



Facultad de Filosofía y Educación

Departamento de Filosofía

*Los derroteros del pensar crítico al interior del aula neoliberal*

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESORA DE FILOSOFÍA

AUTORAS: Yasna Cavieres Cabello, Catalina Miranda Espinosa

PROFESOR/A GUÍA:

Luciano Allende Pinto

Patricio Azocar

SANTIAGO DE CHILE, 2022





Facultad de Filosofía y Educación

Departamento de Filosofía

*Los derroteros del pensar crítico al interior del aula neoliberal*

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESORA DE FILOSOFÍA

AUTORAS: Yasna Cavieres Cabello, Catalina Miranda Espinosa

PROFESOR/A GUÍA:

Luciano Allende Pinto

Patricio Azocar

SANTIAGO DE CHILE, 2022



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

**IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION**

Título de la tesis,  
memoria o seminario : Los derroteros del pensamiento crítico al interior del aula neoliberal

Fecha : 08-03-2023

Facultad : Filosofía y Educación

Departamento : Filosofía

Carrera : Pedagogía en Filosofía

Título y/o grado : Licenciatura en Educación y Pedagogía en Filosofía

Profesor guía/patrocinante : Luciano Allende

**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.

Nombre/Firma  
Yasna Cavieres

Nombre/Firma  
Catalina Miranda

Santiago de Chile, 08 de 03 de 2023

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

# Índice

<b>Resumen</b>	<b>7</b>
<b>Abstract</b>	<b>8</b>
<b>Introducción</b>	<b>9</b>
Intenciones y Presentación del Problema	9
Objetivos de la investigación	10
Metodología	11
<b>Capítulo I</b>	<b>12</b>
<b>Marco Teórico Filosófico.</b>	<b>12</b>
1.1 Contextualización histórico-filosófica	12
1.1.2 Reformas que definieron la educación chilena actual	13
1.1.4 Filosofía y crítica	18
1.2 Preguntas que interpelan el pensamiento crítico en el aula	20
1.3 Todo proyecto educativo asume una idea de humano y mundo	22
1.3.1 ¿Educación individualizadora?	23
1.3.2 La escuela neoliberal	25
1.3.3 Los derroteros del pensamiento crítico	26
Kant y Adorno: crítica y pensamiento	27
Filosofía e infancia	29
Pensamiento crítico como herramienta liberadora: Paulo Freire y Estela Quintar	31
<b>Capítulo II, Análisis de Entrevistas</b>	<b>35</b>
2.1 Desde dentro del aula	35
2.1.1 Orientaciones del pensamiento crítico desde el aula	35
2.1.2 Habilidades del pensamiento crítico: capacidades y habilidades cognitivas	36
2.1.3 Habilidades para el siglo XXI	38
2.1.4 Neoliberalización de la educación	39
2.2 Contextualización histórica para un pensamiento crítico situado	41
2.3 Tensiones didácticas	43
2.3.1 Educar es la tensión entre mantener lo que existe o permitir la emergencia de lo otro	43
2.3.2 Cultura escolar de las preguntas	44
<b>Conclusiones a partir de las entrevistas</b>	<b>48</b>
<b>Consideraciones finales</b>	<b>50</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>53</b>



## Resumen

La presente investigación estudia las diversas concepciones de pensamiento crítico, el papel que este desempeña en el aula y cómo su desarrollo se ve afectado debido que la educación latinoamericana se encuentra inmersa bajo un contexto político-económico neoliberal. A partir de entrevistas a profesores de filosofía de liceos municipales nos acercamos a la realidad de la sala de clases y a conocer cómo se desarrolla el pensar crítico en la práctica docente, dilucidando que el pensar crítico que habita el aula actual es reducido a una competencia de carácter cognitivo que responde a las lógicas del mercado laboral. Por lo cual, aquella noción se aleja de la definición que la pedagogía crítica tiene de pensamiento crítico, la cual lo comprende como el acto de conocer nuestro contexto histórico, dudar de lo que se nos presenta como dado, con el objeto de encontrar las herramientas que nos permitan incorporar la transformación de la realidad como objeto de la práctica docente.

**Palabras clave:** Pensamiento crítico, pedagogía crítica, neoliberalización, educación, contexto.

## **Abstract**

The present investigation studies the diverse conceptions of critical thinking, the role that plays in the classroom, and how his development is affected, Because the Latin American education is immersed in politic-economic neoliberal context. From interviews with Philosophy teachers of Municipal high schools, we came close to the reality of the classrooms and know how the critical thinking is developed in the teaching practice, elucidating that the critical thinking present in the classroom is reduced in a competence of cognitive character, that responds to the logic of the job market. Therefore, that notion moves away from the definition of critical pedagogy has of critical thinking, which comprises it as the act of knowing our historical context, doubt of what is presented, with the object to find tools that allow us to incorporate this transformation of reality like an object of teaching practice.

**Key words:** Critical Thinking, Critic pedagogy, neoliberalization, education, context.

## **Introducción**

### **Intenciones y Presentación del Problema**

La intención de nuestra investigación consiste en reconocer cómo se ha relacionado y desarrollado la noción de pensamiento crítico en la tradición filosófica, en el discurso pedagógico y, a su vez, en la práctica docente de las aulas chilenas. La importancia surge a partir del ejercicio pedagógico de la filosofía, donde nos enfrentamos a un contexto escolar y nacional neoliberal, que no propicia en los estudiantes el desarrollo de un pensamiento propio, reflexivo y crítico. Al reconocer que existen múltiples definiciones de pensamiento crítico nos es preciso estudiar variadas corrientes filosóficas que van a dar pie a los derroteros del pensar crítico, es decir, a los diversos caminos y pasajes que construyen la historia de este concepto desde la tradición filosófica hasta la actualidad.

Podemos entender la crítica desde una de sus principales definiciones como “el movimiento por medio del cual el sujeto se arroga el derecho de interrogar a la verdad sobre sus efectos de poder y al poder sobre sus discursos de verdad.” (Foucault, 1995, 8). Sin embargo, en la educación chilena el pensamiento crítico resulta ya no estar relacionado con una crítica filosófica como tal, sino que se encuentra más cercano a ser considerado como una habilidad que comprende un conjunto de competencias que van en pos de lograr transferir con eficacia los contenidos del marco curricular. (Niño, 2020). Aquello es propiciado por un modelo económico-político neoliberal que controla todos los ámbitos de la sociedad en pos de su permanencia. Uno de los aparatos ideológicos que resulta crucial para perpetuar este sistema es el educativo (Althusser, 1970), por tanto, las competencias y habilidades que le componen responden a las necesidades del modo de vida neoliberal, perfilando un determinado tipo de sujeto acorde a las habilidades del siglo XXI. Respecto a lo anterior resulta menester volver sobre la hipótesis de que toda educación asume una idea predeterminada de sujeto y por tanto de mundo. Como respuesta a la anterior problemática estudiaremos las pedagogías críticas latinoamericanas de Paulo Freire y Estela Quintar que presentarán el acto de pensar como un acto revolucionario y el único capaz de liberarlos de la explotación del hombre por el hombre (Niño, 2020).

No obstante lo anterior, esta investigación busca indagar sobre las prácticas, para de este modo aportar en el análisis del desarrollo de pensamiento crítico a partir de

experiencias de tensiones didácticas que se generan en el aula de centros de práctica de la UMCE. Con el objeto de ahondar en esta problemática se realiza una investigación de carácter autoetnográfica considerando nuestra experiencia de práctica profesional docente y a través de entrevistas a profesores de filosofía que se ven enfrentados a la contradicción entre teoría-práctica a la hora de enseñar la habilidad crítica. Con el propósito de analizar las diversas experiencias que nos guiarán a la comprensión de los contextos históricos que marcarán los espacios educativos.

### **Objetivos de la investigación**

A continuación se exponen la pregunta que conduce nuestro trabajo y los objetivos que esta memoria busca lograr.

#### **Pregunta de investigación:**

¿Cómo se ha relacionado y desarrollado la noción de pensamiento crítico en la práctica docente en aulas de liceos públicos que cumplen la función de centro de prácticas de la UMCE durante el periodo 2018 – 2022?

#### **Objetivo General:**

Contrastar la relación entre el concepto de pensamiento crítico de la filosofía y el desarrollo del pensar crítico en aulas de liceos públicos que cumplen la función de centro de prácticas de la UMCE durante el periodo 2018-2022.

#### **Objetivos específicos.**

- Reconstruir las diferentes perspectivas en torno al pensamiento crítico desde filosofía y educación.
- Considerar la importancia del contexto histórico de las/os estudiantes a la hora de enseñar.
- Analizar las tensiones didácticas respecto al papel que cumple el pensamiento crítico en el aula.
- Analizar las propuestas y experiencias de las realidades educativas de profesores de filosofía en centros de práctica de la UMCE.

## **Metodología**

Es menester mencionar que esta investigación es de carácter cualitativo, realizando un ejercicio auto-etnográfico, se abordará nuestra propia experiencia pedagógica de práctica profesional y se hará estudio de las experiencias de práctica docente de profesores y profesoras de filosofía que trabajan en centros de práctica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, esto por medio de entrevistas con respuestas abiertas para luego ser interpretadas. Por lo tanto, se hace uso de dos instrumentos: análisis de textos teóricos y entrevistas semiestructuradas individuales, permitiendo mayor libertad de respuesta para los entrevistados (Goetz, 1984). Para el análisis de los datos regidos por medio de las entrevistas se transcribieron para su posterior lectura y así establecer categorías de análisis, realizando una triangulación entre las respuestas de las entrevistas, los textos teóricos y el análisis respecto de los resultados obtenidos.

# Capítulo I

## Marco Teórico Filosófico.

### 1.1 Contextualización histórico-filosófica

El Chile de postdictadura se encuentra atravesado por diversas reformas y políticas educacionales que se van ajustando a los discursos que a la actualidad dejan ver una clara lógica neoliberal (Slachevsky, 2015). Reformas como la privatización y municipalización de los establecimientos, cambios en el financiamiento de estos, ajustes curriculares y creación de instrumentos de evaluación estandarizados en pos de asegurar tanto eficacia como calidad de la educación responden a una progresiva mercantilización del sistema educativo. Hoy la educación es parte del mercado, que va tras las ideas empresariales que trae consigo la sociedad neoliberal (Laval, 2018)

El Estado para ser preservado y lograr sostenerse necesita encarecidamente de la educación, sin esta queda dispuesto a corromperse. Por esto la educación debe responder y adaptarse a los fines que cada comunidad delimita para lograr conservarse a sí misma. El autor de la modernidad Immanuel Kant, comprenderá la educación como un arte fundamental y necesario para el desarrollo de la humanidad, pues el hombre desprovisto de los instintos que poseen los animales, requerirá de la educación para modelarse, pues para Kant “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre” (Kant, 1803, p.31). Entendiendo este llegar a ser hombre como un ser que es capaz de dejar de lado su miedo y pereza, es decir, su minoría de edad, para lanzarse a ser capaz de pensar por sí mismo, por tanto, convertirse en un hombre que contribuya a la sociedad. Sin embargo, a pesar de que este autor nos impulsará a pensar libremente, también considerará fundamental a la hora de educar características como lo son la disciplina, la obediencia y la prudencia, pues serán aquellas características las que formarán el comportamiento humano y que a la vez para el autor posibilitan que no se propicie la barbarie, lo que el autor entenderá como lo antagónico a la razón, es decir, la escuela para Kant posibilita que los hombres se civilicen.

La educación en Chile a lo largo de su historia ha buscado conservar el orden social intentando formar ciudadanos que sean un aporte a la sociedad, así las políticas y reformas educativas han sido desarrolladas para poner a la educación como instrumento útil para el gobierno. Como se dijo anteriormente, existe una clara relación entre la escuela y el modo

de vida neoliberal en el contexto educacional chileno, por tanto, nos parece necesario estudiar cuáles fueron los procesos que asentaron la relación entre educación y neoliberalismo a partir de una lectura analítica de dos reformas educativas decisivas para el desarrollo de nuestra investigación.

### **1.1.2 Reformas que definieron la educación chilena actual**

Una reforma de gran importancia previa a la entrada de las lógicas neoliberales en Chile luego de la dictadura militar fue durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva quien realizó una importante reforma en el plano educacional que en el año 1965 reestructuró el marco educacional que se conoció hasta ese momento, para abrir paso a una educación que avanzó en pos de la modernización y el desarrollo. Esta reforma aumentó los años de educación básica de 6 a 8 y la educación media se fijó en 4 años, dentro de los cuales los últimos dos se dividen entre científico-humanista y/o técnico profesional (Servat, 2017). Estas medidas fueron dispuestas con el fin de dar satisfacción a las diversas necesidades que manifestó la transición de una sociedad tradicional a una industrial, Frei y Allende fueron los actores principales en este intento por alcanzar una industrialización como una vía hacia el desarrollo del país. Es por esto que la educación tiene como principal función crear roles que sean afines a las necesidades de una sociedad industrial. Se procuró así con esta reforma la capacitación de los estudiantes para su futuro desempeño en el mundo laboral para lograr satisfacer las necesidades de desarrollo social, económico y cultural del país. Este nuevo enfoque en las políticas educacionales comenzó a canalizar la educación como una inversión para potenciar el crecimiento económico del país, buscando atraer a la población joven hacia ocupaciones de carácter productivo dando mayor énfasis a los trabajos técnicos. Dentro del modelo global educativo, que a consecuencia del proceso de transición a una sociedad industrial necesita actuar para acrecentar el desarrollo económico, se margina del rol de la educación su potencial formación ciudadana y democrática, dejando relegados aquellos saberes que no potencian las aptitudes necesarias para el mercado laboral. (Ruiz, 2010)

En el año 1973, a raíz del golpe cívico-militar, influenciado por la oligarquía chilena y Estados Unidos, se impone un régimen que derrocó a la Unidad Popular y dejó tras de sí una huella imborrable en la historia de Chile llena de sangre y opresión. Este régimen que tenía a la cabeza a Augusto Pinochet hace uso de la Ley de Seguridad del Estado para avalar la violación sistemática de los DD.HH, como también se comenzó a

aplicar políticas educativas que atraviesan toda la estructura educacional buscando perseguir y suprimir cualquier ideal marxista o cualquier pensamiento, acción, crítica ante la dictadura imperante. En 1980 se estableció una nueva Constitución política, la cual sigue vigente hasta la actualidad. donde se pone sobre ruedas un proyecto de modelo social que implementó radicales cambios políticos ligados a la privatización, el mercado y la competencia, comienza la construcción del Estado neoliberal bajo el trabajo conceptual de Milton Friedman. En el ámbito educativo se llevó a cabo una fuerte reforma tras la necesidad de transformar todos los cambios estructurales que venían desde el gobierno de Frei y Allende, para poner en marcha el proyecto neoliberal, donde se ponen sobre la mesa propuestas que buscan privatizar el sistema educativo con el fin de disminuir el gasto público que este representa y también buscar la mejora de su eficacia para el potenciamiento económico del país (Slachevsky, 2015). Estas nuevas orientaciones políticas de la educación respondieron a ideas compartidas ya no solo por autores del mundo de la educación o intelectuales sino también por el campo educacional de corte internacional como lo son la OEA, UNESCO, CEPAL, etc.

La libertad de enseñanza que, si bien ya es garantizada desde la reforma liberal de 1874 de la constitución de 1833, para la actual constitución será de suma relevancia ya que según ésta “El Estado tiene el deber de resguardar la libertad de enseñanza. Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos. La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.” (Ley General de Educación, 2009, Art. 8). Estas dos últimas dimensiones mencionadas anteriormente para la lógica neoliberal resultan cruciales, son derechos soberanos que el Estado debe proporcionar al ciudadano comprendido como consumidor: brindar el poder de elección de centro educativo para sus hijos y también debe aumentar la oferta educativa la cual debe ir siempre acorde a las demandas de las familias consumidoras del servicio. Ante estas reformas estructurales es que comenzó el desmantelamiento de la educación pública, se desvaloriza su función socializadora y se resalta su carácter de utilidad de capitalización de los sujetos con el fin de satisfacer las demandas del mercado (Slachevsky, 2015)

Para garantizar la libertad de enseñanza se requiere en consecuencia prestar especial atención a la eficacia del sistema escolar por parte del Estado, para esto es que se debe aumentar la facilidad para su acceso y garantizar la calidad del proceso educativo. Es

así como en la década de los 80 comenzó a gestarse el proceso desestatización de la educación sumergiéndose en el ámbito del mercado y la privatización (Slachevsky, 2015). Las instituciones escolares pasan de manos del Estado a la administración directa por las municipalidades o bien, según el proyecto, a manos de entidades sin fines de lucro, como también se permite que los establecimientos sean fundados como Sociedades Anónimas, consolidando una visión de mercado. Esta medida tiene por finalidad descentralizar la incidencia en el ámbito educativo que las regiones fueran parte activa del proceso, es decir, busca mermar la burocracia permitiendo mayor eficiencia en la gestión que debe cumplir el Estado (Slachevsky, 2015). Ante esta reforma es necesario replantear la forma de financiamiento que requieren los establecimientos educativos, ahora la mantención de las escuelas es satisfecha por el Estado mediante el subsidio que se aplica en función de la demanda que logra satisfacer cada escuela, se da una bonificación o también llamado voucher por cada estudiante matriculado y también por el promedio de asistencia de los estudiantes, disminuyendo drásticamente el presupuesto dedicado anualmente a educación. Anterior a esta reforma si se subsidian establecimientos públicos, la diferencia en este momento es que tanto instituciones privadas como municipales reciben el mismo modo de financiamiento, se abre una brecha por la cual las instituciones de carácter privado pueden lucrar con la educación ya que tiene la libertad de cobrar mensualidad a las familias por el servicio y a su vez recibir ayuda del Estado (Cornejo, 2018).

Comienza a operar un extenso mercado educativo. Ahora la escuela que más atrae estudiantes y logra mantener su participación, es aquella que más aumenta las posibilidades de extraer ganancias (Cornejo, 2018). Pero ¿Cómo se mide el buen funcionamiento de esta gran gama de escuelas existentes en Chile? ¿Cómo comprobar su calidad? ¿Cómo los padres podrán saber cuál es la mejor elección entre tanta oferta?

Para lograr satisfacer la demanda de las familias en busca de una mejor educación para sus hijos e hijas y que estas puedan escoger libremente dentro del catálogo disponible de establecimientos es que en el año 1988 se implementó el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) como un nuevo instrumento evaluativo, que tiene como propósito medir lo aprendido, es decir, aquel instrumento pretende evaluar si es que realmente el estudiantado posee conocimiento de los contenidos pertinentes a sus niveles educativos (Núñez, 2018). Una de las consecuencias que trae consigo la aplicación de esta evaluación nacional es el ranking que se establece de las escuelas a partir de los resultados,

lo que conlleva una devaluación de las escuelas que no alcanzan los resultados deseados, por consiguiente, se realiza una categorización que estigmatiza a los estudiantes según sus logros (Campos & Morales, 2016).

Otra importante consecuencia de aquello es el gesto de mecanización de la enseñanza, proceso en el cual se da más importancia a ciertos procesos y habilidades que responden al formato evaluativo neoliberal, puesto que para lograr homologar las diversas realidades educativas existentes y medirlas mediante el mismo instrumento, es que se debe estandarizar el contenido que se enseña, es decir, el contenido proporcionado por la escuela es generalizado y no se elabora de acuerdo a cada contexto estudiantil. Por lo tanto, ¿Qué pasa con los procesos educativos cognitivos que no pueden ser evaluados mediante estas pruebas estandarizadas? ¿Dónde queda relegada la realidad latente de cada escuela?

### **1.1.3 El pensamiento crítico dentro de la educación estandarizada**

El pensamiento crítico es solo uno de los procesos cognitivos que han quedado flotando en la nebulosa de lo que no puede ser medido mediante una selección de alternativas. Si bien el currículo educativo chileno da una clara definición e instrucción de cómo implementar el pensamiento crítico de manera eficiente, esta interpretación dista mucho de lo que la filosofía va a comprender y aportar sobre lo que es el pensar críticamente y cuál debiese ser su propósito.

A lo largo de los años el pensar crítico ha sido objeto de estudio de diversas investigaciones, sobre todo, y las que se conectan directamente con nuestra investigación, tendrán que ver con la relación que existe entre la educación y el pensamiento crítico. Es a partir de aquellas investigaciones previas que podemos vislumbrar el inexistente consenso sobre lo que entiende la esfera de la educación respecto de aquello que significa “pensar críticamente”. De este modo cabe preguntarse, ¿Cuál es el propósito que debiera perseguir el pensamiento crítico que se imparte en la sala de clase?

Diversas definiciones lo identifican con características globales del pensamiento racional, es decir capacidad de juzgar, construir argumentos, analizar, evaluar, etc (Olivares, 2018). Resulta necesario reconocer la dificultad de evaluar si el pensamiento crítico es llevado a cabo efectivamente en el contexto educativo solamente como forma del pensar racional, es por esto que otras definiciones buscan dar más especificidad para este tipo de pensamiento en particular dando énfasis en que este lleva consigo un propósito

dirigido en pos de inferir o resolver disyuntivas, o tomar decisiones analizando diversas características de una problemática (Olivares, 2018).

Las diversas definiciones de pensamiento crítico, sean de una tendencia generalizante o más específicas, apuntan al mismo sentido: adjudicar el propósito de aquel en la sala de clases, a un resultado académico (Olivares, 2018). Aquello resulta problemático pues pone énfasis en el resultado de lo aprendido y no en el proceso mismo de aprender.

Dentro de la lógica de educación por competencias que existe en el Chile actual, la importancia del pensamiento crítico la encontraremos, por tanto, en el resultado de su implementación en el aula, que al ser reducido a competencias cognitivas-instrumentales niega la posibilidad a los estudiantes de alcanzar un pensamiento crítico como lo definieron desde una pedagogía filosófica autores como Paulo Freire y Estela Quintar que, por lo tanto, les permita ser capaces de generar cuestionamientos propios de acuerdo al contexto histórico en el cual habitan. El pensamiento crítico que se refleja en las aulas actuales como competencia de gran importancia dentro de las Habilidades para el siglo XXI, se dispone a que “todos los estudiantes estén preparados para prosperar y triunfar en un mundo competitivo(...)” (Scott, 2015) Es decir, que puedan sumergirse con éxito en el modo de vida neoliberal actual, para ajustarse a la necesidades que este modelo económico-político requiere, por su parte la propuesta de la pedagogía crítica, comprenderá por pensamiento crítico el proceso en el cual los estudiantes conocen y reflexionan respecto a su lugar dentro de la sociedad en la que habitan, a partir del cuestionamiento de patrones impuestos por el dispositivo neoliberal.

Esta escuela que posee como característica principal el desarrollo de competencias, que cumplan con el objetivo de preparar sujetos para su vida en sociedad, va a ser la herencia de modelos y, por tanto, de discursos provenientes de Europa. El modelo educacional que tenemos hoy en Latinoamérica posee sus orígenes en la creación de la escuela Prusiana, escuela levantada por la elite gobernante que tenía como principal propósito detener la insurrección. A partir de aquello podríamos decir que la escuela nace y sigue siendo hasta la actualidad una institución que pretende resguardar un discurso dominante a partir de la enseñanza o domesticación de la población, en áreas fundamentales que hagan de aquellos estudiantes unos útiles futuros ciudadanos, como lo

son la religión, la moral y diversas habilidades que les posibiliten desarrollarse como un potencial trabajador para el mercado capitalista. (Arte, Terror y Rock N Roll, 2014)

#### **1.1.4 Filosofía y crítica**

En el ámbito educativo, el sistema neoliberal maneja una narrativa de inclusión y promueve, nominalmente, que se practique la igualdad y equidad. Sin embargo, en los hechos, preconiza la marginación, la ausencia, la opresión y la exclusión. En consecuencia, el sistema educativo neoliberal excluye a quienes no cumplen con los parámetros instaurados por su dimensión económica (Salinas & Huaman-Lucana, 2021). Por otro lado, la noción neoliberal de calidad en el ámbito educativo es propio del mundo empresarial porque se la califica con parámetros mercantiles tales como el control, la mejora y el aseguramiento de la calidad educativa, tomando a la educación como una empresa productora de mercancías, que pueden ser sujetas a control e incluso a procesos de cuantificación y estandarización (Salinas & Huaman-Lucana, 2021).

La cultura neoliberal, no permite experimentar la cultura del pensamiento. El contexto cultural predominante en la actualidad es el crecimiento económico, sin importar otras aristas. Esta cultura altera la organización de los sujetos y las mentes, por otro lado, este sistema llama a educar sin quebrantar o criticar el modelo establecido (Cánovas, 2014). Es a partir de lo anterior que la filosofía y la crítica van a ser áreas que se verán excluidas de la sala de clase, pues van a presentar una amenaza para la escuela neoliberal como la conocemos en la actualidad.

La crítica se encuentra estrechamente relacionada con la filosofía, pues nace de esta, y será aquella capaz de poner en tensión el discurso hegemónico dominante que la escuela posee como propósito desde su origen reproducir, pues va a ser el pensar críticamente dirán autores como Paulo Freire y Estela Quintar, lo que nos permita cuestionar aquel discurso, es decir, preguntarnos por las condiciones que rodean al sujeto mismo y la vez lo someten, acción que podría tener como efecto el derrocamiento de la escuela impulsada por el Estado, que posee como propósito la conservación de este y de sus deseos. El pensamiento crítico es desacreditado, ya que permite al individuo involucrarse y organizar la sociedad (Giroux, 2017).

Esto de alguna manera nos permite comprender el porqué de la ausencia de este pensamiento crítico conceptualizado por la filosofía, que poseería la potencia de hacernos

hombres libres<sup>1</sup>. La educación latinoamericana, será comprendida por autores de la pedagogía crítica, como una educación en crisis, en la cual, la figura del pensamiento crítico que se ve rebajado a una competencia de carácter netamente cognitivo, es decir, una competencia que tiene como objetivo el medir y evaluar a los estudiantes, por tanto, el pensamiento crítico será desviado de la noción filosófica del mismo, pasando a ser uno más de los contenidos estándar que pretende instruir el currículo escolar. Esto debido a que aquellas características son propias del sistema neoliberal imperante, pues, el pensar críticamente desde una visión pedagógica filosófica irá más allá de ser una simple competencia o habilidad, va a problematizar la historia humana. ¿Cómo alcanzar esa libertad en la que se proponga integrar la educación con la problematización de lo humano?

De allí que la “crítica” sea para Freire parte de la pedagogía, debido a que busca deslegitimar el sustento lógico del mercado que aborda la educación, así como sus formas de supervivencia que contradicen el bienestar social. ¿La escuela debe adaptarse a los intereses del mercado? ¿O más bien a las necesidades de los sujetos estudiantes? La educación podría plantearse, como parte de su esencia filosófica, antes que reproducir modelos eurocéntricos no contextualizados, la urgencia de desarrollar actitudes críticas en los sujetos oprimidos. (Niño, 2020)

A partir de lo narrado anteriormente, que detalla la crisis de la educación actual, emergerá como alternativa la pedagogía crítica, la cual posee un carácter emancipador que pretende dejar atrás la formación neoliberal que se ejerce en nuestros días, es decir, la educación es actualmente comprendida y ejercida como un medio de control y sometimiento, deviene como herramienta de liberación. Esta pedagogía contiene implícitamente una propuesta de carácter político y ético (Gómez & Gómez, 2011). En ese sentido, la pedagogía crítica tiene la capacidad de reconocer y potenciar espacios educativos de conflicto, resistencia y creación; ratificando así, la esperanza emancipadora de la voluntad humana.

El eje central de esta educación va a ser precisamente el pensamiento crítico, a partir del cual se potencia al estudiante, estimulándolo a ser capaz de conocer y criticar el

---

<sup>1</sup> Para Paulo Freire la libertad se alcanzará en la medida en que el hombre posea la capacidad de tener una visión tanto curiosa como crítica respecto a la realidad que lo rodea, es decir, tenga consciencia de su propia existencia. Véase en Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores..

contexto que lo rodea, dejando atrás la pasividad que lo caracteriza en la educación neoliberal.

La pedagogía crítica con principio contra hegemónico, genera habilidades críticas, es decir, equipa de conocimientos y habilidades que permiten al ciudadano interpretar la realidad que habita de manera crítica (Freire, 2005). También, permite movilizar y propiciar la modificación de aquellos obstáculos que limitan la potenciación del individuo y de las comunidades. Por ello, la pedagogía crítica no solo promueve el pensamiento crítico, más al contrario, propicia el compromiso social como responsabilidad ciudadana, vincula lo académico al ámbito social, el conocimiento a la vida pública, la educación a la democracia entendiéndose como actividad moral y política (Salinas & Huaman-Lucana, 2021).

## **1.2 Preguntas que interpelan el pensamiento crítico en el aula**

A partir del ejercicio auto-etnográfico surge necesario mencionar nuestra experiencia de práctica profesional de Pedagogía en Filosofía, donde nos encontramos con la realidad de la sala de clase, ya no solo con nuestra idealización de aquel lugar, desde la cual surgieron preguntas que interpelan de lleno el desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

Al realizar evaluaciones que apuntan a incentivar un pensar crítico frente a problemas propuestos en clase surgieron tensiones con nuestras prácticas pedagógicas. Para sumergirnos en el momento de la clase necesitamos poner en acción nuestros oídos: conversar, sufrir, escuchar. Luego de realizar la evaluación correspondiente tras trabajar los contenidos, donde se utilizaron preguntas que motivaban a plasmar su postura y pensamiento respecto de los temas tratados, nos encontramos con respuestas copiadas directo de internet, con copia entre estudiantes, respuestas de una línea o simplemente la repetición textual de lo dicho sobre los temas en clase. Ante esto surgió la necesidad de escuchar la percepción de los estudiantes: ¿Qué fue lo más difícil de la evaluación? ¿Qué pasa con nosotros si solo repetimos lo que se nos enseña? Le preguntamos a los estudiantes y las respuestas fueron claras: *“No sabía si lo que escribía sería políticamente correcto o moralmente aceptado”* *“Mientras intentaba escribir pensaba si con lo que yo ponía iba a tener buena nota, porque no sé si lo que pienso está bien o mal”*.

Escribir la propia percepción, argumentos y pensamientos resultó ser un ejercicio sumamente complejo, que es atravesado desde diferentes ángulos. ¿Cómo competir con la lógica evaluativa sumativa? ¿Hacer pensar dentro de una nota 7 será amigable con la idea de incentivar el desarrollo del pensar crítico? Como docentes es imposible cambiar eso solo con nuestra motivación e ilusión de hacer existir otro modo de *educación*. Es crucial preguntarnos primeramente cómo nos relacionamos con el conocimiento, preguntarnos por cómo hacemos las clases, cómo preparamos los contenidos, pensar en qué pensamiento crítico queremos desarrollar en nuestras salas de clase.

Pensar crítico sería idealmente pensar en conexión con nuestro contexto, con la realidad que se vive de una forma radical, autocrítica, no repetitiva sino creativa, pero este ejercicio se encuentra bajo la necesidad de argumentar razonadamente lo que se postula. En otras palabras, este pensamiento debería ser sin límites, el cuestionamiento debe extenderse de manera ilimitada, pero debe encontrarse dentro de un marco que le encuadre, entonces “¿Cómo institucionalizar esta actividad? Es decir, ¿cómo poner límites institucionales al despliegue sin límites del cuestionamiento? ¿Cómo incorporar el pensamiento y la actitud cuestionadora a la estructura formal de repetición de saberes y prácticas que contribuye a una institución educativa (y que tiene como objetivo central reproducir el orden vigente de la sociedad a la que pertenece)?” (Cerletti, 2020).

El pensamiento crítico es un aprendizaje que dentro de las Bases Curriculares tiene un lugar de gran importancia, ya que logrando desarrollar esta habilidad como se dispone se pretende que el perfil de egreso responda al desarrollo de habilidades que permitan la vida en sociedad y un futuro ingreso al mercado del trabajo.

Las dinámicas y metodologías pedagógicas utilizadas buscan responder a las necesidades del Estado y su preservación, a partir de la formación de sus habitantes. Así este modelo educativo presenta como principal característica la medición y evaluación constante tanto de sus estudiantes, como del proceso mismo. De esta forma se genera una estandarización de la educación, dejando a un lado la diversidad de contextos y realidades existentes. Bajo esta lógica el pensamiento crítico es traducido en las Bases Curriculares como: “analizar, identificar patrones, sintetizar, relacionar, hacer inferencias, interpretar, evaluar, articular y explicar información. Esto permite cuestionar dicha información, tomar decisiones y emitir juicios, como asimismo reflexionar críticamente acerca de diferentes

puntos de vista, tanto de los propios como de los demás, ya sea para defenderlos o contradecirlos sobre la base de evidencias.” (MINEDUC, 2019, 25)

Evidenciando lo anterior y a partir de nuestra experiencia dentro de la sala de clases, nos es posible comprender que el concepto “pensamiento crítico” se reduce a competencias argumentativas que responden a la necesidad evaluativa del contexto escolar chileno, degradando la capacidad misma de los estudiantes de generar un libre pensar. En su lugar, encontramos una concepción técnica del pensamiento crítico. Esta paradoja atraviesa el problema del pensamiento crítico en la política curricular chilena.

La pregunta por esta habilidad crítica del pensamiento surge a partir de la ruptura de nuestra idealización del ejercicio docente. Un encuentro directo con lo que atraviesa la realidad del aula fue suficiente para comprender que lo que ocurre en ella dista mucho de lo que deseamos que ocurra en este espacio. Al encontrarnos en el proceso inicial de ejercer la docencia vamos cargadas de todo el contenido teórico que alimenta la motivación por ser docentes que contribuyan a una transformación de las condiciones dadas de existencia, pero en la práctica resulta complejo enfrentarnos al modelo institucional que viene perpetuando desde el inicio del proceso educativo de los educandos, un ejercicio mecanizante del acto de aprender y de enseñar. El ámbito teórico debe brindarnos herramientas para generar una posición política y para sostener aquello la praxis debe sostener aquellas ideas.

Es por lo anterior que resulta pertinente interpelar nuestra praxis, comenzar a movilizar las tensiones que surgen desde el transitar por las aulas, reconocernos como sujetos que son productores y transformadores de la propia existencia y a su vez, lograr estimular en los estudiantes que organicen su pensamiento de manera coherente con las acciones que llevan a cabo día a día.

### 1.3 Todo proyecto educativo asume una idea de humano y mundo<sup>2</sup>

Aristóteles en la Política, específicamente en el libro VIII (Aristóteles, 1988), aborda la educación de los jóvenes en la ciudad ideal. La educación resulta una preocupación fundamental para la conformación y preservación de la *polis*, ¿Cuál debe ser la educación ideal? ¿Para qué y cómo se debe educar?

En cada ciudad la educación debe corresponder con el régimen que allí opere, si es oligárquico fecunda oligarquía, si es democrático fecunda democracia, es decir cada ciudad hay un fin único. Para la ciudad ideal la educación debe ir acorde en construir un horizonte común, para lograr el bien común: es decir instruir al *zoon politikón*, educar a hombres que se conduzca a la *eudaimonia* y por consiguiente no sea cautivo de aquellas pasiones que corrompen la mente y el cuerpo. Es por lo que la educación, el acto de educar, se orienta en función de enseñar a vivir: enseñar de qué modo hay que vivir una vida digna que haga al hombre ir en pos de la felicidad (*Eudaimonía*), se vuelve un requerimiento que la enseñanza de las disciplinas sigan el curso del *telos* común de la ciudad. Para esto es necesario comprender que la felicidad que menciona Aristóteles es aquella que representa un modo adecuado de vivir ¿Cuál es este modo? Para responder esto el filósofo distingue entre las diversas actividades humanas, y clasifica cuál es la función de cada ser dentro de la ciudad y las categoriza según la propia exigencia que demanda la naturaleza de cada uno: define así al ser humano como animal social y por tanto político, dotado de razón y que es parte del todo que es la *polis*.

Si analizamos la manera en que se comprende la educación desde la filosofía de Aristóteles, siendo aquella una parte fundamental que permite que el Estado realice adecuadamente su función, no es muy difícil extrapolar aquello a la educación como la conocemos hoy en día. El actual sistema educacional se encuentra, al igual que la educación aristotélica, dotada de categorías, y arraigada a la causa final del ideal de la ciudad perfecta y de ciudadano perfecto. Pero existen desplazamientos, la educación para Aristóteles se orienta y actúa en pos de lo común, para la actual sociedad la educación se orientará en pos de la individualización de los sujetos a través del conocimiento.

---

<sup>2</sup> El subtítulo de esta sección parafrasea una de las frases más agudas de Paulo Freire “toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo” (Freire,2005), de ahí, cabe preguntar una vez más por el modo en que la tradición ha abordado este problema desde la Antigüedad, al punto que la historia de la filosofía, y la historia del pensamiento educativo coinciden histórica y conceptualmente.

### 1.3.1 ¿Educación individualizadora?

Foucault analiza cada una de las partes que hacen posible y a la vez perpetúan la sociedad moderna, liberal y también la sociedad capitalista que habitamos, es decir, se va a preguntar por las condiciones actuales del ser humano, por todo aquello que lo constituye como sujeto miembro de una sociedad contractual.

Para el autor de *Las palabras y las cosas*, en la época clásica dentro la escuela está la disciplina que va a actuar sobre cada uno de los cuerpos que hacen posible aquella institución:

“Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. [...] Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado.” (Foucault, 1976, 158)

Para comprender aquello nos detalla las diversas maneras en las que la norma penetra al sujeto individualizado dentro de la multitud, ejemplo de aquello será la manera en la cual se distribuyen y ubican los cuerpos dentro de la escuela tanto de los alumnos que deben mantenerse en su silla, como el del profesor que se posiciona en un sitio estratégico que le permite tener una visión general de cada uno de sus estudiantes. Se generan además a partir de evaluaciones constantes jerarquías y rangos entre los mismos estudiantes, aparte de la jerarquía existente entre alumnos, profesores y directivos, a su vez existe una distribución específica del tiempo de clases que se marca por el sonido de la campana.

Aquellas características de la institución educativa, dentro de una sociedad capitalista, tienen como objetivo hacer que el cuerpo sea útil todo el tiempo que se encuentre en la escuela. Aquello con el propósito de que posteriormente estos cuerpos, ahora estudiantes, sean útiles también en un futuro para la sociedad, para aquello se les educa y transforma, se les hace dóciles. Siendo la escuela un reflejo de la sociedad que habitamos, esta se encuentra también llena de reglas y normas, por tanto, si realizamos una acción que excede aquella norma, como decir palabras no apropiadas o hacer cualquier tipo de actividad que interfiera en la utilidad del tiempo dentro de la sala de clases, como gritar, conversar, levantarse del puesto que se le ha asignado, debe ser sancionado: “A través de esta microeconomía de una penalidad perpetua, se opera una diferenciación que no es solo

entre buenos o malos actos, sino de los individuos mismos, de su índole, de sus virtudes, de su nivel o de su valor. La disciplina, al sancionar los actos con exactitud, calibra a los individuos "en verdad"; la penalidad que pone en práctica se integra en el ciclo de conocimiento de los individuos." (Foucault, 1976, 168).

Es decir, se generan dominios de saber que a partir de estas prácticas sociales hacen aparecer nuevas formas de sujeto: un sujeto de conocimiento. ¿El sujeto piensa, luego existe o el sujeto es pensado mediante diversas estructuras y por ende deviene sujeto? Para el autor el sujeto se produce a partir de discursos, fuerzas, instituciones, reglas y saberes, se forma una individualidad normal o anormal, buena o mala, a partir de prácticas sociales de vigilancia y control, pero estas prácticas no sólo se ejercen sobre el sujeto de manera externa, sino que son componentes mismo de éste. (Grinberg, 2006, 12) Todas estas estructuras se engendran a partir de las condiciones políticas que les engloba, ya que estas serán el cimiento en el que se conforme el sujeto, las relaciones de verdad y los dominios del saber. Es decir que con la entrada en acción de la lógica económica-política neoliberal y todos los cambios que esto implica, el disciplinamiento no logra abordar el nuevo contexto para la formación de subjetividad de los sujetos, instituciones y dominios de saber.

### **1.3.2 La escuela neoliberal**

Desde finales del siglo XX se comenzó a construir un nuevo modelo educativo de carácter universal, esta nueva escuela se inserta dentro de lógicas empresariales de mercado y se distancia de los razonamientos del Estado benefactor. Ante estos cambios existe una transformación generalizada no solo de las relaciones sociales, sino que a su vez el dominio del conocimiento ligado a la educación se ve atravesado por la necesidad de cuadrarse frente a los requisitos del funcionamiento empresarial. (Laval, 2018). Así la escuela se adentra en las lógicas de la competencia en la cual los sujetos se ven obligados a contender entre ellos, convirtiéndose en una estructura que por esencia es de corte individual.

Algunas lecturas de este proceso de mutación identifican que el Estado se encuentra desprendido de su labor regulativa de los procesos sociales e institucionales, pero resulta ser que, ante el surgimiento de los gobiernos gerenciales, no se desprende sino que transfiere sus poderes administrativos a la sociedad, la comunidad (Grinberg, 2006). Para

responder a la necesidades propias de la transformación de las técnicas de gobierno, que deben responder a la eficacia como objetivo último, es que el Estado transfiere a los sujetos la ardua tarea de lograr su autonomía y hacerse responsable de aquella capacidad de todo ser humano del ejercicio de la libre elección.

El Estado ya no administra, sino que cede la gestión de los procesos. En el caso de la educación se gestionan nuevos dispositivos pedagógicos que logren responder a los desafíos de la sociedad actual poniendo atención a las nuevas formas de modelación de la conducta y nuevas maneras de producir subjetividad. En el caso del rol del docente se vuelve un agente de gestión de la evaluación educativa, de lo institucional, gestor de aprendizaje: si los estudiantes no responden a las evaluaciones de manera exitosa, o son incapaces de responder ante ciertos requerimientos al momento de la clase, existe por ende una mala gestión de los aprendizajes e instrucciones. Todo problema relacionado al ámbito educativo es considerado bajo la lógica de la mala gestión: es decir se pone la mirada en el desarrollo, el proceso de las actividades, en el desempeño de los individuos que participan en el proceso y se los responsabiliza por los resultados (Grinberg, 2006)

Bajo esta nueva perspectiva la imagen de ser humano que es parte de la institución educativa, está alejada de los ciudadanos que son críticos y honestos, con una fuerte actitud cívica, sino que para este escenario serán necesarias personas que tengan una alta capacidad de adaptación ante la fluctuación constante del mundo laboral, el mundo político y el ámbito personal, como también deben ser personas hábiles, con gran motivación, que busquen la eficacia, es decir se busca un perfil de ser humano que se adapte al mundo globalizado que necesita de actitudes que respondan a lógicas de competencia individual y de empleabilidad (*Un Recorrido por las Habilidades para el Siglo XXI*, n.d.).

¿Cuál es la importancia de la formación del pensamiento crítico dentro de esta nueva idea del ser humano? Hoy el pensamiento crítico figura como parte esencial dentro de la didáctica pedagógica que es propuesta en el currículum educacional chileno. Se pone total énfasis en la necesidad de formar sujetos/ciudadanos que se desarrollen dentro de la sociedad como seres que piensan y actúan críticamente a partir de los aprendizajes y habilidades adquiridos en la escuela. Esta demanda por desarrollar en el proceso formativo el pensamiento crítico surge desde la búsqueda por adaptarse a las habilidades y competencias que se vuelven necesarias fomentar para adaptarse a la vida en el mundo actual. Pero ¿Qué vamos a entender por pensamiento crítico? ¿Cuál propósito debiese

perseguir el pensamiento crítico que se imparte en la sala de clase? ¿Cómo desde la posición docente lograr estrechar la relación entre pensamiento crítico y la actitud crítica con la estructura educacional que tiene por objetivo repetir saberes y mantener el *status quo* que la sociedad actual requiere? Para responder a estas preguntas es que abordaremos las propuestas conceptuales de autores que nos ayudarán a trazar caminos para buscar respuestas.

### **1.3.3 Los derroteros del pensamiento crítico**

Rastreando el pensamiento crítico nos encontramos ante un constructo que posee un sin fin de significados e interpretaciones en diversos campos de estudio. La ciencia cognitiva, la sociología, la filosofía y la educación han proporcionado un amplio debate teórico respecto de su significado, al igual que de su importancia. Para desarrollar este trabajo investigativo nos concentramos en dos campos de estudio: educación y filosofía. Para la educación, como hemos mencionado anteriormente, el pensamiento crítico es abordado por el MINEDUC como una de las habilidades para el siglo XXI, que es fundamental en la cognición del ser humano, que también está atada a responder a los procesos evaluativos estandarizados (MINEDUC, 2019). Es en la filosofía que surge el concepto de crítica, pero ¿Cómo y cuándo se da la relación del concepto de crítica con un tipo de pensamiento?

#### **Kant y Adorno: crítica y pensamiento**

Immanuel Kant fue un pensador de la ilustración y precursor de la filosofía crítica, sus innumerables escritos van a marcar, por tanto, la historia de la filosofía contemporánea. Es de suma importancia su presencia en esta investigación, pues textos como *Filosofía de la Historia. Qué es la ilustración* podrían ser los vestigios de la relación existente hoy entre crítica y pensamiento. El primer texto en el cual Kant abordó la crítica, será en su famoso escrito *Crítica de la razón pura*, en cual, el autor genera un giro en cuanto al papel que el hombre desempeña en el mundo, respecto a la filosofía tradicional. La *Crítica de la razón pura* nace a partir de la pregunta sobre los límites que poseemos a la hora de conocer, de aquello Kant dirá que todo lo que conocemos se encuentra mediado por nuestro entendimiento, pues, será el sujeto quien al observar al objeto lo dote de forma, sin embargo, debemos saber que nuestro conocimiento es limitado y que todo lo que excede la

experiencia se encuentra fuera de él. Esta va a ser una de las características más fundamentales de la filosofía kantiana que nos permitirá imaginar en un futuro el pensar crítico, pues posiciona al hombre como un sujeto activo a la hora de conocer el mundo que lo rodea. De este carácter activo del sujeto también podemos dar cuenta en el texto antes mencionado *Filosofía de la Historia. ¿Qué es la ilustración?*, apartado crucial para la época ilustrada y en el cual Kant nos relata la importancia que va a tener el uso correcto de nuestra razón para el desarrollo humano, esto bajo su famoso lema *Sapere Aude* (ten el valor de usar tu propia razón). El autor comienza su escrito refiriéndose a la situación de minoría de edad en la cual se encuentran la mayoría de los hombres, esta minoría de edad se caracteriza por ser un estado en el cual los hombres por un temor a la libertad, acompañado de la comodidad que les confiere el que otro piense y actúe por ellos, se someten a otros hombres. El poseer la capacidad de criticar las verdades impuestas por otros y cuestionar autoridades, es decir, la facultad de enfrentarse al mundo como un sujeto valiente y capaz de utilizar libremente su razón permitiéndose juzgar lo que ocurre en la sociedad que habita, por tanto, liberarse de su minoría de edad, es lo que se denominará Ilustración.

A modo de resumen serán, por tanto, el uso de la razón y la reflexión para Kant, cuestiones claves para el progreso humano. Aquello a partir de la noción de la historia de Kant que también resultará fundamental al ahondar en sus escritos, el autor cree que, si bien los hechos de la historia son particulares, juntos crearán un correlato guiado por las leyes de la naturaleza.

Theodor Adorno fue otro de los autores importantes de estudiar cuando hablamos de crítica, pues su filosofía consistió principalmente una crítica a las corrientes filosóficas que marcaron la modernidad, el pensamiento de este autor surge de un origen marxista, sin embargo, también en un futuro criticará la dialéctica de Marx. Cuando queremos hablar de la filosofía de Adorno, va a resultar fundamental comprender el contexto histórico en la cual esta emerge, aquel contexto es de un panorama devastador como lo fue la Segunda Guerra Mundial y lo que vino luego de esta, sobre todo para un judío como lo era él, lo que menos evidencia a partir de su experiencia es la posibilidad de una superación de la contradicción amo y esclavo, emancipación o progreso, como lo profesan autores como Hegel, Kant o Marx. Es decir, el proyecto de la modernidad que promete la liberación del individuo, para Adorno ha fracasado, pues estas ansias de dominio del hombre por sobre la

naturaleza, produce irremediamente un dominio del hombre por el hombre. Efectivamente Kant dio con la importancia que puede tener el uso libre de nuestra razón respecto a nuestra sociedad, sin embargo, su filosofía de carácter universal va a ser criticada fuertemente por Adorno, ya que producto de esa universalidad, se excluyen innumerables cuerpos que no responden a dichas categorías, en este sentido, la filosofía moderna para Adorno también contribuyó en nuestra anulación como sujetos, esto a partir de la codificación que harán ciertos autores del hombre convirtiéndolo en objeto de estudio. “Mientras la conciencia tenga que tender por su forma a la unidad, es decir, mientras mida lo que no es idéntico con su pretensión de totalidad, lo distinto tendrá que parecer divergente, disonante, negativo.”(Adorno, 1984, 14)

Como respuesta a este problema Adorno creó lo que él denomina la Dialéctica Negativa, comprendiendo que, en la dialéctica de Hegel y Marx, en las cuales la realidad se encuentra representada por dos figuras contrarias, que, al enfrentarse en la filosofía de ambos autores, esta contradicción se verá superada, para Hegel a partir del concepto de Síntesis y para Marx con la esperanza de que existirá un momento de revolución impulsado por el proletariado, al comprender su contexto de explotación. Adorno comprende este tipo de dialéctica, como dialéctica positiva, aquello debido a que, a partir del enfrentamiento de estas dos figuras contrarias, como lo son opresor y oprimido, existiría una especie de reconciliación o liberación de la situación opresora, aquello, sin embargo, el autor a partir de sus propias experiencias de vida lo tildara de idealismo. En la realidad, señaló Adorno no existe ni hemos experimentado algo así como una avenencia, la historia es negatividad.

En conclusión, Adorno niega la visión progresista de la historia, pues esta filosofía no hace más que terminar por justificar la explotación y domesticación del hombre por el hombre. “Ninguna teoría escapa ya al mercado: cada una de ellas es puesta a la venta como posible entre las diversas opiniones que se hacen la competencia; todas son expuestas para que elijamos entre ellas; todas son devoradas.” (Adorno, 1984, 13)

A partir de lo anterior, Adorno comprende el pensamiento crítico como la salida de escape de la sociedad industrializada, aquel único camino por el cual podemos conocer los vestigios de nuestra trágica y anacrónica historia, como también, el lugar que desempeñamos en ella, comprendiendo el pensar como la posibilidad de despertar del sueño histórico en el cual yacemos.

En torno a estas primeras definiciones del concepto de pensamiento crítico, surgen diversas corrientes que marcarán los derroteros de este pensar. En específico las que nos dispondremos a estudiar serán aquellas que relacionen el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía a partir del ejercicio filosófico.

### **Filosofía e infancia**

Matthew Lipman fue un filósofo y educador que a lo largo de todo su trabajo buscó dar espacio a la potencialidad de la filosofía como transformadora de la educación, proponía el programa de filosofía para niños y niñas como un rasgo de suma importancia que debía ser impartido en todos los niveles educativos. Dentro de su proyecto educativo contempla que su objetivo no debía limitarse meramente a la transmisión de conocimientos, sino que se debe enseñar a pensar, a vivir de manera creativa, cuidadosa y crítica, como así también a sentir. Concibe el espacio de la clase como lugar en donde habita una comunidad reflexiva que, para lograr un pensamiento complejo, flexible y razonable, debe darse espacio al diálogo, es decir buscaba transformar de manera profunda toda la estructura educacional.

¿Cómo la filosofía podría participar en esta misión? Pues propone que con ésta más que enseñar a aprender podemos enseñar a pensar. La sociedad exige que los ciudadanos sean razonables, es decir que sean conscientes y responsables de su participación en la actualidad. Este pensar de forma razonable es aquel pensamiento que se logra en la medida en que cada sujeto es consciente de su propia realidad, que realiza un constante entrenamiento de esta capacidad de pensar. Esa capacidad no se sujeta al dogma de las verdades e ideas inamovibles y que necesita para esto encontrarse abierto a la crítica de sí mismo, como también a la crítica que ejercen sus pares, donde ya la objetividad queda deformada por el reconocimiento de un sinfín de perspectivas que sirven para contrastar y complementar lo cuestionado.

Es aquí donde el autor nos propone tres dimensiones de la capacidad de pensar de forma compleja: crítica, creativa y cuidadosa. Las cuales deben ser consideradas como aspectos de igual relevancia en el proceso formativo, de esta forma el pensamiento crítico consiste para el autor en un ejercicio reflexivo intelectual que se orienta en función de que cada estudiante logre generar juicios críticos que sean racionales, que demuestren convicciones, y que se reflexione sobre las acciones en pos de la razón y la democracia. (Lipman, 2016) Entendiendo que la razonabilidad deberá ser aquel concepto que media la

construcción del carácter de los estudiantes y el aspecto democrático debe ser aquel aspecto que permita moderar el desarrollo del ámbito social. Para efectos de esta propuesta, para el autor, el conductismo será un tope y debe transformarse por prácticas pedagógicas que permitan formar una comunidad que investigue, para la cual el diálogo es crucial al momento de plantear los cuestionamientos a los contextos y las distintas realidades. Los estudiantes deben explorar, crear preguntar, investigar y abalanzarse a la misión de construir conocimiento, ya no solo aprenderlo. (Alvarado, 2022).

Para el pensador estadounidense la educación resulta ser un gran foco de análisis, que impulsa nuevas derivas en el campo de la educación. Pero esta atención sobre la educación no solo queda en norteamérica, en latinoamérica comenzaron a gestarse diversas pedagogías críticas que intentan abordar e impulsar nuevas didácticas que permitan a los estudiantes relacionarse de una manera diferente con la escuela, el aprender y el conocimiento.

### **Pensamiento crítico como herramienta liberadora: Paulo Freire y Estela Quintar**

Paulo Freire resulta un autor insoslayable a la hora de hablar de educación debido a sus innumerables aportes al estudio del ejercicio pedagógico contemporáneo, uno de sus más importantes escritos y que nos será de gran relevancia para esta investigación, se denomina Pedagogía del Oprimido. En su escrito el autor no expone la dicotomía presente en la sociedad de opresor y oprimido, en la cual el oprimido se caracteriza por ser quien obedece, no se le permite generar un pensamiento propio lo que lo lleva a una pérdida de la esperanza, que va de la mano de la creencia de que no es posible un cambio. Por el contrario, el opresor se caracteriza por ser quien se encuentra posibilitado de pensamiento, son en la sociedad quienes dominan y mandan, por lo cual su objetivo de vida será perpetuar aquel poder. Una de las formas más indispensables para que los opresores puedan sostener el poder político-económico, en nuestra época, no es otra que la educación. Esta educación generada por los opresores bajo un sistema deshumanizante, injusto y violento, será denominada por Freire Educación Bancaria, la cual tendrá como objetivo sumir a los oprimidos en un letargo histórico que no nos permita despertar y ser conscientes de nuestro carácter de oprimidos (explotado). La educación de carácter opresor requiere para llevar a cabo su proyecto formativo reunir las siguientes características; ser una educación en la cual existe una jerarquía entre educador y educando, en la cual será el educador quien posee la única verdad, por tanto, el papel de educando será recepcionar y

memorizar dicha información entregada. Aquello tiene como consecuencia unos estudiantes imposibilitados de generar un pensamiento crítico, es decir, estudiantes imposibilitados de conocer su lugar dentro de la sociedad que habitan.

Como respuesta a este desolador panorama, el autor nos propone una educación liberadora o como él la llama Pedagogía del oprimido. Pues si es a partir de la educación que se mantiene a los oprimidos sordos y ciegos, será a partir de aquella que nacerá una esperanza de liberación, es preciso por tanto realizar una transformación profunda del sistema educativo, produciendo una educación que le permita a los oprimidos generar una conciencia crítica que posibilite el reconocerse como sujetos oprimidos, una educación que los haga sentir personas capaces e inteligentes, en la cual todos aprendan los unos de los otros.

Una de las más importantes características de esta pedagogía será la superación de la escisión teoría y práctica, lo cual en primera instancia requiere la toma de consciencia de nuestras condiciones político-económicas actuales. Esta toma de consciencia prolifera a partir de un pensamiento crítico en torno a las esferas de la educación, la política, la economía, la cultura, etc. Aquello posibilita la comprensión de la realidad opresora y las tácticas, dispositivos y las diversas formas que toma el ejercicio del poder al interior de esta sociedad y que perpetúan la injusticia. El objeto de esta toma de consciencia, no puede no ir de la mano de la acción, que apunta a la construcción de un nuevo mundo.

“Es que la realidad opresora, al constituirse casi como un mecanismo de absorción de los que en ella se encuentran, que funciona como una fuerza de inmersión de las conciencias. En este sentido, esta realidad, en sí misma, es funcionalmente domesticadora. Liberarse de su fuerza exige, indiscutiblemente, la emersión de ella, la vuelta sobre ella. Es por esto por lo que solo es posible hacerlo a través de la praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo sino acción y reflexión” (Freire, 2005, 50).

Otra exponente latinoamericana de la pedagogía crítica, que comprenderá el pensamiento crítico como una herramienta de liberación será Estela Quintar, escritora y pedagoga argentina, que representa un importante aporte para la pedagogía latinoamericana, pues en su interés por los espacios educativos va a repensar la estructura educacional de nuestro territorio, en dichos estudios comprenderá la educación ya no como un problema netamente educativo, sino que como un conflicto ético y político.

Al momento de presentar su propuesta pedagógica, la cual denominará “Pedagogía de la potencia” y que se llevará a cabo a través de una “didáctica no parametral”, Quintar con el propósito de explicar el origen de la educación actual, le dará énfasis al proceso de colonización sufrido por Latinoamérica, momento histórico que nace a partir de un convenio entre la iglesia y la monarquía. Aquella expropiación se generó mediante la violencia, y significó la imposición de la cosmovisión europea, derribando y prohibiendo todas las creencias y costumbres que hasta ahora marcaron lo latinoamericano, con el fin de apropiarse de todos los recursos del territorio, considerando dentro de aquello el capital humano, lo que derivó en la imposibilitación de un discurso propiamente latinoamericano.

Con el objetivo de perpetuar la dominación española, ya no desde una violencia física directa, sino a través de otros medios muchos más sofisticados de control y dominación, donde cabe destacar bajo el argumento de Estela Quintar el importante papel que desempeña la educación, por consiguiente, será esta invasión el detonante que va a configurar el espacio educativo como lo conocemos hoy en día. Este espacio educativo se origina con el propósito de reproducir el discurso –se entiende por discurso: un “mecanismo de poder y control simbólico para contextualización o recontextualización de los sujetos sociales”– instaurado a partir de la violencia, aquello es lo que Estela denominará “Pedagogía del bonsái”, la cual operará desde mecanismos sutiles, naturalizados y silenciosos que empequeñecen y subalternizan (Quintar,2008). La paradoja de su nombre “pedagogía del bonsái” refiere a cómo la pedagogía que se emplea en Latinoamérica actual, hace del estudiante un ser imposibilitado de expandirse y por tanto de hacerse camino en el mundo, convirtiéndolo en una pequeña planta a la cual se le manipula su desarrollo con el fin de que pueda disponerse en cualquier espacio.

A partir de lo anterior Estela profundiza en la idea de la carencia de un discurso que sea netamente latinoamericano, ya que, hasta la actualidad el ámbito educativo sigue reproduciendo y heredando discursos de otros, por lo cual, en la escuela se formarán sujetos ahistóricos, es decir, sujetos que no conocen su realidad y por tanto no tienen posibilidad de transformarla. En la esfera educacional el discurso institucional se dirige en pos de controlar los resultados en todo ámbito, organiza las posiciones que ocupa cada sujeto y las relaciones que existen entre ellos, generando lineamientos y normas que se acomoden al contexto de reproducción, para así mantener regulado de manera óptima la práctica pedagógica. Es así que el pensamiento resulta de gran importancia, y va a ser

crucial para abrir paso a un horizonte en el cual se pueda crear, repensar o reescribir la historia presente, ir más allá de los discursos y prácticas que ya conocemos y que han moldeado nuestro propio discurso y pensamiento. Hacer aparecer lo que puede llegar a ser, lo que no hemos pensado aún. Desde aquí es que nacerán las propuestas pedagógicas de Estela Quintar de Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral, como respuesta a esta educación que carece de sentido y se aleja de nuestras realidades.

Dichas propuestas buscan a partir de las relaciones entre sujetos, generar prácticas que nos permitan recuperar la subjetividad de los mismos, haciendo el ejercicio de situarse, conocer el presente y la propia historia. “La pedagogía de la potencia”, que lleva su nombre pues pretende potenciar al sujeto, tiene como objeto posicionar a este como el foco de la discusión, además de su realidad material y existencial, generando así en los estudiantes una conciencia histórica o del presente potencial. “La “pedagogía de la potencia” es una pedagogía que asume la práctica de la formación de sujetos como una práctica social, como parte de la cultura, y al conocimiento como producción de sentidos y significados que se construyen en la relación con el otro y con lo otro que la realidad nos muestra a la vez que nos oculta.” (Quintar, 2008. Pág.27) Por tanto, cuando hablamos de esto, estaremos hablando de un estudio epistemológico, pues estudia la manera en la que conocemos y para Estela, el aprendizaje será significativo en la medida que aquello que estudiamos tenga la capacidad de afectarnos, pues posee relación con nuestra propia vivencia, es por esto último que también se le ha denominado pedagogía de sentido.

Por otro lado, la didáctica no parametral, van a ser las diversas tácticas pedagógicas que posibiliten que los estudiantes encuentren sus propias herramientas acordes a su contexto histórico. Como su nombre lo indica es una didáctica que pretende liberarse de los parámetros impuestos por la colonización, a partir de diversas herramientas, dichas herramientas serán tres, la primera consistirá en promover el aprendizaje a partir de círculos de reflexión, en donde todos los sujetos forman parte de la discusión y se reflexiona sobre la realidad misma que habitan. La segunda posee como nombre resonancia didáctica y refiere al cómo resuenan las experiencias de los otros en nuestra propia experiencia, y la tercera es dictografía, aquella apunta a la importancia de las biografías o historias de vida de cada uno, como instrumento para conocer la realidad. En consecuencia, aquellas herramientas didácticas, poseen como objeto el aprender sobre aquello que somos y habitamos y por consiguiente poder transformarlo si es preciso,

dejando de lado la teoría que pretendía ser la verdad suprema, para enfocarse en la experiencia misma de los sujetos estudiantes.

## Capítulo II, Análisis de Entrevistas

### 2.1 Desde dentro del aula

Se aplicó como técnica de recolección de datos una entrevista de carácter semiestructurada, en la cual para construir las preguntas se utilizaron los objetivos planteados como base, se realizaron un total de cuatro entrevistas (Véase Tabla 1). La elección de la técnica surge desde la necesidad de conectar el trabajo teórico respecto del problema de investigación con la experiencia de los docentes de filosofía que transitan por las aulas en el ahora, insertarnos dentro del problema, escuchar y observar lo que está ocurriendo. A partir del diálogo establecido por medio de las entrevistas y su posterior análisis emergieron tres categorías de análisis de las cuales se desprenden subcategorías que nos permiten ir a la minuciosidad de los temas trabajados.

Caso	Nombre entrevistada/o	Establecimiento	Comuna	Cursos
C1	María de los Ángeles Pérez	Liceo Nuestra Señora María Inmaculada	El bosque	3°, 4° medio y electivos
C2	Pablo Martínez Rojas	Colegio Cristóbal Colón	Conchalí	2° a 8° básico y 3° a 4° medio
C3	Francisco Bolla Chávez	Colegio Polivalente San Pedro	Quilicura	3°, 4° medio y electivos
C4	Gemma Arriagada	Liceo Alberto Hurtado	Quinta Normal	3° y 4° medio

*Tabla 1, Muestra*

#### 2.1.1 Orientaciones del pensamiento crítico desde el aula

Nos encontramos aquí con una categoría central de análisis de la cual se desprenden tres subcategorías: Habilidades del pensamiento crítico, Habilidades para el siglo XXI y Neoliberalización de la educación. En primera instancia nos encontramos con las habilidades que los profesores entrevistados manifiestan deben ser desarrolladas a través del pensamiento crítico, las cuales surgen desde el propio ejercicio docente. Lo anterior se contrasta con los cambios curriculares que filosofía y la habilidad del pensamiento crítico han estado enfrentando en función de las nuevas habilidades para el siglo XXI que requiere nuestra sociedad globalizada. Lo cual nos lleva a la última subcategoría que aborda las consecuencias del descuido de esta habilidad fundamental del

desarrollo educativo y el nuevo abordaje que pretende extender las nuevas bases curriculares.

### **2.1.2 Habilidades del pensamiento crítico: capacidades y habilidades cognitivas**

A partir del análisis realizado de las entrevistas podemos notar que los entrevistados señalan las siguientes habilidades que debe abarcar el pensamiento crítico: Analizar, cuestionar, dudar, reflexionar, argumentar, crear, identificar, etc. Aquellas habilidades también están inscritas en la definición de pensamiento crítico en el currículum educacional vigente, pero resultan ser las especificaciones de aquellas habilidades que nos brindaron los participantes las que atraen con mayor fuerza nuestra atención. Como señala C1:

“Primero la identificación, el problema de la identidad creo que es central en la filosofía porque en la medida en que identifico algo puedo saber si es que si me relaciono o me identifico o me diferencio o me parezco. La segunda habilidad sería el cuestionamiento, el cuestionar. Tercera habilidad sería argumentar (...)La otra sería explicar un problema de manera clara y oportuna, que tenga sentido respecto de lo que se está abordando (...). Por último, para que también no sea solamente teoría, creo que también otra habilidad muy importante es la de creación, poder plasmar en algo, en una acción material física y en el ahora la misma teoría o el mismo pensamiento que se está creando.” (las transcripciones completas de las entrevistas se presentan en el Apéndice 1)

Resultan ser las especificaciones de las habilidades mencionadas anteriormente las que resultan conflictivas. Identificar aparece dentro del currículum como una de las habilidades que debe trabajar el pensamiento crítico cómo identificar patrones (MINEDUC, 2019) , pero incluir la dimensión de identificación propia con lo que los estudiantes se están relacionando, es decir, considerar si se identifica con el problema o planteamiento abordado, si se diferencia o relaciona, va más allá de patrones e implica necesariamente que al momento de que el docente plantee la actividad en cuestión deba ponerse en el foco de atención el contexto de los estudiantes, para lograr que exista cercanía con los problemas abordados. Lo cual se relaciona directamente con la habilidad de creación que señala la entrevistada, ir un paso más allá de la teoría para que se apropien de su propio pensamiento y puedan expresarlo de manera dinámica, establecer conexión entre teoría, pensamiento y práctica, para llevar un paso más adelante este pensamiento crítico de carácter binario. Exceder la división entre correcto e incorrecto que plantea el

currículum educacional chileno por medio de solo identificar, relacionar, analizar, tomar decisiones, evaluar, sintetizar, sin especificaciones que demuestren intención.

Ir más allá resulta un punto crucial, preguntarse por el propósito del pensamiento crítico se traduce en exceder lo que ya se tiene como seguro. Ante esto C2 y C3 refirieron:

“Y cuando hablamos de pensamiento crítico, estamos hablando de la capacidad o el desarrollo de habilidades cognitivas que están asociadas a poner en tela de juicio aquello que se ofrece como dado o como cierto.”

“(…)qué habilidades son importantes a través del pensamiento crítico: primero la capacidad de cuestionar, la capacidad de a partir de ese cuestionamiento reflexionar, a partir de esa reflexión dudar, dudar que aquello que te presentan es verdad.”

Considerando la noción propuesta de que todo proyecto educativo contempla una idea de hombre y mundo determinada (Freire, 2005) las ideas propuestas en las citas anteriores resultan sumamente problemáticas. El que a través del pensar crítico podamos cuestionar lo que se presenta como dado o dudar de lo que te presentan como verdad, son insinuaciones peligrosas que atentan contra el *status quo* que persigue el Estado. Si la percepción que ya poseía del mundo, de la verdad, de todo aquello que conozco, cambia ¿Qué sigue? Buscar nuevas respuestas, reconfiguración del pensamiento, reestructuración de la propia identidad y del posicionamiento político, ético, social. Encontramos aquí una encrucijada, tanto el marco curricular como el institucional está atento a enmarcar al profesorado dentro de márgenes que no permitan un amplio posicionamiento, obligándolo a ceñirse a entregar saberes estandarizados (Cerletti, 2020). Cada docente que enseñe filosofía y se adhiera a la idea de desarrollar un pensar crítico que cuestione lo dado, que logre unir la teoría con la práctica, está condenado a batallar incansablemente entre el propósito institucional y el propósito crítico docente. La batalla se cruza en las intenciones y propósitos con los cuales cargamos nuestro ejercicio docente.

A partir de lo anterior podemos afirmar que las(os) entrevistadas(os) definieron y atribuyeron habilidades al pensamiento crítico a partir de sus propias experiencias en el ejercicio de la docencia, considerando también el propósito que buscan tras el desarrollo de esta habilidad. Si bien mencionan habilidades que debe abordar el pensamiento crítico que se encuentran también inscritas en el currículum educacional como fundamentales, es el resultado o el propósito que se espera de éste para cada profesor/a el que se va a encontrar en una relación de tensión con las directrices ministeriales, en el caso de la asignatura de filosofía.

### 2.1.3 Habilidades para el siglo XXI

En el año 2020 se implementa un importante cambio curricular para 3° y 4° medio, hubo múltiples reestructuraciones, pero el sector de filosofía resultó ser un foco de especial atención. Filosofía se introduce dentro del plan común de formación general y se comienza a impartir en cursos técnicos, ya no solo en el sector científico-humanista (REVEDUC, 2019). A lo que señala C4:

“Una clase de filosofía es fundamental, yo creo que es el centro, sobre todo pensando en el cambio curricular de tercero y cuarto medio que se implementó desde el año 2020, donde apunta justamente a las habilidades Siglo XXI considerando el pensamiento crítico como una de las más importantes.”

Las habilidades para el siglo XXI resultan ser el eje central donde se dan estas directrices curriculares, debido a que se tiene en cuenta la necesidad de transformar la educación contemplando nuevos métodos de aprendizaje-enseñanza con el fin de ajustarse a las nuevas complejidades mundiales que se presentan y que se avecinan, ante lo cual resulta necesario proponer enfoques para formar a los jóvenes (Scott, 2015). ¿Cuáles son las habilidades y aprendizajes para el siglo XXI? Encontramos: Habilidades para vivir, Herramientas para trabajar, Maneras de trabajar y Maneras de pensar. En esta última dimensión encontramos junto con creatividad y metacognición, al pensamiento crítico. Como indica C3:

“Se van a topar con las habilidades para el siglo XXI, el pensamiento crítico aparece en distintas áreas, aparece en maneras de pensar y aparece al lado de la creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas. Ahora yo estaba leyendo aquí, a propósito de los STEM, de alguna manera las habilidades para el siglo XXI tendrían que llevarnos a un tipo de ciudadano, globalizado, que tenga una capacidad creativa para adaptarse al mundo cambiante, a este mundo que ya fue definido hace tiempo atrás también por UNESCO. Van a plantear a este mundo que está en constante cambio y desde donde los ciudadanos que lo habitan muchas veces no encuentran el sentido de la vida que pudiese ser una pregunta filosófica por definición, más que el ser, más que el tiempo. Esto tiene que ver con las definiciones que van dando organizaciones no gubernamentales, pero que son super gubernamentales.”

Podemos vislumbrar que el pensamiento crítico sí resulta de suma importancia para el escenario educativo actual, pero lo que busca dista de lo que los entrevistados avizoran

como los propósitos del pensar críticamente. El pensamiento crítico como habilidad para el siglo presente busca adaptabilidad ante las dificultades, resiliencia, aprendizajes que permitan gestionar y organizar, que sea creativo pero para convertir las dificultades que se presenten en oportunidades, para transformar y seguir avanzando. ¿Cómo devolver el giro movilizador del pensar crítico? Tal como menciona C3:

“Nos encontramos con el desafío de preparar estudiantes para trabajos y tecnologías que todavía no existen, para resolver problemas que todavía no hemos identificado como problemas.”

Desde esta vereda, como docentes, nos vemos atados de manos y obligados a responder a las necesidades del futuro de los nuevos trabajos que necesitan ser ocupados por los estudiantes del presente, ya que estamos insertos dentro de la institución neoliberal de la educación que busca siempre responder a sus exigencias las cuales van evolucionando constantemente. Las pedagogías y didácticas críticas se vuelven aliadas para seguir pensando el espacio de la clase y volverlo nuestro, ya no de las organizaciones no gubernamentales que dan directrices educativas de escala mundial. Disipar la lejanía entre la teoría y la práctica es un ejercicio que nos acerca a un pensar crítico que se desmarca de lo general, de lo inamovible. Como docentes debemos desechar los actos ‘domestizantes’ que hay en la institucionalidad del acto de educar, y brindar las herramientas suficientes para que los estudiantes tomen bajo su propia voluntad el conducir la realidad que viven en una dirección diferente, como dice Paulo Freire “Pretender la liberación de ellos sin su reflexión en el acto de esta liberación es transformarlos en objetos que se deben salvar de un incendio. Es hacerlos caer en el engaño populista y transformarlos en masa maniobrable” (Freire, 2005, 68)

#### **2.1.4 Neoliberalización de la educación**

Una de las principales dificultades a la hora de enseñar pensamiento crítico en el aula actual latinoamericana, recae en el marco neoliberal que estructura la educación, como hemos explicitado a lo largo de nuestra investigación, el ámbito educativo se encuentra supeditado bajo norma y propósitos neoliberales, por tanto, la escuela actual tiene como único propósito formar futuros ciudadanos con características adecuadas que sean un aporte al sistema económico-político actual, sin embargo, este proceso produce en el estudiante un desconocimiento de su propia realidad y lo despotencia, pues solo se centra

en las necesidades de quienes gobiernan y no en las necesidades de cada estudiante a la hora de enseñar. Respecto a esto el C1 explicita:

“Creo que la principal dificultad es esta desafección de los estudiantes con el mundo que los rodea, como que no están ni ahí. Igual puede ser que eso tenga que ver con características centrales de la neoliberalización de la educación, donde simplemente los estudiantes se convierten en individuos que no les importa nada y que solamente quieren salir del colegio, no se sienten afectados por nada. Esto es todo un problema, porque es una suerte de invitación a esa individualización progresiva.”

A partir de lo anterior el proceso de neoliberalización de la educación, corresponde a las influencias que tendrán lo social, cultural, económico y político en el currículum escolar y, por tanto, en las prácticas educativas que trabajan en pos de la formación de sujetos que respondan a los requerimientos de un fluctuante mercado laboral, cualidades de la educación como lo son la obligatoriedad, la disciplina, el orden y la obediencia responderán a estos requerimientos estatales. De este modo la educación se transforma en una herramienta para preservar el discurso dominante y el poder, moldeando lo que conocen, su actuar y relaciones sociales e incluso los deseos de los sujetos. Generando estudiantes descontextualizados, deprimidos e individualizados como indicaba la profesora María Pérez. A partir de aquello el C1 se refiere:

“Lo más complejo de la estructura del currículum es que el currículum funciona como un dispositivo de conocimiento y cuando encuentras la idea de dispositivo ya hay un entramado de poder-saber que es necesario desenmascarar. Estas cuestiones, el MINEDUC, que sigue este tipo de orientaciones aparecen en el papel como instituciones neutras, pero en el fondo no lo son, no son instituciones neutras.”

A partir de la reflexión anterior, resulta importante destacar la afirmación realizada por C1 respecto al currículum educacional, según la cual, el currículum es un dispositivo de saber- poder (Foucault, 1976) que posee la facultad de generar realidades. La institución escuela, por tanto, genera determinados saberes y determinados tipos de sujetos. El objetivo de generar sujetos descontextualizados, significa generar sujetos que desconocen su realidad y, por tanto, diría Freire no conocen su calidad de oprimidos y por consiguiente no son una amenaza para quienes ejercen el poder.

## 2.2 Contextualización histórica para un pensamiento crítico situado

Otra de las categorías y una de las más relevantes que afloraron a partir de las entrevistas, es la referente a la importancia o no importancia que tiene el contexto socio-histórico de los estudiantes al momento de pensar críticamente, al exponer dicha incertidumbre a los profesores entrevistados, quienes son los que se encuentran presentes en el aula y, por tanto, son capaces de dar cuenta de las dificultades que se presentan a la hora de enseñar. Nos encontramos con diversas respuestas, sin embargo, todas tienen en común una visión que posiciona al contexto como algo fundamental de tomar en cuenta a la hora de habitar una sala de clases. A continuación, analizaremos pequeños fragmentos de las entrevistas en los cuales se aborda la categoría contexto y como aquellas respuestas se relacionan con autores latinoamericanos claves al momento de hablar de pensamiento crítico, como lo son Paulo Freire y Estela Quintar.

Esta última escritora, va a poner especial énfasis en el carácter fundamental que posee el conocer el contexto, es decir, conocer las diversas realidades de nuestros estudiantes y como aquel acto puede hacer un cambio significativo en lo aprendido por el estudiante. Cuando conocemos la realidad del estudiante, podemos guiarlo a encontrar herramientas propias que lo ayuden a enfrentar aquella realidad que habita, conocer su propia historia, hacerse capaz de cuestionar aquello que lo rodea y que a su vez ese conocimiento de lo que vivencia, le permita adaptarse o generar un cambio. Un conocimiento descontextualizado, no resulta ser un aprendizaje significativo, pues sólo podemos llegar a este a partir de lo que nos afecta en nuestra propia experiencia. Aquel punto de vista respecto a la importancia del contexto a la hora de enseñar, también lo señalan el C1 y el C2 en sus siguientes afirmaciones:

“Si nosotros queremos construir pensamiento o aprendizaje significativo es siempre necesario que haya un contexto a la base.”

“Si estoy en un contexto específico, como un contexto de vulnerabilidad, lo primero que tengo que hacer es preguntarme cuánto de ese contexto conozco, cuánto me es desconocido, cuánto me violenta incluso ese contexto, qué capacidad de diálogo puedo tener yo con ese contexto si se quiere en virtud de mis experiencias también, de mi propio contexto. Entonces en ese sentido no considerar el contexto sería plantear preguntas en el aire, plantear preguntas que tiene un carácter estándar, esas preguntas que yo hago en un

colegio en Cerro Navia, serían las mismas preguntas que yo haría en un colegio en Vitacura o serían las mismas preguntas que haría en un colegio rural, por ejemplo.”

Si lo que queremos es generar un aprendizaje real en nuestros estudiantes, es fundamental que como profesores conozcamos el contexto histórico y biográfico que marca a cada uno de ellos. A raíz de lo anterior resulta evidente que la figura del profesor técnico, es decir aquel docente que reduce su profesión a la mera transmisión de contenido, debe ser desplazada, pues ya el aula no representa un espacio jerárquicamente fraccionado, en donde el profesor representa una figura de poder totalizante respecto del espacio de aprendizaje, y con ello de las formas de aprender, de saber, de sentir y de pensar. Sino que, por el contrario, la figura que resulta necesaria en cualquier contexto corresponderá a una labor docente que se posiciona de manera reflexiva-crítica frente al contexto curso que le es asignado, puesto que sólo a partir de esta reflexión pedagógica, resulta posible interrogarse no solo respecto de las propias prácticas, sino que ante todo de las necesidades educativas de cada estudiante. En consecuencia, para generar en los estudiantes herramientas que les permitan reflexionar y posteriormente transformar su realidad, es decir, herramientas que les permitan pensar críticamente, debe ser de la mano de docentes dispuestos a reflexionar también constantemente sobre sus prácticas y procesos educativos. De acuerdo con aquello, C2 nos dará claves importantes, que nos permitan acercarnos a la realidad de nuestros estudiantes:

“Finalmente el concepto clave acá es diálogo, el diálogo dice relación también con la retroalimentación, si tú dices algo o preguntas algo es obvio que estas esperando que esa persona te responda, pero si te va a responder lo hará desde su propia realidad y si tu estas preguntando algo que no interpela su realidad o su contexto no te va a responder y eventualmente en consecuencia eso va a producir un no-diálogo o un diálogo de sordos. No va a haber aprendizaje, eventualmente, que tu estés propiciando, a lo más va a aprender que tiene un mal profe adelante.”

Lo que nos responde este profesor de filosofía es sumamente acertado, y va a ser algo que también comenta Estela Quintar en su texto *Didáctica no parametral*. En aquel texto la autora nos propone la importancia de hacer un giro estructural en la educación como la conocemos actualmente y generar prácticas pedagógicas que potencien al sujeto y le permitan conocer y sobrellevar su contexto, a partir de aquello es que la autora también nos dice cómo es que llevaremos a cabo dichas prácticas a partir de diversos métodos o didácticas. Uno de estos métodos consiste en círculos de reflexión, en los cuales los

estudiantes comentan sus propias experiencias y es a partir de aquellas que conocemos la realidad socio-cultural que habitamos, es decir, conocemos al escuchar la experiencia del otro. Una educación con sentido, es una educación que responde a nuestra realidad y, por tanto, aquello enseñado va a tener relación con nosotros, nos va afectar, es aquel momento de afectación lo que genera el aprendizaje significativo.

### **2.3 Tensiones didácticas**

En esta categoría nos concentramos en el análisis de diferentes dimensiones que surgieron en las entrevistas a partir de las tensiones didácticas experimentadas por los docentes a lo largo de sus carreras.

#### **2.3.1 Educar es la tensión entre mantener lo que existe o permitir la emergencia de lo otro**

Nosotras, al igual que los entrevistados, experimentamos en el periodo de nuestra práctica profesional docente, que al encontrarnos con la realidad que emerge de cada sala de clase, hay todo un camino transcurrido para llegar a donde nos encontramos, un camino donde se dejaron muchas cosas atrás, cada estudiante que tenemos al frente trae consigo lo que el sistema educacional les ha repetido e inculcado desde los primeros años de escuela. Como profesores y profesoras de filosofía, que comúnmente trabajan solo en los dos últimos años de la enseñanza escolar, nos encontramos con estudiantes totalmente desinteresados por una asignatura que aparece ya casi en el fin de su proceso escolar y que va a ser distinta a las otras asignaturas cursadas, pues la filosofía posee el carácter de no tener una sola respuesta correcta respecto a algo, sino que nos propone pensar nuestras propias respuestas respecto a la vida humana y en sociedad. Todo lo anterior nos significa diversas tensiones a la hora de enseñar ¿Cómo estimular un pensar crítico en estudiantes que, a lo largo de su proceso escolar estuvieron inmersos dentro de los lineamientos estandarizados de la institución educacional? A partir de dichas problemáticas C1 manifestó que:

“Entonces, se hace muy difícil trabajar con estudiantes que en realidad no poseen competencias básicas de lectura, de escritura y para qué hablar de herramientas más complejas como el análisis de la propia realidad y es a lo que la filosofía se debería abocar.” (María Pérez).

Para trabajar en un pensar crítico no debemos pensarlo de manera aislada de las demás habilidades, si bien se considera como una habilidad superior, para llegar a ésta debemos prestar atención al pleno desarrollo de todas las habilidades por igual. aunque esta habilidad debe ser motivada por todas las asignaturas, filosofía resulta ser un espacio especialmente óptimo para trabajar con mayor profundidad, como menciona C3:

“Se van a encontrar siempre con eso en todos los libros de filosofía, de didáctica, que la filosofía tiene una respuesta dialogante y que no es lo mismo que sea relativa, sino que es intersubjetiva.”

Es decir, nos permite superar las preguntas cerradas con una respuesta correcta fija exenta de cuestionamientos, nos permite ahondar más allá de lo dado, construir respuestas o más preguntas posibles en un trabajo conjunto con los estudiantes. Pero ante esta posibilidad nos encontramos a su vez con una gran dificultad que se encuentra en el corazón de la institución escolar: la cultura escolar de las preguntas.

### **2.3.2 Cultura escolar de las preguntas**

“La cultura escolar de las preguntas generalmente está relacionada con preguntas cerradas o binarias, de contenido binario. Así como "¿Es correcto o incorrecto?".”  
(C2 )

Esta segunda subcategoría con la que nos encontramos a la hora de analizar las entrevistas realizadas, refiere a una de las tensiones más importantes con la cual nos encontramos a la hora de enseñar filosofía en aula. Como se comentaba anteriormente la estructura de la escuela neoliberal que existe en la actualidad, se encuentra marcada por la teoría, la cual propone una respuesta o verdad universal frente a múltiples incertidumbres de la vida. Es así que asignaturas como ciencias o matemáticas que cursan los estudiantes desde su infancia, poseen respuestas correctas inmutables, por ejemplo a la hora de hacer una suma o conocer las partes de una planta. Aquello además va de la mano de la figura de un profesor que es la voz y la verdad dentro del aula. A diferencia de esto, la filosofía se destaca por poseer múltiples respuestas y puntos de vistas respecto de un mismo tema, en esta área lo importante no será buscar una respuesta, sino el proceso mismo de pensar, a su vez propone una pedagogía en la cual tanto el profesor como el estudiante se retroalimentan el uno al otro. Aquella es una de las tensiones pedagógicas que se dan dentro de la sala de clases, la cual se denomina por los entrevistados como la cultura

escolar de las preguntas. Nos enfrentamos a esto cuando proponemos preguntas o problemáticas que pueden ser resueltas de diversas maneras, ante la cual los estudiantes solo se remiten a las respuestas ya dadas, repetir lo que el profesor dijo o la textualidad de los libros. Si bien toda asignatura puede trabajarse con respuestas dialogantes, no se da lugar para que esto ocurra, se repiten las mismas preguntas que remiten a las mismas respuestas de siempre que están señaladas en los libros de clase. Los estudiantes acostumbrados a esta dinámica aplican esta forma de relacionarse con el conocimiento de forma repetitiva y esquemática, C2 menciona al respecto qué:

“Y el problema que se da a nivel de estudiantado es que cuando un profesor o profesora pregunta de esa manera el o la estudiante entiende que la persona que está preguntando ya tiene la respuesta”.

Al tener como supuesto de que solo hay una respuesta correcta, de que solo el profesor puede tener esta respuesta válida, como dice C2 “creamos una satanización del error”. No podemos equivocarnos, ante lo cual se cierra la creatividad y el espacio para hacer emerger cosas nuevas. Solo utilizando preguntas binarias con nuestros estudiantes les arrebatamos la posibilidad crear a partir de lo que se les presenta, les quitamos la experiencia de hacer suyo lo que están aprendiendo, C2 propone:

“Entonces uno lo que tiene que hacer es abrir oportunidades para el aprendizaje, por ende, la pregunta o la manera en que uno aborda una situación si no considerara efectivamente el contexto, primero esa pregunta dudo mucho que sea motivada. La motivación para poder introducirse en un proceso educativo, en un proceso de pensamiento, que el o la estudiante piensen o que se sientan desafiados.”

Debemos sumergirnos y desafiar a los estudiantes, pero antes debemos sumergirnos en el aula e ir tras lo que trae consigo cada persona que transita por el espacio, debemos considerar sus contextos y a partir de ahí motivar una nueva relación con el acto de pensar. La idealización de lo que podemos llegar a hacer en nuestras clases se desvanece tras las condiciones de lo posible que nos marca la educación institucionalizada ¿Qué podemos hacer? Como señala C3:

“Lo primero que tienes que hacer como profe de filosofía es inmolarse, todo lo que tu piensas dejarlo de lado un ratito, tienes que escuchar a los chicos y chicas, ver que te dicen.”.

Dejar atrás nuestras idealizaciones y sumergirnos en la crisis, en las tensiones, para desde ahí pensar cómo unir la teoría que se nos enseña a lo largo de nuestras carreras universitarias con la práctica, el ejercicio de la docencia en cada aula, cuál sea en la que nos encontremos. C2 señala:

“Entonces en ese sentido lo que tenemos es que cuando hablamos de tensiones, estamos hablando justamente de crisis, de una instancia donde uno entiende que ya no puedes seguir haciendo lo que estás haciendo o no puedes seguir creyendo en lo que estás creyendo.”

Como Paulo Freire (2005) nos menciona, debemos superar esta constante de la separación entre teoría y práctica, para lo cual primero debemos tomar conciencia de nuestras condiciones políticas-económicas e histórica actuales, y esto será posible solo en la medida en que desarrollemos un pensar crítico en torno a lo que es la educación, política, economía, la cultura y la comunidad. Para así atravesar nuestra realidad para comenzar a apuntar a la construcción de lo otro, a la emergencia de lo nuevo, para transformar.

### **Formación universitaria docente**

Todo este escenario de tensiones, crisis y dificultades excede a la institución escolar. En nuestra formación docente existen estas mismas problemáticas, en la instrucción que recibimos para ejercer nuestra profesión no existe un acercamiento de los contextos y los problemas. Las preguntas siguen dentro de la lógica binaria y descontextualizada, que no considera nada más que un buen rendimiento al ritmo académico, C1 comenta al respecto que:

“Yo recuerdo algunas clases que tuvimos con algunos profesores de la universidad, con algunos que ya no están, pero un profe nos bombardeaba con una gran cantidad de información. Primer año, nadie entiendo nada, o sea con suerte sabíamos leer, nunca habíamos leído filosofía, nos gustaba, nos interesaba. Ayer hablaba de esto con una compañera de la u. Uno queda como ¿Qué está hablando este profe? ¿Entendiste algo? No, no entendí nada. Bueno es porque hay una desafección pedagógica dentro de esas ideas filosóficas que pueden ser muy interesantes y rimbombantes, pero carecen de mayor sentido”

Lo que nos menciona la profesora nos acerca a una pregunta interesante ¿Qué sentido tiene lo que estamos enseñando para las personas que nos están oyendo? Si bien

desde la filosofía podemos abordar un sinfín de problemáticas y discutir hasta el cansancio sus posibles derivas ¿Dónde recae el sentido de esa discusión? La relación con el saber cobra sentido en la medida que logro conectarla con mi experiencia del mundo y la realidad que me acontece, cómo a partir de mi contexto social, económico, político, cultural, etc, estoy viviendo aquello que se está pensado. Debemos situar nuestra didáctica pedagógica, situarnos en el contexto en que nos encontremos inmersos y desde ahí elaborar propuestas que puedan hacer sentido.

## **Conclusiones a partir de las entrevistas**

Podemos dar cuenta a partir de las definiciones de pensamiento crítico entregadas por los entrevistados corresponden a las habilidades a desarrollar propuestas por el currículum educacional, pero la importancia recaerá en el propósito que se les otorga al momento de implementarlas. El currículum educacional ciñe la relevancia de estas habilidades a la utilidad que puedan brindar determinado perfil de estudiantes a la sociedad, se esperan sujetos proactivos, disciplinados, autónomos, eficaces, que frente a las problemáticas puedan adaptarse y responder a la altura de los desafíos que se les presenten. En cambio los profesores entrevistados dan evidencia de la realidad misma de la sala de clase por medio de sus respuestas y queda manifiesto que, para generar un aprendizaje significativo que logre desarrollar ampliamente las habilidades en cuestión, su enfoque debe ser diferente pues debe situarse en la realidad de cada sala de clase y de cada estudiante. En este sentido el pensamiento crítico tiene como objetivo que los estudiantes logren comprender y conocer su propio contexto histórico-político, en función de este objetivo esta habilidad debe tener como propósito brindar el espacio a cuestionar y analizar nuestras propias experiencias, creencias y saberes.

Así el rol del profesor se ve limitado por los lineamientos de la institución escolar formal, pues debe responder a las normas y obligaciones establecidas, debe perpetuar los saberes escogidos por los agentes ministeriales encargados de diseñar el currículum educacional.

Otra de las conclusiones importantes a rescatar de las entrevistas realizadas, recae en la importancia que tiene el contexto a la hora de enseñar, no solo pensamiento crítico, si no cualquier contenido que se desee enseñar. Esa importancia es algo que ya vislumbramos a la hora de estudiar a autores como Freire o Quintar, es imprescindible conocer el contexto de la sala de clase y a las personas que la habitan para lograr dar sentido a lo que se enseña y se aprende. Un aprendizaje descontextualizado es contenido que flota a la nada sin afectar ni quedar impregnado en la experiencia de los educandos, por lo tanto no resultará significativo.

A partir del análisis de las entrevistas y lo dicho anteriormente, resulta fundamental mencionar que a la hora de enseñar, en nuestro rol de profesores se nos presentan una variedad de tensiones. Una de las tensiones más significativas es la estructura educacional chilena, que estandariza los contenidos bajo una lógica principalmente binaria, que

familiariza a los estudiantes con preguntas que poseen siempre una única respuesta correcta, aquello limita la posibilidad de pensar en la multiplicidad, anula la curiosidad y la creatividad que puede surgir a partir de lo que se aprende. Esto resulta ser una tensión a la hora de enseñar filosofía, pues ésta propone todo lo contrario, abrirse paso a cuestionar aquello que se nos presenta como dado, brindándonos una variedad de respuestas dialogantes frente a un mismo tema.

A partir de las entrevistas surgió otra problemática que resulta importante mencionar, aquella refiere a que las tensiones pedagógicas detalladas anteriormente no solo se presentan en el ámbito escolar, sino que nuestra formación docente universitaria también se ve atravesada por ellas. Nuestra formación se encuentra cargada de un proceso de aprendizaje en función del rendimiento exitoso y la memorización de los contenidos para obtener una calificación satisfactoria.

De esta forma para enseñar un pensar crítico, no sólo es preciso que como profesores cuestionemos nuestras prácticas pedagógicas, sino también es crucial levantar estas reflexiones desde la formación inicial docente (FID).

## Consideraciones finales

El pensamiento crítico, al interior de la educación del siglo XXI, será uno de los objetivos primordiales a desarrollar en el educando. A partir de aquello el pensamiento crítico se definirá como una competencia cognitiva instrumentalizada en función de las necesidades del sistema socioeconómico, es decir, el pensar crítico en este contexto se reduce a una herramienta destinada a la resolución de problemas atinentes a las necesidades específicas del fluctuante mercado laboral, siendo así, una habilidad de carácter estándar que no se detiene en las diversas realidades y necesidades educativas, en suma una habilidad que se quiere “crítica” pero carece de alteridad y alteración de lo establecido. En conclusión, existe por tanto una inclusión de esta habilidad en el currículo educacional, en donde se le dará gran importancia, sin embargo, la paradoja existente refiere a que esta concepción del pensamiento crítico va a estar alejada de la noción filosófica-crítica del mismo, que definirá pensamiento crítico como la capacidad que nos faculta de dudar, criticar nuestras creencias, tradiciones, costumbres, por tanto, cuestionar la realidad y contexto que nos rodea, con propósitos de transformación.

La presente investigación ahonda en diferentes textos teóricos que permiten una reconstrucción del concepto de pensamiento crítico. Para que la discusión no se agote sólo en teoría tomamos la decisión estratégica de realizar entrevistas a profesores de filosofía que por medio de sus relatos nos permitan conocer diversas realidades pedagógicas, vislumbrar tensiones, propósitos y contradicciones. Tras el análisis de entrevistas realizadas a profesores de filosofía de centros de práctica de la UMCE, que tenían como objeto acercarnos a la práctica docente, logramos constatar la hipótesis que comprende teoría y praxis no como dimensiones separadas una de la otra, sino, como expone Freire en su texto *Pedagogía del Oprimido*, ambas se imbrican en el poseer la capacidad de pensarnos crítica y políticamente, así la práctica necesariamente estará relacionada con un actuar.

Actualmente la filosofía es un punto fuerte de la educación, se le han abierto la puerta tras años de inestabilidad entre ser eliminada o disminuidas sus horas en aula. Si bien es un gran logro tener mayor alcance dentro del contexto educativo, resulta ser un arma de doble filo. Hoy más que nunca la filosofía se encuentra supeditada a responder a la necesidad de dar forma a sujetos manejables, autónomos, libres y ciudadanos adaptables.

Debemos como docentes ajustarnos a las necesidades que impone fomentar las habilidades para el siglo XXI. Como su vez debemos ajustarnos a las nuevas generaciones de estudiantes que se relacionan con el mundo, la realidad, de una forma diferente por diversos motivos como el constante avance de la tecnología que los mantiene bajo constantes estímulos visuales o también los cambios que produjo vivir una pandemia, la escuela ha transmutado, ha cambiado el escenario social y global, ante lo cual resulta necesario actualizar nuestras didácticas para lograr afectar a los estudiantes con lo que pretendemos enseñar. Ante esto como docentes debemos poner en práctica el propio desarrollo de nuestra capacidad de pensar críticamente nuestras condiciones político-históricas, hacer del momento de crisis y tensión una oportunidad para hacer emerger lo nuevo. Al ser un lugar de tensión el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela, como profesores de filosofía debemos preguntarnos por qué intención le daremos a la crítica en el aula y qué repercusiones trae su inserción más amplia a la educación institucional. Es necesario poner atención y preguntarnos cómo la filosofía que se enseña en las aulas puede aportar en educar en pos de la liberación de las condiciones que nos oprimen.

Por consiguiente, a pesar del espacio que se le da actualmente al pensamiento crítico en la escuela y que anteriormente no tenía, la crisis existente en la educación latinoamericana que autores como Freire y Quintar nos relatan proviene de un problema mucho más complejo, debido a que los currículos educativos son un reflejo de la sociedad, que en el caso de Latinoamérica es una sociedad marcada por la dominación, y la explotación del hombre por el hombre (Marx, 2008) desde el momento de la colonización. Es por aquello que dentro de los marcos de educación actuales el cambio que podemos realizar como profesores se ve reducido, en la medida en que la educación está inserta dentro de un sistema neoliberal deviene de mercado y, por tanto, nosotros somos sujetos trabajadores de una empresa. Es por aquello que para realizar un cambio significativo en la estructura es preciso modificar la superestructura (Althusser, 1970), y eso solo será posible a través del pensar críticamente.

En conclusión, nuestra mirada nos vuelca a situarnos desde una perspectiva crítica frente al ejercicio de clasificar el pensamiento crítico como una definición estándar. Por el contrario, guiar a los estudiantes a pensar críticamente, significa hacer aparecer la multiplicidad de realidades de cada espacio educativo, considerar a los estudiantes como

seres pensantes, capaces de cuestionar su propio contexto histórico. Así desplazamos la definición de pensamiento crítico como proceso que realiza el ser humano en su conjunto para dudar, para dar camino a un pensar crítico que incluye la singularidad y subjetividad del acto propio de cuestionar lo que se presenta como dado desde su propia condición de existencia. A partir del trabajo realizado consideramos que para que el proceso de aprendizaje sea significativo, es preciso considerar la pertenencia histórica y biográfica de los estudiantes a la hora de enseñar, para motivar un pensamiento crítico que implique la afectación de los educandos, situar los problemas y desde ahí comenzar a transformar y hacer emerger lo aleatorio, lo extraño, las alteridades que el sistema quiere subsumir bajo la estandarización de resultados.

## Bibliografía

Adorno, T. (1984). *Dialéctica negativa*. Taurus ediciones, S.A.

Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Ediciones Quinto Sol.

Alvarado, K. (2022, Dic.3 26). Distinciones referenciales epistemológicas del pensamiento crítico para la enseñanza de la filosofía. *Revista Filopóiesis*, 1(1).  
[https://www.filopoiesis.cl/post/n%C2%BA1\\_2022-katherine-alvarado-mu%C3%B1oz](https://www.filopoiesis.cl/post/n%C2%BA1_2022-katherine-alvarado-mu%C3%B1oz)

Aristóteles. (1988). *Política* (M. García Valdés, Ed.; M. García Valdés, Trans.). Gredos.

Arte, Terror y Rock N Roll. (2014, agosto 24). *El modelo prusiano y el origen del control del ser humano*.  
<https://arteterrorrocknroll.wordpress.com/2014/08/24/el-modelo-prusiano-y-el-origen-del-control-del-ser-humano/>

Campos, J., & Morales, P. (2016, Sep-Dic). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. *Cadernos CEDES*, 36(100), 355-374.  
<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171351>

Cánovas, C. E. (2014). La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional de Educación para Justicia Social*, 3(1), 175-190.  
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/362>

Cerletti, A. (2020). Supuestos filosóficos y políticos en la enseñanza de la filosofía. In *Ensayos para una didáctica filosófica* (pp. 87-94). Cerletti, A.

Cornejo, R. (2018). Políticas y reformas escolares: el experimento educativo chileno y su evolución. In *Privatización de lo público en el sistema escolar* (pp. 237-263). LOM Ediciones.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XII Editores.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

- Foucault, M. (1995). ¿QUÉ ES LA CRÍTICA? [CRÍTICA Y AUFKLÄRUNG]. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (11), 5–26.
- Giroux, H. (2017). El infortunio del totalitarismo y el desafío de la pedagogía crítica. *Revista de Educación*, 11, 11-20. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/2357](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2357)
- Gómez, J., & Gómez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Praxis*, 0(66), 181-190. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/3983>
- Grinberg, S. M. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87.
- Kant, I. (1803). *Pedagogía*. Akal ediciones.
- Laval, C.(2018). La escuela neoliberal. En *Privatización de lo público en el sistema escolar* (pp. 19-34). LOM Ediciones.
- Ley N°20.370, Ley General de Educación. Diario oficial de la república de Chile, 12 de septiembre de 2009.b
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación: Textos de Matthew Lipman* (M. Gómez Pérez, Ed.; M. Gómez Pérez, Trans.). Ediciones Octaedro.
- Marx, K. (2008). El capital. Tomo I/ Vol. I. *Libro primero. El proceso de producción del capital*. Siglo XXI Ediciones.
- MINEDUC. (2019). Bases curriculares 3 ° y 4 ° Medio. Recuperado desde [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf)
- Niño, Y. (2020). *Aportes de la filosofía al pensamiento crítico. ¿La educación como liberación? Una respuesta a partir de Nietzsche, Freire y Zuleta*. Hallazgos, 17(34), 185-208. DOI: [https:// doi.org/10.15332/2422409X.4884](https://doi.org/10.15332/2422409X.4884)

- Núñez, R. (2018). Modernización de las instituciones educativas en Chile y producción de capital humano. En *Privatización de lo público en el sistema escolar* (pp. 265-286). LOM Ediciones.
- Olivares, N. (2018, Diciembre). Pensamiento crítico: Definiciones, conceptualizaciones e insumos para una discusión pendiente en educación. *Revista Otrosiglo*, 2(2), 82-100.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Instituto pensamiento y cultura en América latina IPECAL.
- REVEDUC. (2019, Septiembre 23). *NUEVO CURRÍCULUM ESCOLAR 2020*. Revista de Educación. Retrieved Febrero 16, 2023, from <http://www.revistadeeducacion.cl/nuevo-curriculum-escolar-2020/>
- Ruiz S., C. (2010). *De la República al mercado: ideas educativas y política en Chile*. LOM Ediciones.
- Ruiz S, C., Herrera Jeldres, F., & Reyes Jedlicki, L. (Eds.). (2018). *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación*. LOM Ediciones.
- Salinas, Y., & Huaman, R. (2021). Pedagogía crítica: Una alternativa emancipadora en el contexto neoliberal. *Revista Innova Educación*, 3(4), 146-161. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/421/389>
- Servat, B. (2017, Agosto). Origen, trayectoria, y afectividad de la formación de enseñanza media técnico profesional en Chile. *História da Educação*, 21(52), 111-135. <https://www.scielo.br/j/heduc/a/pcBv9zdxhcrsPhFsQB6D5YD/?lang=es#>
- Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 14].

Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1473-1486.

<https://www.scielo.br/j/ep/a/9WG7SRBWjD6Yj4RcPpCvjCy/?lang=es&format=html>

*Un recorrido por las habilidades para el siglo XXI*. (n.d.). EducarChile. Recuperado enero 11, 2023, desde

<https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/un-recorrido-por-las-habilidades-para-el-siglo-xxi>

## **Anexo 1: Entrevistas a profesores de filosofía de centros de práctica**

### **UMCE**

#### **Caso 1**

María de los Ángeles Pérez

Liceo nuestra señora maría inmaculada, comuna del bosque

3ro y 4to medio, electivos

Me parece super interesante y acertadas estas observaciones que ustedes están realizando. Yo creo que igual ese contexto, igual es un contexto particular y especial. Que hay que entrar ahí a analizar con, quizá no se si con otros ojos, pero si desde una perspectiva como más cuidadosa, porque en general creo que la mayoría de los estudiantes como que no sé si disminuyeron sus habilidades, pero sí estas características que tenían los estudiantes de ser preguntones, de ser inquietos. de compartir, de analizar, de profundizar. Todas esas cosas quizás no se pudieron abordar directamente como uno podría hacerlo por ejemplo en la sala de clases, y eso igual depende un poco de los contextos también en los que se emplacen, la edad con la que uno esté trabajando, la escuela, la formación y las líneas generales de las escuelas y de los profesores.

#### **1.- ¿Cuál crees que es el propósito del pensamiento crítico en el desarrollo de una clase de filosofía?**

Creo que el pensamiento crítico es... Quizás sería interesante también poder llegar como a una definición más como acabada de esta idea. Esto porqué lo digo, porque cuando me mandaron las preguntas mi primera reflexión fue que en realidad aparentemente los discursos pedagógicos o las didácticas en general, están haciendo como una especie de giro movilizador de todas las disciplinas en general biología, matemática, de física, de química, están tratando de (por esta misma problemática que ustedes sienten en los mismos estudiantes) tratar de, por ejemplo, hacer una revitalización del pensamiento y que también tenga un significado para los estudiantes, que no sea simplemente 'oh! vamos a pensar, vamos a hablar', sino que en realidad poder abordarlo desde distintas ramas. Por qué digo esto, porque pareciera ser que la práctica reflexiva y crítica no es plenamente y exclusiva de esa disciplina. Por lo que he ido conversando con otros colegas de diferente colegios

también, pareciera ser que todo va caminando hacia eso. De hecho me parece preocupante que quizá la filosofía pueda quedarse sin un espacio si es que eso sucede, así como directo de este mismo pensar crítico, esta misma reflexión es necesaria para resolver problemas ¿Por qué? Porque por ejemplo hay muchos colegios que están tratando de implementar esta cuestión de los ABP, que es donde a los estudiantes se les posiciona dentro de un lugar, dentro de un espacio, dentro de un problema, una situación y desde ahí tratar de resolver. Ese es mi primer alcance de la situación. Entonces podría ser que la filosofía necesite también una revitalización y por otra parte se necesita también la inclusión de la forma de pensar filosófica dentro de las otras disciplinas porque no puede, creo yo, no puede y no debe ser una práctica exclusiva, porque en el fondo se tornaría por lo que he visto también en algunos chiquillos un poco agobiante la misma asignatura ‘¡Oh! Esta es la asignatura donde pienso, no quiero pensar porque necesito solo dar respuestas sencillas’. Entonces esta localización, esta separación de las disciplinas a la larga se está, creo, que se está volviendo un poco anticuado de entre las nuevas pedagogías y las nuevas formas de pensar problemas. Y el rol de la filosofía creo que tiene que ver, para el pensamiento crítico, precisamente con ir por primera parte ir aprendiendo a formular problemas, aprender a formular preguntas que son herramientas básicas. Yo también lo que ustedes observan, yo también lo observé, este año incluso cuando los estudiantes tuvieron que volver a la situación ya más estable de la escuela, el espacio y dialogar y todo el cuento, que en realidad ni siquiera en la propia formulación de preguntas había como un interés preciso por muchas cosas y creo que también depende de los contextos que nosotras podemos estar desarrollándonos o trabajando. Por ejemplo, yo trabajo en un colegio vulnerable donde quizás no es que no tengan problemas, sino que pareciera ser que la filosofía se aleja de los propios problemas de los estudiantes en sus casas. Por ejemplo, tengo que al vecino se le quemó la casa o los papás les pegan o sufren violencia de distintos tipos, que no hay cosas en la casa, entonces pareciera ser que la misma filosofía se desapega de esta cotidianidad, de este problema que es la vida misma de los chiquillos, de los estudiantes con los que nosotros trabajamos. Entonces creo que la primera tarea del pensamiento crítico en la filosofía es la necesidad de acercarse, de hacer más claros los problemas, de poder aclararlos, problematizarlos, preguntarlos y desde ahí que surja la teoría y las mismas prácticas filosóficas, creo que de otra manera sería imposible. Creo que la filosofía y su rol de pensamiento crítico es, por así decirlo, no una iluminación en el sentido kantiano, pero sí es un hacer aparecer un problema y por otra parte en la medida en que se hace aparecer algo también tiene que ver con un problema de tratar de pensar a contrapelo los problemas

que surgen. A veces, incluso la misma televisión parece un poco alejada, las redes sociales tienen más vigencia y también ese cuestionamiento a contrapelo de destrucción de las mismas ideas que uno pueda tener. Eso creo respecto del rol de la filosofía en el pensamiento crítico. Además, también sería interesante que los mismos profesores de filosofía pudieran hacer capacitaciones respecto a esta idea a otros docentes para que puedan implementar esto como una práctica no exclusiva sino que incluyente del pensamiento crítico.

## **2.- ¿Qué habilidades crees que son importantes desarrollar a través del pensamiento crítico?**

Primero la identificación, el problema de la identidad creo que es central en la filosofía porque en la medida en que identifico algo puedo saber si es que si me relaciono o me identifico o me diferencio o me parezco. La segunda habilidad sería el cuestionamiento, el cuestionar. Tercera habilidad sería argumentar, que también creo que se trabaja mucho en el plan anterior, en el plan de estudios y se perdió un poco la cantidad de participación de esa zona de argumentación dentro del plan de este año. La otra sería explicar un problema de manera clara y oportuna, que tenga sentido respecto de lo que se está abordando, eso creo que podría ser una habilidad. Por último, para que también no sea solamente teoría, creo que también otra habilidad muy importante es la habilidad de creación, poder plasmar en algo, en una acción material física y en el ahora la misma teoría o el mismo pensamiento que se está creando. Esas son las habilidades que creo que son importantes.

## **3.- ¿Qué implicancias crees tú que tienen los contextos educativos en el desarrollo del pensamiento crítico de la filosofía en las aulas?**

Creo que la filosofía no podría hacerse aparte si es que no hay un contexto, esto también es para cualquier disciplina. No hay posibilidad de que el conocimiento esté desarraigado ahí porque sí. Yo recuerdo algunas clases que tuvimos con algunos profesores de la universidad, con algunos que ya no están, pero un profe nos bombardeaba con una gran cantidad de información. Primer año, nadie entiendo nada, o sea con suerte sabíamos leer, nunca habíamos leído filosofía, nos gustaba, nos interesaba. Ayer hablaba de esto con una compañera de la u. Uno queda como ¿Qué está hablando este profe? ¿Entendiste algo? No,

no entendí nada. Bueno es porque hay una desafección pedagógica dentro de esas ideas filosóficas que pueden ser muy interesantes y rimbombantes, pero carecen de mayor sentido. Si nosotros queremos construir pensamiento o aprendizaje significativo es siempre necesario que haya un contexto a la base. En términos de aprendizaje en la escuela se aplica mucho, pero en la universidad no. Sucede que algunos ramos no nos interpelen tanto como otros y eso tiene que ver también con esta cuestión de que en realidad no existe la cercanía, ni del contexto, ni el aterrizaje del conocimiento a la persona que yo le estoy tratando de explicar. Esa es la idea, la idea no es que yo hable media hora sobre algo que sé mucho, sino que en el fondo es que a los estudiantes como tal esa materia, ese conocimiento, que estoy tratando de entregar primero sea significativo para ellos, que pueda recordarla después en el tiempo, o pueda tener un resultado un efecto, como por ejemplo la creación de una pintura con algún tema filosófico. Creo que primero el problema podría ir de la mano con la instrucción universitaria que nosotros recibimos y con esta necesidad de acercar los contextos a los problemas porque, por ejemplo, todavía recuerdo cuando estaba en una charla de didáctica dialógica y en una escuela rural una profesora, tratando de acercarme de una manera super mal aterrizada desde su perspectiva, en la escuela dijo: ‘Si yo saco a pasear las cabras al cerro y salgo con tres pero una se queda tomando agua. Cuando el granjero vuelve a la casa ¿con cuántas vuelve?’ Entonces un estudiante le responde que, con ninguna, entonces ahí la profe queda como: ¡debería ser dos la respuesta! El niño le dice ‘no, es que si una se queda tomando agua, todas se van a quedar tomando agua y además puede que venga un puma y se coma a todas las cabras y ahí quedaste’, entonces la profe dijo: Ah! claro, no pensé en el contexto del niño, pensé solo en una realidad ficticia creada por el profesor, pero totalmente desafectada de la realidad. Qué sentido tiene que yo le hable de feminismo a una persona que quizá ni siquiera le va a interesar porque desde antemano ya va a tener un recelo con el problema. El análisis de las prácticas críticas debe ir primero con un diagnóstico de la situación contextual y desde ahí tratar de resolver esos problemas a través de la reflexión. Así que por mi parte creo que el contexto es plenamente importante, de hecho, las nuevas innovaciones sobre pedagogía tratan de ir por ese camino.

**4.- ¿Cuáles son las tensiones que has experimentado respecto al desarrollo del pensamiento crítico en el aula?**

Mi primera experiencia en aula fue con niños prebásica, de kinder a 5to básico. Entonces en la medida que filosofía no tiene un plan, no tiene un esquema que te guíe ni nada de eso, se hace un poco más complejo poder crear problemas. Eso, por una parte, por otra parte creo que la principal dificultad es esta desafección de los estudiantes con el mundo que los rodea, como que no están ni ahí. Igual puede ser que eso tenga que ver con características centrales de la neoliberalización de la educación, donde simplemente los estudiantes se convierten en individuos que no les importa nada y que solamente quieren salir del colegio, no se sienten afectados por nada. Esto es todo un problema, porque es una suerte de invitación a esa individualización progresiva. Yo hago ahora el electivo de filosofía política y siento que me costó bastante poder hacerlos ver que hay cosas que nos tienen que importar, siento que es una cuestión cultural y relativo a los contextos. En el primer colegio que yo trabajé, que era un colegio bastante innovador de básica, donde todos los niños tenían ya una opinión y tenían ganas de participar. Sin embargo, en otros contextos donde hay mayores casos de vulnerabilidad, no es que no tengan una opinión, pero esas ganas de participar de una escuela, de tener una voz no está, porque se pierde.

También hay una directa relación entre el lenguaje y el pensamiento, y también relación a ese lenguaje a la lógica. Entonces, se hace muy difícil trabajar con estudiantes que en realidad no poseen competencias básicas de lectura, de escritura y para qué hablar de herramientas más complejas como el análisis de la propia realidad y es a lo que la filosofía se debería abocar. Creo que es un problema que filosofía sea solo en 3ro y 4to medio, eso es un gran problema. Interesante sí que hay hartos colegios que han ido apostando por soltar este resquemor a las horas de filosofía y que sean tan poquitas, y que se puedan abrir más. Para que así cuando los estudiantes se enfrenten a otras asignaturas puedan ser estudiantes más completos, pareciera ser que la filosofía es el vector de todas las asignaturas.

Yo creo que esas son las principales dificultades que los estudiantes no sepan leer, no tengan ese gusto por leer, podrá ser un problema de clase, la verdad es que no estoy del todo segura porque cuando hice la práctica fue en un colegio que no era precisamente vulnerable, donde cualquier lectura muy larga, relativamente extensa, dos o tres párrafos ya implicaba un problema.

También esta cuestión cultural de la introducción de las redes sociales a la vida de los estudiantes, donde todo tiene que ser rápido, emerger rápidamente, y si no me interesa no lo tomo, no importan. Estas cosas influyen en la característica de los estudiantes.

Y en el contexto en que estoy también muchos de los estudiantes, además de eso, no poseen el capital cultural en sus familias, tampoco existe la necesidad de enseñarles a leer. Ni siquiera son capaces los papás de leer los correos o ser partícipes de la escuela cuando los mismos colegios se los piden.

## **Caso 2**

Pablo Martínez Rojas

Colegio Cristóbal Colón

2do básico a 8vo, 3ro y 4to medio.

La cultura escolar de las preguntas generalmente está relacionada con preguntas cerradas o binarias, de contenido binario. Así como ¿Es correcto o incorrecto? Por ejemplo, en matemáticas es muy común que pueda darse algo así. Desde historia son preguntas que apelan al conocimiento de alguna situación ¿Quién sabe esto o lo otro? ¿Quién me podría decir si conoce... bla, bla, bla? Y el problema que se da a nivel de estudiantado es que cuando un profesor o profesora pregunta de esa manera el o la estudiante entiende que la persona que está preguntando ya tiene la respuesta. Entonces en el fondo sabes que tienes que entregar una respuesta que coincida con la respuesta que tiene la persona especialista, la persona que está haciendo clases, y eso es un poquitito, no sé si la palabra es ‘incómodo’ en realidad, en realidad tiene que ver con que hay mayor probabilidad de cometer errores. Como hay una cultura de satanización del error, las personas no se atreven y como que, insisto, hay una suerte de estereotipo de los colegios, como que las preguntas en los colegios tienen que ser así. Ahora, si me lo preguntan a mí, a nivel de pregrado y a nivel de estudios de postgrado, magíster, si bien las preguntas pudieran ser un poquitito más elaboradas si se quiere o que remiten a más complejidades, sí tenía preguntas de profesores y profesoras que son doctores en educación o filosofía y la cuestión, que decían después de haber abordado un texto ¿Qué piensan del texto? Por ejemplo, y era un texto de 700 páginas, con un montón de problemas, entonces que te pregunten: ¿Qué piensas del texto? Ya, leemos la ética de Nicómaco ¿Qué piensan de lo que dice Aristóteles? Dice muchas cosas ¿de qué estamos hablando?

Entonces pareciera ser que efectivamente hay un tema técnico en lo que ustedes están planteando, que dice relación con la pregunta, y que eventualmente estaría asociado a una

cuestión mayor que tiene que ver con pensamiento crítico, efectivamente. Y que es lo que debiéramos nosotros potenciar en filosofía, importante en todo caso entender que no porque seamos profesores o profesoras de filosofía tenemos todas las competencias como para poder hacer las preguntas correctas, hacer las preguntas generen discusión o diálogo. Bueno eso quería decir como primera cosa.

### **1.- ¿Cuál crees que es el propósito del pensamiento crítico en el desarrollo de una clase de filosofía?**

El hablar solo de una clase de filosofía, se entiende porque ustedes tienen que contextualizarlo, pero debiera ser en todas las clases. El pensamiento desde la clase de matemática hasta la de filosofía. Y cuando hablamos de pensamiento crítico, estamos hablando de la capacidad o el desarrollo de habilidades cognitivas que están asociadas a poner en tela de juicio aquello que se ofrece como dado o como cierto. Partiendo por las creencias, por ejemplo, que tenemos respecto a ciertas cosas, creencias de cuestiones que tienen contenido empírico, la llegada del hombre a la luna, por dar un ejemplo. Pero también creencias que dicen relación con aquellas cuestiones que están pasando en el día a día, elementos asociados a política, pero también a prejuicios, cuestiones culturales en el fondo. El pensamiento crítico lo que pretende es justamente mirar la realidad, evaluar la realidad, de manera rigurosa en términos de hacernos las preguntas que corresponden respecto a la realidad y no ir todo el tiempo con la creencia de por medio, no basar nuestra epistemología en la creencia. Así como concepto, la noción de crítico, tiene que ver con crisis también y con la idea de ruptura, de separación, en fin, ahí como que la etimología igual ayuda de cierta manera, nos permite entender que cuando uno critica, lo que está realizando en realidad es una observación del todo a partir de sus partes, un juicio analítico de lo que se está dando ahí, a partir de sus partes, a partir de sus causas. Entonces el estudiante, la estudiante, se enfrenta a algo y la idea es que piensen causas, piensen factores que inciden y no responda solamente a partir de la tincada, de la creencia. Entonces eso, involucra responsabilidad y tendría como efecto que las personas desde la filosofía pudieran tomar mejores decisiones si se quiere, si lo vemos solo a nivel de filosofía, pudieran pensar con un grado de seguridad. Eso es lo que yo a grandes rasgos creo es lo que ustedes me están preguntando.

## **2.- ¿Qué implicancias crees tú que tienen los contextos educativos en el desarrollo del pensamiento crítico de la filosofía en las aulas?**

El contexto es el horizonte, sin contexto no estamos viendo nada acá. Entonces el rol que juega el contexto es fundamental. Las preguntas que se deben hacer deben remitir a un contexto, yo a ustedes no les haría preguntas que les haría a un ingeniero, por ejemplo, o a un abogado o abogada. Porque entiendo que las preguntas que tengo que hacer ahí dicen relación con cierto contexto y un contexto que tiene que ver con un contenido 'x', con ciertas orientaciones, en el caso de un abogado orientaciones de corte jurídico, legalista, pero en el caso de ustedes no, preguntas más abiertas, preguntas que involucren la capacidad de poder mirar la realidad en un sentido amplio. Si estoy en un contexto específico, como un contexto de vulnerabilidad, lo primero que tengo que hacer es preguntarme cuánto de ese contexto conozco, cuanto me es desconocido, cuanto me violenta incluso ese contexto, qué capacidad de dialogo puedo tener yo con ese contexto si se quiere en virtud de mis experiencias también, de mí propio contexto. Entonces en ese sentido no considerar el contexto sería plantear preguntas en el aire, plantear preguntas que tiene un carácter estándar, esas preguntas que yo hago en un colegio en Cerro Navia, serían las mismas preguntas que yo haría en un colegio en Vitacura o serían las mismas preguntas que haría en un colegio rural, por ejemplo.

Uno tiene que preguntar como incidir positivamente en el aprendizaje. Entonces uno lo que tiene que hacer es abrir oportunidades para el aprendizaje, por ende, la pregunta o la manera en que uno aborda una situación si no considerara efectivamente el contexto, primero esa pregunta dudo mucho que sea motivadora, la motivación para poder introducirse en un proceso educativo, en un proceso de pensamiento, que el o la estudiante piensen o que se sientan desafiados: 'Wow que interesante lo que me están planteando', eso exige necesariamente una interpelación a su propio contexto, una interpelación a aquello que ya conoce de cierta manera. Entonces difícilmente puedo preguntarle a chicos de Vitacura por alguna experiencia que diga relación con familiares que están en una realidad carcelaria, por ejemplo, porque no la conocen, quizás por todo el prejuicio. Finalmente el concepto clave acá es dialogo, el dialogo dice relación también con la retroalimentación, si tu dices algo o preguntas algo es obvio que estas esperando que esa persona te responda, pero si te va a responder lo hará desde su propia realidad y si tu estas preguntando algo que no interpela su realidad o su contexto no te va a responder y eventualmente en consecuencia eso va a producir un no-dialogo o un diálogo de sordos. No va a haber aprendizaje, eventualmente, que tu estes propiciando, a lo más va a aprender

que tiene un mal profe adelante. Yo creo que toda oportunidad genera aprendizaje, eso va a aprender o se va a casar con ese estereotipo clásico de que la profe de filosofía es cuática o está loca, están todos pitiados y no nos toman en serio finalmente porque hablamos raro, porque hablamos en difícil y porque no hacemos las preguntas correctas. Eso es lo que yo podría plantear en términos de la importancia capital que tiene el contexto, sin contexto no hay profe. Un profe sin contexto, es un profe que sufre, va rebotando en su experiencia educativa y se casa con la autoconfirmación de que los estudiantes son flojos y tontos y que por eso no entienden sus preguntas.

### **3.- ¿Cuáles son las tensiones que has experimentado respecto del desarrollo del pensamiento crítico en el aula?**

Yo creo que ahí en todo caso habría ¿cómo decirlo? Dos formas de responder, entonces me gustaría que ustedes me aclararan donde yo hago el énfasis. Un tiene que ver con tensiones que yo puedo estar mirando desde afuera y yo veo situaciones que se dan a nivel de aula, que por ahí podría ir la pregunta, pero también son tensiones que experimenta uno como profe.

Acá son varias cosas, he respondido en largo las dos anteriores preguntas, pero voy a tratar de ser breve con esto, como muy puntual. Cuando antes que comienzo a hacer clases de filosofía en el colegio donde estoy, que yo ya llevo mucho tiempo son 16 años que llevo en este espacio. Antes ya hacía clases en otro colegio, un año. Sabía que hacían clases de 1° básico hasta 4to medio en filosofía, y por ende, no teniendo experiencia, mi mayor referencia respecto al tema, cuando me van a contratar en este colegio me recomiendan que vaya a tomar un curso a la católica. Tomé el curso que está basado en Mathew Lipman, el pionero de filosofía para niños y niñas, encuentro que ahí se da la primera tensión, cuando voy al colegio a hacer clases de filosofía intento hacer clases de filosofía para niños y niñas, me doy cuenta de que resultaba un tanto agotadora la técnica de estar media hora o 40 minutos solamente dedicándonos a hacer preguntas y asociando preguntas, pero nunca ir a la discusión, nunca ir a la confrontación, al debate de ideas. La primera tensión que tengo yo dice relación un poco con quitarle protagonismo a la pizarra, al profe que está haciendo preguntas, organizando, e inmediatamente partir dándole protagonismo a los niños y niñas. La primera tensión tiene que ver con eso, con hacer que fueran parte de la clase en sí, se naturaliza que no se hagan parte, bueno yo quería que fueran parte. Empiezo a escribir un montón de cuestiones, me baso en la didáctica al principio, siempre partimos con mucha didáctica, pensando en ideas, en formas de enseñar y la cuestión resulta y voy resolviéndolo piano, piano. Luego me pasó algo que creo que marcó un antes y un después,

en esto de hacer clases, que es que tenía estudiantes en 3ro, 4to medio, 7mo básico, cursos chicos, que cuando terminábamos la clase me declaraban estar super contentos con la clase y con lo que supuestamente habían aprendido. Pero me pasaba que tenía un fuerte impresión de que al término de año se iban a olvidar completamente de lo que habían aprendido, tenía la fuerte convicción de que iba a ser así y me preguntaba por qué. Entendí entonces que dediqué la mayor parte de mis primeros años solamente a entretener, a que esa clase fuera amena, lo que no se traduce necesariamente en pensamiento crítico. O sea efectivamente pueden estarlo pasando bien, pueden estar abordando cosas que son muy novedosas, problemas que son tensionantes, etc. Pero eso no se traduce necesariamente que se desarrolle la capacidad de cuestionar, entonces lo que intento hacer, sobre todo en enseñanza media en ese momento es hacer que comiencen a investigar sobre las cosas que más les interesan, en primer lugar, y yo desde ahí comenzaba a meterme más con exponentes filosóficos con marcos teóricos, etc. Pero lo importante es que abordaran temáticas que les interesaran, al grupo de futbolistas que estudiaran algo asociado al fútbol, así de simple y que metieran ahí ética todo el rato. La verdad es que yo le puedo preguntar ahora a estudiantes que están estudiando en la universidad o que ya terminaron, y si se cumple un poco lo que yo quería que se lograra, que era que se acordaran de eso y al mismo tiempo les quedo muy claro lo metodológico, porque llegaron a primer año a la universidad y ya sabían cómo perfilar una tesis, cosa que en el común de los casos se aprende después de 4to año de universidad. Entonces en ese sentido lo que tenemos es que cuando hablamos de tensiones, estamos hablando justamente de crisis, de una instancia donde uno entiende que ya no puedes seguir haciendo lo que estás haciendo o no puedes seguir creyendo en lo que estas creyendo. Por otro lado, tiene efectivamente un estudiantado, si lo llevo al plano de lo que ustedes están planteando, que también me paso en mi practica eso, de estudiantes que yo estaba planteando un problema maravilloso para mí y había unas locas que no estaban pescando nada, entonces para mí era como ¡de qué estamos hablando! ¡Qué pasa acá! si esto es super interesante, claro es interesante para mí, para mis compañeros de filosofía, ahí tuvimos disertaciones y ahí todo mucha discusión. Pero ahí hay una tensión interesante, que me imagino ustedes están desarrollando con la tesis, que tiene que ver con el poder propiciar el dialogo y el dialogo se propicia a partir del levantamiento de problemas que responden a un contexto, que no pueden ir separados del contexto. Esas son las tensiones que yo diría así en resumen que en estos años he vivido, en lo que es esto de hacer clases de filosofía.

Lo pedagógico y lo filosófico no van separados, eso de que ustedes hacen pedagogía o hacen filosofía es una brutalidad. Esa separación no existe.

### **Caso 3**

Francisco Bolla Chávez

Colegio polivalente San Pedro de Quilicura

3ro y 4to medio y electivos.

Si son colegios confesionales, que no es lo mismo que ser colegio de corporación o de congregación, es complejo porque ellos vienen desde pequeños con una formación, una producción de subjetividad, si ustedes quisieran llamarle así desde el ámbito postmoderno. Va forjando un tipo de pensamiento que es dogmático, entonces claro, por más que uno piense que haciendo una buena investigación o un buen cuestionamiento eso pudiese cambiar y no, el pensamiento crítico se desarrolla. Como hoy en día se piensa, y no se piensa solamente desde UNESCO, o desde la OCDE, o el banco internacional, que son los que dan las directrices de cómo entender ciertos conceptos para los estándares, para la reproducción estándar. Van a ir notando que no hay una definición de pensamiento crítico. Se van a topar con las habilidades para el siglo XXI, el pensamiento crítico aparece en distintas áreas, aparece en maneras de pensar y aparece al lado de la creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas. Ahora yo estaba leyendo aquí, propósito de los STEM, de alguna manera las habilidades para el siglo XXI tendrían que llevarnos a un tipo de ciudadano, globalizado, que tenga una capacidad creativa para adaptarse al mundo cambiante, a este mundo que ya fue definido hace tiempo atrás también por UNESCO. Van a plantear a este mundo que está en constante cambio y desde donde los ciudadanos que lo habitan muchas veces no encuentran el sentido de la vida que pudiese ser una pregunta filosófica por definición, más que el ser, más que el tiempo. Esto tiene que ver con las

definiciones que van dando organizaciones no gubernamentales, pero que son super gubernamentales.

Se van a encontrar con definiciones variadas dependiendo de las idiosincrasias de los continentes, más precisamente que los países. Estos pensamientos son construcciones conceptuales muchas de ellas con una carga de poder, muy a lo Foucault esto, que van configurando la estructura de un curriculum. Lo más complejo de la estructura del curriculum es que el curriculum funciona como un dispositivo de conocimiento y cuando encuentras la idea de dispositivo ya hay un entramado de poder-saber que es necesario desenmascarar. Estas cuestiones, el MINEDUC, que sigue este tipo de orientaciones aparecen en el papel como instituciones neutras, pero en el fondo no lo son, no son instituciones neutras.

### **1.- ¿Cuál crees que es el propósito del pensamiento crítico en el desarrollo de una clase de filosofía?**

Lo es todo, es todo. El pensamiento crítico, ustedes van a tener que darle la posibilidad al pensamiento crítico de ser crítico y no es una idea que parezca como esta idea de la metacrítica, no es una idea nueva. Te vas a encontrar con autores desde el anarquismo que ya plantean eso, que hay que hacer una crítica de la crítica. Lo mismo lo plantea Marx, con la pedagogía crítica, recuerden que el manifiesto comunista es la crítica de la crítica. Ahora se van a encontrar de nuevo con la pedagogía crítica y con pensadores que son críticos de lo crítico y no solamente desde Sudamérica o Latinoamérica, también desde Francia, no se si tanto de Alemania o tampoco de Inglaterra, pero si desde Francia que son más bien rupturistas. Estas ideas están, ahora buscaba aquí lo que escribí alguna vez ¿Quiénes son los que intencionan?

“El mundo de la vida ha cambiado, lo que les planteaba ¿no? Estos cambios son cíclicos, para otros lineales, o progresivos o para otros son dialecticos materiales”, da lo mismo.

“El mundo y su habitabilidad cambian principalmente en lo tecnológico y en lo económico”, ahí tenemos un tipo de ataque donde el pensamiento crítico se vuelve reflexivo y autorreflexivo, cuestionador principalmente.

“Todo esto supone consecuencias en la educación y en la enseñanza, denotan la aparición de nuevo contexto mundial del aprendizaje” Todo esto lo dice la UNESCO en 2015, casi 10 años atrás.

“Las TICS han cambiado nuestra manera de trabajar y de relacionarnos. Los volúmenes de información crecen en proporciones difíciles de digerir y cada vez se hace más presente la

digitalización del mundo.” Que sería la idea que tienen estos tipos de la 4ta revolución industrial.

Una de las cosas más interesantes de pensar esto es que van a aparecer problemas que ni siquiera sabemos cuáles son. Entonces las tecnologías, la inteligencia artificial, la inteligencia aumentada, la robótica, la impresión 3D, el bigdata, la nano tecnología, el internet de las cosas que le llaman a hora, todo ese tipo de cuestiones cambian las formas de pensar primero los trabajos que vienen más adelante, la idea del laburo ¿En qué vamos a trabajar? Y al mismo tiempo en qué tipo de enseñanza y aprendizaje vas a proyectar de aquí a 5 años más. Entonces ahí hay una cita rebuena:

“Nos encontramos con el desafío de preparar estudiantes para trabajos y tecnologías que todavía no existen, para resolver problemas que todavía no hemos identificado como problemas.”

Entonces si hay algo interesante en esta pregunta en cual es el propósito del pensamiento crítico en el desarrollo de una clase de filosofía, es todo.

## **2.- ¿Qué habilidades crees que son importantes desarrollar a través del pensamiento crítico?**

Esa fue una de las cosas que se cuestionó en la filosofía como una clase troncal. Porque deberían existir, ese desafío de desarrollar habilidades críticas, debería aparecer en todas las asignaturas, no solo en la clase de filosofía, de ahí que aparezcan como la gran panacea evaluativa. Pensando en que ustedes también se van a enfrentar a un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje y de evaluación que es el EPA, la evaluación para el aprendizaje, todo el aprendizaje gira en torno a la evaluación, porque la evaluación ya no es algo que este separado del proceso, es el proceso. Uno siempre está valorando, está estimando, si le preguntas a cualquier persona qué es evaluar, es valorar y estamos acostumbrados a valorar el punto, el puntaje, no a valorar el proceso por el cual yo adquirí aprendizaje. No les interesa a los estudiantes eso.

Lo conversábamos el otro día con los profesores sobre precisamente la evaluación hoy. Los profes ya están hasta acá con esto: el decreto 67, de los estilos de aprendizaje, las neuro didácticas, todas esas hueás de la neurociencia. Son cosas que como que ‘oye mira, estos aprenden distinto que los otros’ obvio po, si llevas 20 minutos en una sala te vas a dar cuenta de eso, no es un gran descubrimiento. El descubrimiento es cómo hacer que todos aprendan. A mi me paso estos últimos dos años con un 4to que tenía 6 estudiantes, pero claro hubo una pandemia entremedio, hubo una desnormalización de la cultura evaluativa escolar y de la cultura normativa también, que no es menor. Los niveles de violencia que

hemos estado viviendo como profesores y como comunidades educativas es inusitada, yo en los 17 años que hago clases nunca ( y eso que he hecho clases en hueas choras) nunca había cachado tanta violencia. Y ha tocado también lo otro, la parte cuanto tu tienes una meta, tienes que llegar a un resultado, cuando tus papás son profesionales pagan una gran cantidad de dinero, no les importa el proceso, les importan dar una buena PSU, una buena PDT, una buena PAES y llegar a una buena universidad y a una buena carrera, ganar plata y hacer tu vida. Y yo después de, imagínate no sé cuántas generaciones he sacado, lo veo, hay una cierta tradición de tener que hacer ciertas cosas: casarse a cierta edad, tener hijos, cierta cantidad de hijos, un estatus, un tipo de auto, un tipo de departamento. Así como también tengo estudiantes que hacen clases en la Chile, hacen investigación científica. Entonces es super interesante lo que ustedes plantean, porque qué habilidades son importantes a través del pensamiento crítico: primero la capacidad de cuestionar, la capacidad de a partir de ese cuestionamiento reflexionar, a partir de esa reflexión dudar, dudar que aquello que te presentan es verdad. Entonces ahí te meten la idea de la posverdad, que no es nueva tampoco.

Si tu te quieres dar la vuelta a la idea de la doxa de los griegos, es lo mismo, las creencias. ¿Por qué enjuiciarlo nosotros? Como decía mi amigo finao Muñoz, “si es que existieran los griegos” Ponle que sí. Y el hueon hacia clases de griego. Si existieran los griegos, si existiera la doxa y con eso, los manejaban. Los Dioses hacen esto, los Dioses hacen aquello. Por ejemplo, en Afganistán no van a dejar estudiar más a las mujeres por creencia. Por creencia porque eso dicta el dogma. Entonces que hace la filosofía principalmente, que hace esa habilidad de pensamiento crítico, ¡cuestionarlo todo! Ponerlo todo en suspenso como decía “aljusen”, para poder entenderlo todo. Cuando se llega ese entendimiento, ese entendimiento no puede dejar de ser crítico. Por eso traten siempre de llegar a esa idea, a la crítica. A la crítica de la crítica. Al cuestionamiento del cuestionamiento. Claro, si ustedes están en un colegio religioso. Las respuestas de las verdades están en la biblia y de eso no van a salir.

Una clase de filosofía y de cualquier cosa debe llegar a dudar de cualquier cosa. Tuve la suerte de estar en una clase de un profesor joven de matemáticas. Clases con profesores jóvenes donde trabajaban la matemática con la naturaleza. Desde la naturaleza. ¿Qué te dice la naturaleza? Has visto un número en la naturaleza, has visto un 7 tomándose una cerveza en la plaza. No, no vemos esas cosas. Pero estamos claros de que los números existen, pero no existen.

### **3.- ¿Qué implicancias crees tú que tienen los contextos educativos en el desarrollo del pensamiento crítico de la filosofía en las aulas?**

Ahí se van a encontrar con dos conceptos. El currículum oficial y el currículum oculto. Hay un autor que habla de eso para leer. El currículum oculto es que tienen que pensar la siguiente hipótesis: el aprendizaje es circular, no es excluyente del ámbito escolar. Está en todos lados.

Por eso, como les decía. Como el aprendizaje está en todos lados, los estudiantes llegan a tu sala, llegan con un acervo cultural el cual los determina a pensar de cierta manera. Ahora en estos últimos dos años tuve que trabajar en un colegio técnico, donde le hice a 3ro y 4to y humanistas. Y ahí te encuentras con una muralla muy difícil de sobrepasar. Por ejemplo, el pensamiento machista. ósea el trato. Por ejemplo, en mi curso, el 4to F, los electrónicos, que nadie los quiere, son cabros mayores en general, ya ganan plata, ya son traficantes, esa es como su onda. Tener plata. Yo estoy en Quilicura, frente a la Parinacota, al lado de la pucará. Entonces como, como tratar de inculcar que el trato produce sujetos. Estos locos son personas y me tocó mucho ver trato violento de punto de vista físico y psicológico con mujeres, diversidad sexual, contra el racismo. Los agarraban para el webeo a haitianos, venezolanos, son super racistas. Ahí te encuentras con un acervo cultural casi dogmático porque viene del hogar. Y lo más probable, ese mismo a lo mejor te lo encuentras en el Juanita Alarcón, el San Alberto hurtado allá arriba. Ahí en el Cumbre a lo mejor hace más frío. Lo más probable es que sea igual. Pero no van a tener el mismo comportamiento con gringos o europeos, pero sí con las mujeres o con negros o con morenos. Esos locos no conocen Ñuñoa, se los digo de una. Eso es super fuerte, super fuerte trabajar con ellos.

También me toco trabajar durante 14 años en una institución católica cristiana confesional, ahí al lado de la plaza Ñuñoa. También es una burbuja, es una burbuja que hace que los chicos y chicas sean de cierta manera. Quizá un poco más abierto: ¿ñuñoíno o no? Quizá ahí es más fácil llegar pero no es más fácil ir en contra del pensamiento dogmático, que es el cristianismo en esto caso. Imagínate en los 10 mejores colegios de Chile, de partida son todos privados y tienen una forma de ser, una forma de hablar, una forma de relacionarse, ciertos tipos de aspiraciones, ir a cierto tipo de universidades. Uno son más tradicionales y siguen las universidades de la familia de los primos, la Adolfo Ibáñez, y la de los andes, los más tradicionales a la católica y los menos tradicionales a la chile. Ahí está lleno derecho, medicina, de las cumbres, Everest Saint George. ¿Qué me dice a mí? ¿Qué les dice a ustedes? El contexto educativo es distinto al contexto cultural. Pero se hacen

microculturas, los que se conoce como cultura escolar, dentro de esos contextos educativos. Pero como les digo, es más fuerte el aprendizaje no rígido, no formal, que el aprendizaje que está fuera, que es intuitivo, que es el aprendizaje no formal, es decir los estudiantes aprenden hacer más fuera del colegio que dentro del colegio. Y eso es lo que combate el profesor de filosofía, eso es lo que combate, los acervos culturales en general. Porque eres un criticón. Hay que aprender a cuestionar y como alguna vez escuche al Darío Sztanjnyszrajber en una conferencia. Si vas a un colegio católico tienes que tratar que los chicos cuestionen a Dios, si vas a un colegio laico tienes que tratar que cuestionen por qué son laicos. Pero la idea del pensamiento crítico es la duda, es la reflexión, es aceptar o al menos poner tela de juicio lo que otro y otra te dicen. Oye mira es tan fácil como ver las últimas elecciones. Hagan un análisis de las últimas elecciones. Qué es lo que dicen, porque por lo menos para mi no es, es solo un aspecto de lo probable, la construcción de realidades que algunos grupos realizaron. Y que, si bien eran super cuestionadas a cada rato, cuestionadas por televisión, un medio que no es un medio educativo formal. Por internet, tampoco es un medio educativo formal, fueron super criticadas, tratando de hacer un entendimiento a partir de nuevos conceptos que aprecian en la propuesta constitucional. Y no fue posible hacerlo. ¿Dónde quedó el pensamiento crítico ahí? ¿Que fue más fuerte? Como ustedes dicen: pucha pensamos que con unas pregunta vamos a derrumbar el aparato conceptual y subjetivo de una persona. Y no es tan así. Entonces la filosofía tiene que hacerse cargo de eso y como les digo, no solo la filosofía. Yo sé que ustedes van a hacer una tesis...

#### **4.- ¿Cuáles son las tensiones que has experimentado respecto al desarrollo del pensamiento crítico en el aula?**

Principalmente en didácticas que tienen que ver con lectura, que no están incluidas muchas veces en los programas. Que son lecturas relacionadas con la consciencia de clase, con la consciencia de pensamiento laico en instituciones religiosas, sobre todo con aquellas que tienen que ver con teorías del conocimiento, con la idea de evolución, o con la idea de los procesos psicológicos. Nunca tuve un problema directo con la institución. Por debajo sí.

Yo llegué a ser super cuestionado por apoderadas. Por ejemplo, me decían tú hiciste que mi hijo cambiara, pero señora yo hago clases nomas. No que mi hijo quería estudiar ingeniería y ahora quiere ser sociólogo, quiere estudiar literatura o arqueología y te impacta por, porque el niño quería ser abogado, médico y después querían otras cosas, conocer otras cosas del mundo, o querían viajar, o no querían estudiar. Lo primero que tenís que hacer

como profe de filosofía es inmolarte, todo lo que tu piensas dejarlo de lado un ratito, tienes que escuchar a los chicos y chicas, ver que te dicen.

Yo me acuerdo de haber acompañado a una estudiante de magister. Una chica me ubicó para ver cómo se desarrolla el pensamiento crítico a través de mi clase. Por eso se darán cuenta que las estrategias de metacognición son super ligadas a la clase de filosofía. ¿Ósea, por qué pensaste lo que pensaste? Por qué llegaste a pensar lo que pensaste. Y hay estrategias super entretenidas para que ellos lleguen a eso, hay juegos. Puedes ramificar por lo menos una vez a la semana. Puedes hacer ticket de entrada y salida. O la estrategia que hizo Yasna. Uno por uno Y eso te da evidencia, Y con esa evidencia debes establecer estrategias didácticas, esa es la parte difícil y por qué es difícil, porque iras siempre contra el tiempo, Y claro es un camino super entretenido, pero te interpela a tener que trabajar todas las clases algo que te lleva a tener evidencia. Y teniendo 2 colegio o 12 cursos se les va a complicar la cosa. Entonces deben tener un aparato, una estrategia para trabajar ese tipo de pensamiento que los lleve solos, intenciona ese desarrollo de pensamiento crítico, que puedan aceptar otra opinión, pensar en esa opinión como valida, y si no, por qué no es válida. Se van a encontrar siempre con eso en todos los libros de filosofía, de didáctica, que la filosofía tiene una respuesta dialogante y que no es lo mismo que sea relativa, sino que es intersubjetiva. Ustedes se encontraran muchas veces con apoderados. Ah no que la filosofía es relativa y No, ¿qué conocimiento? ¿Qué tipo de conocimiento?

#### **Caso 4**

Gemma Arriagada, Coordinadora académica y profesora de filosofía.

Liceo Alberto Hurtado.

3° y 4° año medio.

#### **1.- ¿Cuál crees que es el propósito del pensamiento crítico en el desarrollo de una clase de filosofía?**

El propósito del pensamiento crítico en una clase de filosofía es fundamental, yo creo que es el centro, sobretodo pensando en el cambio curricular de tercero y cuarto medio que se implementó desde el año 2020, donde apunta justamente a las habilidades Siglo XXI considerando el pensamiento crítico como una de las más importante, incluso podría decir que la más importante de manera transversal en los programas, pensando estos curriculum en una enseñanza basada en proyecto y, por lo tanto, siendo filosofía una asignatura

fundamental que promueve justamente este pensamiento crítico, para que los estudiantes no solamente sean una fuente de absorber conocimientos, porque en realidad eso no tiene mucho sentido, sino que sean capaces de evaluar y criticar aquellos contenidos que absorben y generar también otros elementos.

## **2.- ¿Qué habilidades crees que debería potenciar el desarrollo del pensamiento crítico?**

En relación a las habilidades las promueve todas, porque al ser una habilidad superior el desarrollo del pensamiento crítico, implica que hay que llegar necesariamente a evaluar y evaluar es la habilidad superior, criticar, evaluar y por lo tanto, significa que antes el estudiante tuvo que ser capaz de analizar, de conocer, de practicar, de reconocer, de sintetizar, etc. Entonces todo lo anterior en el fondo, al llegar a estas habilidades superiores como lo es el desarrollo del pensamiento crítico, necesariamente se tuvieron que trabajar todas las anteriores.

## **3.- ¿Qué implicancias crees tú que tienen los contextos educativos en el desarrollo del pensamiento crítico en las aulas?**

El contexto siempre influye en todos los escenarios, porque cuando nosotros educamos, sean en filosofía o en la asignatura o disciplina que sea, recibo un estudiante con un contexto determinado, un colegio con un contexto determinado, pero también, es necesario considerarlo en la planificación y al momento de desarrollar la enseñanza, de todas maneras influye, tanto positiva como negativamente, por eso es tan importante contemplarlo al momento del diseño de la enseñanza de la filosofía, para poder desde ahí movilizar al estudiante a donde nosotros queremos llegar y lograr este pensamiento crítico que no es fácil desarrollar hoy en día en la educación chilena considerando nuestro contexto y pensando también que hay una desarticulación con los niveles anteriores en donde se promueve habilidades más básicas y donde también tenemos al debe en muchos sentidos las metas que colocamos con los estudiantes, porque generalmente se piensa que, se tiende a poner techo, a poner un límite, cuando en realidad la idea es promover, todo lo contrario, a estas habilidades superiores. Entonces de todas maneras es difícil, además pensando en que vivimos en una sociedad que no promueve el pensamiento, todo lo

contrario lo facilita, entonces hay que lidiar con todo ese contexto para poder promover este pensamiento crítico en la filosofía.

**4.- ¿Cuáles son las tensiones didácticas que has experimentado respecto al desarrollo del pensamiento crítico en el aula?**

En realidad siempre hay tensiones, pero depende del educador si las considera como una oportunidad y un elemento a transformar o si las considera como un límite, en mi quehacer docente por lo menos, todo estos tensionantes nunca han sido un límite, sino una oportunidad y en la medida que logras avanzar con los estudiantes, uno va visibilizando también para los otros que se puede, que el contexto socio-económico, del colegio y el de los propios estudiantes, si bien son factores que influyen no son limitantes y no debieran de ser en ningún caso una barrera, entonces cuando se evidencia eso se van movilizando todos también.