas de cara a afrontar el reencuentro desde las afecciones mermadas por el encierro y las condiciones de sobreexposición con los estudiantes de cara a validar la Filosofía desde otras perspectivas lejanas a las que la han puesto en peligro históricamente dentro de la historia de la educación chilena.

Sobre la base de los resultados obtenidos y el análisis de los mismos, se recomienda a profesionales de área, el implementar y explorar dinámicas de clases basadas en el asombro filosófico. Una didáctica del reencuentro del estudiante con sus compañeros, la creación conjunta y la reflexión tanto conjunta como personal de problemáticas esenciales sobre la Filosofía como forma de entender el mundo más allá de su espacio útil. Se cree, que explorar estas instancias asociadas a la afección en conjunto al marco curricular podría aportar nuevas formas de pensar la labor de la enseñanza de la Filosofía en sí misma.

Bibliografía:

- A la Sombrita, teatro de sombras y títeres para todas las edades. (2021, 10 febrero). A la Sombrita - Teatro de sombras. Recuperado 12 de mayo de 2022, de <https://alasombrita.com/la-empresa/>
- Ander-Egg, E. (1991). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Argentina: Editorial Magisterio del río de la plata. Recuperado en: <http://www.congope.gob.ec/wp-content/uploads/2020/01/Ezequiel-Ander-Egg-EL-TALLER-UNA-ALTERNATIVA-DE-RENOVACION%CC%81N-PEDAGO%CC%81GICA.pdf>
- Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, traducido por Julio Palli, Editorial Gredos, Madrid, 1985.
- Aristóteles, *Metafísica*, traducido por Tomas Calvo Martinez, Editorial Gredos, Madrid, 1994.
- Cerletti, A. (2015). Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía. *Educação*, 40 (1),27-36. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117132892003>
- Decreto 67 de 2018 [Ministerio de educación; Subsecretaría de educación] por el cual se aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del ministerio de educación. 20 de febrero de 2018.
- Eyzaguirre, S. (2018). El rol de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Puntos de Referencia 485* (1). Recuperado en: https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20180731/20180731093113/pder485_seyzaguirre.pdf
- Eyzaguirre, S. (2019). ¿Por qué importa la filosofía en la educación escolar del siglo XXI? ¿Por qué importa la filosofía en el currículum escolar? *Revista de filosofía*, 76, 257-261. Recuperado en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602019000200257>
- Fuentes, J. (2021). El asombro: una emoción para el acceso a la sabiduría. Awe: An emotion for accessing wisdom. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 77-93. Recuperado en: https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2021/01/8_278-Fuentes_ES.pdf
- Giannini, H. (2019). Breve historia de la Filosofía, Santiago: Catalonia Ltda.
- Guiu, I. (2000). El asombro como principio del libre saber del ser: *Convivium: revista de Filosofía* 13, 129-147.
- Heidegger, M. (2013). *¿Qué es la Filosofía?* Barcelona: Herder Editorial.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (Sexta edición). México: Edamsa Impresiones, SA de CV. Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- L'Ecuyer, C. (2012). Educar en el asombro: ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente? Barcelona: Plataforma Editorial.
- Longás, F. (2006). Filosofía versus Educación: ¿un contrasentido de la Reforma Educacional? *Revista de Filosofía del Departamento de Filosofía de la UMCE* (1), 25-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655909>
- Malagón, L. (2019). La dificultad de la enseñanza de la filosofía en los contextos de educación popular. Estudio de caso desde la perspectiva de la I.E. Soacha para vivir mejor: Fe y Alegría. (Tesis de Grado). Universidad Externado de Colombia: Colombia. Recuperación en: https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/handle/001/2099/CBA-spa-2019-La_dificultad_de_la_ensenanza_de_la_filosofia_en_los_contextos_de_educacion_popular;jsessionid=7356ACD71B6003169EFA8AC18C0E87F5?sequence=1
- MINEDUC. (2016). Dimensión: liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Planificación de la enseñanza. Recuperado en: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/I.-Orientaciones-para-la-comprension-del-curriculum.pdf>
- MINEDUC. (2020). Priorización curricular covid-19: Filosofía. Unidad de currículum y evaluación. Recuperado en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-178039_archivo_01.pdf
- MINEDUC. (2021). Marco para la Buena Enseñanza (1.ª ed.). Recuperado en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- MINEDUC. (2021). Bases curriculares de educación para personas jóvenes y adultas. Recuperado en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-246608_recurso_pdf.pdf
- Olivares, N. (2018). Pensamiento Crítico: Definiciones, conceptualizaciones e insumos para una discusión pendiente en educación. *Otrosiglo Revista de Filosofía*, 2(2), 82–100. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2528032>
- Olivares, R. (2020). La enseñanza de la Filosofía en Chile en la última reforma educativa: la historia de una lucha. *Revista de filosofía y educación* 5 (2), 1-13. Recuperado en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3707/2773>

- Ordoñez, L. (2013). Notas para una filosofía del asombro. *Revista Tinkuy: Boletín de investigación y debate* 481 (20), 138-146. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736639>
- Oyarzún, P. (1999). La filosofía en la enseñanza media. *Revista de Filosofía del Departamento de Filosofía de la UMCE* (1), 15-24.
- Pajajoy, M., Pedreros, P., & Torres, D. (2020). Pensamiento crítico el reto de la formación filosófica en la actualidad. Un aporte desde el observatorio filosófico virtual. *Sincronía*, 77, 3–21. <https://www.redalyc.org/journal/5138/513862147001/html/>
- Platón, *Leyes II*, traducido por Francisco Lisi, Editorial Gredos, Madrid, 1999.
- Platón, *Teeteto*, traducido por A. Vallejos Campos, Editorial Gredos, Madrid, 1988.
- Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2021). Educar filosóficamente en tiempos de crisis. Santiago de Chile.
- REPROFICH. (2016, 25 agosto). Comunicado de la Red de Profesores de Filosofía de Chile REPROFICH [Comunicado de prensa]. Recuperado en: <https://www.uchile.cl/noticias/125372/comunicado-de-la-red-de-profesores-de-filosofia-de-chile-reprofich>
- Robayo, A. (2019). La importancia del asombro en la educación para lograr aprendizajes significativos: Universidad de los Hemisferios.
- Robles Garrote, P. y Rojas, M. D. C. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2015) 18.
- Russell, B. (1912). *Los problemas de la Filosofía*. Traducción: Enrique Boeneker. Recuperado en: https://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/russell_los_problemas_de_la_filosofia-2.pdf
- Sánchez Gómez, M^a cruz, & Orellana López, Dania M^a (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de investigación educativa*, 24(1),205-222.[fecha de consulta 20 de mayo de 2021].
Issn: 0212-4068. Disponible en: <https://www.Redalyc.Org/articulo.Oa?Id=283321886011>

- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. [Libro electrónico]. EDICIONES MORATA,S.L. Recuperado 26 de mayo de 2022, de https://books.google.co.cr/books?id=WZxyAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Solari, P. (2012). Una historia del pensamiento filosófico chileno sobre educación (1980-2010). *Revista La Cañada* (3), 28-75. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4376681.pdf>
- Ugalde, J. (2017). El asombro, la afección originaria de la filosofía: ARETÉ revista de Filosofía vol. XXIX N°1, 167-181.
- Vallejo, A. (2017). El problema de la filosofía en la educación. Red de investigaciones filosóficas. Recuperado en: <https://proyectoscio.ucv.es/actualidad/el-problema-de-la-filosofia-en-la-educacion-por-angel-vallejo/>

Anexos:

Anexo 1:

Bitácoras de práctica profesional de profesores investigadores:

Bitácoras de profesor Claudio Morales Flores registradas en:

<https://sites.google.com/umce.cl/portafoliodigital-claudiomoral/especialidad/oportunidades-de-aprendizaje-y-desempe%C3%B1o-did%C3%A1ctico-disciplinar/bit%C3%A1coras>

Bitácoras de profesor Oscar Paredes Muñoz registradas en:

<https://sites.google.com/umce.cl/portafoliodigital-oscarparedes/especialidad/bit%C3%A1coras>

- Bitácora 1:

Día 06/09/21.

Se trabaja en planificación de primera clase de acuerdo a unidad 3 “¿Qué podemos conocer?” del plan común de tercero medio. Se revisa con profesora los objetivos de aprendizaje y las habilidades a realizar. Se trabaja de acuerdo a planificación de la escuela en conjunto con profesora para adecuación.

Se trabaja en selección de material de clase para preparación de PPT, se busca materiales que hagan relación a despertar contenidos previos orientados en el origen de la filosofía y el paso del mito al logos como forma de entender una pregunta por la verdad.

- Bitácora 2:

Martes 28 de septiembre: Hoy comenzó la vuelta a clases de varios niveles en el liceo, entre ellos del 3ro B, curso con el que tengo que trabajar tanto en filosofía como en orientación, fueron bastante estudiantes al punto que repletaron la sala, por esta vez la profesora quiso introducir a los estudiantes en el retorno a clases mientras yo la ayudaba. En este liceo cambian los electivos cada trimestre, entonces tuve que introducir a los estudiantes nuevos y antiguos al electivo de estética. La clase, aunque al principio fue tensa porque había nula

participación y se notaba la timidez de estudiantes más jóvenes, de a poco se fue quebrando el silencio y fueron participando los estudiantes. A pesar de la baja participación, los estudiantes realizaron la actividad planificada, luego de la clase conversamos con Carolina sobre un posible cambio de metodología para que el seminario sea más práctico y no solamente teórico.

- Bitácora 3:

25/09/21:

Se continua con trabajo respectivo a la realización de la clase. Se escoge actividad de cierre que va a estar orientada a que los estudiantes, al igual como lo exige el método socrático, cuestionen sus propias percepciones del mundo. Se eligen ejemplos contingentes que llamen la atención de los estudiantes.

- Bitacora 4

Jueves 26 de agosto del 2021: La conexión es mala, tan mala que la profesora pierde la conexión y los pocos estudiantes que había aprovechan la oportunidad para desconectarse, solamente me quedo en Google meet con dos estudiantes. Carolina estaba realizando un taller de acompañamiento, como estaba terminando un tema de la unidad, estaba recibiendo consultas sobre las tareas que debían entregar los estudiantes, a la vez que iba aclarando dudas. Había una gran confusión sobre una actividad que se relacionaba un dibujo/esquema con un mito, al momento en que Carolina iba a explicar profundamente la actividad pierde la conexión y por whatsapp me pide si puedo quedarme con los estudiantes y aclarar las dudas que ellos tenían sobre la actividad, para ello me envía un documento y me dice que lea el mito y lo explique. A las dos estudiantes que quedaron en Google meet les explico la situación, leo el mito y se los explico, además las oriento sobre el dibujo/esquema que deben seguir, les realizo varias preguntas para asegurarme que no le quedan dudas sobre la actividad y termino la sesión. Luego de esta sesión me dirijo al establecimiento para hacer mi clase de estética al 4to pero nos encontramos con la sorpresa de que le harán un taller al 4to y no le dieron aviso a Carolina, así que no puedo realizar mi clase.

- Bitácora 5:

28/09/21:

Clase Historia y Geografía: Filosofía y derechos humanos.

Nivel: Segundo Medio.

Horario: 08:30.

Antes de comenzar me reúno con profesor Francisco, el me recrimina lo tarde que le envié la clase a lo cual respondo el poco tiempo que tuve para prepararla, asiente.

Me sorprende de que no haya nadie en clases, la clase entonces se descubre como una totalmente online, mi primera clase online.

Comienzo la clase agradeciendo la oportunidad del profesor Francisco a participar en su materia. Entonces hago una pequeña presentación de mi disciplina, la filosofía, y como esta ha estado desde su origen preocupada por la pregunta por el ser humano, entonces presento el objetivo de la clase: Conocer los fundamentos filosóficos de los derechos humanos y como estos son comprometidos con regímenes dictatoriales. Desde ahí, van surgiendo los principales conceptos a desarrollar. Hay un punto donde surge la pregunta si “¿los militares tienen derechos humanos?” aquello es polémico, respondo desde mi disciplina que no debido a la conformación del cuerpo civil en los Estados.

Retroalimentación: El profesor señala que la clase fue muy buena, muy buen uso de fuentes, muy buena explicación de conceptos, una conclusión algo débil. Le señalo que es posiblemente debido a problemas con los tiempos de preparación.

- Bitácora 6:

Clase numero 2: El dialogo como fundamento del método científico.

Nivel: Cuarto medio

Horario: 12:00.

Al entrar al curso, noto desde el comienzo un ánimo mucho más complicado. Al reponerse casi en su totalidad a las clases presenciales, todo se torna mucho más desordenado, la cosa empeora cuando una de las estudiantes sin previo aviso señala que uno de los estudiantes esta de cumpleaños, por lo cual comienzan todos a cantar el cumpleaños feliz, me uno al

canto en busca de confianza y tratar de preservar el buen ánimo. Mientras, preparo los insumos de la clase.

Desde el comienzo la clase es conflictiva, trato de preservar el orden señalando que la clase dio comienzo y trato de hacer la misma introducción de tercero medio, funciona a medias puesto que en todo momento los grupos se desordenan. Trato de reestablecer las clases luego de estas pausas, con sus más y su menos logro la introducción, especialmente la pregunta por si conocen a Platón logra captar medianamente su atención.

El desarrollo es problemático, aquí se pierde directamente el control en muchos momentos a pesar de que trato con diferentes tácticas de retomarlo. En un momento, todo parece fluir, pero soy interrumpido por un profesor que entra a pedirme el libro de clases y a señalarla a los estudiantes que, si no suben sus tareas, tendrán la nota mínima además de recalcar que estoy solo sin la profesora Dánae. En ese momento pierdo al curso casi totalmente por ende decido pasar el resto de materia de manera acelerada.

Post clase: Vuelvo a la sala de profesores y pido el libro de cuarto medio para llenar leccionario y lista. Al irme, una estudiante me pide perdón por el mal comportamiento.

Auto retroalimentación: Creo, que en condiciones normales esta clase pudo ser manejable como lo demuestra tercero medio, la confianza con el curso es bastante alta a este punto y la participación, incluso de estudiantes conflictivos, es bastante alta. En condiciones donde estoy solo, en cuarto medio pre titulación con muchos compañeros que vuelven a clase y no se han visto en mucho tiempo y un ambiente de cumpleaños, creo que la falta de experiencia y confianza me juega una mala pasada, quizá una clase sin tanta materia hubiera funcionado mejor.

- Bitácora 7

Martes 31 de agosto del 2021: Hoy no tuvimos sesión con el 3ro B porque Carolina decidió ceder la hora de clase para que pudieran avanzar con las tareas pendientes. En cambio, tuve mi primera experiencia como profesor del 4to medio en el ramo electivo de Estética, la relación con el curso fue muy buena, todos demostraron interés en el tema que estaba explicando (las vanguardias artísticas) y la constante participación de los estudiantes hizo que la clase fuera fluida y muy viva. El interés de los estudiantes por la clase fue tanto que preguntaron a Carolina si había posibilidad de poder ver performances u obras de vanguardia en un museo, o sea ir a una salida educativa. Los objetivos de la clase se

cumplieron de buena forma, interpretaron muy bien las obras expuestas pero la constante participación e interés de los estudiantes me hizo avanzar con lentitud por lo que no pude terminar la clase, la misma estudiante que se mostró interesada con el ir museo pregunto si quedaba mucho por exponer porque se podían quedar unos minutos, pero Carolina de inmediato dice que seguimos en esto la sesión del día jueves.

Anexo 2:

Evaluación: formativa

Lista de cotejo primera sesión:

Criterios a evaluar	Siempre	A veces	Nunca
Presta atención a la exposición de los docentes			
Participa en el taller respondiendo preguntas, comentando o preguntando en orden y con respeto			
Es capaz de trabajar en equipo aportando ideas y soluciones			
Es capaz de mantener su espacio ordenado y limpio			
Es capaz de mantener un espacio de respeto mutuo			

Lista de cotejo segunda sesión:

Criterios a evaluar	Siempre	A veces	Nunca
Demuestran preparación previa			
Demuestran tener cada uno su rol asignado			
Su historia es original y creativa			
Mantienen un lenguaje claro y formal			
Son capaces de utilizar de buena manera sus recursos			
Mantienen un espacio de respeto y tolerancia grupal entre los integrantes			

Lista de cotejo tercera sesión:

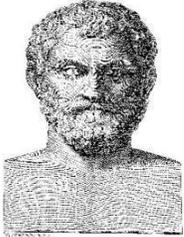
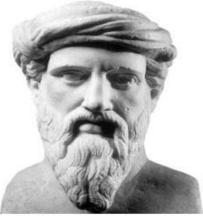
Criterios a evaluar	Siempre	A veces	Nunca
Presta atención a la exposición de los docentes			
Participa en el taller respondiendo preguntas, comentando o preguntando en orden y con respeto			
Expresa sus ideas de manera clara y con respeto			
Argumenta de manera clara y con respeto			
Escucha los comentarios de sus compañeros atentamente y con respeto			
Participa en la autoevaluación			

Lista de cotejo para autoevaluación:

Criterios a evaluar	Siempre	A veces	Nunca
Presté atención a la exposición de los docentes			
Participé en los talleres respondiendo preguntas, comentando o preguntando en orden y con respeto			
Trabajé activamente y con respeto en el grupo			
Ayudé a mi grupo aportando ideas y soluciones			
Escuché a mi grupo y ayude en la toma de decisiones			
Traté a los miembros de mi grupo con respeto			
Mantuve mi espacio de trabajo limpio y ordenado			
Expresé mis ideas de manera clara y con respeto			
Argumenté de manera clara y con respeto			
Escuché los comentarios de mis compañeros atentamente y con respeto			
Participé en la autoevaluación			
Comentarios, opiniones y recomendaciones:			

Recursos Didácticos

Actividad de propuesta didáctica:

Filosofo	¿Qué opinas?
 Tales	
 Anaxímenes	
 Heráclito	
 Pitágoras	
¿Tienes una opinión diferente?	