



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

Filosofía, Educación e Infancias.

Estudio de casos acerca de la implementación del Manual de Filosofía
con niños y niñas *El dilema de Sofía*

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL

DE PROFESORA DE FILOSOFÍA

AUTORAS: NICEL MELLADO LÓPEZ

MARIANA VENEGAS LARA

PROFESOR GUÍA: LUCIANO ALLENDE PINTO

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2025



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

Filosofía, Educación e Infancias.
Estudio de casos acerca de la implementación del Manual de Filosofía con
niños y niñas *El dilema de Sofía*

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL
DE PROFESORA DE FILOSOFÍA

AUTORAS: NICEL MELLADO LÓPEZ
MARIANA VENEGAS LARA
PROFESOR GUÍA: LUCIANO ALLENDE PINTO

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2025

Autorizado por

Sibumce Digital



IDENTIFICACIÓN DE TESIS/INVESTIGACIÓN

Título de la tesis: Filosofía, Educación e Infancias. Estudio de casos acerca de la implementación del Manual de Filosofía con niños y niñas *El dilema de Sofía*.

Fecha: 7 de marzo de 2025

Facultad: Filosofía y Educación

Departamento: Departamento de Filosofía

Carrera: Licenciatura en Educación y Pedagogía en Filosofía

Título y/o grado: Profesora de Filosofía

Profesor guía: Luciano Allende Pinto

AUTORIZACIÓN

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



Nicel Mellado López

Mariana Venegas Lara

Santiago de Chile, 7 de marzo 2025

ÍNDICE

ÍNDICE	i
RESUMEN.....	iii
INTRODUCCIÓN	1
I.- Definición de la investigación y caracterización general.....	2
Objeto de estudio	2
Contextualización del caso	3
III.- Metodología.....	5
Métodos de recogida de datos.....	6
Breve caracterización de la metodología utilizada.....	6
A. Investigación Observación.....	6
B. Investigación Acción Participativa.....	6
C. Revisión bibliográfica.....	7
D. Entrevistas a informantes clave.....	7
IV.- Antecedentes del caso a estudiar	10
V.- Equipo de Trabajo.....	16
VI.- Enfoques pedagógicos.....	17
VII.- Objetivos de la investigación	18
VIII.- Marco metodológico.....	20
Enfoque.....	20
Planificación de la Investigación Observación	20
Planificación de la Investigación Acción Participativa	21
Categorías de análisis	22
Principales hallazgos	23
CAPÍTULO 1	25
SOBRE LA FILOSOFÍA, LA EDUCACIÓN Y LA INFANCIA	25
1.1 Filosofía, experiencia y educación	29
1.1.1 El problema de la experiencia, la infancia y el paso al sujeto contemporáneo.....	33
1.1.2 Entre la experiencia y el lenguaje: La infancia.....	38
1.2. Filosofía del lenguaje, deseo filosófico y la Educación de la Filosofía.....	41

1.3. Conclusiones de capítulo	47
CAPÍTULO 2	50
ANÁLISIS DE ENTREVISTAS: HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN SITUADA DE LA FILOSOFÍA CON NIÑOS Y NIÑAS.....	50
2.1. Metodología de la FpN y la FcNN	51
2.2. Aplicación y reflexión de entrevistas	57
2.2.1. Formación y Experiencia Docente.....	57
2.2.2. Fundamentación de Metodologías Didácticas, Evaluación y Referentes de la FcNN	67
2.2.3. La importancia del juego en la sala de clases de Filosofía.....	85
2.2.4. El rol del profesor en conjunto a la comunidad de indagación.....	90
2.2.5. Consideraciones respecto a la adscripción de la F.E.B. en el Currículum Nacional de Educación	96
2.3. Conclusiones de capítulo	103
CAPÍTULO 3	110
ESTUDIO DE CASO. IMPLEMENTACIÓN DEL MANUAL DE FILOSOFÍA CON NIÑOS Y NIÑAS <i>EL DILEMA DE SOFÍA</i>	110
3.1. Surgimiento y metodología de <i>El dilema de Sofía</i>	112
3.2. Taller Ociopedagogía en Recoleta	117
3.3. Recogida de datos e información	120
3.4. Implementación de El Dilema de Sofía.....	122
Primero Básico.....	123
Segundo Básico.....	127
Tercero Básico	130
Quinto Básico	132
Sexto Básico	136
Conclusiones de capítulo.....	140
CONCLUSIONES	147
Conclusiones y desafíos por venir	148
Bibliografía.....	159
ANEXOS.....	163

RESUMEN

La filosofía en el marco de la educación chilena, hoy en día adquiere un rol relevante, convirtiéndose en un fenómeno en latente expansión. Con el fin de evidenciar su potencialidad y fundamentos, se recorren sus bases teóricas e históricas con el propósito de explorar los márgenes contemporáneos, así como también, su incidencia en el marco educativo que permite desprender reflexiones en torno a la conceptualización del sujeto de la educación “infante” o “niño” que deben ser reconstruidos en pos de nuevos márgenes de reconocimientos contextuales propios de la época.

En general, las experiencias pedagógicas conocidas mediante el proceso de entrevistas, así como también las experiencias del estudio de caso, demuestran que la Filosofía con Niños y Niñas no tiene una forma acabada en su metodología y didáctica, sin embargo, existen marcos de referencias fundamentales que establecen su quehacer, y que posibilita que niños, niñas y jóvenes fortalezcan sus habilidades de pensamiento más complejas desde temprana edad. Por medio de este trabajo investigativo se refuerzan las reflexiones en torno a lo propiamente filosófico, el desarrollo de habilidades de pensamiento y diálogo, así como también, de los márgenes institucionales que posibilitan su permanencia en la educación chilena.

Conceptos clave: Filosofía, Educación Filosófica, Filosofía con niños y niñas, Sujeto de la Educación, Metodología y Didáctica.

INTRODUCCIÓN

I.- Definición de la investigación y caracterización general

Este proyecto de investigación, que en un principio pretendía brindar cabida únicamente a las experiencias filosóficas de dos contextos educativos, extendió sus alcances a la situación de la enseñanza de la filosofía y el filosofar con niños y niñas desde una perspectiva pedagógica. Si bien busca analizar la situación de la enseñanza y aprendizaje filosófico en contextos de la Educación Básica Formal, en un comienzo se centra en explorar la escisión originaria del lenguaje como una posibilidad frente a las consideraciones fundamentales acerca del problema de la infancia como una instancia pre-lingüística. Asunto que Giorgio Agamben nos invita a tener presente, determinando la entrada al lenguaje como la conformación del proceso de subjetivación, y por lo tanto modelamiento de la experiencia filosófica.

En consecuencia y manteniendo el objetivo inicial, este trabajo culmina en la exploración por una propuesta didáctica que propicia el desarrollo del pensamiento y el diálogo filosófico. Para estos fines, a partir de un estudio de caso se realiza una Investigación Acción Participativa con características de Observación Participante a la par de una Investigación Observación, acerca de la implementación de la propuesta de Filosofía con Niños y Niñas *El dilema de Sofía* (desde aquí *El dilema de Sofía*) en el contexto de dos escuelas pertenecientes a la comuna de Recoleta, Región Metropolitana. Cabe destacar además, que al ser un estudio de caso no pretende representar un símil de la propuesta didáctica ni tampoco de los establecimientos en los que se realizó la investigación, sino mostrar las principales ventajas y problemáticas de implementación en estos contextos. Ahora bien, es una investigación de complemento entre la Observación y la Acción Participativa, porque busca evaluar y obtener información general del contexto a observar, y también responde a la necesidad de implementar estrategias prácticas para promover acciones para el desarrollo de la participación de las comunidades educativas.

Objeto de estudio

Los fenómenos a investigar pueden ser organizados en tres ejes. El primero de ellos es el de una base teórica que permita fundamentar la relación entre la filosofía, la infancia y la educación. Mientras que el segundo eje pretende estudiar el reconocimiento de experiencias docentes en el campo de la educación filosófica con niños y niñas. En tercer lugar, el fenómeno

a investigar consiste en el despliegue y rescate de las experiencias en la aplicación de *El Dilema de Sofía* en dos escenarios escolares diferentes donde se realiza el *Taller Ociopedagogía*: proyecto impulsado en la comuna de Recoleta. Ahora bien, con respecto a esto último, el enfoque se encuentra en el diálogo, el juego y los dilemas filosóficos que tienen por objetivo cultivar el razonamiento complejo desde temprana edad.

Contextualización del caso

El contexto de esta investigación corresponde principalmente a la Escuela Básica Puerto Rico y la Escuela Víctor Cuccuini, ambas de la comuna de Recoleta. Dentro de la propuesta programática del Departamento de Educación (DAEM) de dicha comuna respecto de la “*Ociopedagogía*”¹, encontramos en los documentos oficiales elaborados por la comuna, definiciones tales como ésta: “La idea de este espacio curricular es invitar a pensar a los estudiantes, reconociéndose en la totalidad que constituyen (sentipensar), *pero desde sí mismos*, inmersos en una dialéctica que permite la crítica, el análisis y la comprensión, de cómo se instauran las “*verdades*”, a través de la cual miramos y vivenciamos el mundo y a nosotros mismos” (DAEM, 2019, p. 62).

En la práctica, este espacio ha sido ocupado preferentemente por profesores y profesoras de filosofía, cuestión que se ha incrementado desde del año 2019, contando incluso con establecimientos que forman parte del espacio de práctica profesional intermedia del Minor de Infancia y Pensamiento Filosófico del Departamento de Filosofía de la UMCE.

Por su parte, esta sugerencia concreta contenida en el programa, da cuenta de una tarea que se encuentra pendiente a nivel ministerial: La apuesta por la actualización del currículum educativo a nivel macro, estableciendo espacios para desarrollar experiencias de habilidades analíticas y reflexivas desde temprana edad. La *Ociopedagogía* ha sido un espacio de desarrollo

¹ El año 2019, el Concejo Municipal de Recoleta, en su Sesión Ordinaria del día 12 de noviembre, teniendo presente el Memorándum N° 175 de fecha 01 de octubre firma el acuerdo N° 183 del Sr Jefe del Departamento de Educación don Adrián Medina Gómez; el Proyecto Anual de Desarrollo Educativo de Recoleta año 2020 elaborado por el Departamento Educación Municipal.

para la Filosofía con Niños y Niñas² en el contexto de la Educación Pública, en una comuna con una media alta prioridad social, según el Índice de Prioridad Social del año 2022, de la SEREMI.

En esta investigación, será de vital importancia comprender cómo definir experiencias filosóficas en la Enseñanza Básica y por qué a la luz de la visión habitual el desconocimiento de la Filosofía conlleva una sensación generalizada de que la filosofía es, en realidad, una disciplina extemporal e innecesaria en estos tiempos en los que se atiende a la inmediatez de lo material, cuestión que puede ser evidenciada en las denuncias realizadas por Rosario Olivares (2020) mediante la exposición del conflicto tenido lugar entre 2015 y 2018 acerca de la enseñanza de la Filosofía en Chile en la última reforma educativa; donde se discutió públicamente la posibilidad de que ésta fuese subsumida por la integración de la asignatura de Formación Ciudadana, como un mecanismo para “prevenir y disminuir la incidencia de actos de corrupción y de faltas a la probidad, mediante la integración de valores cívicos de respeto de la convivencia y de fomento del bienestar común en el sistema educacional” (Comisión Engel, 2015).

Ante este escenario, es evidente la desvalorización de las potencialidades del pensamiento humano que brinda la filosofía, pero consideramos que podemos reivindicar y deconstruir la fuente de estas nociones o prejuicios, siguiendo las reflexiones o propuestas de pensadores contemporáneos, tales como Giorgio Agamben y Alain Badiou, por cuanto aquellas experiencias pedagógicas han enriquecido nuestra percepción de la Filosofía y su enseñanza. En el primer capítulo se asume la tarea de la indagación filosófica en su sentido disciplinar, este apartado abordará principalmente *La Metafísica de la felicidad real* (2017) de Alain Badiou, e *Infancia e historia* (1978) de Giorgio Agamben.

II.- Preguntas de investigación

Para operativizar las preguntas que nos guían, llevándolas al contexto de los casos a estudiar han emergido las siguientes interrogantes: ¿Cómo definimos la educación filosófica? ¿Cuál es

² En este documento se utiliza el concepto de FpN y FcNN para marcar una diferencia entre la herencia lipmaniana y las formas más contemporáneas del trabajo filosófico con infancias. Esta distinción emerge como forma de actualización del programa inicial de la filosofía para niños.

la importancia de la investigación filosófica y cómo ella podría constituirse como parte de un modelo educativo? ¿Cómo se da la interacción dialógica entre docente-estudiantes en el contexto de la instancia del taller de filosofía con niños y niñas? ¿Cuáles son los aportes de la propuesta didáctica acorde a los contextos en que se instala? y ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de que la FcNN no esté presente de forma obligatoria en la Educación Básica chilena?

III.- Metodología

Las metodologías de esta investigación fueron variadas. Cada una de ellas se encuentran sujetas a los objetivos propuestos en los tres capítulos que componen el cuerpo de la memoria.

La metodología correspondiente al primer capítulo responde a un análisis de lectoescritura acerca del marco teórico-filosófico seleccionado. Esta metodología empleada tiene el propósito de sustentar los marcos de referencia acerca de los conceptos Filosofía, Educación e Infancia en términos contemporáneos.

En lo que respecta a la metodología del segundo capítulo, esta se compromete con una actividad indagatoria a partir de la apertura de un proceso de entrevistas de tipo libre o No estructurada, a un universo de profesores y académicos de la educación filosófica con niños y niñas³.

Finalmente, en lo que refiere al tercer capítulo, se indaga de manera más completa el fenómeno de los casos, utilizando dos tipos de metodologías que entendemos complementarias. Por un lado, se realiza una revisión bibliográfica a la par de la Investigación Acción Participativa y la Investigación Observación. Por otro lado, esta recolección de datos será conceptualizada y, posteriormente, agrupada con el propósito de realizar un análisis del impacto que tiene en los estudiantes la propuesta didáctica y metodológica *El dilema de Sofía*.

³ Véase *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa* de J. P. Goetz & M.D. LeComte, 2010.

Métodos de recogida de datos

A lo largo de esta investigación se utilizaron diferentes técnicas para la recogida de datos que incluyen métodos cualitativos, cuantitativos y mixtos. Entre ellos se encuentran:

1. Investigación Observación
2. Acción docente y reflexión profesional colegiada
3. Entrevistas No Estructuradas
4. Notas de campo
5. bitácora reflexiva
6. Revisión Bibliográfica

Breve caracterización de la metodología utilizada

A. Investigación Observación

Esta investigación comprende la observación no participativa como método de recolección de información. El instrumento de observación corresponde al Classroom Assessment Scoring System (CLASS), creado en la Universidad de Virginia (EE.U.U.), el cual consiste en la observación y análisis de videos de las clases con un enfoque relacional, sin embargo, para fines prácticos a esta investigación, las observaciones se realizaron directamente en la sala de clases de los cursos seleccionados y tomando sólo aspectos necesarios para la presente investigación. Dicho instrumento comprende la observación de tres dominios de interacción docente-estudiantes: Apoyo Emocional, Manejo del Aula y Apoyo pedagógico, cada uno de los cuales está compuesto por variadas dimensiones que comprenden, en su desarrollo, una división en el nivel de relaciones efectivas entre dichos actores.

B. Investigación Acción Participativa

Este tipo de investigación comprende la práctica docente de la implementación de *El Dilema de Sofía*. El instrumento que se utilizará para la recolección de datos serán las notas de campo y la pauta tipo para evaluar los indicadores propuestos en el manual, que hacen énfasis en los métodos de investigación filosófica a partir del diálogo, como método privilegiado para desarrollar habilidades cognitivas y socioafectivas.

Aquellos indicadores que nos permitirán hacer énfasis en las habilidades que consideramos centrales: el argumentar, el participar y la responsabilidad. (...) La pauta está diseñada en un formato muy sencillo, y algunos de sus elementos, como los indicadores o el número de estudiantes, son perfectamente modificables y adaptables a la realidad de cada establecimiento (P. Martínez, 2013).

C. Revisión bibliográfica

Con esta revisión se busca abordar una idea de filosofía que sea relevante para la comprensión del trabajo con niñeces. También se revisaron textos, manuales y programas dedicados a pensar e implementar la FcNN. Entre los que se encuentran *El niño Filósofo* de Jordi Nomen (2018), *La Filosofía en el Aula* de Lipman, M, Sharp A.M. & Oscanyan F.S. (1992), *El mundo Poético Infantil* de Schultz de Mantovani, F. (1964) y las Bases Curriculares de Filosofía para Tercero y Cuarto Medio (Mineduc, 2019), entre otros, con el fin de reconocer y situar el trabajo del manual a revisar, conceptualizando qué se entiende por FcNN y cuáles son sus posibilidades didácticas, metodológicas y filosóficas.

D. Entrevistas a informantes clave

Las entrevistas tuvieron por objetivo conocer las experiencias de académicos y profesores de filosofía para comprender e indagar en sus comprensiones de la FcNN, sus desafíos y su potencial en los espacios educativos. Las y los entrevistados fueron

Académicas(os)

Nombre	Descripción
Alexis González Candia	<p>Supervisor de prácticas profesionales de filosofía en la UMCE.</p> <p>Supervisor de las prácticas del Minor Filosofía e infancias, del depto. de Filosofía de la UMCE.</p>

	Magister: Filosofía para crianzas en U. Los Azores, Portugal.
Ana María Vicuña Navarro	<p>Estudió lenguas clásicas en el pedagógico cuando estaba a cargo de la Universidad de Chile, y paralelamente estudió Filosofía en la Pontificia Universidad Católica de Chile.</p> <p>Profesora de Estado en Filosofía (Pontificia Universidad Católica de Chile, 1974),</p> <p>Master of Arts en Lenguas Clásicas (The Pennsylvania State University, 1989)</p> <p>Instructora del Programa de Filosofía para Niños (Montclair State College, 1987).</p>
Elizabeth Collingwood-Selby	<p>Directora del Departamento de Filosofía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.</p> <p>Doctora en Filosofía con mención en Estética y Teoría del Arte por la Universidad de Chile.</p> <p>Licenciada en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Chile.</p> <p>Profesora del Magíster en Artes Visuales de la Universidad de Chile.⁴</p>
Marcela Quevedo	<p>Doctora en Ciencias de la Educación. Université René Descartes, Paris 5. La Sorbona.</p> <p>Universidad de Playa Ancha en Ciencias de la Educación (Cotutela).</p> <p>Master en Ciencias de la Educación. Diploma DEA. Université René Descartes, Paris 5. La Sorbona.</p> <p>Magíster en Filosofía. Universidad de Concepción.</p>

⁴ Extraído de <https://www.postgradounab.cl/docente/elizabeth-collingwood-selby-conferencista-invitado/>

	<p>Departamento de Filosofía y Profesora de Filosofía y Licenciada en Educación Media mención Filosofía. Universidad de Concepción.</p> <p>Diplomada en Filosofía para Niños. Pontificia Universidad Católica de Chile.</p> <p>Actualmente es profesora y Encargada de Vínculo en la Escuela de Pedagogía en Filosofía de la Universidad de Santiago de Chile.</p>
Graciela Muñoz	<p>Magíster en Didácticas Integradas</p> <p>Académica del departamento de Educación Parvularia (UMCE).</p> <p>Profesora del curso Imaginarios de la Infancia.</p>
Pablo Martínez Rojas	<p>Magíster en Educación.</p> <p>Profesor Minor en transversalidad y Tutoría de fundamentos de la historia (UMCE).</p> <p>Guía de tesis de grado y supervisor de Práctica (Universidad San Sebastián)</p> <p>Autor de El dilema de Sofía (RIL Editores)</p>

Profesores de Filosofía

Alba Apsé Sepúlveda	<p>Alba Apsé Sepúlveda fue estudiante de la Facultad de Filosofía (UMCE)</p> <p>Profesora de Filosofía desde Primero Básico a Cuarto Medio en el Colegio The Angel's School ubicado en la comuna de Ñuñoa.</p>
María José Cáceres	<p>María José Cáceres fue estudiante de la Facultad de</p>

	Filosofía de la UMCE. Diplomado en Filosofía e Infancia en la Universidad de Chile.
Jorge Pedraza Iturrieta	Licenciatura en Educación y Pedagogía en Filosofía (UMCE).
Víctor Reyes Salinas	Víctor Reyes fue estudiante de la Universidad Nacional Andrés Bello.
Sebastián Fuentes	Estudiante de Pregrado de la Facultad de Filosofía (UMCE).
Valentina Tobar	Bachiller en Humanidades, Licenciada en Educación y Profesora de Filosofía de la Universidad Alberto Hurtado.
Eduardo López	Licenciado en Filosofía de la Universidad Alberto Hurtado.

Para el análisis de las entrevistas se han utilizado herramientas habituales en las ciencias sociales como: IA Good Tape, para la transcripción, y para apoyar el análisis de datos realizado por las investigadoras se utilizó Atlas.ti. El análisis de estas entrevistas se despliega en el segundo capítulo de esta investigación.

Además, se presenta un desarrollo conceptual y analítico acerca del vínculo presente entre la Filosofía, la Educación y las Infancias.

IV.- Antecedentes del caso a estudiar

El Dilema de Sofía fue publicado oficialmente por el Profesor Pablo Martínez el año 2024 por medio de RIL editores. El proceso de creación de éste responde a un compendio de

materiales y recursos que el profesor recolectó a lo largo de su trayectoria docente, y que comienza a escribir a partir del año 2011 al 2013, fecha en la que es inscrito en la DIBAM y aplicado en las dependencias del Colegio Cristóbal Colón; colegio que está ubicado en la comuna de Conchalí, Santiago. Es una institución de Educación Formal perteneciente al Arzobispado de Santiago y financiada de manera particular subvencionada.

El objetivo general de la propuesta se dirige a incentivar el espíritu reflexivo, propiciar el diálogo y la reciprocidad en los primeros niveles de enseñanza escolar (Martínez, 2013). Entre los objetivos específicos de este manual se encuentra: Desarrollar habilidades socio-afectivas y cognitivas, educar en el diálogo y en la reflexión motivando la curiosidad y la capacidad de hacer preguntas. En el contexto de las prácticas profesionales llevadas a cabo el segundo semestre de 2021 y el primer semestre de 2023, las investigadoras Nicel Mellado y Mariana Venegas respectivamente, conocen el manual, para posteriormente implementarlo por la primera de estas investigadoras en las Escuelas Públicas Puerto Rico y Víctor Cuccuini.

Antecedentes de la comuna



La comuna de Recoleta es parte del antiguo sector conocido como La Chimba, corresponde a una de las 34 comunas que componen el Área Metropolitana de Santiago. Se encuentra ubicada en el sector centro-norte del Gran Santiago, limitando al Norte con la comuna de Huechuraba, al poniente con las comunas de Independencia y Conchalí, al Oriente con la comuna de Providencia y Vitacura, y al Sur con la comuna de Santiago (PLADECO Recoleta 2019-2026, p.39).

Caracterización de los espacios educativos en donde se realiza la investigación



Escuela Básica Puerto Rico. Recoleta, Región Metropolitana de Chile.

Según el proyecto educativo de la institución, la Escuela Básica D N°133 Puerto Rico fue creada el 09 de noviembre del año 1961 por decreto 17.145. En sus inicios funcionó como escuela anexa a la Escuela de España y llevaba por nombre Escuela Vocacional N°359, pertenecía entonces a la comuna de Conchalí, pero hace más de 23 años que es parte de la comuna de Recoleta.

En el año 2002, el establecimiento fue fusionado con la Escuela Rómulo Gallegos N° 122 y la Escuela Perú N°126, este hecho significó un cambio importante en la convivencia escolar, además de la construcción de un nuevo edificio, que permite el funcionamiento de la Jornada Escolar Completa, con una planta docente que permite el desarrollo de la misma, junto con el apoyo de Asistentes de la educación, Asistentes Pedagógicas, Bibliotecaria, Secretaría y Auxiliares.

La matrícula de la Escuela Puerto Rico refleja un universo aproximado de 385 estudiantes residentes, en su mayoría, de la zona norte de la ciudad de Santiago, la que cuenta con un porcentaje de vulnerabilidad⁵ de 89% al año 2022 (PADEM 2023 p 39).

En lo que respecta a los resultados de la Evaluación DIA (Diagnóstico Integral de Aprendizajes) que tiene como unos de sus principales objetivos el identificar y monitorear cuantitativamente el área Socioemocional y el Área Académica de estudiantes de establecimientos públicos. Entre 2° básico y 2° medio se aplica un test de comprensión lectora, del que se obtiene que “el porcentaje de estudiantes satisfactorios de la Escuela Puerto Rico, alcanza el 37,59% lo que implica que el 62,41% requiere mayor apoyo en este ámbito” (PADEM, 2023 p 36).

La evaluación estandarizada SIMCE⁶ que no se realizaba desde el año 2018 con regularidad, obtuvo resultados el año 2022 en el área de Lenguaje y Comunicación de 286 puntos aproximados, superando su última medición de 262 puntos. Mientras que en el área de Matemáticas de su medición se obtienen 230 puntos aprox.

Del año 2019 al 2021 no existen datos de medición de la evaluación a raíz de los cuestionamientos sobre su relevancia como instrumento para medir el desempeño de logro de aprendizajes de los estudiantes, luego de haber pasado por las crisis que conllevaba el estallido social de octubre del 2019 y la pandemia del COVID 19. A la fecha, no han sido publicados los resultados de los años 2023 y 2024.

⁵ El concepto de Vulnerabilidad hace referencia a una condición dinámica que resulta de la interacción de una variedad de factores de riesgo y protección, individuales y contextuales (familia, escuela, barrio, comuna), antes y durante el desarrollo de un niño o niña, la que se manifiesta en conductas o hechos de mayor o menor riesgo biopsicosocial, cultural y/o ambiental, que inciden en los niveles de desarrollo y bienestar que las personas poseen o poseerán a lo largo de su vida. JUNAEB. Medición de la Vulnerabilidad ¿Qué entendemos por vulnerabilidad? Extraído de: <https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm/>

⁶ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.



Escuela Víctor Cuccuini. Recoleta, Región Metropolitana de Chile

La Escuela Víctor Cuccuini, se creó el año 1953 aspirando a ser un espacio educativo al servicio de los vecinos de la comunidad Quinta Bella, Recoleta. La identidad de la escuela comienza a delinearse a partir del año 1987, después de un largo proceso de traslados y fusiones. Fecha en la cual por Decreto Supremo la Escuela recibe el nombre de Víctor Cuccuini, en honor a un sastre italiano que con la colaboración de 7 miembros de la Central Obrera de Magallanes fundan el 18 de diciembre de 1903 la Cruz Roja Chilena.

La Escuela Víctor Cuccuini al año 2023 registra una matrícula aproximada de 327 estudiantes distribuidos desde Pre Kínder hasta el último año de Educación Básica, mientras que su índice de vulnerabilidad refleja un 79% (PADEM 2023 p39). Según Garrido, P y Ulloa, F (2022) mediante el *Informe de Sistematización y Análisis DIA Académico: Evaluación de cierre en Recoleta* “La escuela no aplicó evaluación diagnóstica, al consultar por resultados de nivel comprensión lectora en la escuela, la directiva indica que los tendrán en agosto del presente año cuando apliquen el monitoreo intermedio” (PADEM 2023 p.127).

En cuanto a la Evaluación Estandarizada SIMCE, la escuela presenta resultados al año 2022 en el área de Lenguaje y Comunicación de 231 puntos aproximados, bajo al puntaje en relación a su última medición el año 2018 de 244 puntos. Mientras que, en el área de

Matemáticas Cuarto año Básico obtuvo 255 puntos, lo que los sitúa sobre el promedio nacional (250 puntos) (PADEM, 2024. Pág. 44).

V.- Equipo de Trabajo

Equipo pedagógico Escuela Básica Puerto Rico	Equipo pedagógico Escuela Básica Víctor Cuccuini
<ul style="list-style-type: none"> - Director - Inspector General - Jefa de UTP⁷ - Orientadora - PIER⁸ - CATI⁹ - Profesores Jefes o Tutores - Profesores de Asignatura - Educadores de Párvulo - Educadoras Diferenciales - Encargada CRA - Encargado de Enlaces - Trabajador Social - Psicóloga - Fonoaudióloga - Mediadores Socioculturales - Secretaria de dirección - Técnicas en Párvulo - Asistentes de Aula - Inspectoras de patio - Auxiliares 	<ul style="list-style-type: none"> - Directora - Inspectora General - Jefa de UTP - Orientadora - PIER - CATI - Profesores Jefes o Tutores - Profesores de Asignatura - Educadoras de Párvulo - Educadoras Diferenciales - Encargado CRA - Encargado de Enlaces - Trabajador Social - Psicóloga - Mediadores Socioculturales - Secretaria de dirección - Asistentes de Aula - Inspectores de patio - Auxiliares

⁷ Unidad Técnico Pedagógica.

⁸ Programa de Integración Escolar de Recoleta.

⁹ Centro de Apoyo Tutorial Integral.

VI.- Enfoques pedagógicos

En el caso particular de DAEM Recoleta, más que de hermenéutica a secas, se habla de la “Metodología Pedagógico-Hermenéutica de la Pregunta”, aspecto que consideraría: “1. Cuestionar el conocimiento envasado, 2. Desde preguntas omniabarcantes hasta las más particulares, 3. La pregunta como tránsito curricular y la construcción dialéctica, 4. Tesis, antítesis y síntesis complejas y simultáneas, 5. Sospechar de lo oído y leído” (Medina, H. 2014, p. 19 citado en PADEM, 2023. Pág. 9)

En términos generales, el proyecto educativo de la comuna de Recoleta se sustenta en la mirada Hermenéutica entendida a partir de Gadamer, que relaciona el arte de la interpretación del mundo por parte de los y las estudiantes, junto con el entendimiento mutuo y el diálogo abierto con el objetivo de llegar a acuerdos. No obstante, es imperativo del ser humano no estar totalmente de acuerdo con ciertos aspectos de la idea, opinión o argumentación de otros seres humanos, por ello es importante potenciar aquella búsqueda de acuerdos aun cuando no parezca posible lograrlo. Para ello, es importante situar el diálogo bajo premisas comunes como lo son la solidaridad, lo que permite la comprensión del otro en tanto se trata de llegar a ese otro a través del diálogo. A partir de estos lineamientos se sitúa el Taller de *Ociopedagogía*, junto con la implementación del CATI (Centro de Apoyo Tutorial Integral) en el cual los docentes tutores presentan un 70% de horas no lectivas las que deben destinarse a trabajar con él o la estudiante desde una perspectiva holística e integral. En ese mismo sentido, el proyecto tiene una preocupación especial por la Convivencia y el mejoramiento de los aprendizajes. Se contempla, entonces, un Curriculum Integral junto con la educación extraescolar (Edex). Además de la Escuela Abierta, donde se abren las puertas a la comunidad con la finalidad de integrar y articular a todos los sectores que la componen.

A continuación, se describen los enfoques de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de las escuelas estudiadas.

Escuela Básica Puerto Rico

El enfoque del PEI de esta escuela se sustenta en la educación integral de sus estudiantes, junto con desarrollar las habilidades necesarias para su relación autónoma con su relación con la sociedad. Su visión se halla en la formación de estudiantes comprometidos con su proceso de aprendizaje-enseñanza, con la perspectiva orientadora de formar personas proactivas, empáticas y asertivas con su medio social y escolar. Su Visión es dar una educación integral, en la que los estudiantes fortalezcan sus principios y valores, con el fin de garantizar una buena convivencia y el desarrollo de competencias académicas junto con que logren el éxito en los desafíos sociales. Los valores que busca potenciar son la igualdad, la solidaridad, el respeto a la diversidad, identidad y dignidad.

Escuela Víctor Cuccuini

El PEI de esta escuela se sustenta en el desarrollo del levantamiento comunitario. Su Visión aspira a ser una institución reconocida por formar estudiantes comprometidos con la sociedad, reflexivos y agentes de cambio, con base en el desarrollo de aprendizajes significativos e integrales. En cuanto a la Misión, es desarrollar una formación integral en los estudiantes, que comprenden aprendizajes de calidad y actualizados sobre cimientos valóricos de la responsabilidad, el respeto, la honestidad y la solidaridad para contribuir a la sociedad actual.

VII.- Objetivos de la investigación

Objetivo general

Aportar una visión constructiva de la propuesta didáctica de Filosofía con Niños y Niñas *El Dilema de Sofía* visibilizando las potencialidades de los elementos que le dan sustento, así como también las oportunidades y dificultades de un método didáctico con el que se prioriza el diálogo y el juego como fuente del desarrollo del pensamiento en los diferentes niveles de la Educación Básica Formal.

Objetivos específicos

1. Sistematizar una conceptualización de la Filosofía pertinente al problema de su enseñanza con niños y niñas. Para ello se hace una revisión bibliográfica y un análisis lectoescritural acerca de las conceptualizaciones que nos ofrecen pensadores tales como Giorgio Agamben, Alain Badiou, Olga Grau y Alejandro Cerletti, respecto a la pregunta por el rol de la filosofía en la educación de niños y niñas insertos en el sistema formal.
2. Situar *El dilema de Sofía*, al interior de la tradición y visiones de la enseñanza de la filosofía en la Educación Básica, reconociendo las bases de su didáctica filosófica. Para este fin se incluye en la entrevista de Pablo Martínez, preguntas específicas en torno a la creación, sustento didáctico y metodológico de su propuesta, puesto en relación a las respuestas del universo de profesores y académicos entrevistados.
3. Conocer e integrar la estructura y características de El dilema de Sofía, con el fin de evaluar y comprender aquellas oportunidades y desafíos que conlleva la propuesta didáctica y metodológica. Para esto, se realiza la planificación, implementación y observación de la propuesta a partir de tres momentos clave del tercer trimestre en el contexto de dos establecimientos educativos de Educación Básica.
4. Comparar y contrastar los registros de observación y aplicación formal, para constatar el sentido y pertinencia del desarrollo del diálogo y el juego en las experiencias de enseñanza-aprendizaje al interior de los escenarios educativos escogidos. Para este propósito se recogen y analizan los datos obtenidos, para finalmente esquematizarlos por medio de un proceso de reflexión de la experiencia pedagógica.
5. Evaluar y justificar la actualización de la disciplina filosófica y pedagógica, en términos de adaptabilidad a los contextos humanos en los que se despliegan, a partir de tres fuentes: revisión bibliográfica, entrevista a informantes clave e investigación participante.

VIII.- Marco metodológico

Enfoque

Esta investigación posee un enfoque cualitativo. Según J. Vallderiola & D. Rodríguez (2009) el estudio cualitativo, se interesa por la vivencia concreta y contextualizada de *las/os* sujetas/os, por las interpretaciones y los significados que se atribuyen a una realidad particular; por los valores, sentimientos y saberes que se originan a partir del escenario de estudio. En este caso, se trata de la experiencia dialógica de la filosofía en contextos de la Educación Básica Formal.

A partir de este estudio de caso, la Observación y la Acción Participativa se despliegan dentro de las mismas instancias, pero desde diferentes aristas y en momentos simultáneos y paralelos durante el año 2023. Las observaciones y descripciones de los hechos a cargo de las investigadoras son distribuidas en tres momentos claves de cada metodología de investigación.

Planificación de la Investigación Observación

Primer Momento: Consiste en el momento previo a la observación de la unidad didáctica implementada, donde se planifican los datos a observar y se conjugan los saberes de ambas investigadoras entre Julio y Agosto del año 2023.

Segundo Momento: Consiste en el momento de aplicación de la Observación acerca de las implementaciones didácticas de la Investigación Acción Participativa. Ambas metodologías se organizaron en 3 instancias: momento introductorio, momento de desarrollo y momento de cierre:

- **Introducción:** Considera la Observación de dos clases introductorias al inicio de la Segunda Unidad de Primero Básico (primera y segunda semana de octubre), Segundo Básico (segunda y tercera semana de octubre), Quinto y Sexto Básico (primera y tercera semana de octubre) en la E.P.R. Mientras que en la E.V.C, en vista del retraso en el cierre de la Primera Unidad, se planifica la siguiente organización: Primero Básico (primera y segunda semana de noviembre), Tercero Básico (segunda semana de

noviembre), Quinto Básico y Segundo Básico (primera y segunda semana de noviembre).

- **Desarrollo:** Considera la Observación del desarrollo de la Segunda Unidad de: Primero y Segundo Básico (segunda semana de noviembre), Quinto y Sexto Básico (segunda y cuarta semana de noviembre)¹⁰, en la E.P.R. Mientras que en la E.V.C., en vista del retraso en el desarrollo de la Segunda Unidad, se planifica la siguiente organización: Primero Básico (cuarta semana de noviembre), Tercero Básico, (cuarta semana de noviembre, sin embargo, no fue posible la implementación de esta observación por motivos ajenos a la investigación), Quinto Básico (tercera y cuarta semana de noviembre) y Segundo Básico (tercera semana de noviembre).
- **Cierre:** Observación del cierre de la Segunda Unidad de: Primero Básico (primera y segunda semana de diciembre), Segundo Básico (tercera semana de diciembre), Quinto Básico y Sexto Básico (segunda y tercera semana de diciembre). Mientras que en la E.V.C solo se puede observar el proceso de cierre con Primero Básico (segunda semana de diciembre).

Tercer Momento: Recogida de datos y análisis de las adecuaciones e implementaciones didácticas de cada contexto, a partir de diciembre 2023 y enero 2024, a la par de la realización de Entrevistas a Informantes clave de la Filosofía junto a Niños y Niñas.

Planificación de la Investigación Acción Participativa

Primer Momento: Autoevaluaciones correspondientes a la Primera Unidad del segundo trimestre en las Escuelas Víctor Cuccuini y Puerto Rico (última semana de agosto).

Segundo Momento: Análisis de las Autoevaluaciones y retroalimentación del proceso de Observaciones, con el fin de hallar fortalezas y debilidades en el proceso de planificación e implementación del Dilema de Sofía; con enfoque en los dominios del Apoyo Emocional, la Organización de la Sala de clases y el Apoyo Pedagógico, con el fin de adecuar los contenidos y didácticas a los contextos particulares (entre los meses de octubre, noviembre y diciembre).

¹⁰ El Quinto Básico de la Escuela Básica Puerto Rico fue el único curso de la investigación en la que se logró abarcar incluso más de lo planificado en términos de observación.

Tercer Momento: Recogida de datos y análisis de las adecuaciones e implementaciones didácticas de cada contexto, a partir de Diciembre 2023 y Enero 2024, a la par de la realización de Entrevistas a Informantes clave de la Filosofía junto a Niños y Niñas.

Categorías de análisis

Como se mencionó, la técnica que se utilizó para las notas de campo corresponde a la técnica de evaluación creada por la Universidad de Virginia y que se compone por tres dominios, que buscan medir la relevancia de las interacciones entre la profesora y los niños y niñas, mediante el foco en: El Apoyo emocional, la Organización de la sala de clases y el Apoyo pedagógico.

En el primer dominio se comprenden tres dimensiones: *Clima positivo*, que mide el grado de conexión emocional entre la profesora y sus estudiantes. *Sensibilidad de la Profesora*, que mide la capacidad de la profesora de reconocer y responder a las necesidades académicas y socioemocionales de sus estudiantes. Y, en tercer lugar, la *Consideración por la Perspectiva de los Estudiantes*, que guarda relación con el nivel en que la profesora conoce y saca provecho en la sala de clase de los intereses y necesidades de los y las estudiantes, promoviendo así la toma de decisiones y, en consecuencia, su autonomía.

En el segundo dominio se comprende la *Organización del Aula* que, al igual que el dominio anterior, supone tres dimensiones: *Manejo de la Conducta*, que apunta a identificar cómo la profesora promueve el buen comportamiento y monitorea, previene y redirige el mal comportamiento. *Productividad*, se refiere a la capacidad de la profesora de organizar las actividades junto con el manejo del tiempo en el que se promuevan el desarrollo oportuno y fructífero de cada una de ellas. *Clima negativo*, se refiere a la identificación de actitudes negativas dentro de la sala de clases que imposibiliten el desarrollo y aprendizaje oportuno de las y los estudiantes.

El último dominio consiste en el *Apoyo Pedagógico* que comprende cinco dimensiones: *Formato pedagógico*, que se refiere a las *herramientas* utilizadas por el profesor para involucrar a los estudiantes en su proceso de enseñanza-aprendizaje. *Comprensión del contenido*, contempla las estrategias utilizadas para ayudar al estudiante a comprender los marcos

conceptuales más grandes y las ideas claves. *Análisis e indagación*, apunta a cómo la profesora fomenta habilidades de pensamiento superior y promueve oportunidades para la aplicación de los contenidos en distintos contextos. *Calidad de retroalimentación*, se analiza cómo la profesora expande el aprendizaje de los estudiantes a partir de sus propias respuestas y la participación en clases. *Diálogo Instruccional*, permite identificar cómo la profesora utiliza las preguntas y el diálogo para guiar los contenidos en los estudiantes.¹¹

Principales hallazgos

El concepto de experiencia ha sufrido cambios a lo largo de la historia de la filosofía, transformando las nociones propias de la experiencia filosófica contemporánea, lo que conlleva variaciones en la comprensión del sujeto de la filosofía, instalando a la infancia como el momento de apertura e ingreso al sistema lingüístico y comunicativo propio de los seres humanos.

Siguiendo esta misma línea investigativa, las consecuencias de este ingreso en el área de la educación filosófica, revelan el acontecimiento del pensamiento filosófico como una subversión de la concepción misma de la filosofía y del filosofar; lo que implica la actualización de la disciplina filosófica y pedagógica, en términos de adaptabilidad y flexibilidad a los contextos humanos en los que se desarrollan. En este sentido, se evidencian los siguientes fundamentos metodológicos y didácticos de la FcNN: Mientras que el primero guarda relación con la creación de espacios para explorar, descubrir y plantear problemas filosóficos, a partir de la noción de pensamiento crítico y reflexivo. El segundo, dice relación con el fomento de la búsqueda de un sentido propio del mundo a partir de la experiencia dialógica de los y las estudiantes, contribuyendo al desarrollo de habilidades socioemocionales. El tercero, es más precisamente el desarrollo de habilidades críticas, creativas y lógicas. Estos tres fundamentos se instalan en la crítica a la educación tradicional, poniendo a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas del desarrollo de su proceso educativo.

¹¹ Véase *Patrones de interacción profesor-estudiante en colegios colombianos de alto y bajo desempeño en ciencias*. Psicología desde el Caribe. Rojas Ospina, Tatiana & Valencia Serrano, Marcela & Montes, Jairo & Angrino, Solanly. (2020).

En relación a la implementación de El Dilema de Sofía, uno de los principales hallazgos radica en la relevancia de la evaluación y el reconocimiento de la estructura de su aplicación, atendiendo a la cultura dialógica particular de cada establecimiento, mediante el sondeo de los contextos académicos y socioemocionales, para reforzar valores y actitudes en favor de la promoción del diálogo reflexivo al interior de las comunidades educativas.

Finalmente, un hallazgo al que se le otorga particular importancia reside en la necesidad de la Formación Inicial Docente que fomente la interacción entre disciplinas educativas, con el fin de que los conceptos filosóficos dialoguen con otros campos del saber, y de esta manera, otorgar mayores oportunidades para el aprendizaje profundo y significativo de los estudiantes.

CAPÍTULO 1

SOBRE LA FILOSOFÍA, LA EDUCACIÓN Y LA INFANCIA

En este primer capítulo se precisan aquellas conceptualizaciones que proponen un contexto desde el cual situar la amplitud de las nociones entredichas, dígase entonces, Filosofía, Educación e Infancias. En lo que respecta a cada uno de estos tres conceptos en su particularidad, pero también en su forma complementaria, se despliega en adelante un análisis reflexivo con el que se establecen las dificultades del problema definitorio o puramente técnico de la filosofía y por consiguiente, de la actividad filosófica. De manera vinculativa, la Educación aparece como un complemento que posibilita la visualización del desarrollo de la Educación Filosófica, aunque también, la Educación Filosófica con y para Infancias y Niñeces.

El énfasis es guiado hacia la acción en la que se contrasta lo que en primera instancia se puede presentar como una triple vinculación prevista entre los límites de lo propiamente filosófico, el acceso lingüístico de las infancias en la experiencia subjetiva contemporánea y el paradigma de la filosofía en el escenario de la educación formal. Luego, volviendo al asunto de la conceptualización central, y en lo que respecta en específico al tercer de estos conceptos, en las próximas páginas es guiada una reconstrucción acerca del cuestionamiento clave que realiza Giorgio Agamben en *Infancia e historia*, en la medida de que este posibilita la visualización del recorrido de alguno de los fundamentos de existencia de lo que el autor propone pensar como “una expropiación de la experiencia” que implica y conlleva la reconfiguración de la infancia en tanto que punto de quiebre entre la lengua y el discurso; y que, más avanzada la investigación, se propone pensar en tanto discurso de la niñez.

Los planteamientos agambenianos acerca de la *infancia* permiten enmarcar un desarrollo constructivo sobre su conceptualización, así como también es una invitación a poner en constante cuestionamiento los umbrales de su participación en los espacios educativos, aún más si estos refieren a su ser filosofante.

En este sentido es imprescindible sostener el ejercicio analógico que realiza Alejandro Cerletti en *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* (2008), desde donde se obtiene que, así como no es lo mismo la filosofía de principios del siglo XX a la filosofía de principios del siglo XXI, tampoco pueden ser comprendidas del mismo modo las concepciones filosóficas y políticas respecto a la educación filosófica en Chile, en contraste a lo que podría estar suscitando en el contexto educativo y político de Estados Unidos, en las décadas de los sesenta

y setenta¹²; a pesar de las similitudes de los modelos educativos implementados en ambos extremos del continente.

El profesor Mathew Lipman evidenciaba que el modelo educativo tradicional no fomenta en los niños y jóvenes su capacidad innata por indagar y preguntar, sino que más bien, se centra en la transmisión, memorización y repetición de conceptos que entregan los profesores.

Uno de los principales elementos de lo que Iván Illich llamó el “currículo oculto” de la escuela es precisamente éste: que se nos acostumbra a que hay que aprender lo que enseñan los maestros o lo que dicen los libros; es decir, que nuestro pensamiento no sólo no cuenta a la hora de aprender, sino que, incluso, puede representar un obstáculo para el aprendizaje. “Limítese a lo que dicen los textos”, “aprenda las cosas como son (es decir, como se las enseñó el profesor)” son frases que continuamente se escuchan en los ambientes escolares (Pineda, D. 2015, p.64 citado en Bautista, L. 2024, p.7).

Frente a este panorama, el profesor Lipman observa que la preparación de los estudiantes universitarios presenta un fuerte déficit en las habilidades de pensamiento lógico y pensamiento crítico, asentado en los procesos de educación previa que el modelo educativo tradicional provee. Bajo estas consideraciones e inspirado por las ideas de pensadores como John Dewey y por la educación democrática, se aventuró en el comienzo del desarrollo y la implementación de un programa de literatura filosófica infantil, que encontró su camino hasta ser consolidado como una práctica didáctica profundamente significativa en el plano de la educación¹³. Para el autor, la comprensión de los contenidos que se presentan en el aula solo pueden ser asimilados por los niños y jóvenes cuando estos puedan aplicarlos a su experiencia de vida ordinaria (Bautista, L. 2024, p.8).

De manera análoga y en vista de antecedentes previos, en lo que respecta a la Enseñanza escolar de la filosofía en Chile, se pueden encontrar cambios en los enfoques y las propuestas

¹² Algunos de los hitos más importantes de este período son: el Movimiento por los Derechos Civiles de los afroamericanos buscando igualdad de derechos, el Movimiento Feminista, el Movimiento por los Derechos Sexuales (comunidad LGBTQ+), Movimiento Ambientalista y las protestas contra la guerra de Vietnam; que movilizó especialmente a jóvenes y estudiantes exigiendo el fin del conflicto.

¹³ Esto se evidencia mediante el programa de capacitación para profesores de Filosofía, dotándolos de herramientas de trabajo con las novelas propuestas por el profesor, para desarrollar Filosofía para niños: *Philosophy for children*.

curriculares entre la década de 1960 y 1970 específicamente, sostenidos en los cambios políticos, filosóficos y de enseñanza escolar propios de la época en el extremo sur del continente.

Marcela Gaete Vergara¹⁴ (2016) problematiza las relaciones entre política, filosofía y enseñanza escolar en Chile, recorriendo los tránsitos de enfoque en los programas curriculares de fines de los años sesenta hasta la actualidad, con el objetivo de indagar en los sentidos que subyacen al contexto en que la educación se transforma en un bien de consumo, transitando los márgenes del mercado de los saberes escolares, constantemente en riesgo de ser eliminada.

A mediados del siglo XX, el fenómeno moderno presenta cambios desde una escuela filosófica escolástica, tomista y aristotélica, hacia una orientación de profesionalización industrializadora. Junto a estas modificaciones, los antecedentes demuestran que a principio de los setenta se asistió a un proceso de alfabetización de la población trabajadora, con el que se insistía en la problematización del sentido de la educación de los hombres, planteando una mirada crítica de aquel enfoque educativo que buscaba formar individuos de mano de obra. Mientras que los contenidos y propósitos de la clase de filosofía en Chile desde 1969 presentaban una orientación desde el materialismo dialéctico y marxista, que buscaban desarrollar en los estudiantes una conciencia crítica y una comprensión de sí mismo y la sociedad en la que viven, desde 1974 con el proceso de Dictadura Cívico Militar, el enfoque retorna hacia comprensiones teóricas morales, que formaba en valores cristianos. A principios de los 2000' con la vuelta a la democracia, se le otorga a los contenidos y propósitos un sentido Psicológico (Tercero Medio) y Filosófico (Cuarto Medio).

Esta analogía revela, por una parte, las características contextuales en las que se enmarca en EE.U.U. el proyecto de FpN y el enfoque educativo chileno que se vio alterado por la dictadura del año 1973. Previo a este hecho histórico, la orientación del modelo educativo chileno y el propuesto por el profesor Lipman, tenían en común el enfoque de la educación centrada en la experiencia genuina del educando, poniendo al estudiante como protagonista de su aprendizaje, y a la pregunta como herramienta central de la reflexión crítica y el aprendizaje. Las diferencias de separación de estas dos propuestas subyacen en el sentido democrático que

¹⁴ Dra. en Educación. Académica del área de Didáctica de la Filosofía de la Universidad de Chile. Miembro de la Red de Profesores de Filosofía en Chile (REPROFICH).

Lipman otorga a la educación, mientras que en Chile el enfoque ha mantenido el enfoque de la educación tradicional, que reproduce valores¹⁵.

1.1 Filosofía, experiencia y educación

La forma en la que se comprenden los conceptos dependerá de los contextos y las épocas en las que son pensados, y la historia de los hechos humanos ha permitido sumergirnos en los procesos de la naturaleza psíquica y social de tal manera que vuelve posible pensar el desarrollo humano junto a la potencia del ser filosofante. Entonces, el vínculo entre los conceptos de Filosofía, Educación e Infancias plantea un desafío inicial singular: fundamentar una definición de la filosofía que sea coherente al discurso educativo que ha de ser defendido. Es un desafío pues no está demás preguntar si acaso existe una definición unívoca de la filosofía, o incluso, si la concepción contemporánea de la filosofía es la misma que la de aquellos pensadores que nos preceden generacionalmente. Frente a este panorama, encontramos reflexiones como esta:

Cualquier intento de definir la filosofía está condenado a ser problemático. Por un lado, no hay consenso entre los filósofos mismos acerca de la naturaleza intrínseca de su materia. Lo que es más importante: la filosofía, como todas las disciplinas, es mejor comprendida a través de la reflexión sobre su práctica que a través de una lista abstracta de características (Sharp, A. & Splitter, L. 1996, p. 130).

En este sentido, se ha de sostener que no es posible asumir plenamente una definición unívoca de la filosofía, ya que hacerlo querría decir que la filosofía recae e influye en las personas del mismo modo, en tiempos distintos y en distintos contextos, y por lo tanto, cada uno juzgaría igualmente la posibilidad de su transmisión. Y si es llevada esta misma premisa a los

¹⁵ Este asunto se profundiza en el segundo capítulo de esta investigación.

escenarios educativos, supondríamos que la Educación comprende que los espacios educativos comparten todas las mismas características; es decir, que sería lo mismo “dar clases” de filosofía en una escuela urbana de la capital del país que en un colegio suburbano de clase alta. Por el contrario, en función de esos contextos, no será lo mismo lo que se puede o debe hacer en nombre de la filosofía, en cada caso (Cerletti, A., 2008, p. 9).

Si bien es cierto que no es posible asumir plenamente que la filosofía tiene una definición unívoca o que incluso mantiene intacta su significación en cada generación, esta premisa no quiere decir nunca que la Filosofía no sea universal, porque una concepción de este tipo nos llevaría a las ambiguas consideraciones del relativismo respecto a los conceptos. Por el contrario, lo que se defiende es, más bien, la posibilidad universal de acceder subjetivamente a la filosofía.

En el año 2017, el filósofo y dramaturgo Alain Badiou, quien transita por concepciones psicoanalíticas, sostiene que este *acceso* a la filosofía tiene que ver con un *encuentro* del individuo con la verdad, quien, por medio de un proceso de desarrollo del pensamiento, se subjetiviza. Estas verdades se presentan a través de *acontecimientos* que surgen en los campos de las ciencias, el arte, el amor y la política. En este anudamiento que propone, se hace indispensable una estructura que guíe dicho procedimiento de acceso y lo resuelva en subjetivación, es decir, se requiere que el individuo *decida* subjetivarse con aquella verdad presentada en acontecimiento, y esa estructura es lo que el autor define como filosofía. En este sentido, propone una interrupción del discurso enmarcado por la misma filosofía, para atender a las condiciones de la época contemporánea, que justamente imposibilitan aquel deseo de la filosofía. Dicha decisión se sustenta a partir de la Idea que sostiene nuestros deseos. Alain Badiou definiría la posibilidad de una nueva filosofía así:

Lo que se le pide, pues, es que proponga como abrigo o envoltura del deseo de filosofía, lo que podríamos denominar un nudo racional de la singularidad, del acontecimiento y de la verdad. Este nudo tiene que inventar una nueva figura de la racionalidad, porque, como todos saben, anudar la singularidad y el acontecimiento con la verdad en la *tradición clásica*, es, como tal una paradoja con la que debe lidiar centralmente la *filosofía contemporánea* si quiere ocuparse de la protección de su propio

deseo y reiterarle de manera constructiva y generalizada a la humanidad entera el aforismo de Saint-Just: “la felicidad es una idea nueva en Europa” (Badiou, A., 2017, pp. 48).

La propuesta de Badiou acá es comprendida como la apuesta por una nueva comprensión conceptual de la *verdad*, de la *subjetivación*, del *acontecimiento* y por consiguiente, de la filosofía. Esta apuesta se establece como una posibilidad nueva en relación a las concepciones tradicionales que transmite el relato histórico-filosófico, y que han ocasionado el proceso interminable de la enfermedad de la filosofía, o intencionado su fin. Apuesta entonces, por la decisión, necesidad o requerimiento de acabar con aquella filosofía con tintes reduccionistas, dando paso así a la concretización del deseo de una *nueva* filosofía vinculada a su concepto de felicidad, en la medida que “el deseo de la felicidad es el deseo filosófico”, que además parece existir al interior de una acción que compromete al pensamiento, lo que en palabras de Badiou es: dentro de un movimiento que es siempre un compromiso arriesgado del pensamiento (Badiou, A., 2017, p.18).

Con esta última frase citada, se reúne en este espacio un asunto fuertemente relevante al momento de intentar comprender la filosofía junto al carácter contemporáneo que asiste al pensamiento. Se trataría de la filosofía en tanto que *revuelta lógica*, ya que ésta propone contra la ley del mundo una revolución del pensamiento (Badiou, A. 2017, p. 33). Por estas razones, entre el encuentro de los componentes del deseo de la filosofía —que el autor determina como la *revuelta*, la *lógica*, la *universalidad* y el *riesgo*—y las presiones del mundo contemporáneo que minimizan la idea de la verdad, la vida, y la felicidad a una satisfacción consumista, es que precisa que aquellas corrientes filosóficas actuales¹⁶ respondan de alguna u otra manera al desafío que el mundo occidental presenta a los sujetos que se interesan por la autonomía de su propio pensamiento. Sin embargo, una vez que han desplegado las características de éstos, advierte que tales corrientes conducen a mayores peligros para el deseo filosófico, en la medida que obtienen por consecuencia, el resultado de dos axiomas que limitan el componente universal de la filosofía, la metafísica de la verdad se ha vuelto imposible y el lenguaje es el lugar crucial

¹⁶ Dígase: la corriente hermenéutica, la corriente analítica y la corriente posmoderna; de las que desprende sus rasgos comunes, los caminos que recorren y la manera en que responden al desafío que el mundo presenta al deseo de filosofía.

del pensamiento porque es allí donde está en juego la cuestión del sentido (Badiou, A. 2017, p. 32).

En la medida de que las tres corrientes filosóficas actuales centralizan la filosofía como una *pura meditación* del lenguaje, Badiou estima exigir la superación de ellas mismas, acaecido bajo una sospecha de gran potencia: lo que parece haber en estas tres opciones es algo que ha sido exageradamente moldeado por el mundo, por lo tanto, convertido en inapropiable por la revuelta, la lógica, lo universal y la apuesta, soportando y aceptando la ley que exige que su deseo desaparezca (Badiou, A. 2017, p. 37). Si decimos que el deseo de la filosofía se encuentra en peligro de desaparecer debido a los aspectos negativos que el mundo contemporáneo le interpone a ésta, Badiou propone reorientar el camino de la filosofía hacia la singularidad compartida con otros; más bien, busca que estemos abiertos a compartir de manera organizada las palabras que pronuncian la verdad. Pero en este punto es innegable que el acontecimiento del deseo de la filosofía, y además el levantamiento contra las formas represivas que el mundo occidental interpone al encuentro con la felicidad, presenta internamente uno de los puntos de quiebre más significativos en el momento en que el ser humano acude potencialmente a un acontecimiento, cualquiera fuese su forma. Se trata entonces, de la imposibilidad del hombre occidental de transmitir su propia experiencia, visto al margen, en la posibilidad constatativa de la destrucción de la experiencia propia, tal como el germen de un pasado que ha tendido a acallar toda cuota de inquietud.

¿Qué tanto se ha necesitado para destruir la experiencia del sujeto contemporáneo? Giorgio Agamben nos demuestra que sólo basta con el día a día de lo cotidiano. Ahora bien, advierte tempranamente que “quizás la existencia cotidiana nunca fue más rica en acontecimientos significativos” (Agamben, G. 1978, p. 9), pero asistimos al rechazo de una vivencia que está capturada por tecnologías que condensan la experiencia misma. Todo parece indicar que la fractura que suprime la experiencia se asimila a una “*filosofía de la pobreza*” debido a la forma en que la transmisión generacional ha desplegado como única experiencia posible la del horror y la mentira, pero que podría explicar –provisoriamente– como una defensa legítima el posicionamiento de los más jóvenes contra la adquisición de experiencias (Agamben, G. 1978, p. 12).

1.1.1 El problema de la experiencia, la infancia y el paso al sujeto contemporáneo

En el encuentro con el fenómeno de ruptura de la experiencia del sujeto contemporáneo, se esquematizan las premisas que hallan sustento en el movimiento de ideas acerca del problema de la experiencia y la subjetividad en Agamben. En este sentido, los asuntos presentes en *Infancia e historia* deben ser reconstruidos desde lo que en principio aparece como la relación entre experiencia y conocimiento, que luego adquirirá la forma de un tránsito filosófico proveniente de la unificación entre una experiencia incapaz de fundar conocimientos verdaderos (yo empírico), y la racionalidad de una conciencia (Ego cogito), con lo que luego se fundamenta la exploración psicológica sobre el inconsciente y su vinculación con el lenguaje. Este recorrido permite explorar e interpretar aquella secuencia de movimientos en el paso del discurso de la experiencia al discurso de la subjetividad.

Para fines de lo recién planteado, se precisa en la continuidad de este capítulo un análisis de lectoescritura acerca de las consideraciones agambenianas que delimitan un tránsito filológico entre las distintas épocas del pensamiento filosófico. Este recorrido se ha de realizar con el fin de evidenciar la escisión originaria del lenguaje, que posibilita las consideraciones fundamentales acerca del problema de la infancia como una instancia prelingüística y que determina la entrada al lenguaje para conformar parte del proceso de subjetivación, y por lo tanto modelar la experiencia filosófica.

El recorrido trazado por Giorgio Agamben, comprende el problema de la experiencia y el conocimiento en un movimiento de articulación y desarticulación del pensamiento en las distintas etapas del desarrollo filosófico. En este sentido, el recorrido es iniciado desde la concepción tradicional de la experiencia, que si bien no surge desde una noción común, (dadas las condiciones del problema central de esta época, dígame la relación entre lo uno y lo múltiple, entre lo inteligible y lo sensible, así también, entre lo humano y lo divino) aparece donde las dudas deben ser disipadas; como una suerte de iluminación sobre “aquello que se encontraba en penumbras” (Agamben. G. 1978, p. 18). En este punto el problema de la experiencia se halla atravesado precisamente por la partición del intelecto (nous) y el alma (psyché), dado que la primera de estas cumple la función de mediación con la segunda para efectuar el conocimiento. El sujeto de la experiencia en esta época, es constituido como uno racional, mientras que en el

paso al pensamiento medieval el sujeto mantiene ciertas fundamentaciones metafísicas, pero además, en la aparición de pensadores como Montaigne, el propósito o el fin de la experiencia adquiere los matices de una imposibilidad, dado que la experiencia se encuentra solo en la vivencia de lo inexperimentable que constituye la muerte.

Con el ingreso de la ciencia moderna, el problema de la mediación del intelecto y el alma para constituir el conocimiento, experimenta en su acercamiento a la muerte aquello que es propiamente inexperimentable, y por lo tanto la incerteza del conocimiento verdadero. El sujeto de la ciencia que se está constituyendo, observa su entorno con desconfianza y “En búsqueda de la certeza, la ciencia moderna anula la separación entre experiencia y ciencia, y hace de la experiencia el lugar del conocimiento” (Agamben. G. 1978, p. 18); posicionando a la duda cartesiana como hipótesis central. Esta pérdida de la certeza desplazó las ideas respecto de la experiencia hacia el exterior del hombre, en otras palabras, trasladó la experiencia hacia los instrumentos y los números. Previo a esta pérdida, toda explicación que relaciona el conocimiento con la vivencia experiencial poseía un contenido mítico que constituía un acontecimiento inefable y que parecía casi insuperable en la cultura moderna.

El *Ego Cogito* de René Descartes es presentando en la modernidad como una sustancia pensante, distinta al material; este nuevo sujeto metafísico comprende la unión del conocimiento y la vivencia experiencial, constituyendo el conocimiento empírico. Así, la transformación del sujeto altera la experiencia tradicional en la medida de que su finalidad es conducir a la humanidad a su madurez.¹⁷ De forma contrastante, en la comprensión de la antigüedad la experiencia era algo en esencia finito, algo que se podía tener y no hacer, mientras que el conocimiento de la imaginación era el medio para acceder a él. La imaginación en la cultura antigua y medieval ocupa el mismo lugar que en la cultura contemporánea la experiencia, aunque bien, en esta última se problematiza el estatuto de la imaginación desde su expulsión del conocimiento como “irreal” hasta la propia negación de su irrealidad, puesto que “lejos de ser algo irreal, el *mundus imaginabilis* tiene su plena realidad entre el *mundus sensibilis* y el *mundus intelligibilis*, e incluso en la condición de su comunicación, es decir, del conocimiento” (Agamben. G. 1978, p. 25)

¹⁷ Algo así como la anticipación de la muerte en tanto que experiencia acabada.

En la contemporaneidad puede parecer “natural” la concepción de que la realidad psíquica del sujeto de la experiencia representa una consciencia sustancial, sin embargo, esta consideración no siempre fue así de evidente, sino que más bien configuró el problema del paso del viejo sujeto de la experiencia hacia la aparición de dos nuevos sujetos que no han unificado la experiencia que, a la vez se puede hacer y se puede tener, tal como lo evidencian las novelas de principios del siglo XVII que muestran a Don Quijote, como el viejo sujeto del conocimiento que sólo puede hacer experiencia sin tenerla nunca. Y a Sancho Panza, como el viejo sujeto de la experiencia que sólo puede tener experiencia, sin hacerla nunca (Agamben. G. 1978, págs. .23-24). En este sentido se entiende la dualidad kantiana del sujeto, en donde el viejo sujeto de la experiencia se presenta como un yo empírico, incapaz de fundar un conocimiento verdadero, y el *yo pienso*, como una conciencia trascendental; sin la cual el conocimiento sería solo “una rapsodia de percepciones” (Agamben. G. 1978, p. 38) Según esta problemática, se deduce que la unificación de la conciencia pretendida por la psicología racional de la época, fue refutada por Kant, en la medida en que para él la unidad de la conciencia presenta contradicciones radicadas en los procesos del pensamiento, de las cuales no podemos poseer siquiera la menor abstracción de los conceptos que él intentó abordar por medio de las categorías, en tanto medio intuitivo del sujeto de la época para entender los objetos.

En la *Fenomenología del Espíritu* texto que primeramente se llamaba *Ciencia de la experiencia de la conciencia*, Agamben observa que Hegel demuestra al proceso dialéctico como un movimiento que se produce desde el sujeto de la experiencia, pues este último deja de ser un mero instrumento o un límite para la conciencia. Este proceso dialéctico en sí mismo no es algo que se le añade desde afuera al conocimiento, sino que en su conjunción se condensa a un nuevo sujeto absoluto: la experiencia. La experiencia en este caso es definida como el rasgo fundamental de la conciencia que, en este contexto, tiene dos objetos: 1) en sí. 2) el ser-para-ella de ese en-sí. Sin embargo, la predominancia de la dialéctica en nuestra época contemporánea pretende ir mucho más allá de Hegel, pues tiene sus raíces en lo que Agamben entiende como una expropiación de la experiencia, “y a la cual la dialéctica tiene precisamente el deber de asegurarle una apariencia de unidad” (Agamben, G. 1978, p. 43).

Desde esta perspectiva el autor nos propone una crítica de la dialéctica, superando al sujeto hegeliano de la conciencia, pero conservando su estructura y contenido esencial mediante la

misma dialéctica. Paralelamente plantea que es precisamente aquella superación la que también permitió a la psicología decimonónica construir el mito central del siglo XIX acerca de la unión entre intelecto (nous) y psique (psyché), que a la vez formó un paralelismo entre un fenómeno psíquico y un fenómeno fisiológico concomitante que no dio plenos frutos debido a la imposibilidad de la psicofisiología decimonónica de captar el hecho de conciencia dividido en lo psíquico y lo fisiológico, condensando la experiencia en un proceso interno; pero que a pensadores como Bergson y Dilthey a finales del siglo XIX, le permitieron plantear la posibilidad de una “experiencia pura”, o también entendida como “filosofía de la vida” que aspiraba a capturar la experiencia vivida por medio de, por ejemplo, la poesía de dicho siglo. Ahora bien, esto también plantea sus propias contradicciones, puesto que la experiencia interior no demuestra contener un principio, así como tampoco un punto de término, por lo que se imposibilita su medición. El asunto de cómo accedemos al flujo de la conciencia, por medio de la filosofía de vida, concluye así, traspasándole a la poesía y a la mística el deber de asegurar la experiencia como su fundamento; por lo tanto, brindándole a la experiencia una expresión literaria, y junto con ello, abandonando la premisa de una experiencia vívida “muda”.

En consonancia con la experiencia moderna y el problema de ésta como aquello inexperimentable, Agamben continúa este recorrido retomando dos relatos, el de Montaigne y Rousseau con el propósito de introducir una relación entre la conciencia y el inconsciente. En ambos relatos se evidencia una especie de accidente que provoca la pérdida momentánea de los sentidos y así de la conciencia. Es decir, se evidencia a través de los relatos recogido de Montaigne y de Rousseau la obsolescencia del yo psíquico del sujeto cartesiano, dando paso a un yo psicósomático que está sobre la base del inconsciente psicoanalítico conceptualizado por Freud en el siglo XIX, el cual le interesa a Agamben por su relación sintomática con la experiencia. Para ir esclareciendo lo anteriormente mencionado se vuelve necesario revelar lo más esencial de ambos relatos:

Montaigne cabalgaba con sus familiares y en un intento por demostrar “hombría”, su tío levantó el corcel que montaba colisionando fuertemente contra él, dejándolo abatido a varios metros del caballo que también había quedado lesionado. En el instante en que Montaigne ha relatado esa secuencia de hechos, se comprende a sí mismo como atravesado por la experiencia próxima de la muerte; tendido boca abajo, sin movimiento y sin conciencia. Cuando pudo

recobrar la vista comprendió que poco a poco se iba incorporando a los destellos de luz, junto con ello es capaz de recordar en cuanto a las funciones del alma, que ésta iba surgiendo gradualmente junto a las del cuerpo. El relato de esta experiencia tan cercana a la muerte es descrito como “la experiencia de algo que no nos pertenece”, es decir, es la experiencia de lo inexperimentable que no hace menos que dejarnos alguna enseñanza sobre las sorpresas y el shock que contraen.

Rousseau, por su parte, se encontraba en el centro de un tumulto de personas cuando se dio cuenta que se le venía encima un perro gran danés que se lanzó sobre él para ir persiguiendo un carruaje y que no tuvo tiempo de detener al encontrarlo de frente. No sintió ningún golpe, ni la caída, ni nada de lo ocurrido hasta después del hecho, cuando iba poco a poco recobrando los sentidos y descubrió que aquel estado en el que se encontraba era demasiado singular para no describirlo. Cuando abrió los ojos vio en el cielo algunas estrellas y algunas ramas de árboles asomándose, esa vista lo llevó a una especie de minuto de silencio en el cual podía sentirse particularmente plácido. No tenía la menor idea de lo que le había ocurrido, ni de donde estaba, no experimentaba temor, ni dolor. A pesar de ver sangre a su alrededor sentía una calma que lo acurrucaba como cualquier actividad asociada a los placeres conocidos. En este estado de inconsciencia también se encuentra una experiencia particular pero que, a diferencia de Montaigne, no se relaciona a un acercamiento de la muerte en tanto que anticipación, sino que concuerda más con una experiencia de nacimiento.

En ambas anécdotas relatadas aparece la experiencia como síntoma de malestar, noción que posibilita situar la crisis del concepto moderno de experiencia en la medida que éste contiene al inconsciente psicoanalítico; y que si bien guarda sus distancias con la forma en la que éste inconsciente convive en el sí mismo, lo que comparten, sin lugar a dudas es su atribución a una tercera persona, a un Es, que da cuenta, de hecho, que la experiencia inconsciente está lejos de ser una experiencia subjetiva en tanto que no es una experiencia del YO. El psicoanálisis revelaría, entonces, que las experiencias más importantes no son las que le pertenecen al sujeto, sino al Ello. Pero el Ello no tiene relación con la muerte como la caída de Montaigne, sino que guarda mayor relación con el accidente de Rousseau en el sentido en que nos acerca al momento donde comienza nuestra vida, a nuestra infancia. Entonces, las características de una nueva

experiencia se vuelcan a una especie de inversión del límite de la experiencia, ya no hacia la muerte, sino que vuelve a la infancia como el pasaje de la primera a la tercera persona.

Esta nueva concepción de la experiencia encuentra su lugar propicio en la poesía moderna desde Baudelaire. Verdaderamente no hay algo así como una nueva experiencia, sino lo contrario, lo que se sostiene es una falta de experiencia. El poeta sitúa el shock en el centro de su trabajo, la experiencia entendida en estos términos está orientada a la protección de las sorpresas que posibilitan el shock, este shock implica entonces, una falta de experiencia. Obtener la experiencia de alguna cosa significa agotar su potencial de novedad, es decir, la experiencia en sí misma es imposible. A esta expropiación de la experiencia la poesía de Baudelaire responde transformando dicha expropiación en supervivencia, haciendo de lo inexperimentable su condición fundamental. En este sentido, se entiende que la búsqueda de lo nuevo no supone la búsqueda de algo, sino que todo lo contrario, implica una especie de ocultamiento y una suspensión de la experiencia. La experiencia se ubica en el fondo de lo desconocido. El extrañamiento es quitado por la experiencia y se convierte en un proyecto poético sobre la base de la concepción moderna de ella, que apunta a hacer de lo inexperimentable un nuevo lugar común de la experiencia que es por completo distinto a la experiencia vivida. Se pone en duda las condiciones de la experiencia (kantiana) tanto como el sujeto. La nueva experiencia es entonces un vacío en la vivencia de la acumulación de lo humano.

1.1.2 Entre la experiencia y el lenguaje: La infancia

Se sostiene que el problema de la experiencia es, por lo tanto, el problema del lenguaje. En términos agambenianos, desde la perspectiva de Benveniste, es en el lenguaje donde el sujeto tiene su origen. Lo que quiere decir que el ser humano se constituye como sujeto en y a través del lenguaje, por lo que habría un momento de su vida en que hace ingreso a él, pues, no lo posee de suyo y ese momento es *la infancia*.

Entendiéndose también que la *subjetividad* es la capacidad del hablante, en tanto a locutor, de situarse como yo a partir del lenguaje, de situar su experiencia por medio del

lenguaje. El yo, la palabra yo, no puede nombrar a ningún individuo en particular, ni tampoco a todos los sujetos a los que se refiere, si así fuera existiría una contradicción destructiva en el lenguaje y sólo habría caos; por lo que el estatuto de la subjetividad es delimitado por el estatuto lingüístico. Es en este sentido que la consciencia es el sujeto del lenguaje.

La infancia, por su parte, se situaría en un fragmento temporal de la historia humana, que se entiende comúnmente como el inicio de la vida del ser humano. En este punto es prudente preguntarse acerca de la infancia como experiencia “muda”, en tanto que debe acceder al habla y no ha habitado en ella desde siempre ¿Es acaso posible una experiencia “muda” entendida como experiencia de la infancia, una experiencia “pura” que llega a su límite con el lenguaje? de ser posible su existencia ¿Es la infancia una especie de falta de subjetividad?, ¿Cuál es el lugar de esta experiencia y cómo se relacionaría con la historia de la humanidad? Son algunas de las interrogantes que despeja Agamben en su exhaustiva revisión histórica en torno a los conceptos de experiencia, historia, infancia y lenguaje.

Ahora bien, la infancia no puede entenderse ni antes del lenguaje, ni fuera del lenguaje, es por ello que el autor la relaciona con el inconsciente Freudiano, debido a que se encuentra en el hemisferio oculto del terreno psíquico y por ello, de la conciencia. Sólo es posible que aparezca en tercera persona, y es en relación con eso que aparece como un no-sujeto, como una experiencia del *es*, más que del *yo*, de manera que la concepción de la infancia como una instancia pre-subjetiva se revela como un mito similar al mito del sujeto prelingüístico. La instancia de la experiencia de la infancia, tiene repercusión en la concepción del sujeto humano, sin embargo, no es un estado cronológico que precede a los estados posteriores. Muy por el contrario, Agamben considera que la infancia no puede ser algo que cronológicamente precede al lenguaje y que deja de ser al momento de involucrarse con el habla. Este problema es precisamente el asunto de lo inexperimentable, de lo inapropiable.

Sin embargo, esta conceptualización del origen no es abstracta o meramente hipotética, no podrá nunca reducirse a hechos que se suceden históricamente, pues nunca deja de suceder, siempre volvemos a la infancia. En la organización de la experiencia por medio de la utilización de la palabra, se sucede la esfera trascendental (Husserl) que representaría la infancia y en la

cual se funda una objetividad, un yo pienso, se funda una realidad sobre una situación de lo trascendental por lo lingüístico.

Dicho lo anterior, se afirma que el sujeto trascendental es el locutor y el sujeto moderno se sostiene de esta aceptación no declarada del sujeto del lenguaje que tiene su base en la experiencia y el conocimiento. Esta construcción del sujeto en el lenguaje es precisamente la expropiación de toda experiencia muda, así entendida, siempre la experiencia es un habla. De manera que la infancia actúa sobre el lenguaje constituyéndolo y condicionándolo. Así planteado, el lenguaje se vuelve el lugar donde la experiencia debe volverse verdad. El origen trascendental del lenguaje es la infancia del ser humano (Agamben, G. 1978. p. 71), es ella quien instaaura en el lenguaje la escisión entre lengua y discurso; existe un tránsito entre ambos conceptos y ello es lo relativo a lo humano. Lo que distingue al ser humano es esa desvinculación entre lo semiótico y lo semántico. La infancia instala en la naturaleza del ser humano una discontinuidad, en la que se encuentra el fundamento de la historicidad humana, sólo por esa separación hay historia.

Para precisar un poco más esta teoría de la infancia Agamben recurre al método que Benveniste establece para la distinción entre lo semiótico y lo semántico. El lenguaje no es más que la interrelación de estos dos sistemas. De tal manera que los distintos conceptos están puestos en la lengua, envueltos de manera lingüística y en un momento determinado pasan a la acción en el discurso, ¿bajo qué condiciones dichos conceptos formarían al discurso? Esta serie de palabras es rica por las ideas que evoca, pero nunca serán capaces de evocar a un ser humano el sentido que quiere darle otro ser humano. Lo semiótico responde al propio signo que deviene en significado cuando se transforma en una unidad la palabra (Agamben, G. 1978, p. 76-78). La única preocupación del signo es la de existir, y por ende de ser reconocida, mientras que la significación de lo semántico tiene que ser comprendida. Lo semántico guarda relación con el modo específico en que se engendra la significación por medio del discurso, es decir, se identifica con el mundo de la enunciación. Lo semiótico es una propiedad de la lengua, mientras que lo semántico resulta de la actividad del locutor que pone en funcionamiento la lengua. El signo semiótico es fundador de la lengua, aunque en él no se encuentren significaciones particulares, es la frase, la expresión de lo semántico, es propiamente todo lo particular. La dimensión histórico-trascendental de la infancia se sitúa en este “hiato discontinuo entre lo

semiótico y lo semántico”, pues en tanto que el ser humano no nace en la lengua debe ingresar a ella y lo hace transformándola radicalmente, se convierte así en el discurso de la infancia. Estos registros son los límites trascendentales que definen y limitan la infancia, lo humano se define entonces como el pasaje de la lengua al discurso, en ese tránsito, en ese instante, nace la historia.

Continúa este análisis desglosando dos formas de herencia que guardan entre sí complejas relaciones: la naturaleza y la cultura. Distinguiendo en que la primera de ellas sólo puede significar el patrimonio heredado a través del código genético, mientras que la cultura es transmitida a través de un código no genético de los cuales destaca el lenguaje. Asimismo, genera la distinción entre un sistema endosomático y otro exosomático. En dicha distinción, el lenguaje no pertenece completamente a la esfera exosomática, Lenneberg procuró aclarar los fundamentos biológicos del lenguaje, concluyendo que el lenguaje no está inscrito totalmente en el código genético, y para ello pone un ejemplo de otra especie: Los pájaros pueden cantar al menos algún fragmento de su canto completo, sin necesidad de haber escuchado a otros pájaros. En los seres humanos, en cambio, la exposición al lenguaje es la condición necesaria para poder aprender el lenguaje y esta exposición debe ser entre los dos y los doce años de edad, si no hay exposición a él entre dichos rangos etarios no es posible acceder al lenguaje. Es por esto que se considera una *duplicidad inscrita en el lenguaje* como el elemento fundamental de la cultura, es eso lo que distingue al lenguaje humano, se articula sobre la base de esta diferencia y resonancia entre los dos registros.

1.2. Filosofía del lenguaje, deseo filosófico y la Educación de la Filosofía

En el apartado anterior atendemos a esta relación entre la conformación del lenguaje y su implicancia política, poética y reveladora, es más, se abrió la complejidad del lugar del lenguaje en la Infancia. Ahora bien, en este punto se hace necesario determinar aquellas consideraciones en torno al punto de partida de la filosofía, en tanto que procedimiento por el cual el lenguaje humano se expresa interviniendo la unicidad y el entorno que habita. Para los fines prácticos de lo recién expresado, precisamos en el tercer capítulo de este trabajo de

memoria algunas experiencias del estudio de casos que pretenden situar esta conformación de cohabitación del lenguaje. Mientras que, para este punto, realizamos una tentativa reconstructiva y con fines de profundización acerca del deseo de la filosofía como una posibilidad inevitable, y que por lo tanto detenta interrogantes acerca de su transmisibilidad. En el umbral de estas consideraciones se vuelve importante volver a lo que Badiou define como el deseo del filósofo en tanto hacer filosofía, y junto con ello llamar a la pregunta que se hace Olga Grau (2009) en su ensayo *Otra vez el deseo. Para pensar la enseñanza de la filosofía*, y así reconocer los elementos propios de un recorrido del deseo filosófico que pueda ser posteriormente contrastado con el escenario de la Educación Formal.

Aunque se hace patente en la retórica de los filósofos europeos actuales la idea de que contemporáneamente no es plausible tener deseo de filosofía, y que incluso en palabras de Lyotard “la filosofía como arquitectura está arruinada” (Lyotard en Badiou, A. 1990, p. 8) se da por supuesto que la transición que estima Alain en *Manifiesto por la filosofía* va desde una suerte de evasión que considera evitable la filosofía como consecuencia de visiones permeadas por rupturas políticas asiduas a fenómenos que otras disciplinas del conocimiento han evitado hacerse cargo; hacia consideraciones contextuales que determinan inevitable la filosofía como procedimiento dado por la diversidad de condiciones reconocibles al pensamiento y relativo a lo invariable, es decir, lo que se denomina “verdad”, y acaba con aquellos discursos que confieren un encanto casi ficticio a su origen y destino. Y es que el problema acerca de lo que puede ser denominado Filosofía conlleva un *impasse* en el intento por acordar las posibilidades de un límite filosófico, lo relativo a la filosofía, su deber o lo pensable en su sentido.

Este desencuentro Badiou lo aborda por medio de la contraposición de la intelectualidad del crimen ilustrado, mediante la comprensión hegeliana acerca del desarrollo del pensamiento social democrático extrapolado en el pensamiento nazi, y la demarcación del cuestionamiento acerca del punto de quiebre o la medida que posibilita catalogar el pensamiento criminal en términos de filosofía. Sin ánimos de destinar este espacio para resolver la problemática recién planteada, se redirecciona y sostiene que la examinación de los elementos que conforman la dirección y las condiciones en las que la filosofía es posible conforme a su destino, y por lo tanto librarla de apresuradas tentativas que guíen al engaño de su deber o a lo pensable en su

sentido; pero que sitúan a la Educación, y por consiguiente a la Educación de la Filosofía como el siguiente blanco de desarticulación en el que nos atrincheramos.

Aquel *impasse* que delegamos a la filosofía, en la educación adquiere un tinte de doblegamiento, como con Hanna Arendt en su demanda a la crisis de la educación, Alejandro Cerletti en *La enseñanza de la filosofía cómo problema filosófico*, Olga Grau determinando las posibilidades de un deseo por filosofar transmisible, Jacques Rancière en *El Maestro Ignorante* deconstruyendo el rol del maestro y Paulo Freire en la *Pedagogía del Oprimido* abriendo reflexiones acerca de cómo en los espacios educativos se refleja la conjugación oprimido y opresor, por mencionar algunos, permiten situar las condicionantes de la filosofía en la medida de que éstos disponen los pilares de aquellos procedimientos genéricos o de verdad badioudianos como condiciones de la filosofía.

¿Cuál es el comienzo de la filosofía en este contexto? El modo de ser de la filosofía es discontinuo, es por esto que el comienzo de ella no puede ser objeto exclusivo de formaciones sociales, sino que su ser le exige atender a las condiciones particulares; pero frente a esta diversidad de las configuraciones históricas, la verdad sigue instalada como el procedimiento relativamente invariable y condicional de la filosofía. Entonces, ¿cuál es el carácter de la verdad filosófica que atiende a las condiciones particulares en la educación, sino el de proponer al pensar las disposiciones de los lugares de las verdades? El asunto de que la filosofía misma no produce verdades, sino que los procedimientos de verdad son las condiciones de la filosofía, y por otra parte, la relación entre la unicidad de la filosofía junto a la multiplicidad de condiciones de ella misma, son las principales dos problemáticas que sitúan el origen de los procedimientos pertenecientes al acontecimiento, no como acumulación de saberes, sino como punto de quiebre entre el mero conocimiento y lo extraordinario o poco frecuente.

Al indagar en el asunto planteado por Alejandro Cerletti (2011 & 2008) acerca de las implicaciones posibles en la definición de lo que es enseñar filosofía en un contexto de educación formal, destacamos el lineamiento preventivo de limitaciones o reducciones hacia una comprensión que estima esta enseñanza como una actividad en la que alguien transmite a otro un cierto contenido, sino más bien “intentando superar la contraposición “producción-reproducción”, que condena a la didáctica filosófica a no ser más que un conjunto de técnicas

facilitadoras de la comprensión de algunas cuestiones filosóficas” (A. Cerletti, 2011). La problemática principal de este planteamiento es que, al delimitar a la filosofía como un objeto transmisible, la posibilidad misma de su transmisibilidad se multiplica en apertura, lo que en consecuencia contrae la necesidad de un posicionamiento del profesor respecto de lo que será dicho en nombre de la filosofía (Cerletti, 2008). Es en este sentido, que el cuestionamiento acerca de lo que implica “aprender filosofía” conduce a asumir decisiones teóricas acerca de su definición, desde las cuales se resuelve inicialmente la enseñanza de lo esencial y propio de la filosofía, es decir, aquello que se enseñará en nombre de *esa* filosofía. Ahora bien, con esto detenta Cerletti que el problema no se agota concibiendo este asunto como meramente propio de lo pedagógico y didáctico, sino que más bien corresponde a un problema propiamente filosófico.

Porque a diferencia de otras disciplinas, en las que la definición de su campo no es un problema disciplinar complejo (para un geógrafo o un físico no es dificultoso deslindar su territorio, a partir de sus objetos de estudio), para la filosofía la delimitación de su campo es ya un problema filosófico. Más aún, cualquiera sea la estrategia que desarrollemos para sortear las preguntas “¿qué es?”, “¿para qué sirve?”, etc. (Cerletti, A. 2011, p. 3).

En lo que respecta al campo de la institucionalización de la enseñanza filosófica, se comprende que ella se organiza a partir de la imposición de dicha institución educativa, que, en términos generales, plantea una mera transmisión de contenidos filosóficos incentivando la renuncia a producir un camino propio y subjetivo del conocimiento. De esta forma, se considera que tanto quien enseña como quien aprende, debe dejar de lado la toma de posición subjetiva que podría efectuarse frente a la aceptación de un no-saber. En este mismo sentido, ¿cómo enseñar a filosofar en un contexto institucional que busca imponer una aplicación mecánica de la regla?, más precisamente, se pregunta por la efectividad de dicha clausura de la subjetividad, que determinan una forma “específica” del pensamiento, y que debiera hacer propia la interrogación que conlleva la actitud cuestionadora. Aquella actitud se halla integrada en la proposición de una irrupción del pensamiento del otro con la intención de interpelar las normas

constituyentes de la institución educativa, de manera que los textos filosóficos son solo un pretexto para la construcción propia de una narrativa filosófica. Es por ello que Cerletti apunta que toda educación deviene en la propia capacidad de manejar las experiencias, entendiendo ésta como autoeducación. En este sentido ¿Cuál es el lugar que otorga el maestro a aquellas subjetividades? ¿Cómo es un espacio educativo que recepciona aquellas condiciones? Y siguiendo la paradoja de la institucionalización de la práctica filosófica ¿Cuáles son las condiciones de transmisibilidad de la filosofía en la sala de clases?

Si atendemos a las reflexiones propuestas por Olga Grau (2009), la relación entre Filosofía y Educación conlleva en sí el resultado de un cuestionamiento: “¿puede el deseo por la filosofía ser enseñado?” y con el que se afirma que el problema de enseñar el deseo por la filosofía radica en las preguntas sobre cómo los profesores, maestros y docentes hacemos deseable el deseo de filosofar, y por lo tanto, de pensar como medio o herramienta para conocer este mundo. Este asunto es de extrema relevancia, ya que implica el posicionamiento de la experiencia de los educandos como punto de partida para cualquier posibilidad de transmisibilidad del deseo.

Como punto inicial de la enseñanza filosófica: la contemplación, como el proceso de reflexión a partir de un proceso subjetivo, viene posterior a la experiencia ya que este requiere que ocurra un proceso de distanciamiento para posibilitar el filosofar; por ello la filosofía llegará tarde. También es menester tener presente, que esta proximidad con la filosofía que transmite el docente no ocurre de un momento a otro, no es inmediata, sino que más bien es parte de un proceso de reconocimiento de aquella voz de la filosofía personificada por profesores y estudiantes. La voluntad por filosofar comienza en el desenvolvimiento del maestro que puede invitar o no a sus estudiantes a compartir esa disposición o voluntad por coincidir de manera colectiva con aquel deseo innato de saber, en tanto filosofía como en su definición etimológica tradicional, amor por la sabiduría, y las experiencias que conlleva. Si bien es cierto que la propuesta de comprender la filosofía como amor a la sabiduría no puede ser posible en la medida de que no se puede enseñar a amar el saber; como así tampoco podemos enseñar a alguien a enamorarse, se trata acá de la posibilidad de proponer una metodología de la enseñanza filosófica que mantenga una coherencia con lo hasta acá expuesto.

Las cuestiones que se deben tener presente al momento de proponer una metodología de la enseñanza filosófica, requieren considerar al menos tres formas de cuestionamiento. En lo que respecta al primer elemento, se sostiene la crítica a la oposición producción/reproducción en la medida de que esta oposición tiene como presupuesto que en el aula filosófica no se “produciría” nada, sino que más bien se crea de forma colectiva. En segundo lugar, enseñar filosofía consiste esencialmente en construir un ámbito para el filosofar, y en virtud de ello el profesor debe promover en sus alumnos una actitud filosófica. Y, por último, que a pesar de todo lo que se pueda hacer para intencionar que se filosofe en un aula, nada nos garantiza que se produzca el acontecimiento de filosofar, ya que éste, depende en última instancia de una decisión subjetiva que supone la puesta en acto de un pensamiento que constituye un momento de emergencia de lo nuevo, posibilitando el quiebre de la repetición.

En la medida de que la meta metodológica sea el filosofar, todo aquello bajo el registro de “contenido” debe integrar la actitud filosófica y el tema filosófico. Ahora bien, acerca de la actitud filosófica, es ella quien llevaría a un desborde de la planificación del profesor de filosofía, pues cada contexto de aula conlleva una realidad particular que requiere la irrupción de la continuidad planificada que se desborde a sí misma, dando lugar a lo *otro*. Es decir, “Si en un sentido estricto consideramos a la enseñanza de la filosofía como filosófica, el profesor deberá ser un filósofo que crea y recrea cotidianamente su mundo de problemas filosóficos y sus intentos de respuesta, y esto no lo hace sólo sino con sus alumnos” (Cerletti, 2011). Ahora bien, ¿cómo planificar lo desbordable? también, ¿cómo “contener” aquello que se escapa a la posibilidad del profesor de reconocer lo pensable por sus estudiantes? es decir, al impacto del pensamiento filosófico. ¿Es posible hallar una metodología común a estas posibilidades?

Cerletti propone un método mínimo formal en tanto que no tiene que ver con el contenido filosófico ni con cómo se va a desarrollar puesto que como ya mencionamos, estas consideraciones tienen que ver con el profesor filósofo en cada caso. El esquema se compone, por un lado, de una problematización compartida del asunto filosófico propuesto por el profesor, y, por otro lado, el intento de resolución de dicha problematización, de manera que el procedimiento sea repetido y reformulado a medida que se vayan profundizando dichas problemáticas junto a sus posibles soluciones. De esta forma se pone en acto un pensamiento, que supone como punto de partida lo que el otro ya piensa y sabe, es en este punto que el profesor de filosofía significa aquellas distancias entre lo que supuestamente enseña y lo que sus

estudiantes supuestamente aprenden, a partir de un objetivo específico: El filosofar, que es precisamente poner en juego algo íntimo de cada persona, excediendo incluso lo que el profesor puede planificar. O más bien, no lo que puede planificar, sino lo que planificó para ese encuentro, y que modificará en pos del acontecimiento filosófico experimentado en la clase.

1.3. Conclusiones de capítulo

A modo de conclusión, es retomado el recorrido conceptual realizado hasta este punto, donde se ha situado el marco teórico de la filosofía, la infancia y el paradigma de la educación filosófica. En este sentido, se reconoció en primera instancia la relación de los contextos educativos que se han diferenciado entre el proyecto de FpN de Mathew Lipman y la situación educativa de Chile a fines de los años sesenta y principios de los setentas, con el ánimo de remarcar el punto de partida de un recorrido que plantea las preguntas acerca de cómo se define la filosofía, cuáles son las condiciones y posibilidades educativas, y qué puede ser definido en términos de experiencia filosófica. Estos asuntos han contraído en sí mismos el problema de delimitación de aquello que contemporáneamente es concebido en términos filosóficos y establecido implícitamente lo que podrá ser comprendido como filosófico en marcos específicos de la educación, y por lo tanto de la experiencia del sujeto contemporáneo.

La imposibilidad de otorgar contemporáneamente una definición unívoca de la Filosofía, dispone lo que puede o debe ser nombrando filosófico en cada caso. Por su parte, las demarcaciones históricas y filológicas acuerdan la determinación de un corpus filosófico atravesado por los procesos de definición y fundamentación de lo propio en estos términos que, tal como lo expone Giorgio Agamben, se encuentra precisamente atravesado por la imposibilidad de unificación de la experiencia y su constante intento de articulación, y posterior desarticulación en la constitución del sujeto de la experiencia contemporánea. Todo parece indicar que este nuevo sujeto, que contiene rasgos de viejos sujetos de la experiencia, se haya coaccionado por nuevas tecnologías que delegan lo extraordinario y lo cotidiano a fuerzas externas de él. De esto se desprende la imposibilidad de transmitir dicha experiencia, pero que plantea nuevas interrogantes acerca de los procesos de subjetivación del sujeto contemporáneo, y por lo tanto del sujeto de la educación.

Precisamente Alain Badiou es uno de los pensadores que permite situar la problemática acerca de la posibilidad universal de acceder subjetivamente a la filosofía, mediante la noción de acontecimiento filosófico. Este acontecimiento, es presentado como una transición necesaria desde las ideas de mutación del sujeto de la experiencia de la antigüedad y la modernidad, hacia lo que posteriormente es nombrado en términos de un sujeto dialéctico que inicia en la infancia, pero que encuentra interrumpido su proceso de subjetivación producto de la multiplicidad de condicionamientos lingüísticos que, a pesar de lo anterior, sigue desarrollando procesos de socialización.

¿Cómo afecta a la construcción contemporánea de la infancia este proceso de constitución del sujeto de la experiencia contemporánea? Y si la infancia comienza en el proceso lingüístico ¿de qué modos la filosofía logra brindar un camino de apertura hacia el lenguaje como medio de ingreso en el sistema educativo? ¿Es posible pensar un acontecimiento filosófico al interior de las instituciones educativas? ¿Cómo se posibilita el acceso al acontecimiento en este contexto?

¿Es posible transmitir la filosofía? De ser posible ¿qué conlleva esta transmisión filosófica? y, por último, ¿de qué depende la posibilidad de filosofar en los marcos educativos formales? Alejandro Cerletti, así como también Olga Grau, han direccionado sus comprensiones hacia la idea de que la filosofía conlleva un proceso complejo de producir, dependiente de cada contexto en el que se plantea. En lo que implica específicamente el contexto educativo institucional, las problemáticas que en él se plantean refieren a una educación que responde a la contraposición producción-reproducción que determinan al conocimiento en tanto algo a transmitir. Ahora bien, esta consideración es reconceptualizada por Cerletti, quien conforma un esquema formal básico para las clases de filosofía en el aula, que suponen como meta el *filosofar*, más no “transmitir la filosofía”. Este esquema está comprendido por la problematización del tema filosófico asignado por el profesor y la búsqueda de soluciones a las problematizaciones. Este esquema posee una secuencia circular, en tanto que siempre vuelve a la problematización y la búsqueda de posibles respuestas que escapan de lo que se ha pensado en la proyección docente, precisamente en su planificación. El objetivo es rebosar la planificación como parte de la construcción de un acontecimiento filosófico, ahora bien, esto no es algo que se puede predecir ni planificar, pero entonces ¿cuáles son las condiciones de posibilidad de este acontecimiento filosófico en procesos situados de contextos educativos

actuales? ¿Cuáles son los requerimientos exigidos por docentes de filosofía al momento de concebir un proceso de aprendizaje junto a niños y niñas, manteniendo presente el proceso de deconstrucción de las infancias y abandonando de cierta manera aquella definición tradicional de *infans*, en tanto aquel incapaz de hablar, por lo tanto, de producir un proceso dialógico y mayéutico?

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS DE ENTREVISTAS: HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN SITUADA DE LA FILOSOFÍA CON NIÑOS Y NIÑAS

En este segundo capítulo se encontrará uno de los ejes centrales de este trabajo, se trata de la exploración por experiencias de profesores de filosofía, en tanto que referentes del marco de investigación que se ha desplegado, es decir, la filosofía en el campo de la Educación Básica en los contextos de la Enseñanza Formal. Para estos fines se presenta en los siguientes apartados un análisis reflexivo que permite la contextualización de los métodos pedagógicos titulados Filosofía para Niños o también Filosofía con Niños y Niñas. Además, se expone la metodología para la recolección de datos junto a los objetivos de investigación a proponer. Posterior a ello, se pretende la exposición de la aplicación y el proceso de reflexión sobre las entrevistas realizadas. Finalmente, se evidencian las conclusiones recopiladas en las entrevistas acerca de las problemáticas y contribuciones al momento de sustentar curricularmente la filosofía en los ciclos de la E.B.

2.1. Metodología de la FpN y la FcNN

Uno de los primeros cuestionamientos que ha incentivado este apartado, es aquel sobre las condiciones que posibilitaron la filosofía en el marco de la Enseñanza Básica en Chile, así como también, sobre aquellas condiciones actuales en las que avanza esta disciplina. Para fines de lo recién planteado, es relevante tener en cuenta que este requerimiento de contextualización histórica conlleva en sí retomar las demarcaciones discursivas acerca de lo propiamente filosófico en cada caso, así como también la relación aprendizaje y enseñanza en diversidades contextuales.

En un principio de esta investigación se delimitó este espacio como una instancia para problematizar la discusión acerca de una enseñanza de la filosofía posible, en este sentido surge el siguiente cuestionamiento: ¿En este escenario es necesaria una enseñanza de la filosofía o acaso una enseñanza del filosofar? Pero como fue abordado en el capítulo anterior con Cerletti, se sostiene que es necesario superar las dicotomías de producción y reproducción de contenidos filosóficos, para transitar hacia ideas que resuelvan la enseñanza de lo esencial y propio de la filosofía, también con la pretensión de divulgar el sentido de una nueva educación, o tal vez de una educación desprendida de aquellas murallas que la tradición nos hereda. Manteniendo esto

como una especie de impulso, se pretende el pensar en dirección a los sentidos concebibles positivamente sobre el rol que ha adquirido la FpN en parte importante del sistema educativo chileno. Ya que, de cierto modo, aquellos bosquejos de principio del capítulo anterior en torno a la relación: Inicios de FpN y Contexto Educativo Chileno, permiten evidenciar un nudo de distanciamiento entre dos paradigmas sociales y políticos. Posibilitando, por una parte, nuevas consideraciones en torno al rol y los propósitos de la educación y la participación ciudadana, pero por otra, el sentido de brindar herramientas para desarrollar habilidades propias del ser humano, tal como lo es el aprendizaje contextualizado en las experiencias del educando.

El sentido de la educación que se atestigua contiene rasgos, una herencia de todos aquellos procesos de delimitación de lo que puede ser nombrado en términos de filosofía, incluso en condiciones desfavorables. Es decir, que en todo aquel proceso en el que se desarrollan hechos históricos, se deslindan las vertientes para nombrar la experiencia y la posibilidad subjetiva del filosofar. Este cambio en la tradición educativa contiene nuevas consideraciones para la educación que se siguen moldeando hasta la actualidad. Una evidencia de ello es el mismo Programa de FpN de Mathew Lipman, que impulsa desde principios de los 70' el objetivo de desarrollar el pensamiento complejo y la expresión de opiniones críticas con jóvenes de colegios públicos en Nueva Jersey. Así como también, el trabajo realizado por el profesor Walter Kohan que logra reunir en el tránsito de su pensar aquellos caminos trazados por otros profesores, tales como Laura Agratti, Alejandro Cerletti, entre otros.

En este mismo sentido, al explorar aquellos recorridos propuestos por el profesor Lipman, pueden ser reconocidos algunos de los elementos clave que propone aquella corriente de la educación filosófica; como por ejemplo, la reflexión ética que establece ciertos principios y competencias fundamentales, mediante una serie de programas que son presentados a las y los estudiantes por medio de novelas, y con las que se desestima la imposibilidad de que jóvenes adquieran habilidades del pensamiento complejo a temprana edad.

Aquellos programas impulsan y promueven el diálogo filosófico, que en principio requiere el cumplimiento de normas comunes necesarias para el desarrollo de éste. Ahora bien, aquellas no deberían pasar desapercibidas, ya que comprometen la conformación de un espacio propicio para estos fines, y conllevan una complejidad inherente al desarrollo del lenguaje humano. Una forma de profundizar en esta idea conlleva comprender la apertura de preguntas del tipo ontológicas, adecuadas a las etapas de desarrollo específicas: ¿Qué es la verdad?, ¿Qué

es la felicidad?, ¿Qué es el ser humano? Para una persona docta o inculcada en el ámbito filosófico aquellos cuestionamientos pueden detentar un camino previsto, o tal vez un acercamiento teórico al respecto, pero en el caso de niños, niñas y jóvenes en contextos sociales y políticos complejos estas consideraciones pueden parecer una vaguedad o incluso resultar poco reconocibles.

Siguiendo la lectura Lipmaniana que provee un cambio educativo, el rol docente tradicional es puesto en cuestionamiento, en la medida de que una de sus principales funciones no se cierra en la transmisibilidad del conocimiento, sino que más bien éste es una suerte de guía de aquellas conversaciones que se abren entre estudiantes y profesores mediadores cuando expresan ideas, cuestionamientos u opiniones. Este diálogo se fomenta por medio de cuentos y narrativas filosóficas, acompañadas de manuales en que docentes deben ser capacitados para que puedan abordar temáticas como las que se presentan a continuación¹⁸:

- Harry (Ari). Manual: Indagación Filosófica (1972-1974). Su objetivo fue buscar el fundamento en la lógica aristotélica como herramienta para los modos de argumentación con ímpetu en la comunidad de indagación. Dirigido idealmente a niños y niñas de 5° y 6° Básico, es decir, entre las edades de 10 a 12 años.
- Lisa. Manual: Investigación Ética (1976). Esta novela surge como una respuesta a las teorías del desarrollo cognitivo moral de Piaget y Kohlberg. Dirigida a estudiantes de Educación Media, entre las edades de 11 a 15 años.
- Suki. Manual: Investigación Estética (1978) cuyo título anterior se traducía en Escribir: cómo y por qué. Es un texto escrito por la presión del Departamento de Educación, dadas las falencias en la escritura de los estudiantes universitarios, por ello está dirigido a estudiantes de bachillerato.
- Mark. Manual: Indagación o investigación en Ciencias Sociales (1980). Como principal interés tiene a la política.
- Pixi. Manual: Buscando el sentido (1981). Surge como respuesta a que algunos de los profesores capacitados en el programa de Lipman implementan las novelas

¹⁸ El despliegue de las novelas de Mathew Lipman que se presentan, se toma de una investigación desarrollada por la CIFECH, en la que se organizan las obras de manera cronológica. Grau. O, Álvarez. J.P, Núñez. I. *La concepción de infancia en Matthew Lipman*. 2011, pág. 43-44.

más antiguas dirigidas a los adolescentes en cursos más pequeños. Dirigida a niños y niñas de 3° y 4° Básico, es decir, entre 8 y 10 años. Las temáticas quedan a decisión del profesor o profesora que la aplique, sin embargo, esto trajo fallas en su aplicación por la formulación y estructuración de ideas por parte de estos.

- Kio y Agus. Manual: Asombrándose ante el Mundo (1982). Nace en directa relación con la problemática presentada por la aplicación de la novela anterior, y está en directa relación con las habilidades del pensamiento, poniendo a un personaje con procesos perceptivos distintos, saca a los personajes del contexto escolar ubicándolos en el tiempo de vacaciones.
- Elfie. Manual: Relacionando nuestros Pensamientos en orden (1987). Está dirigido, en primera instancia, a niños y niñas entre 5 a 7 años, es decir, que cursan 1° y 2° Básico.
- Nous. Manual: Decidiendo qué hacer (1996). Está dirigido a niños y niñas de 10 y 11 años, es decir, 5° Básico, es abordado como programa alternativo a ética y valores, pero desde la perspectiva de un animal y los mismos personajes que aparecen en Pixi.

Desde otro lugar puede ser reconocido Walter Kohan, profesor de Filosofía que transita y profundiza en nociones propias de la filosofía junto a la niñez, desde donde pueden ser desprendidos elementos de complemento al pensamiento Lipmaniano. Es decir, hallando elementos comunes, pero también innovadores respecto a los principios y perspectivas que han sido establecidos en el trabajo de FpN de Lipman; puesto que es reconocible un direccionamiento hacia el desarrollo del diálogo filosófico, narrativas filosóficas, comunidades de indagación y a los educadores como facilitadores. Sin embargo, Kohan parece prestar mayor atención a la realidad Latinoamericana, haciendo énfasis en la ciudadanía y la democracia, ya que sostiene que la FpN tiene relevancia en la educación cívica y formación de ciudadanos responsables y activos.

A través del diálogo filosófico los niños y niñas pueden aprender a escuchar y tolerar opiniones que no se corresponden con sus ideas. En este mismo sentido, Kohan entiende a la FcNN como una herramienta de transformación, favoreciendo el cuestionamiento del mundo que nos rodea, ayudando a comprender su lugar en él y fomentando la capacidad de desarrollar

una mayor conciencia crítica. Se sitúa entonces, de forma más contextual en relación al mundo experienciado, brindando mayor relevancia a la forma en la que nos relacionamos, como también, a la forma en la que vemos y comprendemos la interrelación entre el ser humano y su entorno.

Esta contextualización implica una revaloración radical de la educación, y por lo tanto, una revalorización radical de lo que entendemos por infancia, que conlleva crear una tradición educativa diferente. Esto quiere decir, que al revalorar la educación es impredecible realizar el mismo ejercicio con las infancias, puesto que, en palabras de Jorge Larrosa, ellas reflejan nuestra propia experiencia, son “un producto de nuestros miedos y de nuestras esperanzas, de nuestro coraje y de nuestra cobardía” (Larrosa en Kohan, W. 2004. pp. 18).

La historia de las ideas filosóficas sobre la infancia permite, siguiendo a Kohan, pensar cómo estas se ven atravesadas por una diversidad de espacios y posibilidades propias de cada época, aunque también, permite situar transiciones desde el concepto de infancia en su relación con la filosofía hacia el concepto de niñez y el significado que cada uno de estos conceptos contraen. Con estos propósitos, realiza un exhaustivo trabajo analítico acerca del concepto de infancia, explorando el pensamiento de diversos pensadores de la tradición filosófica e indagando en su integración en momentos históricos distantes.

Si bien es cierto que no es posible circunscribir la idea de la infancia en la filosofía clásica, Kohan (2004) distingue en algunos diálogos de Platón discursos que atraviesan el problema de la infancia al interior de su invención conceptual. Por medio de ello, esboza algo así como un sentimiento de la infancia que se relaciona directamente con continuidades y discontinuidades del discurso filosófico a lo largo de la historia, y deja en el centro la apuesta de la filosofía como herramienta de la educación de la infancia.

Desde este contexto, se refiere a la infancia como el proceso de “impresión” más importante en la vida del ser humano. En este sentido, se comprende que la educación es fundamental para la infancia en tanto es una posibilidad política, que contrae un proceso de formación ciudadana en favor de las facultades que se podrían desarrollar en vistas al futuro, en el que se preparen ciudadanos prudentes y que promuevan la virtud en la polis griega. Sin embargo, este último punto es criticado por Sócrates, debido a la corrupción adulta hacia los jóvenes virtuosos.

En estos trazos platónicos está retratada una imagen de la infancia que todavía acompaña al pensamiento educacional. Es fundamental, viene a decirnos Platón, que nos ocupemos de los niños y de su educación, no tanto por lo que los pequeños son, sino por lo que ellos irán a devenir, por lo que se generará en un tiempo posterior (Kohan, W. 2004, p. 51-52).

En este sentido, se comprende que la infancia es la etapa privilegiada para persuadir acerca de los valores de la sociedad, y aunque en este contexto referenciado la infancia carece de un espacio de caracterización propia, y es más bien segregada de la polis griega hasta su adultez, refleja al mismo tiempo uno de los patrones sociales que perduran hasta la actualidad; tal como lo es el adultocentrismo, es decir, se deja al adulto en el centro estableciendo una superioridad de éste en la prevalencia de las decisiones, que por lo demás conlleva la exclusión de otros integrantes de la propia sociedad, tal como ocurre con los infantes.

Jordi Nomen (2018) en *El niño filósofo* observa cómo la filosofía, desde su tradición, ha sido dirigida exclusivamente a personas adultas. Sin embargo, con la evolución de la educación esta práctica ha dejado de considerarse completamente un conjunto extensivo de conocimientos y se ha dedicado también a “enseñar a pensar”. De este modo, es comprensible que el pensamiento filosófico sea compatible también con los niños y las niñas, en relación directa a la curiosidad y creatividad que les son propias.

La filosofía le entrega a los niños y niñas la posibilidad de “Pensar con claridad para evitar vivir en un mundo de sensaciones vagas, ensanchar el mundo para entenderlo y entenderse” (Nomen. J. 2018. pp. 29). Ahora bien, esta posibilidad requiere pensar en los medios y los métodos utilizados para estos fines, así como también en la diversidad de los contextos posibles. En este sentido, se establecen algunas interrogantes tales como lo que ha conllevado la visión adultocéntrica en el ámbito social y educativo actual, y cómo a partir de dichos patrones se ha posicionado y dado paso a la experiencia docente en aquellos contextos de Educación Filosófica en la Enseñanza Básica. Aunque también, qué problemáticas y soluciones son evidenciadas por la experiencia de profesores al sustentar curricularmente la educación filosófica en la enseñanza básica.

2.2. Aplicación y reflexión de entrevistas

A continuación, se presenta la selección de algunas de las principales respuestas proporcionadas por las y los profesores de filosofía con niñeces entrevistados, que permiten situar las reflexiones compartidas por ellos, y que evidencian las conceptualizaciones e interrogantes que proceden de este universo pedagógico y de los procesos de aprendizaje-enseñanza.

2.2.1. Formación y Experiencia Docente

Acercas de la Formación y Experiencia Docente se han considerado dos preguntas específicas, que invitan a conocer sus trayectorias y acercamientos al campo de la Filosofía a secas, así como también al campo de la FcNN.

1.- ¿Cuáles han sido tus vínculos iniciales con la filosofía, la educación y las infancias?

Ojalá todos los profes de filosofía fueran como Sócrates. Alguien que te hace pensar, que te ayuda a pensar, que te entrega las herramientas para pensar mejor, y ojalá pudiéramos recrear eso en nuestras clases. Porque, en el fondo, yo creo que la filosofía es un derecho humano. Todos los niños deberían tener clases de FpN. Todo ser humano debería tener clases de filosofía, aprender a pensar por uno mismo es algo, pero esencial (A. M. Vicuña, comunicación personal, 25 de enero de 2024).

En relación a los vínculos iniciales de los y las entrevistadas, y teniendo en consideración cada una de las particularidades que se encuentran en sus relatos, se ha de establecer relaciones de semejanza y diferencia en torno a si es que tuvieron o no alguna preparación previa o específica de lo que se entiende por FpN o FcNN. Si es que la tuvieron, se hará referencia a si este acercamiento fue temprano o si más bien fue algo que tuvo lugar específicamente en su educación universitaria. Junto con ello, se ha de reflexionar sobre la importancia de la oportuna preparación y especialización de la Filosofía en su relación con las infancias y las consecuencias de que ello no ocurra en el proceso académico.

Algunos relatos permiten evidenciar vínculos muy tempranos entre infancia, educación y filosofía, mientras que otros se han de considerar más bien tardíos. Mientras que algunos sostienen que su primer acercamiento se produjo en su labor docente, es decir, se considera que no tuvieron preparación previa, en el caso de la mayoría de nuestras entrevistadas y entrevistados su primer acercamiento a este vínculo fue en su proceso de educación universitaria, donde por diversas razones se motivó un interés por entender la filosofía de la mano con la niñez, dándole el lugar de una posibilidad y no la comprensión de dos cosas opuestas o incompatibles. Por otro lado, la minoría de nuestros entrevistados se encontró con esta vinculación en su ejercicio docente, lo que significa que no tuvieron ninguna preparación universitaria previa para establecer estos vínculos y lo hicieron más bien de manera autodidacta, bajo las condiciones que se presentaban en la sala de clases. En el caso específico de Ana María Vicuña, este vínculo se experimenta desde muy temprana edad, y debido a que sus padres eran poetas leyó la *Odisea* y la *Iliada* junto a su hermano cuando era pequeña y jugaban a recrear escenas de dichos poemas.

Estas diferencias establecen un panorama diverso en relación a las experiencias que trazan los y las profesoras, y es enriquecedor debido a las reflexiones acerca de estas experiencias, lo que conduce a preguntar directamente por las habilidades, aptitudes y características que debe tener un profesor de Filosofía para poder implementar una clase para niños y niñas, además de la pregunta por la necesidad o no de una preparación previa para poder desempeñar el rol de profesor/a mediador de Filosofía con y para Niños y Niñas.

A continuación, se presentan extractos de dichas entrevistas a partir de las cuales se genera un análisis y reflexión respecto de las interrogantes mencionadas.

Mi primer acercamiento ocurrió hace dos años, desde que entré a trabajar en Recoleta, ha sido un trabajo o un cambio de paradigma bastante grande, de trabajar razonamiento con gente con un nivel cognitivo más alto a tener que guiar un trabajo cognitivo con niños (V. Reyes, comunicación personal, 15 de enero de 2024).

Para Víctor, la relación que se establece entre filosofía y niñez fue tardía en términos de su preparación académica, ya que se encuentra con la práctica de la FpN en su labor docente.

Además, indica que el proceso de incorporación de la filosofía y la niñez se fue desarrollando en la práctica docente y con contextos específicos, dentro de los cuales pueden implementarse mejor las estrategias en el desarrollo mismo del ensayo y error de dichas clases. Por otro lado, no hacemos vista gorda a las consideraciones que sostienen que implementar clases de Filosofía con/para niños requiere de técnicas y metodologías que no son propias de la preparación filosófica tradicional, por lo que se requiere, sin lugar a dudas, buscar textos referenciales o cursos que posibiliten una orientación más prolija y perfilada en este sentido. No es de extrañar que Víctor considere, entonces, que a diferencia de los adolescentes o adultos, los niños poseen un nivel cognitivo más bajo y no hace alusión a la diferencia entre el pensamiento adulto y niño, sino que su comparación radica en graduar el nivel cognitivo. Dicho esto, la idea no es menospreciar el trabajo del colega, sino referir a la importancia de una conceptualización de la infancia y el trabajo docente que se requiere para producir, desde las nociones propias de los niños y las niñas, un pensamiento filosófico en conjunto.

 Mi primer acercamiento fue en el curso de Elizabeth, de hecho, antes de haber entrado a ese curso, que en ese tiempo era una salida intermedia, así se llamaba, yo no tenía ni idea de que se podía hacer filosofía en la Educación Básica. (...) Lo que hacíamos era básicamente simular un aula con estudiantes de básica, donde nosotros éramos profesores y a la vez estudiantes, y era muy bonito porque también era bonita esa experiencia de jugar a ser niños y responder como niños, y uno empieza a preguntarse también, ¿qué significa responder o hablar como niños? Entonces igual es bonito. Pero sí, ese fue mi primer acercamiento con filosofía e infancia. Ahí me enteré que existía filosofía e infancia (M.J. Cáceres, comunicación personal, 10 de enero de 2024).

 María José presenta un panorama diferente al de Víctor ya que le fue posible desarrollar la vinculación de estos conceptos en su pregrado en la UMCE. Además, plantea que en el espacio de la salida intermedia, ahora Minor, se conforma una especie de simulación en su metodología para implementar clases de FpN, lo cual posibilita hacer la pregunta ¿Cómo piensan los niños?, ¿Cómo responden los niños? lo que permite establecer esta noción de niñez como un cuestionamiento y no cómo algo ya resuelto. De manera tal que, la búsqueda de respuestas a estas preguntas abre posibilidades en el panorama didáctico dándole lugar a dichas

voces, iniciando desde una perspectiva propia hasta llegar a nociones que estén más contextualizadas a niños y niñas. Dicho Minor, cuenta con una práctica final, que se lleva a cabo el tercer semestre, donde las y los estudiantes son capaces de poner en práctica todo lo experimentado teórica y/o didácticamente hablando.

En relación a la cita que se presenta en el comienzo de este apartado tomada de la entrevista realizada a la profesora Ana María Vicuña, hemos de volver a la consideración socrática de la educación y de la filosofía, puesto que en estos términos, el método socrático es rescatado como el más adecuado para realizar las clases de FcNN, dado que desde su “humildad intelectual” y sus preguntas constantes, se da lugar al pensamiento del otro y no sólo la entrega de una serie de conceptos y conocimientos que les sean ajenos. Es decir, el profesor socrático, como lo postula Ana María, se sostiene a partir de un diálogo constante que permite que el estudiante o aprendiz pueda volver sobre sus propios argumentos y desarrollar una coherencia y fundamentación más minuciosa en relación a sus propias ideas. Junto con esta consideración del rol del profesor, considera a la práctica filosófica como Derecho Humano, lo cual implica que cada ser humano, durante toda su vida debería estar inmerso en un pensamiento filosófico con el fin de un desarrollo oportuno de habilidades cognitivas críticas, reflexivas y creativas que precisamente el pensamiento filosófico posibilita.

En este punto, se hace indispensable pensar en las implicancias que tienen las diferentes concepciones y conceptualizaciones de la infancia, la niñez, el ser niño, el ser niña en la Filosofía para la Enseñanza Básica. Para aclarar de mejor manera la problemática de estas concepciones, se hará necesario un recorrido etimológico e histórico de los conceptos de Infancia, Niñez, Ser niño y Ser niña. En primer lugar, se ha de retomar el concepto latín *Infantia* que se ha recurrido en el capítulo anterior. Dicho concepto se forma de *Infans*, *Infantis*, se componen por el prefijo “*In*” que indica negación y “*fari*” que significa habla. Lo cual se traduce en “el que no habla”, o “incapaz de hablar” por lo que sería la etapa de la vida donde no se ha desarrollado el habla. Por otra parte, la palabra “niñez” proviene del latín “*nitidus*” que se traduce en “brillante” o “resplandeciente” y que podría entenderse como la juventud o la primera etapa de la vida humana en términos de la plenitud de la vida. Ahora bien, referirse al ser niño, o ser niña es una pregunta propia de la filosofía, en torno a las que existen múltiples reflexiones en cuanto a lo

que implica ser niño y ser niña en el mundo. Etimológicamente la palabra niño proviene del latín “*Puer*” que significa niño varón, más específicamente, *puer* proviene de la palabra “*ninus*” o “*ninnus*” que significa una forma más afectuosa de referirse a un bebé pequeño o un infante y se refiere a la vulnerabilidad y juventud. En relación a la palabra niña, que proviene del latín “*ninna*” es una variación femenina de “*ninnus*” igualmente se refiere a una forma más cariñosa de referirse a las bebés o jóvenes.

Ahora bien, desde la perspectiva filosófica del pensador Jean Jacques Rousseau (1762) en su texto *Emilio, o de la Educación*, propone la imagen del niño como libre de impurezas mundanas, algo así como un ser puro, libre de la malicia que ya se encuentra en el mundo antes de que ellos existiesen. Este filósofo sostiene que los niños nacen buenos y puros, sin embargo, es su socialización con la cultura lo que los corrompe. El rol de la educación en este sentido, tiene que guardar relación estrecha con el proceso de desarrollo del niño y debe avanzar en libertad.

Decís que sus voces primeras son llantos. Yo lo creo; desde que nacen los atormentáis; las primeras dádivas que de vosotros reciben son cadenas y el primer trato que experimentan es de tormento. No quedándoles libre otra cosa que la voz, ¿cómo no se han de servir de ella para quejarse? (Rousseau, J. 1762, p. 19).

Se sostiene a partir de esta cita que se mantiene la concepción de infans en un sentido de la palabra, aunque desde la perspectiva de Rousseau se comprende que es la vida como se ha formado en sociedad aquella que propicia que el niño haya venido al mundo llorando, pues de suyo sabe que estará encadenado toda su vida, es por ello que utilizan con libertad los sonidos de su voz, en primera instancia, entendida como llanto.

Más cerca en la línea temporal, el pensamiento Benjaminiano en torno a la niñez, que se posiciona a partir de la diferencia con la racionalidad del pensamiento adulto, muestra que el pensamiento “niño”, por su parte, está relacionado con la apertura a la vida mediante el asombro. La experiencia niña es una forma libre de la interpretación adulta (aún) de abrirse al mundo. Debe tomarse la figura del niño como ejemplo. Este asombro posee de suyo un carácter filosófico y es clave para realizar preguntas. Benjamin también enfatiza en el hecho de que jugar

es la actividad por excelencia de los niños, es su propia forma de conocer el mundo, rehuendo de las normas y reglas adultas, cuya posibilidad de nuevos mundos está directamente relacionada con el sentido del tacto, es decir, su contacto con las cosas, abriendo múltiples posibilidades de subjetivación.

A modo de conclusión, se establece la importancia de comprender la filosofía como algo propio de los niños y las niñas en relación directa a sus modos de ver y ser en la vida, dicha comprensión supone una búsqueda docente que permita establecer nuevas formas de hacer FcNN en relación directa a sus necesidades y contextos, lo que posibilita de mejor manera el acercamiento a la posibilidad de acceder a la filosofía. Sin embargo, es importante comprender que para el desarrollo oportuno de dichas clases es fundamental una orientación y preparación que guíe la práctica, de lo contrario, podría tornarse en un sin sentido, un espacio que carezca de propósito o incluso una clase de cualquier otra asignatura, ya que, en el sentido estricto, las clases de FcpNN se sostienen en el desarrollo de habilidades que involucran el pensar crítica y creativamente acerca del mundo que creemos conocer.

2.- ¿Cuáles consideras que han sido los principales cambios que se han dado en la Formación Inicial Docente de Filosofía?

Dentro del universo de entrevistados es importante mencionar, en relación a las casas de estudios, que su formación proviene principalmente de la UMCE, la Universidad Alberto Hurtado y la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es en este sentido que se recogen las perspectivas acerca de los cambios o modificaciones que han vivido en su propia Formación Docente y en la Formación Docente en general.

A partir de estas entrevistas, se establecen dos modos de entender el cambio en la Formación Inicial Docente. En primer lugar, en relación a las políticas de estado, es decir, el Marco y las Bases Curriculares de Filosofía. Y, en segundo lugar, se entiende que cada casa de estudio tiene cierta independencia en relación a sus propuestas de la Filosofía en la Educación Formal. Desde esta perspectiva, se vuelve imprescindible la defensa de programas que capacitan a profesores para fomentar un pensamiento filosófico en los niños y las niñas, a partir del desarrollo de habilidades específicas del pensamiento crítico (tales como; capacidad de análisis,

reflexión, cuestionamiento, curiosidad, autorregulación, entre otras.). Es sabido que la FcNN no está adscrita a ningún Marco Curricular, por lo que se podría pensar que, en un sentido, las Bases Curriculares se desprenden del Marco Curricular establecido por el Ministerio para la Educación Media. O bien, se podría entender que no existen bases curriculares específicas para la FcNN.

Estas dos consideraciones traen consigo problemáticas en torno a la capacidad del profesor o profesora para pensar y crear algún programa propio que sea coherente con la idea que dicho profesor tenga acerca de la educación de la FcNN. Y por otro lado, contrae el “abandono” de sustento y bases con las que puedan encontrarse los profesores y profesoras cuando se aventuran al desarrollo, ya sea de una clase de FcNN o de algo más fundamental como un programa.

A continuación, se presentan algunas de las perspectivas de los entrevistados en relación al cambio que han vivenciado en su casa de estudios. En el caso específico de la UMCE, con respecto a la especialización del Minor *Infancia y Pensamiento Filosófico*, este ha atravesado un gran cambio en términos administrativos, pues pasó de tener el título de una Salida Intermedia, a consolidarse como un Minor.

Cambiamos el nombre de Filosofía para la Enseñanza Básica a Infancia y Pensamiento Filosófico y luego nos dimos cuenta que efectivamente el programa y los otros dos Minors, cumplían con requisitos suficientes para ser un Minor, que no había que cambiar estructuralmente mucho para que pudieran llamarse Minors. (...) Pero sí ha habido transformaciones muy fuertes desde el comienzo. Y quizá algunas de esas transformaciones importantes de mencionar tienen que ver con la sistematización de un modo de pensar la “capacitación”, y eso ha sido a partir de la experiencia (...) pero lo que faltaba ahí, me di cuenta de eso muy rápidamente, y eso es lo que he ido tratando de perfeccionar, es que faltaba una especie de entrenamiento mucho más concreto de cómo pensar la planificación de cada módulo, digamos, de la clase, de cada clase (E. Collingwood-Selby, comunicación personal, 12 de enero de 2024.).

La primera gran transformación del programa tiene que ver con la sistematización del pensamiento de la planificación de las clases, lo cual guarda relación directa con la práctica final

de éste, las experiencias y reflexiones que se puedan producir para su retroalimentación y perfeccionamiento. Lo que en un principio le faltaba a dicho programa era una conceptualización más profunda del entrenamiento de planificación clase a clase. Ahora bien, ¿Qué implicancias tiene esta conceptualización profunda? Se puede considerar que los resultados de la capacitación de profesores dejan al descubierto la importancia de estudios y ejercicios minuciosos de la práctica filosófica con niños y niñas, para favorecer el “ambiente filosófico” propicio para filosofar.

Como se menciona en el apartado anterior, se concluye que la preparación y especialización de profesores y profesoras en técnicas, metodologías y didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la FcNN debe ser intensiva y extensa. De tal manera, aunque se haya cursado dicho programa, los profesores y profesoras tienen el deber de actualizarse y especializarse con constancia a medida que van implementando y enriqueciendo sus prácticas pedagógicas. Para profundizar en este cambio o mejoramiento del programa, el profesor encargado de la práctica profesional que se imparte en el tercer semestre del Minor, Alexis Gonzales nos postula que:

Bueno, lo que pienso es que hubo un cambio en el énfasis de formación, atendiendo a la realidad de las escuelas chilenas, sus desafíos. (...) Entonces, creo que uno de los énfasis del programa ha sido ese, poder trabajar más la flexibilidad de la metodología para poder entrar a estos espacios educativos tan diversos. Principalmente se ha mantenido, creo, el espíritu del programa, que es siempre invitar a pensar, abrirse a pensar con los demás, lograr actividades que efectivamente desafíen el pensamiento y los inviten a ir más allá. Sería el espíritu que siempre ha prevalecido en el programa (comunicación personal, 2024).

El profesor Alexis expresa que el énfasis del programa ha sido “invitar a pensar, abrirse a pensar con los demás, lograr actividades que efectivamente desafíen el pensamiento y los inviten a ir más allá.” Esto, con la finalidad de atender de mejor manera al ingreso y el mantenimiento de la FcNN en las escuelas que presenten desafíos en términos de las particularidades de sus contextos; como por ejemplo, altos niveles de vulnerabilidad, poca motivación y compromiso con el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, y una mayor cantidad

de estudiantes por sala. Estos desafíos se instalan a partir de la flexibilidad y creatividad de los profesores, por medio de la diversidad de didácticas que se pueden evidenciar en el curso, y que entregan la capacidad de sostener el espacio de FcNN de manera contextualizada, lo que permite un proceso de Enseñanza - Aprendizaje profundo y significativo.

Junto a estas transformaciones María José Cáceres incluye, en relación al cambio de nombre y al título de Minor del programa, que conceptualizar el programa a partir de la Infancia significa decir algo más que simplemente niños y niñas. De esta manera, se abren aún más las posibilidades de pensar en cómo instalar el pensamiento filosófico desde las infancias. Ahora bien, ampliar el horizonte de las infancias, o de lo que implica decir Infancia y Pensamiento Filosófico conlleva actualizar constantemente nuestras propias concepciones acerca del concepto y, en consecuencia, en las metodologías y didácticas que se implementan en la planificación de las clases para ellos y ellas. Agrega:

Bueno igual pienso que nosotros tuvimos la pandemia y que eso también obligó a que ahora esté muy presente esto de Habilidades para el Siglo XXI y es algo que también FpN ha tenido que implementar, como es trabajar con tecnologías (M.J. Cáceres, comunicación personal, 10 de enero de 2024).

La importancia de la actualización conceptual, se relaciona estrechamente con la necesidad de actualizar las formas en que se incorporan las tecnologías para la planificación e implementación de la FcNN. Después de la pandemia vivida desde el año 2020, el proceso educativo se ve interpelado por la poca actualización en su sistema, para continuar dicho proceso, se implementan recursos virtuales en los que nunca antes se había reparado. Para mencionar solo algunas de las problemáticas que develó este nuevo paradigma se establece, por un lado, los problemas vivenciados por los profesores y, por otro lado, las problemáticas que se les presentaron a los y las estudiantes. En torno a los problemas vivenciados por el estatuto docente, a grandes rasgos, se podría mencionar que, para los docentes que se encuentran en un rango etario mayor, se les complejiza la implementación virtual de las clases por medio de plataformas nuevas y diversas, sin embargo, esto solo muestra la poca actualización en dichos profesores y, además, en la poca instalación de dichas habilidades del siglo XXI. Por otro lado, se vuelve totalmente necesario considerar las diversas problemáticas que fueron evidenciadas

por la gran mayoría de familias que residen en Chile durante la contingencia pandémica en los contextos de educación. Para el desarrollo oportuno de esta educación que migró al espacio virtual, los recursos básicos son un computador, conexión a internet y un espacio tranquilo que pueda entenderse como espacio de estudio. Es sabido que muchas familias no tenían acceso a dichos computadores y la educación se desarrollaba por medio de los celulares. Ahora bien, en una familia que se componga por más de un niño o niña, la posibilidad de acceder a dichas clases se veía reducida a la mitad. Considerando que sólo las personas que se están educando en la formación Básica o Media estaban con labores virtuales, los trabajos y la educación universitaria también compartía este formato, por lo que los espacios se veían permeados por todos los integrantes de aquella familia en el entorno del hogar, uniéndose, por su puesto a las labores domésticas. Sin extender más estas problemáticas, el énfasis está puesto en la importancia de desarrollar habilidades para el siglo XXI tanto para los docentes como para los estudiantes.

El estudiante de práctica profesional Sebastián Fuentes, quien cursó el programa de Infancia y Pensamiento filosófico impartido en la UMCE, además de ser ayudante de dicho curso entrega su perspectiva respecto de los cambios que se han vivenciado en dicho programa.

Las didácticas, como el mismo tema de las manualidades, por ejemplo, en filosofía nunca hemos hecho manualidades, yo en el primer curso que lo hago fue el semestre pasado y fue en biografías con la profesora Tania, entonces está como la idea de recortar simplemente pero es algo que pasa mucho en Educación Básica, deberíamos intentar acercarnos más a Educación Básica y claro, también habría que pensar si es que Educación Básica debería acercarse algo a la Filosofía también, desde el punto de vista del currículum. No sé si eso ha cambiado a lo largo de lo que yo he vivido en la carrera, pero sí me gustaría que diera una vuelta hacia allá (S. Fuentes, comunicación personal, 10 de enero de 2024).

Sebastián observa la implementación de didácticas en relación a productos construidos manualmente, cuestión que se había practicado poco en el Departamento de Filosofía, e indica que tan sólo en un curso impartido por la profesora Tania se utilizó como evaluación la creación de un producto artístico. En este sentido, se establece como fundamental la práctica e

implementación de múltiples didácticas para el desarrollo de las clases de FcNN. El desarrollo del pensamiento creativo e imaginativo se sostiene por el desarrollo de las ideas originales de los y las estudiantes, es importante que el desarrollo de esta habilidad se sostenga en la creación de un producto que pueda evidenciar la rigurosidad de su pensamiento. Junto a esta reflexión, Sebastián postula la idea de una especie de acercamiento entre las carreras de Educación Básica y Pedagogía en Filosofía, establece una especie de conexión necesaria, al menos desde la carrera de Filosofía con la carrera de Educación Básica, para poder incorporar de manera más adecuada las didácticas que se implementan en esas carreras.

Para concluir, es importante aclarar que en este apartado solo se ha considerado el proceso de modificación y desarrollo del Minor de Infancia y Pensamiento Filosófico que imparte la carrera de Filosofía en la UMCE a cargo de la profesora Elizabeth Collingwood-Selby, dado que representa para los fines de esta investigación una de las principales fuentes de formación que sustentan la labor que se expondrá en el tercer capítulo. En donde se presenta el estudio de caso acerca de la propuesta *El Dilema de Sofía*, que ha sido creada por el profesor Pablo Martínez Rojas, quien además fue estudiante de la UMCE.

2.2.2. Fundamentación de Metodologías Didácticas, Evaluación y Referentes de la FcNN

3.- ¿Cómo podrías describir los principales fundamentos de la Filosofía con y para Niños y Niñas?

Respecto a los fundamentos de la FcNN y de la FpN, los y las entrevistadas situaron diversas posturas en torno a sus concepciones. En primer lugar, se considera que la pregunta acerca de los fundamentos da por supuesto que existe algo así como un grupo de principios de tipo universales para la práctica, sin embargo, a través del análisis de las entrevistas se comprende que cada profesor/a ha construido una concepción particular acerca de lo que compone las bases de la FcNN, cuestión que se relaciona directamente con los fundamentos que sostienen sus prácticas.

A partir del supuesto de que hay una comprensión universal de los fundamentos, en el punto de partida de este apartado. La profesora Elizabeth Collingwood-Selby comprende que

esta respuesta puede ser muy variada en relación al programa que se esté pensando, en ese sentido, el fundamento de cada programa es entendido como una apuesta; es algo que se propone dependiendo del programa y no algo que esté ahí de suyo. Esta apuesta es tal debido a que el sistema educativo trabaja en torno a certezas, a lo que debemos y tenemos que saber del mundo. Sin embargo, la profesora comprende esta como una apuesta por darle un espacio a eso que no podemos terminar de resolver, aquello que debe permanecer en un proceso de búsqueda, con la exploración constante:

Y aquí lo que me parece vital introducir es, bueno, que hay una zona de la educación que tendría que ver muy fuertemente con la exploración, con los problemas, con lo que no podemos terminar de resolver, con aquello para lo cual no hay una respuesta universal y que siguen siendo preguntas que nos seguimos haciendo y nos deberíamos seguir haciendo, y que aparecen en nuevos contextos, por ejemplo, tecnológicos, nuevas preguntas (...) que tengas la experiencia, efectivamente la posibilidad de explorar, de preguntarse, de discutir colectivamente un asunto, de encontrar vías de solucionar un problema, pero sobre todo de que plantear problemas sea algo posible, y algo que tiene que ver muy fuertemente con, yo creo, con la educación. (...) No es solo darle voz a las niñas y niños, creo, sino abrir una experiencia colectiva que cruza niñas y niños, pero también a profesoras y profesores de indagación colectiva que tenga que ver también con sus preocupaciones y necesidades vitales (E. Collingwood-Selby, comunicación personal, 12 de enero de 2024).

En la línea de lo que propone Elizabeth, Sebastián Fuentes agrega:

Me parece muy importante esta idea de no apelar a que el profe tiene el saber que deben saber niños y niñas, sino que más bien es algo que se debe descubrir. Ahora eso tampoco quiere decir que el profesor o profesora que esté impartiendo no tenga una base importante teórica, no quiere decir eso, sino que más bien tomar esa base teórica y hacer algo con ello que sea distinto a intentar enseñar algo (...). Entonces un fundamento muy importante creo es el que se logre establecer un diálogo entre estudiantes también,

no solo entre profesores y estudiantes, sino que una comunidad de indagación (comunicación personal, 10 de enero de 2024).

Se comprende que Sebastián complementa la noción de descubrimiento que plantea Elizabeth y establece que es de suma importancia que el saber no sea objeto único del profesor o profesora, sino más bien, es algo que debe estar en manos de los y las niñas, pero en forma de búsqueda, no es algo resuelto. Esto no significa que el profesor/a no deba tener un exhaustivo conocimiento filosófico, sino que, a partir de ese conocimiento pueda abrir múltiples posibilidades de un espacio de búsqueda y movimiento del saber. La consideración de abrir la posibilidad efectiva de un espacio de indagación y del preguntar constante sin la necesidad de tener que llegar a una respuesta que como profesores se esté estableciendo, significa darle voz a los y las niñas que estén presentes, además de otorgar la importancia a aquellas voces.

Entonces, como primer supuesto fundamento se establece el abrir un espacio para explorar y expresar el propio pensamiento junto a otros, en compañía de otros. Esta apertura invita a los niños y las niñas a descubrir su pensar y con ello a formar su propio camino de racionalidad, visibilizando sus opiniones y cuestionamientos vitales, siempre a través de un plan de diálogo que guíe la exploración, siempre abierto a las respuestas u opiniones impredecibles. Esto permitiría impulsar los siguientes elementos:

Se fortalece la autoestima, y una autoestima académica. (...) porque ninguna opinión, ninguna perspectiva, nada está mal, por ejemplo, que yo imagino en la otra asignatura si te equivocaste en algo está malo tienes medio punto menos, no sé. Aquí no hay nada malo, sino que cada una de las posiciones son viables, cada uno de sus pensamientos, de sus reflexiones son válidas y eso me ha pasado con estudiantes que a lo mejor no les va tan bien en otras asignaturas (comunicación personal, enero 2024).

Lo que deja sobre la mesa Alba es la potencia de entregarle a los niños y niñas un espacio de exploración y apertura a lo desconocido, de esta manera, se fortalece la autoestima personal y la autoestima académica, debido a que una parte importante de niños y niñas en aula no se atreven a expresar sus opiniones si no están seguros de su respuesta.

En este punto es importante mencionar que la profesora Ana María Vicuña sostiene que es importante otorgarle, entregarle al niño y a la niña un sentido. Cuestiona fuertemente la escuela tradicional, mencionando que los niños y las niñas poseen un hambre de sentido, necesitan comprender el mundo, no sin antes conocer el interés de los niños y las niñas. En este sentido, hace una fuerte crítica a la educación tradicional que no da espacio para que niños y niñas decidan acerca de lo que les interesa saber, aquello que les enciende la curiosidad, sino que son los adultos los encargados de tomar esas decisiones. “Lipman dice, lo que pasa es que la escuela perdió el sentido para el niño y con eso ha perdido la función, su función propia” (A. M. Vicuña, comunicación personal, 25 de enero de 2024).

Entonces, como un segundo fundamento se encuentra entregarle a los niños y niñas, en este espacio de exploración propia y conjunta, la disposición de un sentido, otorgando una clase o taller con una estructura fija, independientemente de que se logre concluir el tema o la problemática, el sentido que le otorga el niño o a la niña en la estructura de la clase es fundamental para que él o ella se disponga en su camino propio de búsqueda de sentido. De esto se obtiene, además, otro supuesto fundamento que se sigue del primero, y que es otorgarle sentido al niño y la niña, pero a partir de su propia motivación, de su propio interés que motiva su curiosidad.

Ahora bien, Valentina Tobar devela otro supuesto que se encuentra en esta pregunta. Comúnmente se entiende la FcNN como algo adaptado, como una diferencia de la filosofía con adultos, se podría comprender así que la filosofía no es propia de la niñez y que, entonces, debe ser adaptada. Ella argumenta que el programa de Lipman simplemente busca instrumentalizar la razón con el fin último de sólo poder argumentar bien. Ella propone y trabaja con tres ejes principales alrededor de los cuales aborda: el diálogo, el proceso creativo y el proceso lecto-escritor.

Considero que esos tres ejes son fundamentales para trabajar con los niños, porque precisamente, siento que todos deberían poder desarrollar diferentes maneras de decir cosas, y desarrollarse en su variedad de decir, de mencionar, de afirmar. No siempre manifestamos con el habla, también manifestamos con la escritura. También

nos manifestamos con el arte, y creo que esa es una potencia muy linda que es posible en la FcNN (V. Tobar, comunicación personal, 11 de enero de 2024).

Junto a lo agregado anteriormente, Valentina sostiene que para poder gestionar aquello, es indispensable desarrollar variadas formas de expresión de las opiniones y posturas de los niños y niñas. Lo cual se relaciona estrechamente con la apuesta de María José Cáceres (2024) quien nos indica que el fundamento debería ser Aprender a pensar, entendido como el proceso de perfilamiento del pensamiento particular que además se desarrolla con otros en comunidades de aprendizaje diversos. Considera que esta propuesta como tal conlleva también el desarrollo de habilidades enfocadas en su expresión lógica, creativa y crítica, que prevé pueden incluso ser encontradas en las propuestas curriculares de Filosofía en Tercero y Cuarto Medio.

Por otra parte, el profesor Pablo Martínez (2024) postula que hay algo así como un fundamento de tipo metodológico que se relaciona con el hallazgo del Profesor Lipman respecto a los problemas y dificultades que tienen las nuevas generaciones al momento de argumentar sus buenas ideas. Además, en el sentido de contrastar el despliegue de las habilidades en contextos complejos, destaca la tendencia de algunas de las personas que se dedican a la filosofía con la niñez una disposición bastante infantil de manera natural, de lo que se puede interpretar, son personas que preguntan constantemente acerca de las cosas, reconociendo en el juego y el diálogo como juego, una herramienta con la que explorar y buscar el sentido de todas aquellas preguntas que contenemos.

Continuando con la consideración del profesor Pablo de que existe un fundamento metodológico en relación al desarrollo de habilidades argumentativas, Marcela Quevedo sostiene que existen una pluralidad de fundamentos y una cantidad considerada de docentes que son atravesados por estos. En este sentido, y en relación a lo que mencionaba la profesora Elizabeth con respecto a que pensar en los fundamentos de la FcNN va de la mano con pensar en el programa en específico que se tenga en mente; para esta profesora, los fundamentos van de la mano con los autores o pensadores que adscriben la filosofía con niños y niñas.

A modo de conclusión, se establece que hay fundamentos, pero no se consideran del tipo universal, más bien, es cada docente, según el programa que siga o que elabore quien establecerá las bases de su programa. Sin embargo, se destacan al menos tres nociones o consideraciones

que resultan relevantes a la hora de pensar en posibles respuestas a esta pregunta. Como primera propuesta de fundamento, la creación de un espacio propicio para la exploración y creación del propio pensamiento de niños y niñas a partir del cual, y aquí aparece el segundo posible fundamento, se arma un sentido propio del mundo y coherencia del pensamiento, ¿Cómo se puede lograr esto?, con la aparición del supuesto tercer fundamento que implica el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo y lógico mediante la aplicación de actividades y evaluaciones del desarrollo del diálogo, del proceso creativo y del proceso lectoescritor. Ahora bien, esto abre la siguiente pregunta acerca de la evaluación de lo que sería el pensamiento filosófico de niños y niñas.

4.- ¿Cómo consideras que se puede evaluar y evidenciar el pensamiento filosófico en la infancia, en el contexto de las clases de FpN?

Las implicancias de esta pregunta radican en la problemática acerca de la evaluación en FcNN. En primera instancia, lo que respecta a qué se evalúa cuando se evalúa eso que llamamos pensamiento filosófico, se entiende que está de la mano con el programa o la idea de educación y enseñanza que se defiende. Es en este sentido, que la evaluación debe corresponderse a los objetivos que se persiguen en los programas implementados o creados por los profesores de Filosofía. Ahora bien, en este apartado, se exponen algunas de las concepciones de los profesores respecto de qué se debe evaluar y cómo, considerando firmemente que la “asignatura” de FcNN no está adscrita a un programa ministerial, no existen algo así como respuestas correctas o incorrectas, sino más bien argumentos sólidos, gaseosos o líquidos. Es decir, se entiende que en las respuestas lo que debe afirmar el argumento es la coherencia entre la idea y su explicación o desarrollo, mientras más sólido sea este desarrollo, mejor es la convergencia de un “pensamiento cuidadoso” al que se refiere Jordi Nomen, y por lo tanto, mientras menos sólidas, es decir, más líquidas o gaseosas sean los fundamentos y los argumentos de los y las niñas, menos posibilidades hay de que estos se sostengan y por ende, de que se desarrolle este tipo de pensamiento. Esto quiere decir que, la evaluación en la mayoría de los casos no está vinculada con una calificación, sino que se relaciona más con el evidenciar o seguir el desarrollo del pensamiento de los y las estudiantes.

La profesora Elizabeth Collingwood-Selby presenta la pregunta acerca de qué es lo que se evalúa cuando se evalúa el pensamiento filosófico, ¿Es este pensamiento evaluable?, ¿Podemos darnos cuenta de que se está filosofando en el pensamiento de nuestros y nuestras estudiantes?, ¿Qué se debe evidenciar para entender que los niños y las niñas están filosofando?

Cuando digo evaluar no quiero decir poner una nota necesariamente, sino saber lo que está pasando, llevar un registro de lo que está pasando en la clase. Son, de alguna manera, comportamientos que pueden llevar a pensar de otra manera lo que pensamos, a potenciar eso que llamamos pensamiento, en su multiplicidad. Y entonces, por ejemplo, cuestiones como si las niñas y los niños se hacen preguntas. Si las niñas y los niños participan en las discusiones. O si participan en los ejercicios. ¿De qué modo resuelven los ejercicios? ¿Proponen cosas nuevas? ¿O siempre repiten el mismo modo de resolver un problema? ¿Siempre recurren al mismo mecanismo para resolver un problema? ¿O empiezan a recurrir a soluciones distintas? (E. Collingwood-Selby, comunicación personal, 12 de enero de 2024).

Bajo las consideraciones que entrega la profesora Elizabeth se establece la necesidad de registrar el desarrollo del pensamiento de manera que se hagan preguntas o que participen en la discusión para la resolución de la problemática planteada en la clase. La forma de resolver esta problemática es evaluada en relación a la originalidad de su propuesta o a la cotidianidad de sus respuestas. Es decir, el pensamiento filosófico se comprende, en primera instancia por el desarrollo del pensamiento creativo, por ejemplo, la capacidad de buscar alternativas y soluciones nuevas a problemas comúnmente planteados, si utilizan nuevas formas para plantear un mismo problema. Es el pensamiento divergente otra arista, digamos, importante del pensamiento filosófico. Se entiende, entonces, que el pensamiento filosófico lejos de ser un sólo tipo de pensamiento, se compone por variadas formas de pensar. Estas maneras de pensar se pueden evidenciar tanto en los comportamientos de los niños y las niñas en la sala de clase, como también a través de ejercicios de escritura y argumentación. Esta evaluación, también se traduce en la evaluación del mismo taller y consigo del profesor o profesora que lo imparte.

(..) una evaluación también para las y los profesores. O sea, cuando uno evalúa a las niñas y los niños también, de alguna manera, evalúa lo que uno está logrando o no con esas niñas y niños. ¿He logrado que las niñas y los niños participen en las discusiones? y quizás que no participen de cualquier manera, sino que empiecen a entender el problema que se está discutiendo, que puedan intervenir en ese problema para agregar algo que no se ha dicho antes, no para repetir lo mismo que han dicho todos. Ese tipo de cosas creo que se puede evaluar con conceptos inicialmente, pero esa evaluación, requiere dedicarse un poco a pensar los criterios de evaluación que uno usa (E. Collingwood-Selby, comunicación personal, 12 de enero de 2024).

La evaluación del taller o de las metodologías y criterios de evaluación aplicados son fundamentales para el desarrollo de la evaluación de los niños y niñas. Si es reducido simplemente a la observación de las manifestaciones de pensamiento de ellos y ellas, no podríamos evaluar nuestra práctica y nuestra participación en este desarrollo de pensamiento, lo cual contiene peligros profesionales claros y peligros a los programas de FcNN o FpN ya que, podría significar que dichos programas no se sostengan en el tiempo ni se masifiquen en todas las escuelas. Acerca de este peligro Alba Apsé relata:

Es serio en cuanto a que es una asignatura que lleva un programa determinado que se va desarrollando y se va evaluando, porque el riesgo que se tenía era justamente eso, como que se diluyera en el tiempo “ah, no hacemos nada.” Como no aprenden algo específico, por ejemplo, no aprenden a sumar propiamente tal, podría considerarse que no hacemos nada y ese no hacer nada, finalmente, cuando se hace una evaluación de los proyectos los colegios lo eliminan porque puede estar como no estar (A. Apsé Sepúlveda, comunicación personal, 30 de enero de 2024.)

La reflexión de la profesora Alba vislumbra la importancia de monitorear y evaluar el desarrollo del propio programa aplicado, por un lado, para pulir y/o quitar cuestiones necesarias para llevar a cabo un proyecto filosófico que se sostenga a sí mismo, de manera que el colegio o la escuela puedan valorar su importancia, aun cuando se estime o prejuzgue que dentro del taller “no se hace nada”. Junto a esta consideración, agrega que en la evaluación formativa es

importante realizar pautas de autoevaluación realizadas en conjunto con los y las estudiantes al comienzo del curso para identificar y clarificar qué es lo que se pretende desarrollar como actitud y producto del taller. En cuanto a la evaluación sumativa, entrega un claro ejemplo de la posibilidad e importancia de crear materiales apropiados para el contexto en el que ella se encuentra. La profesora, para el Primer Ciclo Básico, diseñó un libro con capítulos cortos en el que niños y niñas deben ir completando con dibujos en Primero Básico, y en Segundo ya con ilustraciones, junto al desarrollo de la escritura.

Es muy lindo porque les queda su libro ilustrado de filosofía con el capítulo y con las cosas que le van pasando a Pascal, (...) les digo que los autores de este libro no soy yo, los autores somos nosotros y ahí existe el nosotros, y también es muy bonito cuando ellos empiezan a ver cómo van ilustrando sus compañeros el mismo capítulo y es tan distinto lo que cada uno va a colocar, que es la relevancia que le van dando cada uno cada una (A. Apsé Sepúlveda, comunicación personal, 30 de enero de 2024).

Lo que más rescata Alba de este desarrollo creativo es la cualidad de ser un trabajo conjunto entre la profesora y los y las estudiantes, pero ello no significa nunca que se llegará al mismo resultado entre uno y otro, ya que este recurso entrega la posibilidad y la libertad de creación y comparación con fines de comprender la diversidad en la comunidad de indagación. Es en este sentido que surge la comprensión de la evaluación como un gran desafío, y las múltiples maneras de poder desarrollarla brinda apertura para trabajar, por ejemplo, de manera interdisciplinaria y en base a proyectos, puesto que esta forma de trabajo se compone por la interrelación de los contenidos y su aplicación en diversos campos de la vida cotidiana.

El profesor Eduardo López comenta acerca de su experiencia evaluando; “Primero yo tenía que verme con la profe de Lenguaje para que el ramo religioso se tomara en serio como asignatura, para hacer trabajo con ellos, también historia.” (E. López, comunicación personal, 8 de enero de 2024). El profesor, comienza trabajando FcNN impartiendo su programa desde la asignatura de Religión, esto significa en primer lugar que, se abre la posibilidad de explorar en la religión un desarrollo de lo que consideramos, hasta acá, como pensamiento filosófico. En segundo lugar, y a diferencia de la profesora Alba, Eduardo sostiene que como la calificación de la asignatura de Religión está evaluada en la escala de logro es difícil que los estudiantes

tomen en serio las actividades del ramo, además, esta característica le posibilita el apoyo a materias troncales fortaleciendo la interdisciplinariedad: “He tratado así de evaluar la filosofía pero siempre tratando de apoyar a las asignaturas principales para que los niños puedan desarrollar su pensamiento y también haciendo trabajos colaborativos con otros colegas.” (E. López, comunicación personal, 8 de enero de 2024).

A partir de esta experiencia pedagógica se desprende una distinción entre la obligatoriedad de una asignatura que deba ir con notas formales y la asignatura que no requiere de calificación formal durante su desarrollo. La obligatoriedad le otorga al profesor, mayor legitimidad al momento de desarrollar sus clases y, por ende, sus evaluaciones. La legitimidad aquí entendida es en relación a la seriedad que le toman los niños y las niñas, incluso los padres y colegas a la asignatura, y a su desarrollo oportuno. Sin embargo, se suele entender por los niños y apoderados que la calificación es lo más importante en el proceso de aprendizaje-enseñanza, lo que significa que una asignatura que no posea estas características es tomada como menos importante. Ahora bien, esta misma consideración puede ser considerada como la posibilidad de resignificar el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas del que forman parte como protagonistas de sus procesos y no así agentes pasivos de estos.

La profesora Valentina Tobar propone la Evaluación Auténtica que apunta a la evaluación en relación a la diversidad de cada estudiante, y lo que se traduce en multiplicidad de métodos para este fin. Aunque esto puede parecer un gran desafío, el fin es establecer bases que puedan ser aplicadas en la dimensión cotidiana de la vida de las y los estudiantes.

Es una evaluación periódica. Es una evaluación de proceso constante. Y por eso creo que estas tres aristas que les contaba antes son súper importantes. Cómo evaluar el diálogo, ¿cierto?, Cómo es que presento mis ideas. (...) cómo las argumento, entrego o no ejemplos. (...) Les niños se enredan mucho y necesitan concretarlo de alguna manera. ¿Cómo lo concretan? Bueno, con una pintura, con una maqueta, etc. Entonces el arte también se vuelve una posibilidad de manifestación. Y bueno, también mediante la lectoescritura (V. Tobar, comunicación personal, 11 de enero de 2024).

Este tipo de evaluación es guiada por la aplicación de los aprendizajes en labores o ejercicios prácticos de la vida cotidiana de los estudiantes, lo que significa entregarles espacios o situaciones a los niños y las niñas para poder aplicar su aprendizaje, se comprende que este tipo de evaluación por su compleja particularidad requiere una profunda preparación ya que debe dar cuenta de resoluciones de problemas en contextos significativos para los y las estudiantes. Siguiendo esta línea, pero sin utilizar el concepto de Evaluación Auténtica, Sebastián Fuentes agrega:

Por ejemplo, si a un niño o una niña se le hace más difícil desarrollar una habilidad lógica, fortalecer eso para qué, evidentemente, en la nota no se vea reflejado como que el niño o la niña, es mala en lo lógico. No, sino que pueda haber un proceso de movilizar esa idea o esa habilidad lógica (S. Fuentes, comunicación personal, 10 de enero de 2024).

La consideración de Sebastián respecto de guiar y retroalimentar las habilidades en las que los niños y niñas en su particularidad necesitan desarrollar más profundamente, es una consideración de la Evaluación Auténtica. Sebastián, al igual que Valentina, sostiene que no es posible evaluar sumativamente a un niño o una niña que no ha desarrollado la habilidad, por ejemplo, de pensamiento lógico, sin antes guiarle en el proceso y retroalimentar ahí donde está menos instruido. En este sentido se entiende que, al generar una evaluación diagnóstica, y mediante el seguimiento que el profesor debe hacer a sus estudiantes se puede evidenciar dónde apuntar a la hora de desarrollar actividades que propicien el pensamiento, por ejemplo, lógico, en el que el niño o la niña aún no lo ha logrado. María José Cáceres en su planteamiento respecto de la evaluación en el contexto de FcNN debe apuntar al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, lógico y creativo. Además, agrega que en un curso desarrolló una evaluación que uniera el “aprender algo y jugar algo” con la construcción de un juego de mesa, y siempre en relación a los objetivos de la unidad o de la clase.

Pero siempre yo creo que tienen que ser evaluaciones flexibles, en el sentido de, por ejemplo, en ese juego de mesa, no voy a evaluar que le quede bonito o no, sino que tenga este pie forzado que era unir el juego y el aprendizaje. Pero no solo es difícil porque

en FpN no hay contenido, sino porque ahora aparece todo esto de las NEE. Entonces, de repente no puedes evaluar con la misma evaluación a un chico, no porque no sea capaz, o sea, en un sentido no va a ser capaz, pero porque no ha desarrollado o no piensa las cosas como lo pensaría una persona neurotípica (M.J. Cáceres, comunicación personal, 10 de enero de 2024).

Además de la consideración de unir el juego con el aprendizaje, María José establece la importancia de ser flexibles en la evaluación, en relación a las necesidades educativas especiales, pues, se debe tener en cuenta que el desarrollo de habilidades es distinto de suyo en cada persona, este desarrollo es aún más diferente en personas consideradas como neurodivergentes en comparación a las consideradas neurotípicas.

Hace poco en un ramo de Filosofía de la Educación seguí con la duda de si la filosofía es un modo específico de pensar, o es algo que se escapa al pensamiento, que no puede ser nada como el pensamiento. (...)Yo pienso que la filosofía o practicar la filosofía es un modo específico de pensar, en donde no es que no creamos nada de lo que hay en el mundo, sino que más bien se pone un paréntesis en donde suspendemos eso, porque, por ejemplo, siempre está este cuestionamiento de que la filosofía no hace nada, no nos ayuda en nada, no es práctica, pero en algún sentido sí lo es y en algún sentido no es sólo eso, sino que estamos acá porque en algún momento existió la filosofía también. Entonces, niños y niñas, no sé si están haciendo eso mismo, no sé si están pensando filosóficamente, pero tampoco puedo decir que sí lo están haciendo. No me cerraría a ninguna de las dos respuestas (M.J. Cáceres, comunicación personal, 10 de enero de 2024).

Para la profesora María José Cáceres es una cuestión filosófica la pregunta por si alguien filosofa o no, ya que existen, a su parecer, al menos dos concepciones del filosofar. Por una parte, se consideraría que el filosofar es una forma de pensamiento específica que responde y se comprende por ciertos criterios indicativos y por tanto evaluativos del pensamiento crítico, lógico y creativo. Y, por otra parte, la consideración de que el filosofar es un acto que escapa del pensamiento, es algo así como una puesta en pausa de todo lo que se tiene por entendido y

de esta forma se genera la apertura a conocer y asombrarse por temas que quizás cotidianamente no nos generan motivación. Es importante esta reflexión pues, se vuelve fundamental para este trabajo el concepto de filosofar como finalidad última de las clases de FcNN. Sin ir más lejos, la profesora deja abierta esta consideración sosteniendo que no es algo que esté resuelto, pues el filosofar siempre estará de la mano con el profesor que imparte dicha asignatura y que propone los criterios para su desarrollo. La profesora indica que un buen indicio de que el pensamiento filosófico se está desarrollando es la capacidad de asombro.

El asombrarse, yo creo que eso es como cuando uno dice estoy pensando filosóficamente, cuando de nuevo me asombra el mundo, y de nuevo digo como, oh, esto que me parecía tan normal, la verdad es que no es tan normal. ¿Por qué decimos que es normal? (M.J. Cáceres, comunicación personal, 10 de enero de 2024).

Sebastián agrega además que un buen indicador de que se está despertando la curiosidad por el conocimiento en los niños y niñas es la capacidad de hacer preguntas:

Un ejemplo de eso, un niño o una niña que le estoy presentando la idea de la curiosidad, que sea capaz como de no decir ah, la curiosidad, listo, es esto. Sino que sea capaz de decir, pero ¿y eso no es contradictorio con lo que dijo mi compañero? ¿Por qué mi compañero piensa distinto? O no sé, ¿por qué siempre dicen los gatos, el gato se murió por la curiosidad? (S. Fuentes, comunicación personal, 10 de enero de 2024).

Ahora bien, teniendo en cuenta todas estas experiencias pedagógicas respecto de la evaluación del “pensamiento filosófico” se puede concluir con la reflexión del profesor Pablo Martínez Rojas, que hay un punto a favor en relación a ella, ya que tenemos más libertades pues “Cuando se hace filosofía en la infancia no necesariamente estamos obligados u obligadas a tener calificaciones” (P. Martínez, comunicación personal, 12 de enero de 2024). En este sentido el profesor apunta a que una conversación puede ser evaluada en caso de no requerir tener calificaciones, en el caso de que sí, apuesta por la evaluación formativa.

Se comprende, entonces, el proceso de evaluación de FcNN o FpN como un proceso complejo, muy diverso y dinámico que no debe centrarse en la forma tradicional de evaluación, ya que, en la multiplicidad de estudiantes existe una multiplicidad de pensamientos, en este sentido, se sostiene que las clases de FcNN o FpN no busca homogeneizar el pensamiento de sus estudiantes, sino más bien darle sustento al propio pensamiento, mediante metodologías rigurosas en los objetivos y desarrollo de habilidades, aunque que cada una de ellas puede demostrarse de manera distinta en cada estudiante. Es por ello que la evaluación debe ser integral y debe estar enfocada en el proceso y “progreso” de cada estudiante para que además del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo y reflexivo, se propicie además el crecimiento intelectual, el crecimiento emocional fomentando la reflexión y el aprendizaje significativo en otros contextos, fuera del aula. Lo que significa que cada niño y niña debe volverse actor protagonista de su proceso de aprendizaje y evaluación.

5.- ¿Quiénes consideras que han sido los y las referentes de la vinculación de la filosofía con la infancia que fundamentan la instalación de la filosofía en la E.B.?

En lo que se refiere a los referentes de la vinculación de la filosofía con niños y niñas, la mayoría de los profesores y profesoras coinciden en que Mathew Lipman es el mayor exponente. En palabras de Ana María Vicuña es el Platón de la FpN y que luego de él todos son neoplatónicos o en este caso, neolipmanianos.

La profesora Elizabeth Collingwood establece que la cuestión de los referentes pasa por encontrar o propiciar instancias donde se generen diálogos y se puedan identificar sujetos de comunidades de indagación. Menciona que incluso en programas de ciencia se pueden encontrar espacios de investigación colectiva respecto a diversos temas, lo cual puede sostenerse y abrirse a diálogos con otras áreas. Por esta razón, no se limita a los referentes tradicionales, sino que abre la posibilidad de encontrar influencias en diversas comunidades de indagación. Sin embargo, en cuanto a referentes chilenos menciona a Olga Grau como fundamental en el estudio del programa de Mathew Lipman, junto a ella menciona a Juan Pablo Álvarez e Isolda Núñez, quienes trabajan en la misma línea, también menciona a Ana María Vicuña y Celso López. Además, agrega el programa de Infancia y Pensamiento Filosófico, junto al desarrollo de este programa, valora el importante trabajo de Andrea Levio y Alexis Gonzáles, “también empiezan

a ser referentes, digamos, para el medio, ¿no? solo menciono dos, pero eso se va a ir multiplicando, yo espero.” (E. Collingwood-Selby, comunicación personal, 12 de enero de 2024).

Por su parte el profesor Alexis Gonzáles menciona a la profesora Elizabeth Collingwood como un importante referente de la FcNN, sumándose a los ya mencionados anteriormente por dicha profesora, agrega a Walter Kohan como otro gran impulsor para pensar en la FcNN, debido a que es un gran actor en la instalación de esta rama en Europa y Asia.

El general el universo de entrevistados toma por referentes a los ya mencionados, sin embargo, la profesora Marcela Quevedo tiene una perspectiva más crítica respecto al panorama nacional en cuanto se habla de referentes, pues ella considera que en Chile no se cuenta con ningún referente, precisamente porque poco se ha pensado en didácticas de la FcNN. Sebastián Fuentes agrega a Hannah Arendt, que si bien no es pedagoga, está inmersa en pensar las problemáticas que trae consigo la educación, haciendo alusión a su concepción de que en la sala de clases no se debe ser autoritario, sino más bien una autoridad que pueda guiar el desarrollo de la clase.

6.- ¿Cuáles crees que deberían ser los principales propósitos de un espacio como el de FpNN?

Acercas de los cuestionamientos sobre los principales propósitos de un espacio de filosofía junto a niños y niñas en la Enseñanza Básica, se consignan algunas de las reflexiones de nueve de los referentes entrevistados. Estos han permitido aunar visiones similares y complementarias, a pesar de que son reflejo de experiencias educativas diversas. Los propósitos expuestos por profesores y docentes de la educación filosófica pueden ser sintetizados en al menos tres ejes que se obtienen a partir de las reflexiones del profesor Pablo Martínez, es decir, propósitos educativos, políticos y técnicos. Estos tres ejes permiten contener las apreciaciones realizadas por los otros profesores.

- Desarrollar el pensamiento autónomo.
- Desarrollar preguntas filosóficas.
- Iniciar y desarrollar diálogos filosóficos.

- Movilizar el saber y el conocimiento desde un lugar estático, hacia su cuestionamiento y encuentro junto a otros entre verdades.
- Fortalecer la imaginación y la creatividad.
- Desarrollar habilidades socioemocionales.

En lo que refiere al segundo de estos ejes, los elementos contienen a los anteriormente mencionados.

Yo creo que lo principal debe ser desarrollar el diálogo, en general. Siento que en Chile ocurre que no hablamos, que no conversamos, que nuestras ideas simplemente como que se dejan esfumar en el aire, y no las decimos o no sabemos muy bien cómo decirlos. Yo abogo por que de verdad uno de los pilares fundamentales sea dialogar, el dialogar de manera filosófica, el hacerse preguntas y hacerle preguntas a otras personas sin que la otra persona sienta como que quieres decir que su idea no es la correcta. Y aceptar que no hay una idea correcta. Eso es muy difícil en una sociedad donde todo está dado (V. Tobar, comunicación personal, 11 de enero de 2024).

La reflexión de la profesora Valentina Tobar es una fuente de importantes interrogantes, ¿Qué ocurre en una sociedad cuando sus adultos no son capaces de dialogar? ¿Qué “herencias” o consecuencias quedan para los niños y niñas de esas sociedades? ¿Qué implicancias tiene el hecho de que “todo esté dado”? Las experiencias parecen demostrar que los propósitos de la educación filosófica, vienen directamente de la mano con las problemáticas propias del medio. La discusión acerca de los propósitos políticos del diálogo, demuestra otro de sus grandes potenciales, en el contexto de sociedades en las que aún se discute la posesión de la verdad y la rigidez de las ideas. En este mismo sentido, el profesor Pablo Martínez invita a reflexionar acerca del fundamento y la necesidad política de desarrollar flexibilidad en el pensamiento de nuestros estudiantes.

En cuanto al pensamiento. La posibilidad de mutar tu propio pensamiento, de poder cambiar incluso de parecer. Creo que es un propósito fundamental, porque eso de un modo u otro también nos libera un poco del dogmatismo, de la tiranía, de quedarse

con una pura idea, un prejuicio y no aceptar otras ideas. Un propósito es eso, es cimentar la libertad. La libertad de pensamiento que supone al mismo tiempo la libertad de aprender. Cuando los niños y niñas no tienen libertad para aprender se anquilosan, y de un modo u otro se vuelven dóciles frente al fascismo y a los totalitarismos. Entonces ahí habría un propósito que es educativo y es político a la vez. Pero también es ético, en realidad, si se quiere. Y también es ontológico, porque se trata de formar la libertad. Es el ser de la persona, un ser que se da desde la libertad (P. Martínez, comunicación personal, 12 de enero de 2024).

La formación de la libertad es uno de los elementos que se repitió en las entrevistas, dado que esta favorece y fortalece los caminos de exploración e indagación que llega a pretender la Filosofía junto a niños y niñas, pero también desencaja la idea de la filosofía como “una cosa que se hace en la biblioteca solo, leyendo un libro, sino que también se puede hacer en una conversación.” (M.J. Cáceres, comunicación personal, 10 de enero de 2024). Es decir, junto a otros. Esto además posibilita la reconfiguración o más bien, la resignificación de lo propiamente filosófico, siendo trasladado desde esferas de conocimientos aislados hacia comunidades de indagación donde lo importante no es la transmisión de conocimientos, sino que el encuentro entre las verdades y las experiencias.

El encuentro es la clave, porque no es llegar y tomar el saber, así como que está ahí y hay que tomarlo simplemente, sino que un encuentro sería un choque entre dos cosas. Y en ese sentido, cuando hay una comunidad de indagación, no hay saberes. Yo como profe no vengo a decirte qué es la curiosidad. Hay un encuentro de verdades en ese sentido. Hay un choque, hay una movilización, no es algo estático, (...) pero se jugaría en ese encuentro con el otro. Creo que ese es un propósito importante, el no establecer un saber específico. (...) sino que, encontrarnos con eso y con alguien más que quiera indagar sobre eso (S. Fuentes, comunicación personal, 10 de enero de 2024).

En este mismo sentido, la profesora Elizabeth Collingwood propone dar lugar a una posibilidad y a una “práctica de indagación”, de pregunta, de discusión y de elaboración que suele tener poco lugar, tanto en los espacios educativos como también en los cotidianos. Esto

podría ser logrado a partir de un proceso de indagación que no se encuentre únicamente sostenido en los saberes y conocimientos, sino que en aquello que sabemos y conocemos a través de la experiencia propia, donde cada quien pueda conectar los planteamientos de maneras distintas, e incluso cuestionando aquello que se nos dice que es invariablemente cierto. En este sentido, la profesora Elizabeth insta hacia la reflexión acerca de la importancia de reconocer como docentes, pero por sobre todo junto a las y los estudiantes, que “no está todo resuelto, que tenemos que encontrar maneras de hacer las cosas de otro modo, pero también encontrar maneras de relacionarnos con eso que nos preocupa, y que para lo cual no necesariamente hay respuestas.” (E. Collingwood-Selby, comunicación personal, 12 de enero de 2024.) Aquello posibilita la creación de interrogantes que dicen directa relación con las necesidades sociales y en consecuencia con las necesidades educativas.

¿Cómo funciona nuestro sistema educacional?, ¿cuáles son sus objetivos? Es algo que hay que pensar, queremos niñas y niños que sepan sumar, que sepan respetar, totalmente. Pero, ¿Queremos niñas y niños que se queden con eso y que, digamos, ahoguen sus propias interrogantes? o ¿Queremos niñas y niños que puedan profundizar ese impulso interrogativo, y que puedan también vivir con cierta pasión esa investigación a la cual nos llevan esas preguntas? (E. Collingwood-Selby, comunicación personal, 12 de enero de 2024).

Los objetivos que pretende una educación filosófica o incluso una filosofía de la educación deben formularse desde la premisa de una visión educativa que potencie la libertad interrogativa, lo que a la vez desenmascara otras interrogantes acerca de las dificultades propias de este desafío, quiérase decir, acerca de los métodos y didácticas que potencien el impulso interrogativo, pero también del trabajo introductorio y el desarrollo de esta disposición, considerando que no todo espacio educativo contiene intrínsecamente el fundamento del diálogo y el pensamiento crítico como fuente de impulso para con los aprendizajes esperados.

Por consiguiente, en lo que respecta al propósito técnico resulta menester reiterar en aquello bosquejado al inicio de este capítulo, es decir, acerca de los requerimientos base para el desarrollo de una clase de filosofía junto a niñas y niños. Se trata de una labor minuciosa, dado que

conlleva la integración de habilidades tales como las socioafectivas. Con esto se ha de referir a, por ejemplo, la iniciación y desarrollo en la enseñanza del diálogo, así como también de la escucha activa. Esta labor muchas veces conlleva una gran exigencia, puesto que como se mencionado anteriormente, muchas veces podemos encontrarnos en contextos donde las bases dialógicas no se encuentran asentadas, lo que implica el trabajo de comenzar a interiorizar junto a las niñas y niños las exigencias de la argumentación, pero también no menos importante, la escucha activa como complemento de esta expresión.

Para concluir, se ha de reconocer que los fundamentos de un espacio como el de FpN o FcNN conllevan varios ejes a considerar, no se trataría simplemente del desarrollo del pensamiento crítico como principal fuente para estos fines, sino que, de una visión transversal de las comunidades de aprendizaje, de sus vivencias y sus acuerdos. Se requiere tener en consideración elementos sociales y políticos propios de los espacios, como también el foco de replantear una educación que no sigue los pasos trazados por la educación tradicional. Además, se ha de considerar la integración de nociones valóricas tales como la libertad, la tolerancia, la democracia, entre otras. Incluso, si se recurre al anexo de las entrevistas, se sostiene que el arte también ocupa un espacio de gran relevancia al momento de considerar las fuentes de las fundamentaciones, ya que resultan significativamente un punto de incentivo para alcanzar objetivos propuestos por los profesores. Finalmente, los propósitos de un espacio como el de FpN o FcNN, exigen a las y los docentes mantener como objetivo la vivencia de la interrogación como medio de aprendizaje, mediante el abordaje de nociones socioafectiva a la par de los requerimientos “propiamente técnicos”; tales como la disposición inicial a interrogar la propia experiencia y socializar aquellas experiencias por medio del diálogo filosófico de la comunidad de indagación.

2.2.3. La importancia del juego en la sala de clases de Filosofía

7. ¿Qué importancia tiene el juego en la instancia de la clase de Filosofía en Enseñanza Básica?

Para reconocer la importancia del juego en las instancias de la clase de Filosofía con o para niñas y niños, es menester tener presente una de las premisas en común planteadas por las y los entrevistados. La reflexión filosófica no tiene un modo estandarizado de expresarse, ésta se puede llegar a dar en diversidad de formas y maneras, siendo una de ellas el juego; pero el juego en tanto medio para el desarrollo de habilidades sociales, afectivas, motrices, lógicas, por brindar algunos ejemplos.

En un contexto de aprendizaje, como lo puede ser la sala de clases de un colegio, el juego no cumple el mismo rol que podría cumplir en un espacio de ocio individualizado, como puede resultar el espacio virtual de los videojuegos. Ahora bien, en un contexto de aprendizaje junto a infancias y niñeces el juego no debe ser confundido como el eje principal de una clase, a pesar de ello es preciso considerar que puede adquirir relevancia en asuntos tales como la asimilación y adquisición de normas y valores, la exploración de la autopercepción y el reconocimiento de los otros.

El juego ha sido asimilado por profesores, docentes y académicos como una herramienta para intencionar situaciones filosóficas, dado que es reconocible que el dinamismo del juego es una de las principales formas de interacción entre niños y jóvenes. Es una de las principales formas en que niños y niñas asimilan, interpretan e imitan la sociedad a la que poco a poco se integra. En este sentido, es coincidente en el universo de entrevistados la idea de que jugar tiene que ver con aprender. Pero esto, por supuesto, plantea ciertos desafíos en los escenarios de aprendizaje-enseñanza, tanto para los niños y niñas, como para los profesores que pretenden un rol de mediador.

Los principales desafíos que pueden ser observados en la experiencia de los niños y niñas, dice relación precisamente con la vivencia de problemáticas familiares, sociales, culturales y, en consecuencia, la expresión de la crueldad como método de sociabilidad. Con esto ha de referirse a las experiencias donde niños y jóvenes interactúan desde los golpes o incluso los insultos. Frente a esta problemática, su desafío radica en el intento de generar conexiones psíquicas con las que resignificar sus procesos socioafectivos. En consecuencia, se desprenden uno de los desafíos pedagógicos en el escenario de la E.B., y es la mediación de aquellas instancias en las que las y los estudiantes pueden sufrir algún tipo de descompensación, ya sea por falta de control emocional o por un gatillante infringido por un segundo o tercer actor

en el hecho. Por supuesto, no ha de haber una generalización de este tipo de sucesos en el espacio escolar, dado que representa un universo específico en el mundo de una sala de clases. Aun así, este tipo de situaciones que son asignadas formalmente como parte de la experiencia docente en contextos complejos, no dejan de impregnar a profesores y docentes de interrogaciones acerca de las herramientas requeridas para abordar de la mejor manera posible el conflicto presentado, así como también, de la falta de formación en, precisamente, la etapa de la Formación Inicial Docente.

Si bien este asunto, acerca del proceso de sociabilidad y la asimilación de normas socioafectivas de las infancias y niñeces, es de vital importancia, se considera en este punto una cuestión transversal a las diatribas de los desafíos. Por consiguiente, es una invitación a replantear las normas disciplinares que niegan la sensibilidad y junto con ello mantener presente de forma clara y precisa que la sensibilidad de la infancia es infinitamente más poderosa que la ceguera adultocentrista; así como también, que conlleva un proceso de constante aprendizaje por parte de profesores y estudiantes dado que contiene implícitamente al ser filosofante de la cotidianidad.

En razón de lo anterior, las y los profesores de FpN y FcNN tienen por delante la misión de formular objetivos que mantengan consecuencia con la premisa de que “filosofar es posible para todos; niños, adultos, adolescentes”. Esto se hace mucho más visible en una importante reflexión que brinda la profesora Marcela Quevedo por medio de la pregunta acerca de las características de un profesor para proporcionar una clase de filosofía con niños y niñas en aras de una comunidad de indagación.

No lo he pensado seriamente ni sistemáticamente, pero si me escucho a mí misma hay dos cuestiones que son importantísimas: Una es creer que filosofar es posible para todos; niños, adultos, adolescentes. No vamos a leer a Hegel, por suerte, ni vamos a leer a Emil Cioran, pero podemos hacer filosofía igualmente. No hay nadie que no se pregunte sobre por qué estamos aquí y no estamos en otro lado, o por qué tenemos la vida que tenemos y no tenemos otra, yo que soy mayor que ustedes ¿Cómo pasó la vida y estoy convertida en una mujer tan adulta cuando era ayer que estaba en la edad de ustedes? ¿Cómo pasó eso? ¿Cómo me pasó eso? Todos nos preguntamos de todo, los niños también. Entonces, la primera condición me parece a mí, para efectivamente ser

un mediador en filosofía con niños, es creer que no sólo los profesores de filosofía, los filósofos y filósofas pueden hacer filosofía y pueden filosofar. Sino que eso es algo connatural a todos los seres humanos (Marcela Quevedo, Comunicación personal, 15 de enero 2024).

Al alero de esta reflexión, se obtiene que todo profesor mediador en la escena de una clase, debe deconstruir las concepciones previas acerca de las posibilidades del filosofar, y junto con esto, trazar nuevas concepciones acerca de las posibilidades del juego en tanto herramienta de aprendizaje, puesto que su relevancia presenta desafíos tales como la asimilación de normas. Desde allí también surge uno de los desafíos de la docencia, quiérase decir, la adecuación de contenidos filosóficos por medio del juego, y precisamente el pensar el juego como medio de aprendizaje y no como mera entretención.

A partir de acá se deben plantear algunas interrogantes esenciales que ha compartido la profesora Alba Apsé Sepúlveda para comprender la función del juego en una clase de FcNN. Siendo la primera de ellas la pregunta acerca de qué es lo que estamos haciendo, es decir, el planteamiento de las condiciones actuales en las que se encuentra el proceso de aprendizaje-enseñanza que se lleva a cabo con cada universo de niños y niñas que pertenecen al grupo-curso determinado. Luego, se trataría del planteamiento o la duda acerca los propósitos de las metodologías aplicadas ¿Para qué lo estamos haciendo?, posteriormente, ¿cómo lo estamos haciendo? y finalmente ¿Para qué nos sirve? Se trata finalmente, del hecho de que la niñez necesita constantemente del juego y lo lúdico para asimilar su mundo, aunque se debe reparar en que en un espacio de aprendizaje el juego debe ser expuesto con la mayor claridad posible, dado que mediante éste se puede intencionar el diálogo de conflictos, pero además el disfrute como medio de aprendizaje, frente a esto, la profesora Ana María Vicuña nos invita a preguntarnos “¿Qué le hace sentido a los niños y niñas?

Se ha dicho hasta acá que la relevancia del juego radica en su función en tanto herramienta de aprendizaje múltiple, dada su naturaleza multidisciplinar. A partir de lo que el juego representa en cada etapa del ciclo de desarrollo cognitivo, potencia la asimilación del contenido filosófico, dado que es incomprensible la posibilidad de que la instancia de filosofía

junto a la niñez se transforme en una clase de historia de la filosofía ajena a la experiencia misma del hacer.

Por su parte el profesor Pablo Martínez identifica que este asunto tiene que ver justamente con aquella definición de juego que realiza el psicólogo Jean Chateau en “*Psicología de los juegos infantiles*”.

Tiene que ver justamente con aquella definición de juego de la que yo me afirmo, que hace este psicólogo Jean Chateau, sobre la Psicología de los juegos infantiles, donde señala que el juego múltiple es diverso, que no tan solo consiste en aquellas maniobras típicas de los juegos, que no son juegos que nosotros vemos de niños y niñas en la calle o en una casa, sino que el juego también, por ejemplo, involucra asumir un rol. Ahí están los role-players, que están como muy en boga actualmente. (...) Y en el caso de lo que se hace en filosofía, por ejemplo, el diálogo también sería juego (...) Que son estas actividades donde ya les señalaba yo, hay un cierto tipo de reglas que deben ser comprendidas para participar. Que hay gente que se puede quedar fuera también si es que no comprende esa regla o no la respeta." (P. Martínez, comunicación personal, 12 de enero de 2024.)

Ahora bien, y a propósito de las potencialidades del juego, se ha mencionado que una de ellas es la asimilación del contenido filosófico, pero hasta este punto se puede predecir que el juego cuenta con otra gran potencialidad, y es que la gama de posibilidades de interiorización del aprendizaje es múltiple, por lo que este adquiere relevancia en la asimilación y adquisición de normas y valores comunes, también en el desarrollo de la autopercepción espacial, el autoconocimiento y el reconocimiento socioafectivo¹⁹. De esta manera, es igualmente importante señalar que esto mismo puede representar uno de sus mayores desafíos, puesto que es común el error de jugar por el mero hecho de hacerlo, es decir, sin un objetivo claro. Para ello es necesario plantear las interrogantes que realiza la profesora Ana María Vicuña acerca del medio de aprendizaje escogido, desde la premisa del disfrute como medio de aprendizaje: “¿Qué le hace sentido a los niños y niñas?” Sin duda es una de las interrogantes que ha aparecido en

¹⁹ Si se quiere conocer algunas experiencias didácticas, diríjase al link de entrevistas en la sección de anexos.

aquellas entrevistadas que reconocen que por medio del juego niños y niñas proponen su accionar. En este sentido, las y los profesores deberán desarrollar su sensibilidad para recoger e integrar aquellas propuestas en experiencias de aprendizaje. De esta manera, la profesora Alba Apsé Sepulveda, expresa que niños y niñas necesitan constantemente del juego y lo lúdico, a pesar de ello, es imprescindible evitar que el juego quede por sobre los objetivos de aprendizaje. Más bien, se deberá intencionar y visibilizar los propósitos y objetivos de lo que se hace. Y en refuerzo de ello, la observación del facilitador es esencial para comprender y evaluar la matización necesaria entre diálogo, lectura, juego, etc.

2.2.4. El rol del profesor en conjunto a la comunidad de indagación

8.- ¿Qué debe tener o cómo debe ser un profesor para proporcionar una clase de FcNN en aras de una comunidad de indagación?

La pregunta acerca de qué debe tener o cómo debe ser un profesor para proporcionar una clase de FcNN en aras de una comunidad de indagación aloja ciertos supuestos. El primero de ellos es que existiría algo así como una *identidad docente de la filosofía* que problematiza y resignifica las experiencias de los procesos de formación y preparación estos, consignados por las instituciones universitarias responsables. Mientras que un segundo supuesto, es la consideración acerca de que la diversidad de experiencias docentes y pedagógicas de la filosofía deben conducir a resignificaciones de los procesos de aprendizaje de las y los integrantes de las comunidades de indagación.

En los contextos conocidos y por medio del proceso de entrevistas realizado se permite desprender como una de las ideas centrales, la relación entre formación docente y desarrollo de habilidades pedagógicas como un asunto de gran importancia. Esto se debe a que existe un trayecto consecucional y de impacto desde la Formación Inicial Docente (FID) en el desarrollo de Habilidades Pedagógicas empleadas posteriormente por profesores en sus prácticas. Del mismo modo, este fenómeno se halla presente en los procesos de adquisición de habilidades por medio de la Formación Continua o Especializaciones que expresan procesos de aprendizaje y resignificación por parte de los profesores durante sus ejercicios profesionales, y que impactan

directamente en los procesos de aprendizaje-enseñanza vivenciados por niños y jóvenes desde la Educación Parvularia hasta la Educación Media.

Las Habilidades Pedagógicas identificadas por los profesores entrevistados refuerzan la premisa expresada por la profesora Marcela Quevedo (2024) acerca de que “no solo los profesores de filosofía, los filósofos y filósofas pueden hacer filosofía y pueden filosofar, sino que eso es algo connatural a todos los seres humanos”. Al posicionar esta premisa en el centro, se debe considerar que el ejercicio docente conlleva un proceso de sensibilización respecto de cómo vemos a las infancias y niñeces en las escuelas, ya que es precisamente la sensibilización adulta con respecto a la experiencia de la infancia y la niñez, como sujetos de la educación crítica, lo que permite fortalecer las prácticas pedagógicas y junto con ello fortalecer los procesos de aprendizaje enseñanza de niños, niñas y jóvenes. Esto implica que quien acepte este desafío se verá enfrentado a una diversidad de situaciones de gran enriquecimiento, pero al mismo tiempo, de situaciones que conllevan enfrentar no solo la sensibilidad de las y los estudiantes, sino que la propia sensibilidad pedagógica. En resumen, las Habilidades Pedagógicas consideradas por profesores, académicas y académicos son sintetizadas en los siguientes puntos:

- **Reconocimiento de la diversidad contextual**

Reconocer que la diversidad de experiencias de los diferentes grupos humanos de niños y jóvenes muchas veces puede estar sujeta a situaciones de vulnerabilidad, con resultados de poco o nulo desarrollo propioceptivo, desinterés erradicado en vivencias de infancias deprimidas, entre otras. Frente a esto, el profesor o docente debe ser capaz de continuar con una formación profesional que posibilite el desarrollo de la capacidad para orientar a las y los estudiantes en un proceso de autoconocimiento y resignificación de sus medios, priorizando el abordaje de aquellas experiencias por medio de la reflexión y el diálogo que protege la conformación del sí mismo en el acto de la comunicación.

- **Planificación de didácticas adaptativas**

Planificar rigurosamente los contenidos filosóficos adecuados a los niveles de aprendizaje-enseñanza, con apertura a nuevas didácticas que podrían captar la atención

de las y los estudiantes siguiendo sus intereses. Este punto conlleva ser pensado en al menos dos formas, siendo la primera de ellas la rigurosidad en los procesos de planificación, y luego, en la pertinencia de los contenidos. La impertinencia del contenido filosófico muchas veces ocasiona una desconexión entre los estudiantes y lo que se pretende mostrarles, puesto que en el caso de la niñez esta se enfrenta por primera vez a nociones conceptualmente filosóficas. En este mismo sentido, se trata de dar relevancia a la capacidad de asombro de los niños, niñas y niños, para precisamente no alimentar el desaliento que surge muchas veces en la complejidad del discurso filosófico. Para ello, es imprescindible que profesoras y profesores dispongan adecuadamente de tiempo para planificar las temáticas que luego serán proporcionadas a las y los estudiantes, por medio de la innovación en los recursos didácticos empleados. Se trataría entonces de la aplicación de la hermenéutica, que se encuentra presente en propuestas curriculares, tales como las pertenecientes al DAEM de la comuna de Recoleta.

- **Diálogo y Comunidad de Indagación**

La confluencia del diálogo y la escucha no es una cuestión dada en todo espacio de aprendizaje-enseñanza, más si representa una de las principales herramientas y habilidades expresadas por el universo de profesores y docentes entrevistados. Ahora bien, este asunto representa también un desafío arraigado en las escenas educativas donde precisamente el diálogo y la escucha activa no se hallan establecidos, es por ello que, en palabras de la profesora Marcela Quevedo, “no se trataría de una simulación, sino un acto”, por lo que profesores y profesoras deben brindar mayor rigurosidad y atención al acto de fundamentar aquello que sea expresado por las y los estudiantes. Esta atención especial otorgada al diálogo y la escucha posibilita al mismo tiempo a los profesores visibilizar la experiencia de sus estudiantes, cuestión que la profesora María José Cáceres reconoce como parte fundamental de las habilidades para el siglo XXI expuestas en el currículum nacional, en la medida que potencian los medios de socialización y ciudadanía.

Un desafío relevante en Filosofía para Enseñanza Básica es aprender a escuchar opiniones con las que no estamos de acuerdo. Y que tiene que ver con

habilidades para el siglo XXI, porque habla sobre la diversidad, vivir en comunidad, que somos ciudadanos que van a aportar a la ciudadanía y para eso tenemos que aprender a escuchar diferentes puntos de vista (M.J. Cáceres, comunicación personal, 10 de enero de 2024).

- **Deconstrucción del rol de profesores a partir de la Capacidad de Asombro**

Deconstruir el rol del profesor o profesora en el contexto de la Enseñanza Básica implica contemplar el escape de la visión hegemónica de la filosofía y su enseñanza. El profesor o profesora de filosofía en este contexto debe alimentar su capacidad de asombro y escucha frente a la inminente posibilidad del surgimiento de opiniones no contempladas en el proceso de planificación, lo que también viene a reflejar aquellas reflexiones expuestas por el profesor Sebastián Fuentes, por medio de la referencia a “El maestro ignorante” de Rancière, acerca del rol del maestro como mediador del aprendizaje, en una negación de la mera transmisibilidad del conocimiento. Esto también conlleva contemplar la capacidad de flexibilización del pensamiento de los propios profesores y profesoras expuestos a la rigidez del propio sistema educativo que con frecuencia tiende a la estandarización del saber. Por otra parte, este requerimiento (al igual que los anteriores) conlleva pensar y repensar nuevamente la diversidad de los contextos, dadas las NEE presentes en las escuelas, así como también la falta de interés por la asignatura.

- **Disposición-Compromiso**

Por último, querer trabajar con la niñez dadas las características propias de la edad, ya que, así como nos lo ha expresado la profesora Valentina Tobar (2024), los profesores se deberán encontrar dispuestos a jugar y demostrar una personalidad lúdica donde probablemente se podrán ensuciar, tirarse al piso, etc. A propósito, la experiencia relatada por la profesora Valentina es enriquecedora y nutritiva en el acto de reconocimiento entre lo que se espera de una clase, lo que se tiene que hacer en ella, así como también de lo que debe encontrarse en constante disposición al compromiso con la flexibilidad del pensamiento.

Ahora bien, la flexibilidad del pensamiento, así como la expresión del compromiso y la disposición, son reflejo de una labor minuciosa que podría ser perfeccionada en la preparación docente, donde se construye la comprensión del sujeto niño-joven estudiante. Los espacios de preparación docente son un punto clave para favorecer los espacios de aprendizaje, dado que cada vez se forjan mayores cuestionamientos respecto al sujeto de la educación. En este sentido, la profesora Graciela Muñoz (2024) expone desde las experiencias adquiridas en el proceso de dirigir prácticas profesionales en la UMCE, algunos de los problemas que se repiten tanto en Educación Media como en Educación Básicas, y esto dice relación precisamente con las bases desde la psicología que observa y critica como insuficientes para entender este Sujeto Niño-Joven.

Yo creo que la psicología se nos queda corta para entender este Sujeto Niño-Joven, en un contexto, creo que requerimos la formación desde lo imaginario, desde la sociología de la infancia (G. Muñoz, comunicación personal. 22 de enero de 2024).

Lo mismo ocurriría en la Educación Media, donde los mayores desafíos para trabajar con jóvenes desde los 14 a los 18 años son las pocas estrategias que poseen profesores y profesoras en formación, con las que muchas veces se ven superados en la complejidad de los contextos.

Entonces yo creo que el Sujeto en educación es clave, y hay que comprenderlo desde una perspectiva más integral. Para mí solo la psicología, o la neurociencia se me queda muy corta, entonces necesitamos elementos desde la sociología, desde la tecnología y mucha observación de lo que es trabajar con niños y jóvenes, porque la educación, una cosa es teorizar, y hay que tener esos elementos teóricos, pero también la práctica da mucho movimiento (G. Muñoz, comunicación personal. 22 de enero de 2024).

A partir de lo anteriormente expuesto, se desprenden estas nociones como un requerimiento para las experiencias posteriores a la formación de profesores y profesoras, el de una mayor preparación en ámbitos tales como los de la pedagogía crítica, la sociopedagogía, la psicología, la neurociencia, la sociología de la infancia e incluso la conexión y enlace entre la Educación Parvularia, Educación Básica y la Educación Diferencial, por mencionar algunos.

En conclusión, esta pregunta desde un principio expresa el supuesto de una reflexión implícita acerca de la idea de una identidad docente de la filosofía crítica a las experiencias pedagógicas; así como también aloja un segundo supuesto acerca de la consideración de que la diversidad de experiencias docentes y pedagógicas de la filosofía deben conducir a resignificaciones de los procesos de aprendizajes de las y los integrantes de las comunidades de indagación en su conjunto, de forma transversal. Ambos supuestos contextualizados en los procesos de entrevistas realizados a referentes de la educación de la filosofía, atestiguan la formación docente y el desarrollo de habilidades pedagógicas como unos de los principales factores de impacto en los procesos de aprendizaje-enseñanza de estudiantes desde la Educación Parvularia hasta la Educación Media. Ahondar en estos asuntos ha permitido a profesores y académicas de la filosofía y la educación filosófica, detentar el trayecto desde la Formación Inicial Docente hasta la Formación Continua como requerimientos que deben encontrarse en constante actualización, dadas las exigencias cada vez más apresuradas y exigentes de los contextos educativos. De este modo, es necesario establecer que las entidades a cargo de los estamentos académicos y universitarios deben potenciar y fortalecer las competencias de las y los profesores de una manera integral, lo que implica a su vez, reconstruir la mirada de la educación que ponemos en práctica en las aulas desde sus bases curriculares.

Al potenciar las áreas de la formación docente y el desarrollo de habilidades pedagógicas, con el mismo rango de importancia que se le otorga a los contenidos propios de las disciplinas, la construcción del imaginario de profesores y académicos, respecto al sujeto de la educación niño-joven es clave porque así los maestros podrán empatizar de mejor manera con sus estudiantes y junto con ellos generar de mejor manera espacios de confianza en donde los estudiantes sean capaces de expresar sus pensamientos, gustos y opiniones personales al interior

de la comunidad de indagación; que busca precisamente la unificación de los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes junto a otros, en un intento de visibilizar los procesos de participación ciudadana de los mismos niños y jóvenes.

En este sentido, el reconocimiento de la diversidad contextual, la planificación de didácticas adaptativas a cada contexto, el diálogo y la comunidad de indagación, la deconstrucción del rol de profesores a partir de la capacidad de asombro, así como también la disposición y el compromiso en tanto factor sujeto a procesos de formación e incentivo del aprendizaje de profesores y docentes, vienen a representar no únicamente una exigencia, sino que también una gran responsabilidad, la de una formación docente continua dadas las condiciones germinales en las que aún se encuentra la educación filosófica junto a la niñez y la juventud de los contextos educativos. Este asunto es de gran relevancia, ya que invita a cuestionar cuáles son los parámetros de formalización de la filosofía junto a niños y jóvenes. Cuestión que deriva a la siguiente pregunta.

2.2.5. Consideraciones respecto a la adscripción de la F.E.B. en el Currículum Nacional de Educación

9.- ¿Cuáles crees que son las ventajas y dificultades de que la F.E.B no esté asociada a un currículum prescrito?

Manteniendo como premisa la idea planteada por la profesora Graciela Muñoz acerca del requerimiento de una potenciación de las áreas de la formación docente y el desarrollo de habilidades pedagógicas con las que se crea el imaginario del sujeto de la educación niño joven. Se consigna como un reconocimiento total del universo de entrevistadas y entrevistados, la fuerte presencia del requerimiento por espacios en donde los niños y niñas puedan pensar, pensar por sí mismos y aprender a preguntarse, construir teorías y a ponerlas a prueba. Así como también, se consigna la falta de presencia de un marco curricular que permita a profesoras y profesores de filosofía en el contexto de la Enseñanza Básica mejorar sus prácticas metodológicas, apoyados en una base común de organización curricular.

A la fecha del presente documento, la Unidad de Currículum y Evaluación perteneciente al Ministerio de Educación de Chile, secciona las Bases Curriculares en siete documentos:

1. Bases Curriculares para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas
2. Bases Curriculares de 1° a 6° básico
3. Bases Curriculares Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales de 1° a 6° año básico
4. Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio
5. Bases Curriculares 3° y 4° Medio
6. Bases Curriculares de Educación Parvularia (vigentes desde 2019)
7. Bases Curriculares de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional.

De estos siete documentos, únicamente en las Bases Curriculares 3° y 4° medio se designa la propuesta ministerial de Propósitos Formativos, Enfoques de la Asignatura, Organización Curricular y Objetivos de Aprendizaje de Filosofía; lo que evidencia un bajo alcance del acceso a recursos de organización pedagógica en términos de la filosofía como asignatura autónoma en los procesos de organización curricular de la Enseñanza Básica.

Frente a la ausencia de una propuesta común de organización curricular, la pregunta acerca de las ventajas y las dificultades de que la filosofía no esté asociada a un currículum prescrito, conlleva por parte de la visión común de los entrevistados la consideración realizada por la profesora María José Cáceres: “todo tiene una ventaja y una desventaja” (M.J. Cáceres, comunicación personal, 10 de enero de 2024.) Esto quiere decir que, si bien se presenta en el visionado de los entrevistados la noción común de ausencia de esta propuesta ministerial, la reflexión del conflicto también establece parámetros que revalidan la adscripción de la F.E.B., como también la premisa de una no adscripción de esta, basado en mayores oportunidades de creación y planteamiento de programaciones situadas.

Tabla 1. Asociación a un currículum prescrito

Ventajas	Desventajas
-----------------	--------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Una ruta de trabajo posibilita una planificación con mayor rigurosidad. • Mayores alcances de la F.E.B. que promuevan desde la niñez la enseñanza del desarrollo del pensamiento crítico y la concientización de la ciudadanía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imposición programática y de pertinencia del contenido y la metodología empleados en cada contexto particular de aprendizaje-enseñanza. • Poco o nulo interés del trabajo colaborativo e interdisciplinario, basado en la falta de motivación y formación al respecto. • Desigualdad de recursos y contextos.
--	---

Tabla 2. No asociación a un currículum prescrito

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades creativas y libertad de cátedra. • Creación y planteamiento de programaciones que permitan conocer la realidad de la escuela, para brindar herramientas básicas propias de la filosofía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de marco de referencia claro para orientar la selección de temas, estrategias metodológicas o evaluaciones pertinentes a cada etapa de desarrollo de los estudiantes. • Complejidad de la adecuación de los conceptos filosóficos. • Dificultad en la capacidad de los profesores para construir secuencias coherentes y progresivas en sus planificaciones. • Desigualdad de recursos y contextos.

Las ventajas y las dificultades sintetizadas demuestran la aparición de una dualidad que invita a poner en relieve la pregunta acerca de qué es lo importante en las apuestas curriculares. Así como también, el cuestionamiento acerca de cuáles son los criterios que se utilizan o utilizarían para plantear los objetivos de un programa de F.E.B. Esto es un asunto no menor, puesto que en la actualidad se realizan prácticas pedagógicas de filosofía en la educación básica

desde una suerte de ausencia curricular y la indagación de nuevos recursos. Esto puede ser comprendido como una invitación a cuestionar cuáles son los marcos de reconocimiento y referencia que consideran profesoras y profesores al momento de realizar una planificación del contenido asignado a un periodo determinado.²⁰

Las consideraciones docentes en torno a la evaluación de la filosofía, por su parte posibilita a profesores identificar y reconocer qué es lo que hacemos o no en nombre de la filosofía, y en este mismo sentido, reiterar en las posibilidades del desarrollo del pensamiento en la diversidad de sus contextos educativos, a partir de comprensiones acerca de la organización curricular. Ahora bien, así como fue expuesto en las tablas precedentes, se establece por parte del universo de entrevistados algunas propuestas que permitirían superar la dicotomía entre la aceptación o negación de una adscripción curricular, con una tendencia a la asimilación de su introducción en marcos curriculares formales.

En este sentido, si una de las desventajas refleja la negación de la libertad de cátedra o la imposición programática que puede llegar a intervenir en la pertinencia del contenido y las metodologías implementadas como una dificultad, el profesor Jorge Pedraza visualiza que las propuestas programáticas deberán combinar la centralización de los parámetros comunes en términos de la proyección de las didácticas y metodologías de aprendizaje enseñanza, así como también la relevancia de una contextualización situacional; que integre precisamente la apertura a aquello que brota en el trabajo con cada grupo humano.

En este sentido, se reconoce como posibilidad la ventaja de armar y plantear un programa que permita conocer la realidad de las escuelas para brindar herramientas adaptativas de la filosofía. Por otro lado, se identifica a partir de la visión del profesor Víctor Reyes, que este asunto aloja la dificultad y el desafío del poco o nulo interés por parte de los equipos docentes hacia un trabajo colaborativo e interdisciplinario, erradicado en los actuales procesos de agobio

²⁰ Por temas circunstanciales, casi la totalidad de las entrevistadas y entrevistados, reflejan el perfil de profesores que mantienen procesos anuales de aprendizaje enseñanza en los respectivos establecimientos, lo que refleja a la vez un paradigma particular de la experiencia docente. Este trabajo no ha podido abordar experiencias de profesores en situación de reemplazos o con procesos de aprendizaje enseñanza a corto plazo, lo que conlleva de todos modos cuestionamientos acerca de aquellas experiencias que no han contado con procesos anuales o incluso semestrales dentro de los espacios educativos; esto también invita a cuestionar las pertinencias de las planificaciones y las metodologías implementadas bajo un contexto de intermitencia programática dependiente de las condiciones de empleabilidad.

docente y a la falta de motivación a cargo de los estamentos encargados de las retribuciones horarias y salariales.

10.- ¿Cuál consideras que es la relevancia y las consecuencias de que la infancia tenga un espacio para la instalación y el desarrollo de un lugar para “aprender a pensar” y junto con esto, ¿cuáles consideras que son los posibles efectos de una ausencia de diálogo reflexivo y crítico para las comunidades educativas?

Los espacios de FpN o FcNN representados por medio de las entrevistas conducen a la aceptación de que es necesario establecer parámetros de cuestionamiento sobre la ausencia de espacios de comunicación al interior de las propias comunidades educativas, ya que representa un serio peligro para la construcción de la idea de libertad y justicia al interior de los espacios de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Esto implica recalcar la consideración empleada por la profesora Graciela Muñoz acerca de la construcción del Sujeto de la Educación que debe encontrarse en una constante actualización académica, mediante la reestructuración de las comprensiones arraigadas sobre la infancia y la niñez en el panorama educativo.

Precisamente la idea de la infancia o la niñez en la exclusión de su voz ciudadana refleja uno de los impedimentos que ha traído como consecuencias ideales en la adultez que proliferan sociedades poco reflexivas y dialógicas, conllevando la paradoja de experiencias adultocéntricas con poco o nulo interés comunitario. Desde la premisa de que la filosofía junto a las infancias y niñeces es una propuesta de conformación esencial para la generación de espacios donde niños y niñas se expresen, esto implica la asimilación de la filosofía como posibilidad de espacios de diálogo, escapándose de la normalización del aprendizaje y la enseñanza que reproduce conocimientos.

La filosofía como posibilitadora de las democracias condice con la posibilidad de experiencias reflejadas en vivencias y actitudes que vayan de la mano con el desarrollo de competencias socioemocionales que propician el cuestionamiento acerca de cómo relacionarnos con otros. De este modo, una de las consecuencias de la presencia de un espacio para “aprender a pensar” es un reflejo de la posibilidad de “poder mirar al compañero o compañera como un agente educativo, como alguien que me puede enseñar” (P. Martínez, comunicación personal, 12 de enero de 2024.). Esto puede hallar mayor relevancia en el fenómeno de las culturas escolares donde se normaliza la violencia expresada a través atropellos y vulneración de

derechos dentro del mismo estudiantado. Desde la visión que comparte el profesor Pablo, esto puede ser incluso comprendido como el reflejo de la sociedad actual, que suele conducir a la rebelión producto de aquellas opresiones, pero que obtiene repercusiones políticas en donde se alcanzan niveles de naturalización del dogmatismo, el fascismo, perpetuo del silenciamiento del pensamiento crítico. Ahora bien, como se ha mencionado en otras instancias, una de las relevancias de la instalación de la Filosofía en los espacios educativos formales, conlleva pensar a niñas y niños como ciudadanos con voz.

Como personas que también forman parte de nuestro mundo y que colaboran en ese mundo, que interactúan con ese mundo, que viven en ese mundo. Y como personas que viven en ese mundo, tienen el derecho a hablar sobre ese mundo, opinar sobre ese mundo (M.J. Cáceres, comunicación personal, 10 de enero de 2024).

Este asunto conlleva, desde la visión del profesor Víctor Reyes, la asimilación de un desafío que comparten otros profesores entrevistados, se trata del desafío por parte de las comunidades educativas e instituciones a cargo, de tratar con estudiantes que generen un tático pensamientos críticos; esto conlleva el abandono de visiones adultocéntricas pero que al mismo tiempo conduce a prever, como consecuencia, la exposición de jóvenes a la discriminación por parte de los mismos adultos en disonancia con las opiniones de niños y jóvenes. Las posibilidades de este fenómeno requieren destacar el cuestionamiento empleado por la profesora Valentina Tobar, cuando esta invita a preguntar cómo refundar y resignificar poco a poco estos espacios. En este sentido, la relevancia se halla en un ámbito social pero también en el desarrollo emocional y subjetivo de los niños, jóvenes y adultos, puesto que se mantiene como duda la idea del cómo relacionarnos con personas que no aprendieron a comunicar el sentir, el pensar, las opiniones que albergan internamente. La clausura de aquellos espacios en donde niños y jóvenes se desarrollan invita a realizar cuestionamientos colectivos, a pensar en cómo llevamos nuestras relaciones sociales, y cómo nos relacionamos con otros. La profesora Elizabeth Collingwood ha podido observar que es precisamente la depresión en la infancia, la falta de entusiasmo y la falta de motivación un bloqueo de ciertos deseos que tienen que ver precisamente con la clausura de aquellos espacios destinados a la apertura del diálogo y la expresión personal, más es algo a mantener en constante cuestionamiento colectivo, para transformar esos espacios educativos y

alimentar la sensación en niñas, niños y jóvenes de que las cosas pueden ser diferentes, a partir de la invitación a preguntarse cómo nos relacionamos con otros, cómo pensamos nuestras relaciones sociales.

A continuación, se presenta una tabla para sintetizar los puntos considerados al momento de intentar determinar la relevancia y las consecuencias de la conformación de espacios tales como la FpN o la FcNN. Esta tabla se organiza en base a tres criterios conceptuales que son expuestos a través de la relevancia de la instalación y preservación de estos espacios, las consecuencias de la ausencia de estos espacios y los desafíos propios de las comunidades educativas, pero que además reflejan los efectos de la ausencia del diálogo que se construye sobre la base de la reflexión crítica.

Tabla 3. Criterios para la conformación de espacios de FcpNN.

Criterio	Relevancia	Consecuencia	Desafíos
Sujeto de la Educación	Pensar y considerar la voz de niñas, niños y jóvenes como ciudadanos.	Niñas, niños y jóvenes que no se atreven a expresar y compartir ideas, opiniones, sentimientos, etc.	Exposición de niños y jóvenes a la discriminación adultocéntrica.
Capacidad de asombro	La filosofía como potenciadora de la capacidad de asombro y de pensar en lo que hacemos. Infancias más libres, autónomas, imaginativas y creativas que potencian la capacidad de confiar en las propias ideas.	Clausura de los espacios para expresar y compartir el pensamiento. Conlleva la instalación de escenarios tales como la depresión en la infancia, la falta de motivación y el bloqueo de deseos.	Problemáticas situaciones y contextuales, tal como lo podría ser la cultura del narcotráfico, proponen como desafío la transformación de los espacios educativos.
Sociedades democráticas	La filosofía como propiciadora de las democracias genera	Repercusión política en la formación general de una	Sociedad poco reflexiva y dialógica, lo que produce

	sociedades críticas, en tanto herramienta que posibilita cuestionar cómo nos relacionamos con otros.	sociedad donde se naturaliza el dogmatismo, el fascismo, los representantes fascistas y la reproducción de discursos totalizantes.	ciudadanos con poco o nulo interés comunitario.
--	--	--	---

2.3. Conclusiones de capítulo

Las condiciones que posibilitaron la Filosofía en el marco de la Educación Básica en Chile, son un compuesto de extensiones de aprendizaje en el marco académico que mantienen como objetivo ser un aporte a la ciudadanía. Aquellas condiciones que se extienden a lo largo del tiempo evidencian la adaptación de sus formas y márgenes hasta zonas recónditas del país, pero aún no son reconocidas a cabalidad por los poderes curriculares dependientes del Ministerio de Educación en Chile. Este último asunto ha sido uno de los principales ejes por el que se constituye este segundo capítulo, ya que permite llevar el cuestionamiento acerca de la relevancia de la filosofía en la enseñanza básica, pero también la mejora en los requerimientos base para que ésta sea mayormente valorada en la escena de preparación educativa, así como también en la propia práctica pedagógica.

Si bien es certero afirmar que en el presente existe una mayor extensión del campo pedagógico relativo a la FcNN, aún se reconoce una ausencia de valoración ministerial, además de la necesidad de una nueva propuesta curricular en el ámbito de la formación docente, donde se potencien elementos tales como el trabajo interdisciplinario entre carreras afines; tal como lo podría ser la Pedagogía en Enseñanza Básica, así como también, una nueva mirada a los marcos curriculares de las instituciones académicas a cargo de estas formaciones. En este sentido, las problemáticas y las contribuciones al momento de sustentar curricularmente la filosofía en la enseñanza básica exploradas por medio de esta investigación, han expuesto a la misma academia como el lugar fundamental para resignificar estos procesos propios de la Formación Inicial Docente, así como también la Formación Continua de profesoras y profesores en pos de una mirada actualizada de factores, tales como la conceptualización de las infancias y niñeces, así como también de los marcos teóricos de reconocimiento de estas concepciones que detentan

amplios avances hacia una nueva mirada de la educación filosófica, y por sobre todo, al sujeto de la educación al que deberíamos apuntar.

Estas transformaciones que se pueden considerar como respuestas frente a los desafíos contextuales y educativos actuales, se han de orientar no solo a transmitir conocimientos filosóficos, sino que además a generar entornos de aprendizaje con mayor potencial significativo para el estudiantado. En este sentido, la profundización en las conceptualizaciones de la enseñanza de la FcNN demanda en la actualidad técnicas, metodologías y didácticas flexibles que atiendan a las particularidades de cada contexto educativo, así como también a los altos niveles de vulnerabilidad o escasa motivación para el pensamiento crítico que se encuentra muchas veces instalado al interior de las comunidades educativas.

Uno de los primeros hallazgos reconocidos en el proceso de exploración por las experiencias de profesores y docentes, se trata de los atisbos bosquejados en la pregunta acerca de los vínculos iniciales con la filosofía, la educación y las infancias. A través de esta pregunta, se realiza un primer acercamiento al panorama que vincula esta triada conceptual, donde los vínculos tempranos y los vínculos tardíos de conexión con este panorama exponen el requerimiento de una mayor preparación y conceptualización docente adecuada a las necesidades propias de la infancia y la niñez, y junto con ello, el fomento del desarrollo del pensamiento crítico y creativo de las niñas y niños. Esto quiere decir, que la implementación exitosa de las propuestas depende de que profesores y docentes hayan recibido una preparación que considere las características particulares de la infancia y niñez, pero que además se adapte a un enfoque basado en el diálogo y el asombro. Con esto se enfatiza la relevancia de establecer conexiones significativas entre el mundo de la infancia y la filosofía, donde el asombro no solo actúa como un catalizador del aprendizaje, sino que invita a los niños y niñas a pensar crítica y reflexivamente, además de impulsar a las y los docentes a cuestionar y renovar continuamente sus prácticas, para asegurar así una educación filosófica relevante, dinámica y transformadora.

Por otra parte, en lo que respecta a la fundamentación de metodologías didácticas, esta se establece dependiente del enfoque y las concepciones de cada docente o programa implementado. En consecuencia, son destacables tres fundamentos clave que suelen guiar esta práctica, siendo el primero de ellos la creación de un espacio para la exploración y creación de pensamientos, donde niños y niñas puedan formular preguntas, reflexionar colectivamente y expresar sus ideas sin temor a equivocarse, constituyéndose como eje central del aprendizaje

filosófico el fomento del descubrimiento y el planteamiento de problemas. El segundo fundamento de esta metodología, corresponde al fomento de la construcción de un sentido propio del mundo de niños y niñas en búsqueda de coherencia y significado de sus propios pensamientos y experiencias, guiados por su curiosidad e intereses personales, contribuyendo al desarrollo de habilidades socioemocionales. Mientras que el tercero de estos fundamentos se corresponde al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo y lógico, en el que se integren actividades que promuevan el diálogo, la creatividad y la expresión a través de distintos medios, tales como el habla, la lectura, la escritura y el arte, permitiendo que las y los estudiantes aprendan a estructurar su pensamiento desde diversos enfoques. En cuanto a los fundamentos evaluativos se encuentra el rechazo de una evaluación basada en criterios tradicionales, sino más bien en el registro y la evidencia del proceso de desarrollo del pensamiento de los niños y niñas, ya que el pensamiento filosófico se manifiesta de manera diversa y requiere un enfoque que considere procesos creativos, críticos y argumentativos. En este mismo sentido, la evaluación no debe ser limitada a un resultado final, sino que debe ser comprendida como un proceso continuo que permita a las y los docentes monitorear, retroalimentar y adaptar su práctica pedagógica según las necesidades del estudiantado.

Además, se menciona la interdisciplinariedad y la autenticidad en la evaluación como elementos esenciales que posibilitan a las y los estudiantes ser parte de espacios mucho más significativos que conectan la diversidad de conocimientos basados en aprendizajes de la vida cotidiana, mediante la aplicación de diversas formas de expresión como el arte y la escritura. Por último, se integra el desarrollo de habilidades específicas que deben ser retroalimentadas y guiadas antes de realizar evaluaciones sumativas, ya que le concede a las y los profesores la posibilidad de reconocer las particularidades de cada estudiante.

Si volvemos a la idea de que la FcpNN debe trascender los enfoques tradicionales de la educación, nos encontramos frente a la necesidad de integrar no solo dimensiones educativas, sino que también políticas, éticas y técnicas que promuevan el pensamiento crítico, la libertad interrogativa y la formación integral de nuestros estudiantes. Un espacio que pretende el filosofar con niños y niñas no solo ha de buscar el desarrollo del pensamiento crítico en términos técnicos, sino que también seguir el foco de una educación integral, ética y transformadora que coloca el diálogo y la interrogación en el centro de la experiencia de aprendizaje, manteniendo como objetivo principal el fomento del pensamiento autónomo, el cuestionamiento, la

creatividad y las habilidades socioemocionales; lo que implica aprender a dialogar y movilizar conocimientos hacia una construcción colectiva de significados.

Es necesario destacar la importancia del diálogo filosófico como una herramienta para desafiar dogmas, prejuicios y verdades absolutas, para favorecer la flexibilidad del pensamiento y la libertad como base de la formación ética y ontológica en contextos donde el autoritarismo y la falta de pensamiento crítico prevalecen.

En lo que respecta a la exploración por los propósitos de un espacio como el de Filosofía junto a niños y niñas, se encuentran propósitos educativos, políticos y técnicos; siendo fundamental la reflexión en torno a la libertad de pensamiento y de aprendizaje. ¿Cómo se posibilitan las condiciones para esta libertad de pensamiento y de aprendizaje? entendiéndose este espacio como la conformación de una comunidad de indagación en la que los niños y las niñas puedan encontrarse con las ideas de sus compañeros y, no tan solo, comprender los fundamentos de estas ideas, sino que sobre todo, sean capaces de interesarse por los argumentos entregados durante el diálogo filosófico, por lo que no está en juego discutir quién posee la verdad, sino más bien, la apuesta es la reflexión y movimiento del pensamiento para la creación de acuerdos entre los participantes.

Así entendido, en la comunidad de indagación se aúnan los diversos propósitos que deben considerar los contextos sociales y políticos de las escuelas o los colegios, debido a que en algunos contextos el diálogo y la escucha activa no son parte transversal del proceso educativo de los niños y niñas, además de ser menester para la elección y modificación de los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje utilizados por los y las profesoras para la introducción, y más importante, preservación del diálogo y la escucha activa. En este sentido, se comprende también que un propósito importante es la introducción de elementos valóricos para el sustento de la comunidad de indagación, junto con el desarrollo de habilidades de argumentación y coherencia que ayuden y posibiliten a los estudiantes a expresar sin miedos ni mayores dificultades sus ideas.

Este apartado convoca la interrogante respecto del rol del profesor en la posibilidad de construcción de una comunidad de indagación, ¿Qué debe tener o cómo debe ser un profesor o, mejor dicho, un mediador, en la comunidad de indagación? Al plantear esta pregunta se evidencia que existen varios supuestos que no habían sido considerados. Por una parte, se asume que existe un perfil docente de filosofía, lo que instala la problematización y resignificación de

la preparación universitaria. Y por otra, la pregunta de si deben las preparaciones docentes y experiencias particulares de estos mismos conducir a resignificaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, se concluye que la preparación docente en el ámbito de la educación de la FcNN es fundamental para el desarrollo de habilidades pedagógicas que desarrollen competencias en los docentes para poder acercar o “aterrizar” la filosofía al contexto particular del que formen parte, y así fomentar el desarrollo de habilidades argumentales, reflexivas, entre otras. Además, se considera que el proceso y ejercicio docente resulta en una sensibilización en torno a cómo son socializadas las comprensiones de las infancias y niñeces como sujetos de la educación en las escuelas.

Ahora bien, teniendo en cuenta estas consideraciones, las entrevistas con las y los profesionales de la educación, hacen posible asignar ciertas habilidades pedagógicas indispensables para el desarrollo oportuno de estas instancias, tales como el reconocimiento de la diversidad contextual, planificación de didácticas adaptativas, diálogo y comunidad de indagación, deconstrucción del rol del profesor a partir de la capacidad de asombro y, por último, disposición y compromiso.

Al respecto de la cuestión acerca de la relevancia del juego en una instancia como la del filosofar junto a niños y niñas, los entrevistadas entregan importantes consideraciones de lo que implica jugar en estos contextos, y cómo esta implicación puede bajo fundamentos y objetivos bien definidos, potenciar el ánimo y disposición de los estudiantes para las reflexiones filosóficas que tienen diversas formas y maneras de ser expresadas, dado que el juego potencia el desarrollo de habilidades sociales, afectivas, motrices y lógicas. El juego logra valor pedagógico en situaciones que fomentan la asimilación, adquisición de normas socio afectivas, valores comunes, la exploración de la autopercepción y el reconocimiento de otros. En este sentido, el diálogo es entendido como juego, pues contiene implícita y explícitamente el cumplimiento de normas socioemocionales y la apertura a la comprensión de valores comunes, reconociendo las propias ideas en conjunto a las ideas de los otros. Para ello, es imprescindible que el profesor mediador se aventure a deconstruir las normas disciplinares que niegan la sensibilidad de los niños y las niñas, y asumir la sensibilidad de ellos como punto de partida de la construcción de un espacio que contenga las condiciones necesarias para propiciar el diálogo y la reflexión, sea mediante el juego y/u otras estrategias. Además de ello, el profesor mediador debe sensibilizarse respecto de lo que sucede en dicha instancia para poder observar,

comprender y evaluar la precisión que existe entre el diálogo, la lectura y el juego. Por último, es fundamental que el profesor tenga en consideración que en la instancia del juego pueden ocurrir desregulaciones o descompensaciones entre las y los estudiantes, por lo que debe, en su mediación docente, contener y solucionar problemas mediante el diálogo reflexivo con la comunidad.

Acerca del asunto, no menor, de la adscripción de la FpN o FcNN al Currículum nacional, se indagó junto a los y las entrevistadas las ventajas, desventajas y consecuencias de la dicotomía de asociación o no asociación al Curriculum Nacional. Es de gran relevancia la consideración de la Formación Docente en tanto posibilitador de imaginarios del Sujeto de la Educación niño-joven, dentro del cual existe una falta de marco curricular que le permita a profesores y profesoras que puedan mejorar sus prácticas y metodologías lo que implica, a su vez, poco alcance al acceso de la filosofía como asignatura autónoma. En este sentido, el universo de entrevistados, considera que dentro de esta dicotomía existen ventajas y desventajas en ambos sentidos.

Por un lado, la asociación de la enseñanza filosófica con niños y niñas a un Marco Curricular Nacional podría fortalecer los procesos de planificación docente, ya que existiría un piso común para la organización y planificación de los objetivos, contenidos y habilidades a proponer; dados los contextos en que la demanda de horas lectivas y no lectivas que se contempla en los procesos de planificación y adecuación desde cero representan un desafío constante sobre todo en los primeros años de experiencia pedagógica. La existencia de una ruta de trabajo secuencial creada con fines de promover el desarrollo del pensamiento crítico desde temprana edad, representa un avance en términos de condiciones laborales y de evaluación de la pertinencia programática. Mientras que la falta de un marco referencial para orientar la selección de temas, estrategias, metodologías y evaluaciones pertinentes a cada etapa de desarrollo, propicia mayores complejidades en la adecuación de conceptos filosóficos y en la capacidad de profesores y profesoras para construir secuencias coherentes y progresivas. Por otro lado, en cuanto a una posible desventaja o problemática arraigada a la creación de un marco curricular estandarizado, esta recae en las imposiciones programáticas en cuanto a contenidos, estrategias y metodologías, que no consideren el contexto particular de cada establecimiento, con incidencia en la pertinencia significativa de la programación. En este sentido, no asociar curricularmente la Filosofía en la Enseñanza Básica conlleva la ventaja de contener mayores

oportunidades y libertades creativas contextualizadas, así como también del uso de herramientas y recursos pedagógicos situados. Aunque se observa como una posibilidad la oportunidad para aunar las ventajas propias de cada dimensión en pos de la extensión de la filosofía en este campo, mediante la unificación de las ventajas que cada dimensión propone, mediante una adscripción que contenga ideales de contextualización según cada espacio educativo.

Finalmente, a partir de la pregunta por la relevancia de un espacio para desarrollar el pensamiento o “aprender a pensar”, y las consecuencias de la falta de diálogo en una comunidad educativa, se concluye a partir de las entrevistas que es de vital importancia trabajar en la construcción de esta propuesta que se desarrolla de la mano de la reflexión crítica, el diálogo intergeneracional y el cuestionamiento del adultocentrismo en aras de comunidades más libres, justas y democráticas. Su ausencia trae serios peligros a la formación de los estudiantes y ciudadanos, pues es a través de estos espacios que los niños, niñas y jóvenes pueden lograr desarrollar y aplicar herramientas para expresar sus pensamientos y sentimientos, lo cual les da la posibilidad de convertirse (y es la finalidad) en agentes activos de su propio aprendizaje, siendo capaces de cuestionar y redefinir asuntos que les parezcan necesarios.

La falta de estos espacios, produce graves consecuencias en la construcción del imaginario de una ciudadanía crítica. Ya que, sin la oportunidad de aprender a pensar, los niños y jóvenes quedan asignados a una posición de silencio y sumisión frente a las normas adultocéntricas del pensar, lo cual limita su capacidad para imaginar alternativas, cuestionar las injusticias y proponer cambios en sus contextos. Esta falta de diálogo reflexivo genera, además, un suelo fértil para la perpetuación de prácticas discriminatorias y violencias estructurales que se reflejan tanto dentro de la comunidad educativa como en la sociedad en general. En este sentido, el desafío radica en transformar las comunidades educativas, por medio de la renuncia a concepciones autoritarias, para abrir paso a una comunidad educativa en la que los niños y jóvenes sean considerados como sujetos plenos de derechos, aportando con sus voces y pensamientos. La consecuencia de la proliferación y masificación de un espacio como este aporta a la construcción de una sociedad más inclusiva y democrática, con el pensamiento crítico y el respeto mutuo como pilares fundamentales para edificar las relaciones humanas.

CAPÍTULO 3

ESTUDIO DE CASO. IMPLEMENTACIÓN DEL MANUAL DE FILOSOFÍA CON NIÑOS Y NIÑAS *EL DILEMA DE SOFÍA*

Por medio de la selección de elementos clave de cada uno de los archivos y poniéndolos en diálogo entre sí, por medio de la triangulación de los datos y el análisis de los resultados, se guiará hacia la conclusión que conforma como una de sus principales interrogantes la identificación de las principales fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas²² vivenciadas al momento de implementar *El dilema de Sofía* en contextos filosóficos iniciales, y junto con esto abordar la interrogante acerca de las posibles consideraciones al momento de integrar un proyecto basado en el diálogo junto a comunidades de indagación que recién se están formando e integrando a las nociones de una educación filosófica tales como la FpN y la FcNN.

Cabe destacar, respecto al uso de los tipos de recogida de datos propuestos, que estos no pudieron ser implementados a cabalidad en todos los cursos observados debido a cambios en el cronograma y adecuaciones en la planificación a partir de problemáticas convivenciales no contempladas en el proceso. Así como también, inconsistencias en el recurso de las bitácoras y los tipos de planificación especificadas en cada establecimiento. Esto conllevó que en el proceso del estudio de la implementación de *El Dilema de Sofía* se tomara la decisión de priorizar en el análisis de estos datos, la aparición del manual como principal foco de estudio y utilizando los métodos de recogida de datos como un asunto de segundo orden.

3.1. Surgimiento y metodología de *El dilema de Sofía*

El surgimiento de *El dilema de Sofía* se podría remontar a los vínculos iniciales de la Filosofía junto a la Enseñanza Básica que tuvo el profesor Pablo Martínez Rojas, fundamentalmente en el segundo colegio en el que hizo clases y en el que a la fecha también se desarrolla; quiérase decir, el Colegio Cristóbal Colón (CCC). Un establecimiento educacional particular subvencionado ubicado en la comuna de Conchalí, que pertenece a la Fundación San Sebastián, es dependiente del Arzobispado de Santiago y administrado por laicos católicos. Por lo demás, y en su particularidad, este establecimiento presenta un proyecto educativo sumamente significativo y con un potencial que muchas veces hemos considerado debería extenderse a otros escenarios educativos, dado su compromiso con el desarrollo personal, social

²² Análisis FODA.

y creativo para con los niños, niñas y jóvenes que estudian en sus dependencias. Se trata en este caso del Proyecto Educativo denominado La Gran Aventura Educativa (GAE), que se encuentra ligado teóricamente al libro *La Gran Aventura Educativa. Educación Escolar y Extraescolar centrada en la persona* y que tiene por autores a Germán Aburto y colaboradores²³.

En lo que respecta a las instancias previas de aparición de la propuesta *El Dilema de Sofía*, este conlleva el proceso de adquisición de experiencias junto a la niñez por parte del profesor Pablo, dado que antes de la oportunidad de ingresar al CCC, su experiencia se hallaba con adolescentes, más al verse enfrentado a la necesidad de un nuevo espacio laboral surge el requerimiento de una formación continua en el ámbito educativo de la niñez.

Conducido a uno de los cursos de formación implementados por la profesora Ana María Vicuña y Celso López en la Pontificia Universidad Católica, que son precursores de la filosofía para niños en Chile, recibe orientaciones acerca de la propuesta didáctica y metodológica que realizó el profesor Mathew Lipman, en un certero movimiento de extensión de su propuesta fuera de la frontera norteamericana.

Cercano al año 2007, el profesor Pablo vivencia sus primeras vinculaciones a la Filosofía junto a la Enseñanza Básica, frente a lo que expresa: “era un tremendo desafío para mí, y fue un año muy desafiante, definitivamente.” (Entrevista, 2024). En este sentido, consideramos destacable que las experiencias del profesor Pablo son un factor de influencia en la sistematización de lo que posteriormente será entendido por él y sus equipos de trabajo, lo que en un principio fue denominado *Filosofía con niños y niñas*, que posteriormente se transformó en *El dilema de Sofía. Dilemas y juegos para desarrollar el pensamiento* y que ya en la última edición de su libro correspondiente al año 2024 se establece en términos de *El dilema de Sofía. Problemas y juegos para desarrollar el pensamiento*.

Siguiendo con lo anterior, estimamos que este fenómeno de transición es dado como un reflejo de aquel contexto al que se veía enfrentado, donde sus bases de preparación eran

²³ Ediciones Paulinas, La Florida, 1984. German Aburto Spitzer, Profesor Dpto. Educación de Adultos y Educación Extraescolar de la Juventud Pontificia Universidad Católica de Chile. Fernando Burrows Galan, Fermin Pereira Opazo, Jose Reyes Santelices y Jaime Torres Aedo, Profesores Dpto. de Educación de Adultos y Educación Extraescolar de la Juventud Pontificia Universidad Católica de Chile.

iniciales, pero que, sin quedarse sólo ahí, también son la exploración de un fundamento reactivo. Esto quiere decir, en palabras del mismo profesor, que la propuesta se conforma poco a poco como una reacción frente a las propuestas de Mathew Lipman enseñada por sus maestros, pero también frente a otras propuestas que fue conociendo más allá de Lipman. Y es reactivo, ya que da cuenta de un cambio en la comprensión de la implementación de las propuestas lipmanianas; se trata de un fundamento crítico de la metodología, donde la base del proceso de aprendizaje-enseñanza de la filosofía es adaptada al contexto educativo vivenciado en lo particular, uno en donde es testigo del pronto deseo de hacer filosofía, cuestión que con el método de Lipman se veía retardado por la extensa lectura de los textos previo a los procesos de diálogo y discusión de preguntas.

Consideramos, por lo mismo, que hace poco énfasis en la dimensión lúdica de niños y niñas, demandando además largos tiempos de atención, y por ende una fuerte preparación docente para abordar interrupciones o problemas conductuales en la clase. (P. Martínez, 2024, p. 10)

Esto quiere decir que necesitó adaptar la metodología lipmaniana a una forma más amena para el contexto socioeducativo en el que se encontraba, consciente de los plazos y exigencias curriculares de un colegio en el que la cantidad de procedimientos o pasos que considera la teoría lipmaniana pueden ser muy extensos para la realidad de la experiencia de hacer filosofía que le demandaba cada grupo humano. Es por ello, que optó por la creación de dilemas filosóficos, manteniendo la premisa de un texto, pero modificando su extensión y el método para abordar la lectura y su problematización.

En lo que respecta a su practicidad, las temáticas son establecidas como temáticas de segundo orden, dado que no considera temáticas específicas, sino que pretenden facilitar la consecución de objetivos múltiples, tales como desarrollar habilidades socioafectivas y cognitivas, educar en el diálogo y en la reflexión. “Este manual, más bien, busca hacer que niños y niñas sean protagonistas en el desarrollo de su pensamiento, importando que puedan recorrer autónomamente el camino que llevó a otros a los más bellos y extraordinarios descubrimientos” (P. Martínez, 2024, p. 11).

En este mismo sentido, las temáticas de los contenidos del manual se organizaron fundamentalmente en cuatro de las grandes dimensiones que son parte de la filosofía: la ética, la lógica, la epistemología y la ontología, pero además se le suman la política, pedagogía y ecología, donde también se pueden encontrar dilemas asociados a la sexualidad y ética, así como también otros ejercicios y juegos de inferencia. Si a lógica nos referimos, incluso acertijos forenses; contando con 148 dilemas en su totalidad, siendo 85 de ellos dilemas éticos pensados desde Primero Básico a Cuarto Medio, donde tres de ellos corresponden a dilemas asociados a sexualidad y ética, 18 dilemas lógicos que además incluyen 47 acertijos forenses y 3 ejercicios y juegos de inferencia pensados desde Tercero Básico a Cuarto Medio. Finalmente, se destina únicamente desde Séptimo a Cuarto Medio los 12 dilemas ontológicos y epistemológicos, los 22 dilemas políticos y los 11 dilemas psicológicos.

Otro de los elementos de mayor relevancia del manual, corresponde a la dimensión del juego. Para el profesor Pablo, la idea de juego que consideró para construir sus propias nociones en el manual, dicen relación con aquella definición entregada por Jean Chateau en *Psicología de los juegos infantiles* (1973) , señalando que el juego múltiple es diverso, que no tan solo consiste en aquellas maniobras típicas de los juegos, que no son juegos que nosotros vemos de niños y niñas en la calle o en una casa, sino que implica un proceso de involucramiento y el asumir un rol en los espacios de filosofía.

El ser humano, tanto en su dimensión racional, como animal, tiende hacia el juego, no sólo como mero divertimento ni relajó, sino fundamentalmente, porque jugando se siente completo, realizado. Y esto se da con mayor razón en el caso de niños y niñas; quienes a veces reafirman sus diferencias jugando, a la cuerda unas, a la pelota otros. Aunque con el paso del tiempo vemos una creciente tendencia a la homologación, a que niños y niñas jueguen a lo mismo. A que sientan más satisfacción en el compartir, que las diferencias. (P. Martínez, 2024, p. 21)

El juego tiene la misma importancia que los dilemas en el manual, dado que ambos comparten el objetivo de representar el mundo y las decisiones que tomamos. Aunque en su

particularidad es innegable que el juego involucra una forma de ser y actuar en el mundo. Desde lo planteado por el profesor Pablo, el diálogo también sería juego, al igual que los dilemas, dado que el jugar implica asumir un rol, pasar de una participación pasiva a una participación activa.

El juego pretende ser también un modelo del mundo, donde imperan dinámicas e interacciones similares. En el juego volvemos sobre nuestra realidad ya no tanto de modo reflexivo, pero haciendo un símil de ésta, lo que nos abre al mundo, a la humanidad y a la necesidad de hacer concesión de nuestro egoísmo e inercia para tender al bien común y la autonomía, respectivamente (P. Martínez, 2024, p. 65).

Al ser un reflejo del mundo que las y los estudiantes conocen y les moldea, éste no está exento de actividades que integran reglas o acuerdos comunes que deben ser comprendidas para poder participar. Esto quiere decir que, si bien el juego filosófico pretende este reflejo, también busca aunar a los niños y niñas en un sentido valórico y socioafectivo, donde sea igual de importante aquello que se dice, como aquello que se hace.

Es por ello, que el rol del profesor en tanto mediador es fundamental para el cumplimiento de estos estándares con base en una clase dialógica y dinámica. El profesor mediador debe procurar incentivar constantemente a mantener el diálogo, la escucha activa; así como el respeto por los otros y por la reflexión propia. “Lo importante es sensibilizarse con el proceso y entender que el juego es serio, y que como tal es susceptible de evaluarse, en su desarrollo y en los efectos a nivel cognitivo, ético, social, etc”

De los 35 juegos contabilizados en el apartado “*El juego como el desarrollo de la persona*”, estos se hallan organizados en seis ejes:

1. Juegos de intuición y lógica
2. Juegos de atención
3. Juegos de memoria
4. Juegos de coordinación
5. Juegos de lenguaje
6. Finalmente, juegos de equipo

Estos deben ser considerados en términos de propuesta, dado que su aplicación depende exclusivamente de cada contexto y cada temática asignada a las clases. Es por ello, que se nos aconseja considerar no solo los dilemas y juegos propuestos por el manual, sino que también crear nuestros propios dilemas sujetos a las experiencias contextuales, así como también integrar otros juegos que tal vez no estén contemplados en el manual, mientras estos reflejen el sentido de aquellos temas de interés a abordar por la comunidad de indagación.

3.2. Taller Ociopedagogía en Recoleta

Como se ha mencionado al comienzo de este proyecto de investigación, la propuesta didáctica de *El dilema de Sofía* ha sido llevada a dos nuevos espacios: la Escuela Víctor Cuccuini y la Escuela Básica Puerto Rico. Ambas escuelas pertenecen a la misma administración municipal correspondiente a la comuna de Recoleta, Santiago de Chile.

La instalación de este espacio se otorga por disposición del ex alcalde Daniel Jadue. Se propone como una invitación a desarrollar junto a niños y jóvenes el pensamiento autónomo que surge desde las propias experiencias de la comunidad educativa, con el fin de que se sitúen en sus contextos desde una mirada crítica de aquellas premisas y supuestos instalados socioculturalmente, en contraposición a las epistemologías de verdades irreductibles, indiscutibles, absolutas e inamovibles; y por lo tanto, hacia la dotación de sentido y significancia personal de aquellas condiciones socialmente hegemónicas que reproducen el interés en el involucramiento y la participación social. (PADEM 2019, DAEM Recoleta, págs. 7-8.) En este sentido, los principales ejes metodológicos contemplados en la propuesta programática del taller, se reconoce el énfasis en el programa de filosofía para niños de Matthew Lipman, el aprendizaje basado en el pensamiento, la metodología del debate y el diálogo de saberes.

A continuación, se presenta una tabla con las principales directrices propuestas por la Unidad Técnico Pedagógica del DAEM, correspondientes al Taller *Ociopedagogía* y bosquejadas en el PADEM de 2020.

Tabla 4. Directrices del Taller Ociopedagogía

Criterio	Descripción
Objetivo general	Desarrollar en los/as estudiantes la capacidad de sintetizar y descomponer las fundamentaciones de cualquier discurso dado como cierto y verdadero, ya sea como creencias, proposiciones lógicas o tesis universales científicas que configuran la superestructura de información y conocimiento epocal; reconociendo los problemas, métodos y argumentos de la teoría del conocimiento moderna y contemporánea.
Objetivos específicos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuestionar el concepto, sentido y fundamento de lo que llamamos realidad: analizando algunos de los problemas, métodos y argumentos centrales de la teoría del conocimiento, y evaluando distintas propuestas epistemológicas modernas y contemporáneas avanzadas, para responder a los problemas del conocimiento. 2. Acordar con los estudiantes las temáticas que se desean abordar; seleccionando para ello, aquellas estrategias didácticas e indicadores de evaluación de cada sesión. 3. Incorporar la autoevaluación de los estudiantes a las estrategias metodológicas a los niveles de segundo ciclo en el primer y segundo semestre. 4. Efectuar reuniones con los docentes para desarrollar instancias de formación de estrategias metodológicas para abordar las temáticas de <i>Filosofía para Niños</i> (Lipman. M)
Principales funciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar habilidades para concreción de una comunidad de indagación (Lipman, M), basada en el diálogo filosófico. 2. Desarrollar estrategias específicas para la concreción de un pensar mejor, a partir del desarrollo de un buen sentido común. 3. Usar la metodología de Lipman “Filosofía para niños”.

	<ol style="list-style-type: none"> 4. Desarrollar metodologías para enseñanza basadas en el diseño de “Aprendizaje basado en el pensamiento” de Robert Swartz. 5. Desarrollar habilidades del aprendizaje dialéctico por medio de la metodología del debate. 6. Implementación del currículum hermenéutico por medio de la estrategia “Diálogo de saberes” (Ghiso, 2001), donde la interacción con otros recontextualiza y resignifica los dispositivos pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la configuración de sentidos en los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades. 7. Incorporar la diversidad al aula, por medio del proceso dialógico de construcción de significados.
--	--

De este modo, la *Ociopedagogía* se instala como un refuerzo a la conformación de un currículum integral, entendido como todas aquellas áreas que complementan el proceso formativo de las y los estudiantes, y que además favorecen su inserción, su desarrollo personal y el de sus familias durante la vida escolar (PADEM, 2016, p. 64). En este sentido, la perspectiva hermenéutica se instala como una visión curricular a la que se le concede una especial relevancia; al nivel de que el Plan de Desarrollo del PADEM Recoleta 2016 aborda en el eje de trabajo acerca de la didáctica y evaluación, la propuesta de una meta en la aplicación del sistema didáctica con perspectiva hermenéutica en el 100% de los establecimientos. El currículum hermenéutico acuñado por el filósofo y pedagogo chileno Carlo Ayala, propone una visión de currículum que aspira a ir más allá de un conjunto de contenidos a enseñar y entiende este proceso de educación y enseñanza como un proceso de interpretación y comprensión, donde tantos estudiantes como profesores participan activamente de la construcción del conocimiento.

Este taller se vincula con la necesidad de satisfacer la exploración, la reflexión y la explicación del universo de intereses de los y las estudiantes, llevándolos a un desarrollo

de la imaginación, la fantasía, las emociones e imaginarios posible en relación al “Pensamiento Crítico” (PADEM, 2019, p. 7)

La oportunidad del espacio de *Ociopedagogía* es única de la comuna de Recoleta, por lo que su sostenibilidad en los próximos años queda sujeta a las decisiones y políticas del SLEP (Servicios Locales de Educación Pública)²⁴. Ante esta transición se abre la legítima interrogante de si acaso el Servicio Local Mapocho querrá continuar con esta gran oportunidad para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes de este y otros distritos.

3.3. Recogida de datos e información

A continuación, se precisa en cada método de recogida de datos utilizados para recoger información acerca de la implementación de *El Dilema de Sofía* en las dos escuelas anteriormente mencionadas. Es importante recalcar que los resultados de cada uno de estos instrumentos de recogida de datos fueron analizados en su conjunto para la reflexión y comprensión de la propuesta didáctica aplicada en cada caso.

Planificaciones

Las planificaciones corresponden al Tercer Semestre y se organizan de manera diaria con foco en clase a clase. Se puede considerar que estas planificaciones representan la continuación de un proceso de instalación del proyecto que fue iniciado en mayo del año 2023, lo que nos instala en el contexto de la tercera parte de un proceso trimestral, que además posibilita la retroalimentación del recorrido trazado.

Los recursos utilizados en el proceso de planificación corresponden principalmente a *El dilema de Sofía*, aunque además el proceso dio cuenta de la necesidad de otros recursos

²⁴ Que se enmarca dentro de la ley 21.040 del Ministerio de Educación que crea el sistema de educación pública, y que conlleva la desmunicipalización y estatalización de la misma.

didácticos y metodológicos dado que cada escenario de clases demandó una adecuación a la realidad dialógica de cada comunidad de indagación. Se presenta a continuación la propuesta de los objetivos obtenidos de la versión anterior al libro, es decir, la versión digital del año 2019.

Tabla 5.

Objetivo General	Propiciar el espíritu reflexivo, el diálogo y la reciprocidad, en los primeros niveles de enseñanza.
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Instalar y preservar un espacio de diálogo, debate y discusión en la escuela. • Motivar la curiosidad y la capacidad de hacer preguntas. • Desarrollar habilidades del pensamiento tales como memorizar y entender; comprender y explicar; aplicar, analizar, evaluar, crear. • Desarrollar habilidades sociales tales como la escucha empática, respetar diversas opiniones o apreciaciones.

Bitácoras y notas docente

El principal objetivo de la bitácora ha sido evidenciar el proceso de adquisición de experiencias y autocríticas realizadas por parte de la profesora-investigadora junto a los cursos, en pos del reconocimiento de problemáticas y situaciones a mejorar en próximas instancias. Si bien el uso de bitácoras y notas docentes se realizó de manera esporádica, en este contexto han de posibilitar el evidenciar algunas de las acciones implementadas frente a los desafíos y complejidades propios de cada uno de los cursos estudiados.

Pautas de observación

Las observaciones fueron hechas a partir de octubre del año 2023 y finalizaron en diciembre del mismo año. La pauta de observación tipo escogida por el equipo investigativo es CLASS, la cual se enfoca en la observación y registro de una pauta de relaciones e interacciones entre profesores y estudiantes, y no tanto así en el contenido o materiales dispuestos para el

desarrollo de la clase. Comprende 3 grandes dominios a observar: Apoyo Emocional, Organización del Aula y Apoyo Pedagógico que se relacionan directamente a ciertas habilidades o facultades sostenemos, debería manejar un profesor o profesora para dirigir una comunidad de indagación con niños y niñas. El primer dominio comprende las dimensiones de Clima Positivo, Clima Negativo, Sensibilidad del Maestro y Consideración hacia la perspectiva de los estudiantes. El segundo dominio está compuesto por las dimensiones de Manejo de la Conducta, Productividad y Formatos didácticos para el aprendizaje. Mientras que el tercer dominio comprende la dimensión de Desarrollo de Conceptos, Calidad de los comentarios, Ejemplificar con el lenguaje y Enfoque a la alfabetización. En cuanto a la aplicación y distribución de las pautas de observación en el taller, se dividen en tres momentos: introducción, desarrollo y cierre.

Autoevaluaciones con percepción del taller

El proceso de creación, implementación, aplicación y retroalimentación de la autoevaluación con percepción del taller se llevó a cabo entre el mes de noviembre y diciembre en todos los ciclos de enseñanza contemplados en esta investigación. Los resultados de los datos además de proporcionar una evaluación cuantitativa permiten comprender el panorama del desarrollo de habilidades dialógicas de la mano con sus logros académicos, así como también su desarrollo personal junto a la comunidad de indagación que constituyó la instancia del taller. Además, se incluye un segundo y tercer apartado para conocer sus apreciaciones respecto al desempeño de la profesora, así como también el desarrollo del taller.

3.4. Implementación de El Dilema de Sofía

Un dato de relevancia acerca del contexto previo, es que tanto en la E.P.R. como en la E.V.C. las y los estudiantes no contaban con profesor de *Ociopedagogía*, esto fue debido a una licencia médica por dos años por parte de la ex-profesora del taller, por lo que la implementación de la propuesta *El Dilema de Sofía* puede y debe ser entendida como una instancia introductoria a una propuesta programática de Filosofía con Niñeces que llevaba dormida hace un buen tiempo.

A propósito de las observaciones realizadas se organizan en tres momentos: introducción, desarrollo y cierre. Esto con fines de evidenciar el proceso de aprendizaje-enseñanza llevado a cabo durante las sesiones del taller. Los cursos con los que trabajó el equipo investigativo en la E.P.R son 1°, 2°, 5° y 6° Básico. Mientras que en la E.V.C coinciden 1°, 2° y 5° Básico, y se añade 3° Básico. Los resultados de la pauta de observación se adjuntan en la reflexión y análisis de cada curso en cada escuela. Si bien, en este análisis no se cuenta con el sistema utilizado para medir puntajes originales de la pauta, se entregan algunas las cifras de los puntajes obtenidos y las implicaciones y mejoras que se fueron implementando a medida que el proceso avanzaba su curso. En lo que respecta a las observaciones que poseen las pautas de Observación estas comprenden diálogos que se generan en la sala de clases para ejemplificar y graficar las relaciones interpersonales que ahí se gestan.

Primero Básico

El momento inicial del periodo de investigación tuvo lugar entre octubre y noviembre del año 2023. Mientras que en la Escuela Puerto Rico las primeras observaciones se realizaron los días lunes dos y dieciséis de octubre, en la Escuela Víctor Cuccuini las observaciones tuvieron sus primeros acercamientos los días jueves ocho y quince de noviembre.

Las observaciones realizadas coinciden con la tercera y cuarta unidad respectivamente. Aunque en la Escuela Puerto Rico el proceso fechado correspondía al proceso de desarrollo de la unidad "Jugando Aprendo", en la Escuela Víctor Cuccuini se encontraban concluyendo aquella unidad y transicionando hacia la cuarta unidad titulada "La fragilidad". En lo que respecta a los objetivos estos fueron organizados según el proceso particular de cada curso, ya que cada uno demandó progresar a diferentes ritmos. En el caso particular de este nivel de aprendizajes coincide en ambos contextos la tendencia a una buena y entusiasta disposición a la participación en clases.

Acerca de la implementación de El dilema de Sofía en estos dos contextos, debemos remitirnos al proceso de instalación y preservación del diálogo, el debate y la discusión. Tanto

con las y los estudiantes de primero básico de la E.P.R. como la de la E.V. C. Aquella instalación no fue un asunto instantáneo, sino que más bien implicó un proceso de apertura al diálogo por parte de ellos, en el que llevaban implícita la asimilación de una disposición a adaptarse a los medios comunicacionales del tipo de diálogo propuesto, además de incorporar conceptos propios del diálogo propuesto. Esto se traduce en el requerimiento de adaptar los medios de la propuesta hacia la implementación de dinámicas con las que integrar nociones y conocimientos previos acerca de los conceptos presentes en los recursos dilemáticos, ya fuese por medio de una diversidad de juegos, como ejercicios de lectoescritura o habilidades de razonamiento específicas.

Un ejemplo de esto que se menciona puede ser observado en la discusión del dilema ético titulado “Perro Herido”²⁵. Para llegar a abordar el dilema, la profesora dio cierre a la unidad Jugando Aprendo, en la que habían explorado la importancia del juego para reflexionar sobre la propia experiencia y comportamientos, lo que dio lugar a la Cuarta Unidad que inició con el recurso de la pregunta acerca de qué es la fragilidad y la fuerza. Desde allí la profesora refuerza los contenidos de fragilidad y fuerza por medio de recursos visuales con los que invitó a los niños a relacionar y diferenciar ambos conceptos a partir de diferentes seres vivos.

Este contexto previo fue una base fundamental para que al momento de presentar el dilema “El perro herido” los niños y niñas tuviesen frescas conclusiones y reflexiones previas realizadas en torno a la noción de lo frágil y lo fuerte, así como también sobre las acciones que realizamos basadas en la empatía, la solidaridad y la responsabilidad afectiva, aunque dado el caso, en menor medida el diálogo acerca del reconocimiento y el respeto por las reglas y normas propuestas por una autoridad. En el caso de ambos contextos llegar a dialogar acerca de los valores contrapuestos entre el cuidado del otro y el respeto de las normas y las autoridades no fue un asunto inmediato, dado que el nivel específico requiere prestar atención a que los estándares de escolaridad previos a primero básico son disímiles, y esto podría ser incluso encausado por el alto porcentaje de migración de las familias.

²⁵ Véase página 22 de El dilema de Sofía.

En lo que respecta a las pautas de observación de la E.P.R, resulta que: en el primer dominio: Apoyo Emocional en lo que respecta a la primera dimensión de Clima Positivo la puntuación otorgada a las interacciones de la profesora observada con sus estudiantes es en el primer momento de un promedio 6-7 en la escala de la puntuación, evidenciando sólo un aspecto en puntuación 5: el que se refiere a realizar actividades compartidas, el cual hacia el desarrollo y cierre del proceso de observación fue incorporado en la instancia de la sala de clase subiendo su puntuación a 7. En relación a la dimensión de Indicador de Afecto Negativo: se precisa que en ninguna de las clases observadas la profesora utiliza un tono de voz agresivo ni denota humillación para con los estudiantes, lo que se traduce en que este dominio es eficaz y coherente en relación a la propuesta didáctica y en relación al espacio destinado para el taller. En la dimensión de Sensibilidad del Maestro la puntuación en el momento inicial de la observación varía desde los 4 a los 7 puntos. En el momento de Desarrollo de la observación el puntaje obtenido varía de los 5 a los 7 puntos, mientras que hacia la etapa de Cierre de dicha observación el puntaje se mantiene entre los 6 y 7 puntos. la cuarta y última dimensión que se compone por la Consideración hacia la Perspectiva de los Estudiantes mantiene durante todo el proceso una puntuación entre los 6 y 7 puntos por categoría observada.

El segundo dominio de observación: Dominio Organización del Aula, en la dimensión de Manejo de la Conducta, donde se mide que la profesora sea capaz de redireccionar la mala conducta de sus estudiantes de manera efectiva, tanto como en la expectativas que se tiene de ellos, como en las instrucciones que se les entrega para el desarrollo de actividades, la puntuación obtenida no varía mucho a lo largo del proceso, encontrándose entre los puntajes de 6 y 7 por categoría observada, por lo que se puede concluir que la profesora la mayoría del tiempo observado fue capaz de manejar efectiva y coherentemente la conducta de los y las estudiantes de primero básico. En lo que respecta a las dos siguientes dimensiones del presente dominio: Productividad y Formatos didácticos para el aprendizaje, la profesora obtuvo a lo largo del proceso la mayoría de puntuación, lo que se puede traducir en un buen manejo de los tiempos destinados a cada paso del proceso de aprendizaje, además de la utilización de variados formatos didácticos para el cumplimiento de los objetivos orientados en cada paso a paso del proceso.

El tercer dominio de observación: Apoyo Pedagógico, en lo que respecta a la primera dimensión Desarrollo de Conceptos, y la segunda dimensión Calidad de los Comentarios durante todo el proceso de observación la profesora obtuvo puntajes entre los 6 y 7 en cada categoría de observación. Esto quiere decir que la profesora hace preguntas, buscando clarificar los enunciados de los y las estudiantes de manera que sea posible para ellos realizar comparaciones, análisis y reflexiones acerca de la temática abordada en cada clase. En la dimensión Ejemplificar con el lenguaje en el momento de introducción de la observación los puntajes obtenidos van desde los 5 a los 7 puntos. Mientras que en los momentos de Desarrollo y Cierre la puntuación aproximada es de 7 en todos los indicadores a observar. La última dimensión de este dominio corresponde al Enfoque en la Alfabetización en donde la puntuación varía de clase a clase, pero se mantiene en el rango normal que ha obtenido la profesora en la observación, entre 5 y 7 puntos.

En lo que respecta a los resultados de las observaciones aplicadas a primero básico de la E.V.C se obtiene que: En el dominio de Apoyo Emocional, a lo largo de todo el proceso de observación la profesora obtiene en la mayoría de las dimensiones el puntaje máximo de 7 puntos. En donde, al igual que se mencionó anteriormente, la dimensión de Clima Negativo, que apunta a si la profesora corrige y dirige las conductas inadecuadas con métodos de castigos y amenazas, no fue considerado en la puntuación debido a que ninguno de estos “métodos” fueron aplicados por parte de la profesora.

En relación al dominio de Organización del Aula, en cuanto a la dimensión de Manejo de la Conducta y Productividad, los puntajes obtenidos son entre 6 y 7, mientras que en Formatos didácticos para el Aprendizaje la puntuación más baja (5 puntos) guarda relación a guías para organizar el trabajo y resúmenes, lo que apunta a la necesidad de potenciar la lectoescritura de los y las estudiantes.

El último dominio Apoyo Pedagógico, En relación a la dimensión Ejemplificar con el Lenguaje obtuvo en todas las clases observadas una puntuación de 7 en su totalidad. En cuanto a la dimensión Enfoque en la Alfabetización los indicadores que obtuvieron la más baja puntuación (6) son los que guardan relación con la lectoescritura, por lo que se desprende, que

en Primero Básico de la E.V.C. hay una fuerte necesidad de formar una instancia de trabajo interdisciplinario entre, por ejemplo, Lenguaje y Ociopedagogía de manera que, cada asignatura en su especialidad fomente y trabaje en el desarrollo oportuno de la lectoescritura de los y las estudiantes.

Segundo Básico

El proceso de observación en este nivel de aprendizaje tuvo lugar entre Noviembre y Diciembre, aunque a diferencia del curso anterior, solo en el caso de la E.P.R. fue posible observar los tres momentos planificados, no así en la E.V.C. donde solo se pudo realizar registro de una sesión correspondiente al momento inicial y al momento final.

Las observaciones realizadas coinciden en ambos contextos con la unidad 3 titulada “*Juegos y dilemas ético morales*”, la que estuvo enfocada en la combinación de competencias dilemáticas en torno a las experiencias de aprendizaje en el colegio, así como también al juego en este mismo espacio. Si bien mantenemos como premisa que cada grupo humano posee características particulares, un fenómeno común en el ambiente de clases fue la alta participación de las y los estudiantes, aunque también lo fueron dinámicas de una parte de los niños en desmedro de la convivencia de la comunidad de indagación.

Teniendo lo anterior como un antecedente, la prioridad se encontraba en que las niñas y niños pudiesen explorar el trabajo en equipo como una posibilidad para enfrentar las diferencias que ellos percibían entre sí, dado que, como se mencionó anteriormente, algunas dinámicas o actos de los niños habían reducido el desarrollo de la clase a peleas con su pares, lo que a su vez implicó que la profesora atendiera a los conflictos convivenciales en el acto, como también en las próximas sesiones por medio de dinámicas grupales que les resultan motivantes, manteniendo y recordando con constancia el requerimiento del respeto mutuo como base de toda instancia de diálogo y juego.

En lo que respecta las Observaciones implementadas al curso en la E.P.R, se tiene que en la dominio de Apoyo Emocional la puntuación que obtuvieron las relaciones entre los y las

estudiante y la profesora es de un promedio de 6 y 7, en general, en la dimensión de Clima Positivo, Sensibilidad del Maestro y Consideración hacia la Perspectiva de los Estudiantes, la profesora mantiene apertura y sensibilidad hacia los comentarios, actitudes y peticiones de los y las estudiantes, redirigiendo las cuando es necesario. En lo que respecta a la dimensión de Clima Negativo, en estas sesiones no fueron tomados en cuenta estos indicadores ya que no son posibles de observar en las interacciones profesora-estudiantes.

En cuanto al dominio de Organización del Aula en la dimensión de Manejo de la Conducta, Productividad y Formatos didácticos del Aprendizaje la profesora muestra un gran dominio en técnicas pedagógicas que funcionan para llamar la atención y potenciar la concentración de los y las estudiantes ya sea que vaguen por la sala de clase o estén participando en ella, mediante actividades variadas y seccionando la hora de clase en distintas actividades.

En relación al dominio de Apoyo Pedagógico, se tiene que la profesora guía el diálogo o los comentarios de los y las estudiantes hacia la comprensión de los conceptos tratados, además de mantener un clima propicio para el desarrollo de la clase y las posibles interrogantes que puedan surgir de los y las estudiantes.

Al segundo básico de la E.V.C fue posible observar en sólo dos momentos de la planificación anteriormente mencionada, con las que resulta que en el dominio de Apoyo Pedagógico, en cuanto a la dimensión de Clima Positivo se comprende que al inicio de la clase, la profesora debe incentivar a los y las estudiantes a poner en práctica las normas de la sala de clases, debido a que, si bien, conocen a cabalidad dichas normas, no es posible que relacionen el comportamiento propio con el correcto ambiente para el funcionamiento y desarrollo de la clase. En lo que respecta a la dimensión de Clima Negativo, es importante destacar que, a diferencia de otras observaciones, donde en su mayoría no se contaba con la presencia de las asistentes de la educación, la utilización de estas formas de comunicación y control no se contemplaban. Ahora bien, en este curso en particular, se puede evidenciar cómo los y las estudiantes responden, digamos de manera “positiva”(entiéndase que los y las estudiantes acatan las normas mediante estas formas de llamado de atención), a dichos métodos. Sin embargo, sostenemos que en una clase de *Ociopedagogía* o bien Filosofía con niños y niñas, lo que se

busca es que los y las estudiantes puedan construir y desarrollar su autopercepción y con ello la autocrítica acerca de sus propias formas en el contexto de una comunidad de indagación. En lo que respecta a la dimensión de Sensibilidad del Maestro y Consideración hacia las Perspectivas de los Alumnos se tiene que a medida de que avanzan las observaciones la profesora integra diversas actividades según las necesidades de cada estudiante, lo cual promueve más participación activa de su parte.

En relación al dominio Organización del Aula y Apoyo Pedagógico se tiene que en términos de puntuación, estas se mantienen en el rango de 5 a 7 y la mediación de la organización del aula fue abordada a través del diálogo constante que se dirigía a abordar los conceptos trabajados en resolución de conflictos personales y conformación de un grupo encaminado a una comunidad de indagación.

Entonces, el diálogo constante es el principal medio por el cual se abordó el reconocimiento de las propias acciones y la importancia de las decisiones. En este sentido, el foco se dirigió hacia el cuestionamiento de si acaso ganar es lo más importante al jugar o el hecho mismo de poner en práctica la capacidad de disfrutar, participar, así como también de realizar actividades en equipo y esfuerzo conjunto. Frente a este contexto, la actividad tuvo por objetivo que los niños y niñas reflexionaran acerca de sus propias dinámicas relacionales durante las instancias de juego. Como por ejemplo, invitándoles e incentivándolos a ponerse de acuerdo en la creación y elección de un grito de ánimo representativo de la comunidad de indagación, que simboliza la unión y el esfuerzo por mejorar las dinámicas convivenciales.

Un dato de relevancia para comprender la necesidad de adecuación del manual a contextos disruptivos, y que no intenta ser una representación de la realidad total de ambos establecimientos; dice relación a los momentos en que surgió un conflicto durante la instancia de la clase, donde la tendencia de las niñas y niños era “reaccionar” frente a la presencia de instrucciones de carácter conductistas y en ocasiones con tintes hostiles por parte de la asistente de aula. Esto puede verse reflejado en instancias donde el diálogo no cuenta con una consecutividad, debido a algunas digresiones del grupo expresadas en interrupciones y discusiones que imposibilitaba el desarrollo pleno de los juegos o discusiones colectivas. En

consecuencia, sostenemos que un espacio como este debe extenderse a los procesos de aprendizaje y a la integración de cada uno de los problemas que limitan el diálogo y la convivencia a nivel de comunidad de indagación y escolar.

Tercero Básico

En lo que respecta al tercer nivel básico a la E.V.C. Debido a imprevistos en el cronograma, los métodos de recogida de datos son reducidos en comparación a los otros cursos. En términos generales, el grupo humano de este nivel demostró gran compromiso con todo el proceso del taller arraigado en un fuerte deseo de aprendizaje y participación, esto pudo ser observado en el claro interés por el juego como medio de aprendizaje; más particularmente en el juego titulado “La Viuda” que consiste en una dinámica a nivel curso donde el mayor de los recursos son las sillas de la sala organizadas circularmente. Además, en el proceso de autoevaluación y percepción del taller tuvo una mención por poco unánime, a pesar de haber realizado otra clase de juegos, lo que nos permite inferir el potencial de significancia en la experiencia de los niños y niñas de este ciclo.

Durante el juego los niños y niñas se debían organizar para escoger una pareja de juego, ponerse de acuerdo para que solo uno de los dos quedara sentado y el otro de pie detrás de la silla, y además lidiar con el hecho de que quién no tuviera pareja de juego aun así cumpliera un rol; esa persona que no debía tener a nadie sentado en su silla ya que representa el personaje principal de este juego, es La Viuda. Se les explicó a los participantes que la viuda es alguien que ha perdido a un ser querido y que está en búsqueda de otra persona que pueda sentarse en su silla vacía. Para ello, deben activar un mensaje discreto, una mirada precisa directamente a los ojos y un código de pestañeos rápidos que da el indicio a quien está sentado en la silla de que es momento de cambiar de silla rápidamente antes de que su cuidador lo detenga.

Algo interesante respecto a este juego, que no fue tan evidente desde un comienzo, fue la posibilidad de conversar sobre la importancia de apreciar a quien está con nosotros y nos acompaña, aunque también sobre la importancia de reconocer que las personas pueden irse y cambiar en busca de otros rumbos. Además, cuando eso sucede muchas veces podemos intentar

impedir que las personas se vayan de nuestras sillas (representado en el abrazar con desespero a quien le dieron la señal), sin percatarnos si pudimos herir o no a esa persona. Y por lo tanto, el cuestionamiento acerca de si podemos evitar que alguien se vaya y no herirle en su decisión.

En este sentido, decimos que los juegos que implican tomar roles son una gran forma de incentivar la participación, así como también que cada juego que se utilice puede ser llevado a un análisis crítico de nuestras acciones y decisiones. Es de gran relevancia incorporar y fomentar la autopercepción y el sentido que obtenemos de esa mirada al interior, pero también de esas miradas que se dan a otros. Un muy alto nivel de la infancia es ignorada por su familia o criadores, abandonada y rechazada incluso en la vinculación de la mirada. Se defiende que la generación de espacios en los que discutir por qué es importante ser y sentirse visto, escuchado y considerado es un paso para pensadores y pensadoras con mayor aprecio de sí mismos y del ecosistema en el que residen.

Por otra parte, es importante mencionar que al igual que en otros cursos y ciclos de aprendizaje el asunto del desarrollo de habilidades socioafectivas, y por lo tanto, de la inteligencia emocional es igualmente relevante debido a las características propias del panorama social, cultural, económico, emocional y afectivo de cada integrante de este curso. Con esto no hemos de referirnos a que este sea un problema global del nivel, sino más bien a recalcar la importancia de que los profesores mediadores integremos en nuestra comprensión filosófica el requerimiento de una noción e ideación socio-afectiva al interior del aula, dado que las herramientas emocionales que disponen las niñas no siempre serán las adecuadas para enfrentar y decidir la toma de decisiones. Esto conlleva un tratamiento por parte del o la profesora, hacia un contenido arraigado en la experiencia de la comunidad de indagación. Convertir en un tema de diálogo en clases el trato que nos entregamos entre las personas fue una de las medidas frente a este tipo de conflictos. Ahora bien, este mismo asunto movilizó una modificación en la comprensión que tuvo la profesora-filósofa acerca de su rol al interior de la sala de clases, todo esto frente al imprevisto de una diferencia entre compañeros. Una especie de catarsis pedagógica del vivir cotidiano, en el que se arraiga lo laboral alejado de la vida privada, pero que a la misma vez posibilita superponer las inquietudes de la cotidianidad privada en la cotidianidad laboral ¿Cuáles son las dinámicas sociales con mis propios compañeros y

compañeras? ¿Cómo se conforma lo socialmente aceptado o inaceptado en el trato que recibo y entrego a los demás? ¿Hay algo que pueda hacer con el sentir que me queda el discutir o hallar una diferencia con otra/o?

Quinto Básico

El presente curso fue observado tanto en la E.P.R. en los meses de septiembre y octubre como en la E.V.C. en el mes de noviembre. La unidad didáctica correspondiente a las dos escuelas es la unidad de Filosofía Aplicada: Juegos de estrategia y lógica, que tiene por objetivo reconocer reglas, normas y teorías de uso común para aplicar la filosofía por medio de la práctica de juegos de mesa.

En este sentido, esta unidad consiste en un proyecto de aplicación de diversos juegos de mesa²⁶ y comprende la evaluación de un proyecto de aplicación de estos juegos, que consideró tres fases: La primera de estas fases consistió en una clase en la que se esperaba que las y los estudiantes reconocieran reglas, normas, y teorías de uso común para los fines propuesto. La segunda fase titulada Aplicación de juegos consistió en cuatro clases y planteó por objetivo que las y los estudiantes aplicaran diferentes juegos de mesa, así como también, que identificaran sus principales estrategias e impresiones. Finalmente, la tercera fase titulada Planeación y presentación del proyecto, consistió en cinco clases que proponían por objetivo la organización de la comunidad de indagación para elaborar una visión grupal e individual sobre el juego y su representación del mundo.

Sin embargo, se encuentran diferencias en los momentos de la planificación por la diferencia en los meses de observación, lo cual grafica distintos momentos para cada escuela. Se comenzará con el análisis y reflexión de la implementación en la E.P.R.

Cabe destacar que al comienzo de cada clase se leía algún texto del libro ministerial de lenguaje para la práctica de la lectura y comprensión lectora, lo que además, estimulaba la motivación y participación de las y los estudiantes. Las sesiones observadas correspondiente a

²⁶ Dominó, Ajedrez, Parchís, UNO, Dama, Mundo Arcana.

esta unidad son cuatro, dentro de las cuáles se puede dilucidar el progreso tanto de las habilidades personales de los estudiantes, tales como el desarrollo socioemocional, acatar normas y reglas como el trabajo en equipo, que se ve afectado de manera directa por el desarrollo de habilidades de los participantes del grupo.

En la primera sesión de esta unidad las actividades están asociadas a la organización, distribución y orden del espacio para que cada grupo tenga un lugar para el desarrollo oportuno del juego escogido. Es interesante el ejercicio que hace la profesora de monitorear si es que los juegos se están llevando a cabo de manera adecuada, e intervenir y reiniciarlo cuando se les indique una falta a las reglas del juego. Con respecto a las normas de convivencia, se monitorean de igual forma y se les pregunta a las y los estudiantes al final de la sesión ¿cuáles podrían ser las consecuencias de este actuar? Se decide que quienes incumplan las normas de convivencia, tanto como las reglas del juego deberán ser sancionados con tarjetas amarillas y rojas, y al igual que en el fútbol, las tarjetas amarillas significan amonestación, y las rojas la expulsión del juego. Fue interesante cómo los estudiantes a partir de establecer esta metodología de regulación pudieron ir reconociendo y precisamente autorregulando aquellas conductas o faltas a las normas que podrían significar ser amonestados o expulsados del juego, lo que tuvo por consecuencia directa el goce y autorregulación en la actividad.

La segunda sesión se desarrolló con mucha más productividad respecto de los tiempos, ya que los y las estudiantes sabían lo que tenían que hacer, pues las instrucciones estaban claras desde la sesión anterior. Además, se potenciaba la autonomía por medio de la flexibilidad en la metodología establecida. En esta ocasión, deben escoger un nuevo juego de mesa, de manera que cada uno de los grupos tuviera la posibilidad de practicar la mayor cantidad de ellos. En cuanto al ambiente de la sala de clases se percibe como un espacio de confianza y seguridad, por lo que el desarrollo de la sesión se lleva a cabo de manera exitosa.

La tercera sesión se vio interrumpida, de alguna manera, por el desarrollo de una actividad reflexiva respecto a la dictadura cívico militar en Chile. El ambiente de la clase estuvo marcado por mucho respeto y reflexión, lo que incentivó a que los y las estudiantes dieran sus

puntos de vista e hicieran preguntas, comprendiendo la complejidad del asunto dialogado y emitiendo sus propias opiniones al respecto.

Hacia la cuarta sesión, la profesora delega una importante actividad de reflexión y autoconocimiento respecto de las técnicas o tácticas utilizadas por las y los participantes a la hora de sumergirse en el juego. Para luego, poder describir las principales características del juego escogido, junto con las estrategias utilizadas y el resultado de su aplicación. La evaluación tuvo su fundamento en el sentido que le daban las y los estudiantes a los juegos en los que se vieron involucrados.

En lo que respecta a la implementación de la propuesta en la E.V.C. Se observan modificaciones en relación a la planificación inicial, dado que en el momento de la observación se está cerrando la Unidad Didáctica, por lo que las y los estudiantes ya tuvieron su experiencia previamente con los juegos de mesa. Por lo tanto, se asiste a la evaluación de la Unidad.

Durante el mes de noviembre, en la primera sesión, se presentan los criterios de evaluación y se distribuyen las tareas de manera equitativa en el grupo. En este caso, la evaluación consiste en la creación de una infografía de algún juego a elección.

Hacia la segunda sesión se presentan las partes de la infografía; qué debe tener en cuenta, a qué preguntas debe responder, además se muestra una serie de ejemplos para que las y los estudiante tengan un acercamiento al producto final que se espera que realicen. Al llegar la sesión de la creación de la infografía, el panorama es desafiante, ya que, la mayoría de los grupos, por diversas razones, no presentaron materiales para el taller. Esta escena, lleva a la profesora a entablar una conversación y reflexión al respecto de la poca participación y responsabilidad de los estudiantes con el curso. A pesar de esta situación, hay un grupo que presentó materiales y llevó a cabo el desarrollo de la primera parte de la infografía mediante su bosquejo.

Es importante enmarcar la diferencia entre el quinto básico de la E.P.R y la E.V.C., para analizar la implementación y los alcances del manual. Mientras que en la primera el grupo curso

tiene un alto potencial reflexivo, curioso y cuestionador, que se ve llevado al máximo por las metodologías y estrategias de la profesora. En la segunda el panorama es distinto, si bien no se pone en duda el potencial reflexivo, curioso y cuestionador de los y las estudiantes, hay una actitud y voluntad generalizada en el curso hacia la indiferencia frente a la propuesta evaluativa, lo que llevó, en un principio, a percibir a los estudiantes como poco comprometidos con el curso y asimismo con las temáticas ahí desarrolladas. Aunque, esto se percibió así, cuando se analiza la particularidad de cada uno de los contextos se posibilita una reflexión acerca de sus diferencias en la que encontramos que el factor de la autoestima académica refleja también diferencias claras en ambos establecimientos.

Se sostiene que el asunto de la baja autoestima académica debiera ser abordada desde la visión del rol docente como el motivador y mediador entre el deseo de filosofar y la acción que este deseo conlleva, para ello es importante revisar las evaluaciones que demandan el desarrollo de habilidades y actitudes que propician el aprendizaje conjunto y colaborativo, enfrentado a las evaluaciones estandarizadas que pretenden resultados cuantitativos²⁷. Ya que pueden generar en las y los estudiantes sensaciones o emociones que afectan su propia estima, y autopercepción acerca del desarrollo de sus habilidades y actitudes frente al aprendizaje común.

A modo de conclusión, se sostiene que el clima apropiado, el desarrollo de los contenidos y el apoyo pedagógico estuvieron presentes en la mayoría de las clases observadas. Es interesante preguntarse por el motivo de estos resultados, pues a partir de este cuestionamiento se puede llegar a la conclusión de que las actitudes y habilidades dialógicas descendidas por parte del grupo humano de la E.V.C. en contraposición a las del grupo humano de la E.P.R. pueden deberse a la complejidad de los asuntos referidos a la autopercepción de los niños y niñas, que es moldeado por los discursos que les rodean.

²⁷ Con evaluaciones estandarizadas que pretenden resultados cuantitativos nos referimos a aquellas tales como las pruebas de selección múltiple, verdadero o falso, etc.

Sexto Básico

La aplicación de la propuesta en un sexto nivel básico pudo ser observado solamente en la E.P.R. Ahora bien, a modo de contextualización acerca de las particularidades de la experiencia, antes del comienzo de observación de las sesiones, sucede el robo de dinero de uno de los estudiantes por parte de otro, en esa instancia la profesora suspende la clase y solicita apoyo a la dirección del establecimiento en un punto álgido de discusión, con la finalidad de reflexionar y reforzar el diálogo acerca de lo ocurrido. Este es un aspecto importante de mencionar pues da luces de algunos tipos de relaciones que se generan en el grupo curso, lo que sugiere los desafíos y problemáticas que debe atender la profesora durante el desarrollo del taller. La siguiente clase, la profesora aborda esta problemática por medio de un dilema ético presente en el manual titulado “La ocasión” el cual consiste, a grandes rasgos, en la situación hipotética de que estuvieran solos en una tienda comercial a la hora de un terremoto, teniendo la posibilidad de tomar varios objetos de valor y salir del lugar sin que nadie pueda culparlos; en este sentido, la pregunta que se les propone es si acaso lo harían o no y bajo qué condiciones tomarían su decisión.

Este diálogo arrojó como resultado que una parte importante del curso admitiera la decisión de tomar aquellos objetos, siendo mínima la exposición de estudiantes que no estuvieran de acuerdo con el robo. A partir del análisis de esta situación, se comprende que es necesario reforzar el diálogo acerca de la toma de decisiones en cada caso, en este sentido, el profesor mediador debe evitar la superposición de sus valores antes de que los propios estudiantes puedan reflexionar acerca de si una acción es o no correcta, teniendo en cuenta las posibles consecuencias.

En términos generales, Sexto demuestra una alta participación en la unidad que se propuso durante el proceso del segundo semestre, titulada “Filosofía Aplicada: Juegos de estrategia y lógica” que al igual que en quinto básico se aplicaron los objetivos propuestos por el profesor Pablo en lo que respecta a las últimas dos temáticas del manual: Filosofía Aplicada y Proyecto Libre de la comunidad de indagación. Respecto a esto mismo, la dificultad parece incrementar en el proceso de evaluación que dependía de la demostración de actitudes de

atención plena al otro, de la escucha activa como acto de respeto mutuo y de la capacidad de trabajar colaborativamente en pos de un fin común.

La aplicación y la observación de la unidad comenzaron en septiembre del año 2023 y terminaron en diciembre del mismo año. Mientras que la aplicación de la unidad contó con diez sesiones, las observaciones contemplan tan sólo seis de ellas. La primera sesión observada comprende la primera sesión de aplicación de los juegos de mesa. En términos de la pauta de observación, se comprenden los tres dominios importantes a partir de los cuales se analiza la implementación de la unidad didáctica.

Respecto al primer dominio, Apoyo Emocional se concluye que la profesora mantiene un ambiente de respeto y flexibilidad ante las solicitudes o requerimientos de los estudiantes, asimismo no son utilizadas las amenazas como formas de castigo, lo que facilita el diálogo para la resolución de problemas, y capta de manera efectiva la atención de los y las estudiantes desde un comienzo, sin embargo, dadas las características propias del curso, entiéndase, con mucha conversación grupal, esto conlleva a la rápida desconcentración y desorden por parte de los integrantes de aquellos grupos.

En relación al segundo dominio Organización del Aula, las indicaciones claras por parte de la profesora, además de las transiciones cortas, fomentan una organización oportuna para las sesiones del taller, sin embargo, se presenta nuevamente la pregunta acerca de ¿Cuáles son las formas adecuadas para direccionar una conducta disruptiva en el sexto básico de la E.P.R.? La metodología implementada por la profesora y la que se propone en *El Dilema de Sofía* es abordar cada situación problemática para el desarrollo de la clase o para el desarrollo social e intelectual de los estudiantes, a partir del diálogo reflexivo y respetuoso con todos los integrantes del curso.

Esta técnica a veces obtuvo buenos resultados, mientras que otras veces no obtuvo resultados. Sin embargo, se sostiene que el fortalecimiento constante de habilidades como la escucha activa y la argumentación promueve, en primera instancia, la instalación de la práctica constante del diálogo reflexivo y respetuoso como medio para la corrección de conductas perjudiciales para los estudiantes. En este sentido, se produce un diálogo entre los estudiantes y la profesora respecto a su comportamiento y falta de compromiso con el desarrollo de la clase.

En esta oportunidad los estudiantes evidenciaron que para ellos y ellas la forma en la que los profesores sostienen las interrelaciones con los estudiantes es muy significativa en términos de participación, motivación y por ende, de aprendizaje. En palabras de los estudiantes, algunos se sentían discriminados por su comportamiento y ello los llevaba a la desmotivación respecto a la materia. Es importante precisar, que la profesora hizo la pregunta acerca de ¿qué responsabilidades tienen ellos en la recepción de algunos profesores hacia algunos estudiantes? Lo que les propició una autorreflexión y autocrítica respecto de sus comportamientos y formas de comunicación.

En cuanto al tercer dominio Apoyo Pedagógico, la mayoría de las clases observadas cumplieron con los objetivos propuestos por el manual, es decir, reconocer reglas, normas y teorías de uso común para aplicar la filosofía por medio de la práctica de juegos de mesa, posibilitando la relación entre la aplicación de los juegos de mesa con el mundo cotidiano, además de lograr una reflexión crítica acerca de los propios comportamientos y actitudes que posibilitan la retroalimentación e introspección necesaria para fomentar la responsabilidad individual y colectiva con el propio aprendizaje. Se considera que la profesora mantiene un alto dominio de apoyo pedagógico por la constante retroalimentación y dirección de preguntas que incentivan el aprendizaje significativo. A modo de síntesis se puede concluir que la implementación de las unidades didácticas de *El Dilema de Sofía* desde una perspectiva pedagógica resulta bastante enriquecedora ya sea en términos de contenido, desarrollo de habilidades lógicas, críticas y reflexivas y habilidades socioemocionales, resultando útil para la resolución de conflictos, o problemáticas propias del contexto educativo observado.

Algunos de los aspectos a destacar respecto al proceso de valoración del taller, dicen relación a los comentarios realizados por las y los estudiantes, donde los ejes que contemplan estas reflexiones son la valoración del desempeño docente y la autovaloración de su proceso de aprendizaje-enseñanza. Acerca del primero de estos ejes, las preguntas presentadas fueron acerca de qué tan clara era la forma de hablar de la profesora, cuál consideraban que era el manejo del conocimiento de la profesora a partir de los temas abordados en el taller, y finalmente, qué tan respetuosa fue la profesora respecto de las diferencias de pensamientos de los estudiantes. En términos generales las respuestas entregadas por el curso son bastante

positivas, dado que en su gran mayoría observan y establecen que existe claridad en los medios expresivos de la profesora, así como también un buen manejo en los conocimientos propuestos a compartir, finalmente en la expresión del respeto de la profesora frente a las diferencias de pensamiento de los estudiantes, otorgan significación a la constante invitación a participar compartiendo opiniones y puntos de vista diversos desde la base del respeto mutuo.

En el segundo de los ejes, fueron seis las preguntas acerca de la valoración empleada en su proceso de aprendizaje-enseñanza. Por medio de estas preguntas, se les invitó a recordar, reflexionar y evaluar asuntos tales como lo más importante que hayan aprendido en clases, o si acaso creían tener la suficiente preparación para las actividades realizadas en el taller, en una escala del uno al cinco qué valoración le otorgarían al taller, cómo pensaban que podrían mejorar las clases y si consideraban pertinente mencionar algo que no se les haya preguntado previamente.

Los resultados de la valoración resaltan la significación de los ejercicios de reflexión a partir del diálogo, el debate y la discusión de temas de controversia ética, tal como lo son los dilemas. También destacan la relevancia e importancia del respeto mutuo sobre la base de la escucha activa y la participación democrática. Estos elementos son de relevancia ya que en lo que respecta al cuestionamiento de valoración del taller algunos estudiantes logran reconocer un aumento en la participación de sus compañeros y compañeras que favoreció el clima del aula, aunque esto aún podría ser un factor a mejorar, dado que cuando se les pregunta qué podría mejorar del taller existen respuesta del siguiente tipo: “Opinando mis ideas pero no puedo porque no sé qué pensarán, además me da pena opinar”, “Que los demás no hagan tanto ruido, que sean tranquilos”, “Que los niños no griten tanto”, “Que haya más atención en clases y que todos respeten las opiniones de los demás”, lo que refuerza esta última apreciación.

Finalmente, para comprender el último fenómeno descrito acerca del ambiente de la sala, se presenta a continuación una síntesis que permite reconocer qué tan preparados se sentía este grupo humano frente a las propuestas de actividades realizadas en el taller, las que arrojan los siguientes datos:

- Al menos siete estudiantes dicen no saber o no estar seguros de su preparación.

- Al menos once estudiantes dicen no encontrarse preparados debido a la ausencia de conocimientos previos asociados a años anteriores y al desconocimiento parcial o total de las temáticas.
- Al menos catorce estudiantes dicen encontrarse preparados debido a sus aspiraciones actuales y futuras, al disfrute de las instancias, a facilidades deductivas, el gusto por el debate y el juego. Así como también a la certeza del desarrollo de habilidades socioemocionales tales como el respeto de comentarios y opiniones diferentes.

Estos resultados permiten construir un panorama específico acerca del desarrollo de habilidades sociales, afectivas y académicas del grupo humano correspondiente a sexto año básico. Podemos observar que si bien existe un número importante de estudiantes que se sintieron preparados para realizar el tipo de actividades propuestas, más de la mitad de las y los estudiantes expresa no haberse encontrado preparado para el tipo de actividades, o netamente no ser capaz de emitir algún juicio de valor respecto al desarrollo de su proceso de aprendizaje-enseñanza. Con la información obtenida podemos reforzar la idea de que primero que todo, el tipo de dinámicas que propone la propuesta implementada puede llegar a ser sumamente significativo para las y los estudiantes sobre la base de la democracia, la igualdad y el respeto mutuo. En segundo lugar, que para alcanzar mejores resultados en la práctica se deben reforzar las habilidades del pensamiento de la mano con habilidades expresivas de diversos tipos tal como lo es el diálogo y el planteamiento de puntos de vistas con foco en la metac conciencia de los procesos. Y por último, que para que lo anteriormente mencionado encuentre su cauce, se requiere dejar de observar la experiencia de la niñez desde el prejuicio y estándares absolutistas, y seguir brindando mayor cabida en la esfera social a aquellas experiencias que muchas veces fuera de las paredes de sus escuelas son acalladas por contextos de vida sumamente complejos.

Conclusiones de capítulo

Para fines conclusivos del presente capítulo, se presenta a continuación un análisis FODA que permite desglosar los aspectos favorables y desfavorables acerca de la

implementación del manual *El Dilema de Sofía* en ambos contextos específicos. Entendiendo también, que uno de los propósitos del manual es extenderse en su uso como herramienta para que profesionales de la educación puedan usar a su favor.

Tabla 6.

<p style="text-align: center;">Fortalezas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de habilidades dialógicas, socioemocionales, de pensamiento crítico y reflexivo. • Experiencias significativas a partir de un clima positivo de aprendizaje. • Relevancia del contenido. • Fomento de la participación democrática. • Valoraciones positivas por parte de las comunidades de indagación. 	<p style="text-align: center;">Debilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inseguridad y desmotivación • Manejo conductual dependiente de las habilidades convivenciales. • Falta de preparación académica en el estudiantado • Resultados mixtos en la resolución de conflictos • Temáticas de género
<p style="text-align: center;">Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de habilidades comunicativas • Aprovechar el interés por los juegos • Evaluaciones diversificadas • Adecuaciones contextuales • Taller <i>Ociopedagogía</i> • Formación continua y talleres implementados por el profesor Pablo. 	<p style="text-align: center;">Amenazas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contextos sin desarrollo dialógico • Ausencia curricular de la FcpNN en los planes y programas de filosofía a nivel ministerial • Contextos socioemocionales y socioeconómicos complejos. • Relaciones conflictivas. • Resistencia al cambio • Desafíos en la continuidad

<ul style="list-style-type: none"> • Complementariedad con otros recursos y metodologías • Refuerzo de habilidades básicas • Construcción de comunidad. • Trabajo Interdisciplinario. 	
---	--

A partir de los datos presentados, se obtiene en términos de Fortalezas que *El Dilema de Sofía* presenta un enfoque sumamente innovador y altamente relevante en lo que respecta al fomento de habilidades críticas, reflexivas y socioemocionales en estudiantes de los distintos niveles de aprendizaje. Esto puede ser evidenciado a través del enfoque en el respeto mutuo y el diálogo reflexivo de la mano con la resolución de conflictos a cargo del profesor mediador, que fortalece las relaciones interpersonales y el ambiente en el aula. Esto pudo darse de este modo ya que se evitó el uso de castigos y amenazas, favoreciendo la confianza y la apertura entre estudiantes y docente, tal como pudo ser evidenciado en el abordaje de conflictos a partir del dilema *La Ocasión*, que fue utilizado como pie forzado para dialogar y reflexionar críticamente acerca de los valores contrapuestos entre la decisión de tomar o no algo que no nos pertenece, y que además podría afectar el propio bienestar. En este sentido, obtenemos que los dilemas y los juegos lograron conectar con la perspectiva cotidiana de las y los estudiantes, promoviendo habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y ético. Las actividades favorecen la escucha activa, la argumentación y la empatía, mejorando la dinámica grupal y el respeto por las opiniones diversas, cuestión que se evidencia a nivel general en los procesos de autoevaluación y valoración del taller. Siguiendo lo anterior, se evidencia una alta motivación en actividades basadas en el debate, juegos y ejercicios reflexivos que invitan al fortalecimiento de la comunidad en diversos niveles.

Acercas de las Oportunidades que propicia el manual, es relevante tener en cuenta que este posibilita la observación e inclusión de nuevas estrategias para que estudiantes inseguros ganen confianza al expresar ideas, promoviendo así la participación equitativa. También, puede observarse la oportunidad de ampliar el uso de juegos y dinámicas lúdicas como herramientas para enseñar otros contenidos curriculares y/o habilidades. En este sentido, es preciso resaltar

la posibilidad de un espacio como el Taller de *Ociopedagogía*²⁸ como un proyecto municipal de la comuna de Recoleta que posibilita que niños y niñas puedan acceder a un tipo de educación que fomenta y favorece la conciencia de sí y de los otros, así como también, del entorno a partir del desarrollo de habilidades críticas y dinámicas lúdicas que complementan procesos cognitivos desde orden inferior hasta procesos cognitivos de orden superior²⁹. Siguiendo este asunto, otra de las oportunidades que propicia el manual se halla en el diseño de instrumentos que permiten medir el impacto del taller en aspectos cognitivos, emocionales y sociales, para ajustar y mejorar las intervenciones.

A lo largo de todo el proceso, algo característico que se ha podido destacar de los dilemas es el pensar cómo hacerse parte de la instancia debido a su capacidad dialógica. La inmersión en el diálogo se ve caracterizada por una conversación rica en elementos de interés personal por lo que propicia la libre expresión. Aunque si bien es cierto que hay quienes se retraen durante la instancia y se limitan a una actitud de participante pasivo, las instancias han demostrado que siempre se debe mantener abierta la posibilidad de que la niñez en su individualidad y multiplicidad se haga parte del diálogo de manera directa en la participación activa del diálogo o indirecta por medio de otros recursos tales como los escriturales o artísticos, como el dibujo, la teatralización, entre otros. Por lo demás, se hace necesario considerar y mantener presentes a quienes sí están participando activamente de los momentos, ya que son quienes mantienen la posibilidad de que exista una instancia de diálogo, debate o discusión, e incluso son quienes posibilitan de manera colectiva la autorregulación emocional y conductual en contextos de disrupción, dado que muchas veces los estudiantes que presentan un mayor manejo de estas habilidades, son referentes positivos para el resto de la comunidad.

Por otra parte, dada la falta de preparación en un rango importante de los grupos humanos, se podría incluir un módulo inicial para nivelar conocimientos y habilidades requeridas e incluso fomentar actividades que integren a las familias o a las comunidades escolares por medio del trabajo interdisciplinario, para fortalecer la colaboración y el

²⁸ Este espacio depende de las horas SEP que otorga el Ministerio de Educación a los establecimientos subvencionados y municipales.

²⁹ Véase Taxonomía de Bloom.

compromiso con los valores promovidos por el manual en conjunto a los valores promovidos por las instituciones educativas. En este sentido, se resalta la metodología propuesta en la unidad Proyecto Libre de la Comunidad de Indagación, basada en la modalidad de enseñanza del ABP (Aprendizaje Basado en Proyecto). Siguiendo esta misma línea, es importante mencionar las posibilidades de actualización docente que propicia el profesor Pablo Martínez Rojas por medio de cursos de modalidad presencial como el de *Aprendizaje a partir del diálogo: dilemas y juegos para desarrollar el pensamiento* impartidos en la UMCE, los que significan una oportunidad para profesores, ya sea de filosofía u otra asignatura, para interiorizar y poner en práctica la implementación de dinámicas y juegos como formas de aprendizaje.

En lo referente a las Debilidades, la inseguridad y desmotivación de los niños y niñas es un factor que surge a raíz de la manifestación del miedo a opinar o la frustración por dinámicas disruptivas en el aula, lo que limita su participación. Los niveles de ruido y desconexión en ciertos grupos dificultan el desarrollo fluido de las actividades propiciando la desconcentración y el desorden. En este sentido, los resultados se presentan de forma mixta en términos de resolución de conflictos dado que, si bien el diálogo reflexivo es efectivo en algunos casos, en otros no se logran los resultados esperados, lo que demanda ajustes en las estrategias. Por otra parte, la falta de preparación académica es un factor que expresan las y los estudiantes debido a vacíos en aprendizajes previos o desconocimiento parcial de los temas, lo que permite considerar el requerimiento de adecuaciones curriculares introductorias a las nociones planteadas, que deben ser integradas a mediano y largo plazo. Un ejemplo de este fenómeno fue observado en Primero Básico, donde los niños y niñas expresaron desconocimiento sobre lo que es e implica el diálogo, esto significó que se adecuara la planificación inicial de *El Dilema de Sofía* desde la introducción al concepto de diálogo y la discusión clase a clase en torno a las implicancias del dialogar y su ausencia para recién dar paso a las propuestas dilemáticas y de juego. Este fenómeno también se encontró en el resto de niveles, aunque con otras dificultades relacionadas con la autoestima académica en la expresión de sus ideas por temor a ser enjuiciados u objetos de burla por parte de sus compañeros. En estos sentidos esta debilidad que puede ser conducida a una oportunidad, se refuerza la idea de que, en contextos iniciales de diálogo, donde no existen conocimientos previos acerca de las implicancias de este, se incluyan en las planificaciones módulos previos de introducción a actitudes que permiten interiorizar los

conceptos, aptitudes y valores necesarios para cumplir con los objetivos propuestos por el manual.

Por otra parte, aparece como una debilidad, la falta de una unidad didáctica en torno a la diversidad de género y sexual. Si bien, encontramos variados dilemas que podrían ser dirigidos hacia discusiones de ese tipo³⁰, no existe algo así como un apartado propio que desglose y desarrolle estas temáticas. Se entiende que esto presenta serias dificultades a la hora de abordarse sobre todo por las creencias que sostienen las familias de los y las estudiantes, sin embargo, se sostiene que es de vital importancia trabajar acerca de estas temáticas con los y las estudiantes desde una temprana edad, lo que posibilita una temprana comprensión de los temas despejando prejuicios y aclarando dudas. En este sentido, se podría incluir una unidad específica al respecto de esta temática en los dilemas, que incluso puede ser ligada al Proyecto Libre de la Comunidad de Indagación.

En lo que respecta a las Amenazas encontradas en la aplicación del manual, se localizan experiencias de vida fuera de la escuela que pueden limitar la disposición de los estudiantes a participar y valorar plenamente los aprendizajes del Taller. Así como se ha expresado anteriormente, las dinámicas previas entre los estudiantes pueden afectar el desarrollo oportuno de las actividades y la cohesión grupal estableciendo relaciones conflictivas entre el grupo humano implicando un gran desafío para los profesores en lo que respecta al desarrollo de habilidades de resolución de conflictos y convivencia escolar.

Por otro lado, algunos estudiantes o miembros de la comunidad escolar, podrían mostrar resistencia a los métodos pedagógicos basados en la reflexión y el debate, lo que podría ralentizar la implementación de la propuesta lo cual representa desafíos en su continuidad, dado el proceso de consolidación de habilidades básicas y reflexivas que podrían dificultar la implementación del taller a largo plazo. Otro desafío que se presenta en la continuidad de la implementación de este tipo de metodologías en espacios como el del Taller *Ociopedagogía*, es

³⁰ Tales como los ejercicios para promover el escepticismo mediante la reflexión del caso “Supremacía de hombres sobre mujeres”. Las dinámicas varias, por medio de ejercicios como Prejuicios Sociales 1 y 2. Los dilemas Psicológicos, a partir de “La pregunta”, “Nombre registral” y “Amor no correspondido”. Dilemas asociados a sexualidad y ética por medio de “Aceptar o no aceptar tener relaciones sexuales”, “Hacer un video porno con fines comerciales” y “Síndrome Down y sexualidad”. Finalmente “Adopción homosexual” y “Violencia Intrafamiliar”.

el paso a las SLEP, que instala una incertidumbre con respecto a la permanencia de la filosofía con niños y niñas sostenidas en el tiempo. Se debe considerar, que la ausencia en los planes y programas de filosofía a nivel ministerial, representan un factor de incidencia en la relevancia que existe actualmente sobre la Filosofía con niños y niñas, dado que estos presentan ausencias y deficiencias a nivel nacional. Frente a este suceso, consideramos importante fomentar el acceso y la extensión de la filosofía junto a las niñas para precisamente favorecer la preparación de las y los estudiantes para obtener habilidades de formación ciudadana.

Es importante que en próximas oportunidades puedan ser abordadas las debilidades y amenazas que han sido detectadas, y esto permitirá fortalecer la implementación del manual y el impacto del taller, maximizando sus beneficios tanto en el aula como en la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

Conclusiones y desafíos por venir

Esta Memoria mantiene como objetivo general, el aportar una visión constructiva de la propuesta didáctica *El Dilema de Sofía: Problemas y Juegos* para desarrollar el pensamiento, en el sentido de visibilizar sus potencialidades y comprender las ventajas que se contienen en dicha propuesta, así como también las desventajas encontradas en su aplicación. Para comprender el trayecto y resultados de estos fines, resulta menester evaluar aquellos objetivos específicos que fueron un punto de anclaje en el amplio recorrido de investigación de la filosofía en el área de la educación, dado que también, estos no se mantuvieron inmutables a lo largo del proceso de dos años que duró esta investigación.

Con el objetivo de sistematizar una conceptualización de la filosofía pertinente al problema de su enseñanza con niños y niñas, se realizó un recorrido por las concepciones agambenianas de experiencia, lenguaje y subjetividad, a través de las que muestra cómo la concepción de experiencia ha cambiado a lo largo de la historia de la filosofía, y cómo ello significa transformaciones en las nociones de la propia experiencia filosófica moderna que, a diferencia de la experiencia, dígase tradicionalmente entendida como fuente de conocimiento que posibilita almacenar y transmitir por medio del diálogo y experiencias compartidas, hoy a manos del desarrollo de la tecnología ha perdido ese valor. Ha significado una pobreza de la experiencia moderna que de manera paradójica existe a la vez que el acceso a un exceso de información. En este recorrido, Agamben sitúa la infancia como estado originario del acceso a la experiencia, una especie de capacidad de apertura a lo nuevo, sin estar infestada aún por las experiencias adultas. En este sentido la infancia no es simplemente un lugar cronológico en las etapas del ser humano, sino que es un estado originario de apertura al mundo. Con la crítica que Agamben hace a la experiencia moderna y la percepción y comprensión que se pueda tener del mundo a partir de esta sobreinformación, se vuelve indispensable pensar en cuáles son las consecuencias que presenciamos en la sala de clase con los y las más jóvenes, y cómo poder abordarlas desde la práctica de la pedagogía en filosofía. En este sentido la concepción badiouniana de la filosofía se presenta como una revuelta lógica que en tanto movimiento, constituye una instancia que compromete de manera arriesgada el pensamiento; subvirtiendo la

concepción misma de filosofía donde es el acontecimiento el que posibilita el acceso a ella, y no tradicionalmente entendido como el mero hecho de pensar.

Por otra parte, con el objetivo de situar el Manual del profesor Pablo al interior de la tradición y visión de la enseñanza de la Filosofía en la Educación Básica, se propuso reconocer las bases de su propuesta educativa en otros contextos humanos en los que se despliegan. Con este fin, se logró evaluar y justificar la actualización de la disciplina filosófica y pedagógica, en términos de adaptabilidad a los contextos humanos en los que se desarrollan. Cabe añadir, que este propósito resultó más ambicioso de lo previsto, ya que si bien se logra situar el manual al interior de una visión y tradición de la enseñanza filosófica, fue necesaria la aplicación de cuatro fuentes diferentes de recopilación de datos: revisión bibliográfica, entrevista a informantes clave, Investigación Acción Participativa e Investigación Observación.

En consecuencia de lo anterior, y con el fin de situar el manual al interior de esta tradición, se reconoce que la formación que propició el maestro Lipman a profesores de diferentes lugares del mundo, por medio de Philosophy For Children, llegó hasta la profesora Ana María Vicuña quien recibe esta formación y posteriormente la entrega junto a Celso López al profesor Pablo Martínez Rojas en el contexto del curso de Filosofía en Enseñanza Básica de la Pontificia Universidad Católica. Esta experiencia de acercamiento inicial del Profesor Pablo a los horizontes de la Filosofía para Niños, si bien es un punto de partida en su formación, no compone el pie de creación de su manual, más bien representa el reconocimiento de una tradición que lo invitaba a explorar sus propios márgenes, extrapolado en la realidad de su contexto educativo.

En relación al objetivo específico que propone comparar y contrastar los registros de observación y aplicación formal de El Dilema de Sofía, se requirió previamente constatar el sentido y pertinencia del desarrollo del diálogo y el juego al interior de los escenarios educativos, lo que se llevó a cabo a partir de un proceso de entrevistas realizado a un universo de actores cruciales de la Enseñanza de la Filosofía, en Santiago de Chile. A partir de este proceso de entrevistas es crucial destacar las cinco dimensiones con las que se organizó el proceso de análisis, y que permiten obtener como principales hallazgos, primero la relevancia de la

formación docente inicial y continua, como momentos cruciales en los que se construye el imaginario del sujeto de la educación; que debe dejar de ser comprendido como aquel que recibe y repite los saberes, sino más bien, como aquel que explora mediante su implicación en el diálogo y la investigación, aquellos significados que le otorga al mundo.

Segundo, se acuerdan o establecen tres fundamentos en relación a las metodologías y didácticas de FcNN, siendo el primero de estos la creación de un espacio para la exploración y creación de pensamientos, mediante el fomento del descubrimiento y el planteamiento de problemas filosóficos. Luego, el fomento de un sentido propio del mundo de los niños y jóvenes, guiados por su curiosidad e intereses personales; contribuyendo al desarrollo de habilidades socioemocionales. Y en tercer lugar, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creativo y lógico, que permitirá que las y los estudiantes aprendan a estructurar sus pensamientos desde diversos enfoques, previamente considerados en los procesos de planificación docente. Como consecuencia de esto, en lo que respecta a los fundamentos evaluativos, se precisa que los parámetros educativos tradicionales, entendidos como aquellos que pretenden resultados de conocimientos aislados y reducidos a representaciones numéricas deben ser reevaluados, no solo en los espacios relativos a la educación filosófica, sino que en cualquier espacio de educación formal. La deconstrucción de las nociones tradicionales de la educación en términos evaluativos debe ser comprendida como un proceso de aprendizaje continuo en los estudiantes, así como también en los procesos pedagógicos integrados por docentes y pedagogos, abogando por procesos significativos que efectivamente pongan a las y los niños en el centro de su aprendizaje, y no centralmente cuantitativos; es decir, con fines meramente porcentuales, dado que el pensamiento se manifiesta de manera diversa y requiere enfoques que consideren procesos de divergencia creativa, crítica y argumentativa, en favor del desarrollo de sus habilidades de pensamiento desde el orden inferior al superior.

También, se reconocen propósitos educativos, políticos y técnicos que se sostienen en la puesta en práctica de la libertad de pensamiento y el aprendizaje, donde la apuesta se halla en la reflexión y el movimiento del pensamiento para la creación de acuerdos entre los participantes de la comunidad de indagación. En este contexto, la interdisciplinariedad aparece como el enfoque pedagógico que posibilita aunar conocimientos y experiencias de diferentes áreas, así como también es una fuente de profundización de los contenidos y habilidades pretendiendo así

una formación integral de nuestros estudiantes, que debe ser observada y retroalimentada con gran precisión, concediendo de este modo a las y los profesores de las comunidades educativas la posibilidad de reconocer las particularidades de cada estudiante, y también fortalecer la comunidad escolar mediante la unificación de los diferentes departamentos.

A pesar de lo anterior, el trabajo interdisciplinario demuestra presentar problemáticas no menores a considerar, relacionadas con el agobio docente que puede expresarse por medio de la falta de compromiso pedagógico, enraizado en un cansancio generalizado frente a las problemáticas cotidianas de los campos en los que se desempeñan. La carencia de recursos debe ser entendida como una imposibilidad material, pero también como una imposibilidad temporal, donde una de las condiciones actuales es que un universo importante de profesores no disponen de horas remuneradas acordes a las demandas particulares del establecimiento para gestionar proyectos interdisciplinarios.

Las condiciones económicas y de administración horaria vienen a representar solo un factor de incidencia en lo que representa un proyecto de carácter interdisciplinar, aunque también lo es en lo que respecta a aquello de debe tener y ser un profesor mediador al interior de una comunidad de indagación. Cuando se dice que el perfil de un docente de filosofía en el área de la Enseñanza Básica o Enseñanza Media debe desarrollar una base de habilidades pedagógicas indispensables para el desarrollo oportuno de una instancia educativa, tal como lo es el reconocimiento de la diversidad contextual, la planificación de didácticas adaptativas, el fomento del diálogo y la generación de comunidades de indagación, capacidad deconstructiva de su propio rol a partir del asombro, y por último, la disposición y el compromiso con sus contextos, todo esto no puede sostenerse únicamente por la fuerza propia del profesor, menos en condiciones de precariedad laboral. Por el contrario, se debe fortalecer el ánimo docente desde su preparación universitaria, mediante el reconocimiento y la valoración de sus logros, como también desde el impacto emocional que tienen en sus estudiantes.

Mejorar las condiciones laborales en términos de dignidad implica el ajuste de los sueldos según la carga laboral real, reconociendo las horas extra y el trabajo administrativo fuera del aula, también garantizar una estabilidad contractual mediante la reducción de la

incertidumbre con contratos más seguros y permanentes, asegurar recursos adecuados como materiales pedagógicos, infraestructura adecuada y acceso a tecnología. Podría seguir haciéndose mención de otros factores a mejorar, tal como lo es el apoyo emocional y psicológico mediante programas de bienestar y redes de apoyo para compartir experiencias y preocupaciones con colegas, así como también los incentivos económicos adicionales como los bonos por desempeño con objetivos realistas y contextualizados, pero sin ánimo de extender aún más este asunto, se sostiene que el fortalecimiento del sentido de comunidad implica la promoción y el fomento de relaciones laborales más sensibles a la socioafectividad y cooperativas con un enfoque que combine el apoyo institucional, las mejoras laborales y las oportunidades de desarrollo personal y profesional como elementos clave para revitalizar el ánimo docente.

Una educación que abogue por la sensibilización de sus propios profesores, es aquella que puede reconocer la base afectiva del cotidiano de su estudiantado, y por lo tanto tomar cartas en los asuntos desde el compromiso común y no desde la carencia. Dado que en la sala de clase no solo se puede encontrar a profesores agotados, sino que los estudiantes muchas veces expresan un descenso en su potencial del ánimo y disposición frente al aprendizaje que se propone en las escuelas. Esto supone a su vez el desafío de indagar y crear estrategias y dinámicas innovadoras, que favorezcan los ambientes de aprendizaje contextualizados. La importancia del juego en la sala de clases radica precisamente en integrar dinámicas lúdicas que contengan signos de aprendizaje significativo, y que apunten a potenciar el ánimo y la disposición de los estudiantes; así como también, el desarrollo de habilidades de orden social, afectivas, motrices y lógicas, mediante la contraposición de situaciones de la vida cotidiana llevadas al plano de cada instancia de clase. Dado que la aparición del juego es parte fundamental de la vida de niños y niñas, es esencial que de este se contemple el registro comunicacional del diálogo como medio de comprensión de las normas, sentidos y valores comunes presentes en cada situación planteada, en pos del reconocimiento de estos, así como también, de las ideas propias en conjunto a las ideas de las y los otros compañeros.

El fortalecimiento de las voces de niños, niñas y jóvenes es esencial para comprender la instalación y preservación del diálogo a nivel de comunidades de indagación y de comunidades

escolares, pero también lo es para reivindicar al sujeto de la educación infantil por el de un sujeto de la educación de la niñez y la juventud que exige particularizar sus procesos, contextualizar su entorno y remover las cimientos de aquellos dogmas, prejuicios y verdades absolutas que contraen en su experiencia particular y externa a los asuntos escolares.

Sería enriquecedor plantear en futuras líneas de investigación la actual situación de la formación de profesores en sus procesos iniciales, así como también en sus procesos de formación continua, para detentar la situación de construcción del sujeto de la educación actual. En este sentido, un proyecto que promueva el diálogo interdisciplinar entre escuelas pedagógicas, como por ejemplo, Filosofía y Enseñanza Básica, pondría a prueba la posibilidad de diversificar la formación de profesores de diferentes áreas, y junto con esto brindar un espacio de discusión docente respecto del sujeto de la educación que se actualiza a pasos agigantados a causa de los medios tecnológicos que delegan la experiencia de lo cotidiano al espacio de la enajenación.

Por otra parte, estos asuntos también requieren prestar atención a las dicotomías asociadas a la adscripción de la Filosofía en la Enseñanza Básica mediante la conformación de un Marco Curricular ad hoc, ya que su registro en este aún es incierto. Aunque también es verdad que su campo se encuentra en un estado germinal, este ha demostrado atisbos de una extensión en los escenarios educativos chilenos.

De esta manera, las ventajas y desventajas de la adscripción de algo así como “Planes y Programas de Filosofía en la Enseñanza Básica” requieren ser pensados con mayor precisión de lo que se ha reconocido en esta investigación. Si bien propuestas como las de implementación de El Dilema de Sofía pueden representar y resultar en procesos educativos y de experiencias de aprendizaje significativas para la transformación de la educación, sus espacios no dejan de ser escenarios aislados al interior de los márgenes del sistema educativo. En este sentido, el proceso de entrevistas fue esencial para construir un panorama parcial acerca del estado actual de la FcNN en el marco de la educación chilena.

La ausencia de un Marco Curricular referencial para orientar la selección de temas, estrategias, metodologías y evaluaciones pertinentes a cada etapa de desarrollo, representa la complejidad de secuenciar conceptos filosóficos, así como también la capacidad de las y los profesores para construir secuencias coherentes y progresivas atingentes, sobre todo en las experiencias pedagógicas iniciales. La asociación de Filosofía a un Marco Curricular de Enseñanza Básica podría, junto con fortalecer los procesos de planificación docente mediante rutas programáticas, incentivar la interdisciplinariedad pedagógica mediante objetivos educativos complementarios. Ahora bien, es importante considerar que esto no significa en ningún caso reemplazar la autonomía de la creatividad docente, sino que más bien conformar una herramienta para la personalización y la diversificación de los métodos pedagógicos.

La proliferación y masificación de espacios como los que se propician por medio de la filosofía, representan un aporte a la construcción de una sociedad más inclusiva y democrática, ya que son una constante invitación a construir comunidades que indagan, cuestionan y redefinen la experiencia de lo cotidiano y extraordinario. Mediante la construcción de propuestas edificadas sobre la base del pensamiento autónomo, crítico y reflexivo, el respeto mutuo y la puesta en práctica de herramientas para expresar pensamientos y sentimientos con claridad, la permanencia de la filosofía es una posibilidad enriquecedora para que niños y jóvenes sean agentes activos de su propio aprendizaje, y por lo tanto de las comunidades en las que se desarrollan.

Mediante esta investigación se logra conjeturar que la ausencia o intermitencia de los espacios de comunidades de indagación, desde los primeros niveles de enseñanza, repercuten en el desarrollo de habilidades en los posteriores niveles de enseñanza media, entendiendo que solo dos años de la práctica de la filosofía en los últimos niveles de enseñanza escolar no son suficientes para el desarrollo de habilidades de pensamiento y diálogo crítico y reflexivo, sino que más bien son un acercamiento a nociones y concepciones filosóficas superficiales. Por el contrario, su oportuna integración en los procesos de aprendizaje enseñanza permite abrir paso al encuentro del propio ser con la filosofía. En este sentido, se pretende que en la Enseñanza básica se busque abrir paso al ser de los niños y niñas por medio de herramientas que le permitan desarrollarse identitariamente, así como también en comunidad.

La acción docente de educar cuidando la comunidad, la libertad y creatividad del pensamiento y del aprendizaje, conlleva la reflexión acerca de aquella divergencia en los resultados, y puesto que esto conlleva la rigurosidad en la formación de una ciudadanía crítica que imagina alternativas, cuestiona y resuelve problemas; como lo podría ser el cuestionamiento de injusticias y propuestas de cambios de estos asuntos a nivel de comunidad de indagación, de la comunidad escolar y también a nivel de sociedad. El desafío radica en transformar las comunidades educativas, por medio de la renuncia a concepciones autoritarias, convencionales y adultocéntricas, para abrir paso a una comunidad en la que los niños y jóvenes sean considerados sujetos plenos de derechos, aportando con sus voces y pensamientos, a partir de propuestas propias a problemáticas contextuales y sociales.

Respecto a los últimos objetivos específicos acerca de conocer e integrar la estructura y característica de El Dilema de Sofía, se propuso evaluar y comprender las oportunidades y desafíos que conlleva esta propuesta didáctica y metodológica a partir de un análisis FODA. Además, se sumó el objetivo de generar comparaciones para contrastar los registros de observación y aplicación formal, con el objeto de constatar el sentido y pertinencia del diálogo y el juego, en las experiencias de enseñanza-aprendizaje al interior de los escenarios educativos escogidos para lo fines de la Investigación Acción Participativa e Investigación Observación. En estos contextos uno de los principales hallazgos a destacar, respecto al proceso de aplicación de la estructura de El Dilema de Sofía, radica en el requerimiento de integrar una unidad cero o introductoria a las nociones dialógicas y al desarrollo de habilidades socioafectivas, que fue observada a raíz de la falta de conocimientos y habilidades previas por parte del universo de estudiantes a la hora de presentar las dinámicas del manual.

Si bien es cierto que una de las fortalezas del manual es precisamente el desarrollo de habilidades por medio de la discusión de problemas filosóficos incorporando la noción del juego, favoreciendo el contenido contextualizado y el fomento de la participación democrática, esta propuesta didáctica requiere que las y los profesores puedan evaluar y reconocer la estructura de su aplicación; atendiendo la cultura dialógica particular de los establecimientos, identificando los conocimientos y nociones previas al desarrollo de un diálogo; esta propuesta

debe ser adecuada a partir de diferentes sondeos de los contextos académicos y socioemocionales, para reforzar valores y actitudes en favor de la promoción del diálogo al interior de las comunidades.

Resulta importante mencionar el antecedente de un proceso previo al de esta investigación, que fue obtenido a partir de la secuencia de Formación Inicial Docente de las investigadoras en la UMCE, y que permitió contemplar como objeto comparativo las prácticas llevadas a cabo en este estudio de caso, aquel acercamiento que el profesor Pablo Martínez, en tanto guía de ambos procesos de práctica profesional, brindó acerca de las bases y aplicación de su propuesta. Aquellas experiencias de puesta en práctica del Manual en el escenario educativo en que fue construido, son concebidas como un punto de partida de aquellos estándares ideales para su aplicación, entendiendo que éste se encontraba instalado con un margen de tiempo considerable en las dependencias del CCC, cabe señalar entonces que en nuevos espacios es necesario reconocer que no se trata simplemente de tomar la propuesta y aplicar su metodología, sino que más bien conlleva poner sobre la balanza su interiorización y realizar un seguimiento constante del sentido y pertinencia de la propuesta. Al menos para los casos particulares de esta investigación se debe reconocer que las fortalezas y oportunidades son amplias y enriquecedoras tanto para el universo de los estudiantes considerados en esta investigación, como también para la experiencia de la docencia filosófica. Ahora bien, esto conlleva para el caso de la propuesta, como para cualquier otra propuesta programática, medir el impacto en consonancia con el clima de la comunidad y de los grupos humanos específicos, dado que de no ser así puede perderse el foco en el proceso y no alcanzar la significación deseada.

Finalmente, se debe reconocer que muchas veces el ejercicio de la docencia filosófica tiende a ser solitaria en términos prácticos, académicos y operativos, ya que los procesos de planificación, preparación de materiales y diseño de estrategias de enseñanza suelen realizarse de forma individual, sin un acompañamiento colaborativo constante o apoyo administrativo directo. Sin embargo, esta dinámica puede transformarse a través del trabajo interdisciplinario con profesores de otras asignaturas, como por ejemplo de la Enseñanza Básica, donde la integración de perspectivas filosóficas con contenidos de ciencias, literatura, artes o historia puede enriquecer tanto la experiencia educativa de los estudiantes como el desarrollo de

estrategias pedagógicas de las y los docentes. Además, incorporar esta perspectiva en los procesos de Formación Inicial es esencial para que los futuros profesionales de la educación adquieran herramientas que les permitan trabajar junto a equipos interdisciplinarios desde el inicio de sus carreras. En este sentido, se reafirma que la formación universitaria debería fomentar la interacción entre disciplinas y mostrar cómo los conceptos filosóficos pueden dialogar con otros campos del saber para otorgar mayores oportunidades de que estudiantes desarrollen habilidades críticas, reflexivas y creativas.

Ahora bien, una de las principales limitaciones de la filosofía en estos niveles educativos es que, en muchos casos, se reduce a espacios extracurriculares o talleres con un máximo de noventa minutos semanales por curso, desdibujando su rol como una asignatura autónoma y con objetivos propios a largo alcance. Esta reducción tiende a encasillar la experiencia de la filosofía en actividades aisladas y puntuales, donde su potencial formativo como herramienta para desarrollar habilidades críticas, reflexivas y éticas queda subestimado. Si los futuros profesores de filosofía son formados para trabajar colaborativamente con colegas de otras disciplinas, podrán demostrar cómo la filosofía puede trascender la caracterización de un “taller” para convertirse en un eje articulador de aprendizajes. Por ejemplo, al colaborar con docentes de ciencias, desde la filosofía se podrían abordar dilemas éticos relacionados con el medio ambiente o el avance de la tecnología; con la literatura, se pueden explorar temas como el sentido de la existencia o la justicia en narrativas clave de la experiencia de los y las estudiantes; y con historia, se pueden contextualizar debates filosóficos en momentos históricos relevantes.

En este marco, la filosofía debe dejar de ser vista como un complemento opcional y adquirir una mayor relevancia desde una dimensión transversal y estructural, mostrar su capacidad para dialogar con otros saberes y fortalecer aprendizajes integrales. Esto no sólo enriquecerá la experiencia de los estudiantes en la Enseñanza Básica, sino que también otorgará a la filosofía el reconocimiento de su autonomía como disciplina que contribuye significativamente al desarrollo humano, crítico, ético y lógico desde edades tempranas.

Otra estrategia clave para superar esta limitación es la de fortalecer la presencia de la filosofía en las bases curriculares, dándole un lugar explícito y estructurado dentro del diseño

curricular. Esta integración podría implicar la definición de objetivos de aprendizaje específicos, por medio del establecimiento de resultados esperados adaptados a las etapas de desarrollo cognitivo de los estudiantes. Incorporar contenidos transversales que articulen aprendizajes en otras áreas como lenguaje, historia, ciencias, etc. Diseñar métodos participativos y reflexivos a través de metodologías activas como lo es El Dilema de Sofía o el Aprendizaje Basado en Proyectos, que fomentan la curiosidad y la capacidad de nuestros estudiantes de poner en práctica su razonamiento, y promover la formación docente en filosofía para abordar estos contenidos, lo que implica fortalecer la incorporación de cursos de filosofía aplicada a la Educación Básica en los programas de Formación Inicial Docente, así como también ofreciendo capacitaciones específicas para profesores en ejercicio.

En este sentido, se intenta promover e incentivar el desarrollo de futuras investigaciones en torno al panorama actual de la Filosofía con la Enseñanza Básica en relación a las condiciones actuales que la sustentan y las posibilidades reales de instalarse como una asignatura obligatoria en todos los establecimientos educativos de Chile.

Se considera además, que las líneas investigativas en torno al diálogo, la interdisciplinariedad y el Aprendizaje Basado en Proyectos mantienen relevancia a la hora de hablar de filosofía tanto para niños y niñas, como para jóvenes y adolescentes; dada las características que posibilitan el desarrollo de procesos de aprendizaje significativo, mediante la unificación de las metodologías empleadas por profesores, así como también de interconexión entre experiencias filosóficas

Bibliografía

- Agamben, G. (2007) *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Traducción de Silvio Mattoni. Adriana Hidalgo editora. 2a. ed., 2a reimp. Buenos Aires, Argentina.
- Agratti, L. (2020) *Devenir Pregunta: Filosofía e infancias entre la escuela y la universidad*. Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias NEFI. Coleção Teses e Dissertações. Volumen XIII– 1 ed. Río de Janeiro, Brasil.
- Arendt, H. (1993). *La crisis de la educación*. Cuaderno gris, 7, 38-53. Editorial: Fundación Dialnet. Ciudad y país de publicación: Logroño, España.
- Bautista Perucho, L. (2024) *Fundamento racional del programa pedagógico de Lipman*. Trabajo de grado para optar al título de Filósofo. Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Filosofía. Bucaramanga, Colombia. <https://noesis.uis.edu.co/server/api/core/bitstreams/4510892a-f1c3-418d-bd69-4225b729dbd5/content>
- Cerletti, A. A. (2011). *Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica*. Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE), (3). <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i3.4035>
- Cerletti, A. (2008) *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal. Buenos Aires, Argentina.
- Chateau, J. (1973) *Psicología de los juegos infantiles*. Biblioteca de Cultura Pedagógica. Editorial Kapelusz. Argentina.
- DAEM (2016) *PADEM*. Municipalidad de Recoleta, Santiago de Chile. Recuperado a partir de <https://www.recoleta.cl/PADEM2016.pdf>
- DAEM (2017) *PADEM*. Municipalidad de Recoleta, Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.recoleta.cl/padem2017.pdf>
- DAEM (2019) *PADEM*. Programa de Estudios de la Ociopedagogía. Recoleta, Santiago de Chile. Recuperado a partir de https://www.recoletatransparente.cl/archivos_2020/sai/marzo/PAC_EDUCACION_2019.pdf
- DAEM (2020) *PADEM*. Municipalidad de Recoleta, Santiago de Chile.

- DAEM (2021) *PADEM*. Municipalidad de Recoleta, Santiago de Chile. Recuperado de https://www.recoletatransparente.cl/archivos_2021/sai/septiembre/PADEM_2021_final.pdf
- DAEM (2023) *PADEM*. Municipalidad de Recoleta, Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.recoleta.cl/wp-content/uploads/2022/12/PADEM-2023.pdf>
- DAEM (2024) *PADEM*. Municipalidad de Recoleta, Santiago de Chile. Recuperado de https://www.recoleta.cl/wp-content/uploads/2024/01/PADEM_FINAL-2024-1.pdf
- Dewey, J. & Dewey, E. (1950) *Las escuelas del mañana*. Editorial Losada. Buenos Aires, Argentina.
- Durston, J., & Miranda, F. (2002) *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Serie políticas Sociales. División de Desarrollo Social. Santiago de Chile, marzo, 2002.
- Escuela Víctor Cuccuini (2022) *Proyecto Educativo Institucional*. Recoleta, Santiago de Chile: Ilustre Municipalidad de Recoleta.
- Escuela Básica Puerto Rico (2012) *Proyecto Educativo*. Recoleta, Santiago de Chile: Ilustre Municipalidad de Recoleta. <https://cdnsae.mineduc.cl/documentos/10268/ProyectoEducativo10268.pdf>
- Freire, P (2005) *La Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI. Editores S.A de C.U. México.
- Garrido, P. y Ulloa, F. (2022). *Informe de sistematización y análisis DIA académico. Evaluación de cierre en Recoleta*. <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/>
- Gaete Vergara, M. (s.f.) *Desde Los Márgenes. La Filosofía En El “Mercado” De Los Saberes Escolares*. Dossier: En defensa de la enseñanza de la filosofía. Cuadernos del pensamiento Latinoamericano n° 22.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (2010) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. EDICIONES MORATA, S.A. Madrid, España.
- Grau, O. (2011) *Filosofía, educación e infancia*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, 11, 3-13. Brasília, Brasil.
- Grau, O., Álvarez, J.P., & Nuñez, I. (2011) *La concepción de la infancia en el programa de Filosofía para Niños del profesor Matthew Lipman*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía.
- Hanisch Espíndola, W. (2022). *En torno a la filosofía en Chile (1594-1810)*. Historia, 2(1), 7–117. Recuperado a partir de <https://revistahistoria.uc.cl/index.php/rhis/article/view/16059> (Original work published 30 de junio de 1962)

- Kohan, W. O. (2004) *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. LAERTES. colección Psicopedagogía. Barcelona, España.
- Lipman, M, Sharp A.M. & Oscanyan F.S. (1992) *Filosofía en el Aula*. Ediciones de la Torre. Madrid, España.
- Martínez, P. (2013) *El dilema de Sofía. Dilemas y juegos para desarrollar el pensamiento*. Edición digital. Santiago de Chile.
- Martínez, P. (2024) *El dilema de Sofía. Problemas y juegos para desarrollar el pensamiento*. RIL editores. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2019) *Bases Curriculares 3° y 4° Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile.
- Nomen, J. (2018) *El niño filósofo*. Arpa Editores, Barcelona, España.
- Olivares, R. (2020) *La enseñanza de la Filosofía en Chile en la última reforma educativa: la historia de una lucha*. Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación ISSN 2525-2089. Universidad Alberto Hurtado, Chile.
- Ortega & Gasset, J. (1929) *¿Qué es filosofía?* Obras inéditas. Revista de Occidente. Madrid, España.
- Piaget, J. (1980) *Problemas de la psicología genética*. Traducción Castellana de Miguel A. Quintanilla y Ana M. Tizón. EDITORIAL ARIEL. Barcelona.
- Ranciere, J. (2007) *El Maestro Ignorante*. Libros del zorzal. Buenos Aires.
- Rodríguez Gómez, D. & Vallderiola, G. (2009) *Metodología de la Investigación*. UOC, Eureca Media, SL. Barcelona, España.
- Rousseau, J. J. (2019) *Emilio o de la Educación*. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Argentina.
- SEREMI (2022) *Índice de prioridad social de comunas de la Región Metropolitana*. Santiago de Chile. Recuperado a partir de https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/INDICE-DE-PRIORIDAD-SOCIAL-2022_V2.pdf
- Schultz de Mantovani, F. (1964) *El Mundo Poético Infantil*. Editorial El Ateneo. Buenos Aires, Argentina.
- Valencia-Serrano, M., Rojas-Ospina, T., Montes, J., y Ochoa-Angri-no, S. (2020). *Patrones de interacción profesor-estudiante en colegios colombianos de alto y bajo*

desempeño en ciencias. *Psicología desde el Caribe*, 37(3), 211-236. Revítese [https://www.researchgate.net/publication/341910089_Patrones_de_interaccion_profesor-estudiante_en_colegios_colombianos_de_alto_y_bajo_desempeno_en_ciencias#:~:text=CLASS%20\(ver-,Pianta%2C,Hamre%20%26%20Mintz%2C%202012,-](https://www.researchgate.net/publication/341910089_Patrones_de_interaccion_profesor-estudiante_en_colegios_colombianos_de_alto_y_bajo_desempeno_en_ciencias#:~:text=CLASS%20(ver-,Pianta%2C,Hamre%20%26%20Mintz%2C%202012,-)

- Vicuña Navarro, A. M. (1994) *Filosofía para niños: algo más que desarrollar habilidades y razonamiento*. Pensamiento Educativo. Vol. 15. Santiago de Chile.
- Vignale, S. P. (2009). *Infancia y experiencia en Walter Benjamin: Jugar a ser otro*. *Childhood & Philosophy*, 5 (9), 77-101.

ANEXOS

Pauta de Observación Sistema CLASS

DATOS		
Escuela		
Nombre Profesor (a)		
Nombre Asesora Pedagógica		
Curso		
Fecha	Hora	
DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA ACTIVIDAD OBSERVADA		

DOMINIO APOYO EMOCIONAL							
1. Dimensión Clima Positivo							
Indicadores Relaciones Interpersonales	1	2	3	4	5	6	7
Grado y nivel de proximidad física							
Actividades compartidas							
Ayuda a los compañeros							
Efecto Recíproco							
Conversación Social							
Indicador Efecto Positivo:	1	2	3	4	5	6	7
Sonrisas, risas, entusiasmo							
Indicador Comunicación Positiva:	1	2	3	4	5	6	7
Afecto verbal							
Afecto Físico							
Expectativas Positivas							
Indicador Respeto	1	2	3	4	5	6	7
Contacto Visual							
Voz Cálida y Serena							
Lenguaje Respetuoso							
Cooperación y/o compartir							
Observaciones							

2. Dimensión Clima Negativo	
------------------------------------	--

Indicador Afecto Negativo	1	2	3	4	5	6	7
Nivel de irritabilidad							
Ira							
Voz áspera							
Agresión entre compañeros							
Desconexión o negatividad creciente							
Indicador Control Punitivo	1	2	3	4	5	6	7
Gritos							
Amenazas							
Control Físico							
Castigos severos							
Indicador sarcasmo/falta de respeto:	1	2	3	4	5	6	7
Tono o comunicación sarcástica							
Molestar a los demás.							
Uso de la Humillación							
Indicador Negatividad severa	1	2	3	4	5	6	7
Uso de Victimización							
Uso de Intimidación							
Uso del Castigo Físico							
Observaciones							

3. Dimensión Sensibilidad del maestro:							
Indicador Conciencia	1	2	3	4	5	6	7
Anticipa problemas y planifica apropiadamente.							

Se fija en las dificultades o la falta de comprensión.							
Indicador Grado de respuesta:	1	2	3	4	5	6	7
Reconoce las emociones							
Ofrece ayuda y alivio							
Provee apoyo individualizado							
Indicador Aborda los problemas:	1	2	3	4	5	6	7
Ayuda de manera eficaz y oportuna							
Ayuda a resolver los problemas							
Indicador Comodidad de los alumnos:	1	2	3	4	5	6	7
Buscan apoyo y orientación							
Participan de buena gana							
Se arriesgan							
Observaciones							

4. Dimensión consideración hacia las perspectivas de los alumnos:							
Indicador flexibilidad y enfoque hacia los alumnos:	1	2	3	4	5	6	7
Demuestra flexibilidad							
Incorpora las ideas de los alumnos							
Se deja guiar por los alumnos							
Indicador respaldo a la autonomía y al liderazgo:	1	2	3	4	5	6	7
Permite que los alumnos elijan							
Permite que los alumnos dirijan las lecciones.							
Da responsabilidad a los alumnos.							
Indicador Expresión de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
Motiva a los alumnos a hablar							
Sonsaca ideas y/o perspectivas							
Indicador restricción de movimiento:	1	2	3	4	5	6	7
Permite el movimiento							
No es rígido							
Observaciones							

DOMINIO ORGANIZACIÓN DEL AULA							
5. Dimensión manejo de la conducta:							
Indicador Expectativas claras de conducta	1	2	3	4	5	6	7
Expectativas claras							
Coherencia							
Claridad en las reglas							
Indicador Proactividad	1	2	3	4	5	6	7
Anticipa problemas de conducta a su intensificación							
Poca reactividad							
Vigilia							
Indicador Redirección de la mala conducta	1	2	3	4	5	6	7
Reducción eficaz de la mala conducta para el diálogo.							
Atención a lo positivo.							
Emplea señales sutiles para redirigir.							
Redirección eficiente							
Indicador Conducta de los niños	1	2	3	4	5	6	7
Cumplimiento frecuente							
Poca agresión y rebeldía							
Observaciones							

6. Dimensión Productividad							
Indicador Maximización del tiempo:	1	2	3	4	5	6	7
Provee actividades							
Da opciones cuando se han terminado las actividades							
Genera pocas interrupciones							
Genera conclusión eficiente de las tareas administrativas							
Genera un ritmo adecuado de trabajo.							
Indicador Rutinas	1	2	3	4	5	6	7
Los alumnos saben que hacer							
Las instrucciones están claras							
Son pocos los niños que vagan por la sala.							
Indicador Transiciones:	1	2	3	4	5	6	7
Estas son breves							
Con seguimiento explícito							
Se generan oportunidades de aprendizaje integradas.							
Indicador Preparación	1	2	3	4	5	6	7
Los materiales están listos y accesibles.							
Los alumnos conocen las lecciones							
Observaciones							

--

7. Dimensión Formatos didácticos para el aprendizaje:							
Indicador Facilitación eficaz	1	2	3	4	5	6	7
Participación del maestro.							
Preguntas eficaces.							
Expande la participación de los niños.							
Indicador Variedad de modalidades y de materiales	1	2	3	4	5	6	7
Variedad de oportunidades auditivas, visuales y de movimiento.							
Materiales interesantes y creativos.							
Oportunidades de actividades prácticas.							
Indicador interés del alumno	1	2	3	4	5	6	7
Participación activa.							
Escuchan con atención							
Atención enfocada.							
Indicador claridad en los objetivos	1	2	3	4	5	6	7
Guías para organizar el trabajo.							
Resúmenes							
Comentarios de reorientación							
Observaciones							

DOMINIO APOYO PEDAGÓGICO							
8. Dimensión Desarrollo de conceptos::							
Indicador Análisis y razonamiento:	1	2	3	4	5	6	7
Preguntas de porqué y/ o cómo.							
Resolución de problemas.							
Predicción / Experimentación.							
Clasificación/ Comparación.							
Evaluación.							
Indicador de Creación	1	2	3	4	5	6	7
Lluvia de ideas.							
Planificar.							
Producir.							
Indicador de integración	1	2	3	4	5	6	7
Conectar conceptos.							
Integrar conocimientos previos.							
Indicador conexiones con el mundo real	1	2	3	4	5	6	7
Aplicar al mundo real.							
Relacionar con la vida de los alumnos.							

Observaciones

9. Dimensión Calidad de los comentarios:							
Indicador Andamiaje	1	2	3	4	5	6	7
Pistas.							
Ayuda:							
Indicador circuitos de comentarios	1	2	3	4	5	6	7
Intercambios bidireccionales.							
Persistencia del maestro.							
Preguntas de seguimiento.							
Indicador impulsar procesos de pensamiento	1	2	3	4	5	6	7
Pide a los alumnos que expliquen lo que piensan.							
Solicita respuestas y acciones.							
Indicador Proporcionar información:	1	2	3	4	5	6	7
Expansión							
Aclaración							
Comentarios específicos							
Indicador Aliento y afirmación	1	2	3	4	5	6	7
Reconocimiento.							
Refuerzo							
Constancia de los alumnos.							
Observaciones							

10. Dimensión ejemplificar el lenguaje							
Indicador conversación frecuente	1	2	3	4	5	6	7
Intercambios bidireccionales.							
Respuestas condicionales.							
Conversaciones entre compañeros.							
Indicador preguntas abiertas	1	2	3	4	5	6	7
Preguntas de respuestas de más de una palabra.							
Los alumnos responden.							
Indicador repetición y expansión	1	2	3	4	5	6	7
Repite.							
Extiende/ elabora.							
Indicador hablar de sí mismo y en paralelo:	1	2	3	4	5	6	7
Habla de las acciones propias con el lenguaje.							
Habla de las acciones de los alumnos con palabras.							
Indicador lenguaje avanzado	1	2	3	4	5	6	7
Variedad de palabras							

Conexión con palabras y/o ideas conocidas.							
Observaciones							

11. Dimensión enfoque en la alfabetización							
Indicador explícito	1	2	3	4	5	6	7
Utiliza términos relacionados con la lectoescritura.							
Llama la atención a conceptos de lectoescritura.							
Indicador Con propósito	1	2	3	4	5	6	7
Explica la importancia de la letra impresa.							
Se conecta con la aplicación en el mundo real o se integra en ella.							
Observaciones							

Valoración del Taller Ociopedagogía

Nombre: _____ Fecha: _____

Por favor, completa la siguiente valoración del Taller Ociopedagogía. Esta se ha construido con el fin de que puedas brindar tu punto de vista de manera objetiva respecto al desarrollo de tus habilidades dialógicas de la mano con tus logros académicos, así como también, a tu desarrollo personal junto a la comunidad de indagación que constituye la instancia del taller. Además, se ha incluido un segundo y tercer apartado para conocer tus apreciaciones respecto al desempeño de la profesora, así como también el desarrollo del taller mismo.

Agradecemos tu compromiso con este proceso que permite contemplar mejoras para el taller.

Autoevaluación: Marca con una X el criterio que consideras representa de mejor forma tus logros de desempeño.

	Siempre	Con frecuencia	Algunas veces	Rara vez	Nunca
1. Participo activamente en clase					
2. Presento disponibilidad para trabajar en grupo					
3. Pido la palabra para expresar mi punto de vista					
4. Siento que mis compañeros valoran mis ideas					
5. Fundamento mis puntos de vista					
6. Dialogo con mis compañeros (as) para llegar acuerdos.					
7. Acepto la diversidad de opiniones entendiendo que no siempre hay consensos					
8. Realizo preguntas en clase					
9. Siento confianza para expresar mis ideas					
10. Soy respetuoso (a) con las opiniones de mis compañeros (as)					
11. Analizo mis argumentos					
12. Soy consciente de cómo tomo mis decisiones					

13. Considero los distintos saberes de mis compañeros (as)					
14. Cuestiono mis creencias y supuestos					
15. Analizo los distintos conceptos trabajados en clase de una manera crítica					

Preguntas sobre la profesora: Marca con una X la alternativa que represente de mejor forma tus apreciaciones. Para este apartado las justificaciones son opcionales

1.- ¿Qué tan clara fue la forma de hablar de la profesora en el taller?

- Muy adecuado
- Algo adecuado
- Ni adecuado ni inadecuado
- Algo inadecuado
- Muy inadecuadas

Justificación (opcional): _____

2.- ¿Qué nivel de conocimiento tiene la profesora respecto de los temas abordados en las clases?

- Muy adecuado
- Algo adecuado
- Ni adecuado ni inadecuado
- Algo inadecuado
- Muy inadecuadas

Justificación(opcional): _____

3.- ¿Qué tan respetuosa fue la profesora respecto de las diferencias de pensamiento de los estudiantes?

- Muy adecuado
- Algo adecuado
- Ni adecuado ni inadecuado
- Algo inadecuado
- Muy inadecuada

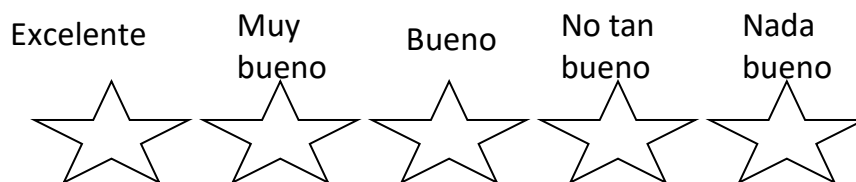
Justificación(opcional): _____

Preguntas sobre el taller:

1.- Menciona una de las cosas más importantes que hayas aprendido en clases.

2.- ¿Crees que tenías la suficiente preparación para las clases? Indica por qué.

3.- En general, ¿cómo describirías el taller?



4.- ¿Qué tan significativas te parecieron las actividades y temas del taller?

- Muy adecuado
- Algo adecuado
- Ni adecuado ni inadecuado
- Algo inadecuado
- Muy inadecuadas

5.- Justifica tu respuesta de la pregunta anterior a continuación

6.-¿Cómo crees que podrían mejorar las clases?



7.- ¿Crees que hay algún asunto que no se haya mencionado, que sea importante considerar?

Resultados de Autoevaluaciones y valoraciones del taller

ESCUELA BÁSICA PUERTO RICO

5° BÁSICO

n°	Estudiante	Pts	Logro	PP1: ¿Que tan clara fue la forma de hablar de la profesora en el taller?	PP2: ¿Que nivel de conocimiento tiene la profesora respecto de los temas abordados en clases?	PP3: ¿Que tan respetuosa fue la profesora respecto de las diferencias de pensamiento de los estudiantes?	PT1: Menciona una de las cosas mas importantes que hayas aprendido en clases	PT2: ¿Crees que tenias la suficiente preparacion para las clases? Indica por que	PT3: En general, ¿como describirias el taller?	PT4: ¿Que tan significativas te parecieron las actividades y temas del taller?	PT5: Justifica tu respuesta de la pregunta anterior	PT6: ¿Como crees que podrian mejorar las clases?	PT7: ¿Consideras que hay algun asunto que no se haya mencionado, que sea importante tener en consideracion?
1	Gaspar Abarca	49	L	a	a	a	Respetar a los compañeros	Si, porque estudié	5	a	Me parecían divertidas	Con más computadores	no
2	Vicente Alcapia												
3	Alonso Araos	38	ML	a [1]	a	a	Nos enseñaron que era un acertijo forense	Si, porque casi siempre entiendo las clases aunque allan cosas nuevas	5	a	Eran muy divertidas son en equipos	Jugar diferentes juegos y si se puede tal vez ir al patio	no
4	Zuaneth Bernal	42	L	a	a	a	El respeto, divertirse me gusta el taller	Si, porque me gusta el taller de ocio y es divertido	5	a	Que aprendieramos mucho me gusto y nos divertimos mucho.	Mejorar jugando mas	no
5	Alex Briones	57	L	a	a	a	Respetar los turnos de cada compañero	Si porque así aprendo mucho	5	a	Muy adecuado y entretenidos	De ninguna manera modificaria el taller	nada
6	Betsabe Chandia	41	L	a	a	a	Escuchar con atencion	Mas o menos porque son muchas cosas	5	a	Porque me ayuda a la logica	Escuchar no pararme	no
7	Mike Chavez	52	L	a	a	a	Que todos nos cuestionamos con los asertijos forense	Si, porque me doy cuenta que por sus acertijos siempre pregunto	5	a	Son divertidas y no quiero que mejoren así son divertidas.	Yo quiero que nada cambie de las clases	Me gustaria que abordemos el tema del miedo a la oscuridad
8	Jesus Chuquihuanca	37	ML	a	b	a	Resolver acertijos en grupo y pensando en equipo	Creo que si porque en final de aprender	4	a	Muy divertido y entretenida	En nada porque las clases son muy buenas y feliz	No creo que no =)
9	Jesus Escalona												
10	Jose Gajardo	45	L	a	a	a	De que hay que respetar las opiniones	Si porque estudio y porque stoy preparado	4	sin respuesta	Porque es muy divertido	Escribiendo menos y jugando mas	no
11	Mathias Gornall	28	ML	a	a	a	De trabajar la mente	No porque si	5	a	sin respuesta	Esta bien así	no

12	Linzi Hernandez	49	L	a	a	a	Que nos enseña con juegos y que siempre tiene una sonrisa	Mas o menos porque hay veces que no entiendo	5	a	Encuentro que lo mas importante de las clases es que uno aprenda y que a las veces nos divertimos y todas la clases son lo que mensiono.	Se podrian mejorar con mas actividades en el patio porque hacemos juegos pero hay que veces que no hay espacio	No creo
13	Lorenzo Iturrieta	48	L	a [2]	a [3]	a [4]	Aprendimos a jugar en clases	Si, porque en el periodo de pandemia ya habia estudiado	5	a	Aprendimos cosas que no sabiamos antes, y con los juegos nos divertimos	Pintar la sala	Aprender nuevas cosas como experimetros.
14	Vicente Luna												
15	Thiare Marin	34	ML	a	a	a	Aprender nuevas cosas	Si esta preparada	4	a	porque me ayuda a la lojica	Que los niños deben que usa la masariya, y que los niños y niñas guaras silecio, y no decir garayato	sis respuesta
16	Enrique Mingot	60	L	a	a	a	juegos divertidos	poque nospreparon	5	a	esclent	jugando	si mui trsante
17	Camilo Monsalve	54	L	a	a	a	de los acertijos forenses	nn porque hablo de la filosofia	sin respuesta	a	si super buenas	Dejar de conbersar	no
18	Paula Mozombite	29	ML	a	a	a	El respeto	Mas o menos porque son muchas cosas	4	a	Porque me ayudan a la logica	Escuchar y no pararme	No hablar si la profe dice silencio
19	Keila Moraga	48	L	a	b	a	Escuchar y mirar a mis compañeros	SS porque aprendo y se me queda en la mente	5	a	sis respuesta	Con mas uegos	nn por ahora
20	Paulette Moraga	38	ML	a [5]	a [6]	a [7]	ay que escuchal a los demas	Se jugamos a llaseriijo forence	5	a	me enanta	Mas leer	Mas juegos
21	Nicolas Peterly	41	L	a [8]	a	a	A pensar	si porque esto ateto	5 o 3	sin respuesta	me gusta la clase mucho porque es divertido	que dilemas	que la clase se porten bien
22	Bruno Paredes	45	L	a	a	a	Los acertijos forenses y nuevas palabras	Yo creo que estaria justo en el medio porque encuentro que mi desempeño estuvo justo	4	a	Me gustaron las clases por los juegos y acertijos	Yo creo que seria mejor con mas tiempo de lectura	No creo, yo creo que todo esta bien
23	Florencia Parra	46	L	a	a	a	El juego del amigo secreto de filosofia y de forense	Siempre preparada de la clase porque me gusta	5	sis respuesta	Exelente :)	Con mas juegos	No ninguno
24	Maximiliano Quilapan	60	L	a	a	a	Aprender a desarrollar los asertijos	Si porque siempre es divertida	5	a	sin respuesta	con un asertijo mas	ser respetuoso.

25	Jhenderson Ramirez	37	ML	b [9]	a [10]	c [11]	Sobre ociopedagogia, de los acertijos forences, del juego de la mafia, de la lectura	No porque yo deberia que estar estudiando y no jugando.	3	b	Porque deberiamos estar dictando.	Que nos dicten, que no jueguen en clase, y que no ay bulla.	En donde quieren estudiar. 1 en el patio 2 en la sala.
26	Matias Retamal	49	L	a	a	a	Sobre los acertijos forence mas fluides y rapides en la lectura	No, al principio no, pero, ahora que hacemos las clases se mucho mas	5	a	Me parecieron muy adecuadas porque aprendi algo nuevo unos juegos, los acertijos forence me gustan mucho.	Con nuevos juegos y actividades.	No creo.
27	Constanza Saldafia	37	ML	b [12]	b	a	Resolver los acertijos forense	Si, porque me gusta	4	c	Las actividades son entretenidas y me gustan pero hay veces que no entiendo algo y me cuesta entender.	Yo creo que se podria mejorar haciendo otras cosas diferentes.	No, ninguno
28	Martin Vargas	42	L	a	a	a	Respetar la opinion de mis compañeros	Si porque me sentido seguro de mis espuesta	5	b	A mi algo adecuado porque mis compañeros no saben esperar	Que mis compañeros/as no ablen y se ponan impaciente	Que el taller me parecio muy agradable
29	Yenny Velasco												
30	Tomas Zocon	45	L	b	a	a	De que cuando estabamos leyendo sobre la contaminacion	Creo que si	4	sin respuesta	Buenas	En un rato de juego	De que no tenemos que contaminar el ambiente
31	Miguel Lopez	16	PL	a	a	a	Aser una lectura antes de emesar la calce	Si porque la profe es chevere	2	sin respuesta	es muy chevere me agrada la profesora	No jugar aser muchas lecturas	sin respuesta
32	Constanza Carrasco	56	L	a	a	a	Acertijos forenses. La importancia de la memoria y el conocimiento. Aprender jugando. Lograr mejorar el pensamiento y el conocimiento. Expandir mi conocimiento y el saber.	Mas o menos, porque no tengo tantas preguntas para pensar o rasonar.	4	a	Fueron muy divertidas y me gusto pensar y mantener activa mi mente	Mas juegos, es divertido aprender jugando y a todos nos justa mucho. Hacer mas acertijos forense, porque me gusta preguntar e intentar buscar la respuesta.	No, hablamos mucho de todo.
33	John Gonzalez	54	L	a	a	a	Los juegos, las informaciones del libro.	Si creo que estoy preparado	5	a	Me parecieron muy divertidas y alegres.	Dejar de conversar tanto no estar parandose de su puesto	No esta bien con eso
34													

6° Básico

n°	Estudiante	Puntaje autoevaluación	Criterio de logro	PP1: ¿Que tan clara fue la forma de hablar de la profesora en el taller?	PP2: ¿Que nivel de conocimiento tiene la profesora respecto de los temas abordados en clases?	PP3: ¿Que tan respetuosa fue la profesora respecto de las diferencias de pensamiento de los estudiantes?	PT1: Menciona una de las cosas mas importantes que hayas aprendido en clases	PT2: ¿Crees que tenias la suficiente preparación para las clases? Indica por que	PT3: En general, ¿cómo describirías el taller?	PT4: ¿Que tan significativas te parecieron las actividades y temas del taller?	PT5:PT5: Justifica tu respuesta de la pregunta anterior	PT6: ¿Como crees que podrian mejorar las clases?	PT7: ¿Consideras que hay algun asunto que no se haya mencionado, que sea importante tener en consideración?
1	Ambar Alarcon	43	L	a: si entiendo todo y tiene paciencia	a: muy bien sabe harlo de la materia	a porque nos preguntaba a todos nuestra opinión	Argumentar, preguntar y ver que hay distintos puntos de vista	no se	5	no responde	Muy bien porque pudimos debatir	Con juegos de debates y preguntar	no
2	Dylan Albarran	49	L	a	a	a	El tema de la adopción omosexual siento que ya se lidiar con ese tema	No porque no me esperaba lo que esta pasando pero estoy listo	5	a	Los temas te acen concentrarte y te abrapan en mi opinión	Nada, las clases sin excelentes no hay nada que mejorar	no no lo creo
3	Antonela Azabache	41	L	a	a	a	Respetar y escuchar a mis compañeros	Si porque quiero tener una profesión	3	a	Bueno porque me gusta el taller	Escuchando a la profesora	No todo lo que menciona la profe es importante
4	David Balladares	37	ML	b	a	a	Lo más importante para mí es sobre debate	Yo creo que si porque	4	a	Porque podríamos entender más	Haciendo más juego	No
5	Kevin Barandica												
6	Martina Caro	37	ML	a	a	a	El respeto y poner atención	Por soy inteligente	5	a	no responde	no responde	no responde
7	Constanza Castillo												
8	Mia Celis	51	L	a	a	a	Debatir y tener argumentos	No, porque antes no sabia mucho, ahora estoy preparada	5	a	Ya que siempre hay dilemas que nos hacen reflexionar	Pa mi estan bien las clases	Para mi no hay ningún asunto
9	Amara Chamorro	37	ML	a	b	a	El respeto, que no hay que rendirse, el silencio, etc	No, no esperaba estos temas de clases por lo tanto no tenia los argumentos suficientes para describir las clases	5	a	¿?	No, está bien así	Son los gustos que tienen los demás
10	Cristobal Cifuentes	49	L	a	a	a	El distinto modo de pensar de cada uno. o sea que por ejemplo. pedrito piensa que no en algun debate y juan piensa que si	Si ya que las clases son entretenidas	4	a	No responde	Pues de verdad de ni una forma ya que está muy bien como esta	La verdad ninguno, lo importante ya lo hemos hablado
11	Daniela Dorantes												
12	Tomas Del Valle	52	L	a: que fue muy adecuado porque se entendio	a: muy bien porque habló mucho	a: muy respetuosa porque responde dudas de buena manera	El nivel de conocimiento que se puede lograr conversando	Si, porque los temas que se cuestionan son facil de deducir	5	a: bien porque aprendo más	importante que o por que se aprenden temas nuevos	Haciendo actividades relacionadas con matemáticas	Que se explica o entiendo lo que pasa porque hay compañeros que no entienden

13	Dayana Diaz	28	ML	a	a	a	Aprender a ser muy comprensiva con mis amigos	Si porque me gusta debatir	4	a	Siento que es muy adecuado para nosotros los alumnos	Más talleres y dilemas y juegos	No
14	Sayen Diaz												
15	Luciano Espinoza	51	L	a: es muy clara a la hora de escribir, escribe con palabras muy universales y desde mi punto de vista correctas	a: La verdad que cuando hablo un tema siempre sabe a lo que me refiero	a: siempre TODO el curso con la profesora respetamos todos lo puntos de vista	Algunos temas muy interesantes por ejemplo	si porque nos encanta debatir	5	a: muy divertido y me a impactado de cierta forma	¿Por qqué? porque mis compañeros están participando más en las clases	La verdad es difícil, pero un poco con la convivencia de mis compañeros	No
16	Wilberd Gil												
17	Aramina Jeune												
18	Diego Lopez	37	ML	a	a	a	A respetar las preguntas de los demás	Porque me gusta responder las adivinanzas y así =)	4	a	Que es genial, muy interesante y divertida	Mejorando en la letra aprender mas y así =D	No, todo se dijo en clases como a ser escuchar a los demás alzar la mano para preguntar
19	Vicente Medel	46	L	a	a	a	Sobre la filosofia	Ma o menos porque aveces sabia y aveces no	4	a	Porque es divertido	Jugando más juegos	No
20	Jhonatan Mejias	52	L	a	b	a	A escuchar a mis compañeros	No porque no sabia nada del tema	5	a	no responde	no responde	no responde
21	Jheremy Mora	42	L	a: bien me cae bien explica maravilloso y la entiendo perfecto	a: los temas que da son los mejores	a: si de echo escucha opiniones de todos	A respetar las opiniones de los demás	Digo que no porque antes no entendia	5	a	Bien divertidos	Respetar a la profe hacer silencio en clases y levantar la mano para hablar con eso hasta la clase	Pueden ser las norma
22	Oriana Noguera	33	ML	a	a	a	Expresarse mejor pero no me gusta expresarme	Entender ha sido fácil	5	a	Muy importantes porque nos ayuda a expresarnos mejor y las clases son divertidas	Opinando mis ideas pero no puedo por que no se que pensaran ademas me da pena opinar	
23	Mathias Oliva	32	ML	a	a	a	A respetar a diferentes personas que tienen diferentes gustos o convierten bien	No porque no participo y me soy muy nervioso en clase y por eso no puedo responder facilmente	5	a	No responde	Yo creo que la clase está bien así	No, creo que todo está bien así
24	Karin Perez	48	L	a	a	a	Respetar a los demás, levantar la mano para dar mi respuesta	Un poco, porque no conocia muy bien este tema	5	a: me gustaron mucho porque aprendí muchas cosas	Porque siempre es muy buena para explicar y eso hace que sea fácil de entender	Que los demás no hagan tanto ruido, que sean tranquilos	No lo sé

36	Valentina Vidal	43	L	a: yo digo que fue claro lo que se aprendió	a: digo que tiene conocimientos y lo que explica bien y se puede aprender	a: la profesora respeta a todas las opiniones viendo los puntos de los compañeros	La verdad aprendí muchas cosas viendo las opiniones y puntos de vista de mis compañeros aprendí de nuevas opiniones, de juegos divertidos que no sabía de lo bien que entendí el taller y que es divertido	Si, tengo la suficiente preparación respeto comentarios, opiniones diferentes a lo que yo pienso y entiendo todos los temas aprendí bien	5	a: me parecieron muy significativas me gusta mucho el taller	Me parece muy significativo e importantes me gustan sus clases y me divierte	La verdad por mi las clases son divertidas y alegres yo digo que más tiempo para el taller ya que es muy divertido	Yo digo que todos los puntos de vista asuntos que estan
37	JaJ Villalobos												
38	Jesus Villarreal	45	L	a	a	a	Matemática, ocio, lenguaje, ciencias naturales, historia, religión, etc.	Porque no se casi nada	4	a	No responde	Las clases, falta pintar y la cancha, etc	Mis cosas, mis materiales, etc,
39	Fruyer Diaz												

RESULTADOS ESCUELA VICTOR CUCCUINI

3° Básico

n°	Estudiante	Puntaje	Logro	PP1	PP2	PP3	PT1	PT2
1	Aguirre Katrina	45	75%	b: porque si	sin respuesta	sin respuesta	5	Jugar a la viuda con la profe y mis compañeros porque me gusta.
2	Bejar Yannira	53	88%	a: Porque es muy clara	a: Porque la tia nicel es muy buena persona	a: Porque es muy bonita	5	Juego: La viuda
3	Blanco Sebastian							
4	Campos Santiago	51	85%	a: porque la forma de hablar de la tia es muy interesante	a: porque se supone que la tia nicel estudio	a: es muy respetuosa y no grita	5	Juego: La viuda
5	Castañeda Angel	54	90%	a	a	a	5	marcar y escribir y dibujar
6	Chamorro Thiago	34	57%	a	b	a	4	Me encanta la biuda
7	Cordoba Luiker							
8	Cordova Darwin							
9	Davila Joaquin							
10	Díaz Agustina	39	65%	a	b	a	5	Juego: La viuda
11	Elozondo Fernanda							
12	Espinola Natsumy	13	6%	a	b	a	5	Juego: La viuda
13	Esquerre Fernanda	42	70%	a	b	a	5	Juego: La viuda
14	Hassan Samira	47	79%	a: porque ella siempre tiene razon	a: porque ella sabe todo	a: ella respeta las opiniones	5	Juego: La viuda
15	Herrera Mikel Adrian	28	41%	a	b	d	4	sin respuesta
16	Jean Djohanley	52	91%	a	a	a	5	Juego: La viuda
17	Jerez Luis							
18	Lara David							
19	Lagoas Melody	38	64%	a	a	a	4	Dibujar en clases
20	Liontop Coral	53	88%	a: porque es buena y abla con claridad	a: porque la profe sabe mucho	a: es buena	5	Juego: La biuda
21	López Rodrigo							
22	Loyola Ana	40	67%	b: porque si	a	c	5	Juego: La viuda
23	Melgarejo Ainara	38	64%	a	b	a	5	Se dibuja a si misma con un ojo cerrado y el otro abierto, y un dibujo en la mano izquierda. Al lado derecho sibuja a la profesora habland desde su escritorio.
24	Mota Yeikaris							
25	Perozo Luciano	46	76%	a	b	b	5	Los juegos
26	Reihet Mathias							
27	Santiago Reyver	50	84%	a	a	a	5	Ladiuda
28	Vasquez Elyna	56	94%	a: Buena muy bonita	a: Es buena y inteligente	a: es buena muy tierna	5	Juego: La viuda
29	Villanueva Haziel	38	64%	sin respuesta	sin respuesta	sin respuesta	5	El juego de la viuda
30	Villarroeel Dilan	40	67%	a	a	a	5	El dibujar
31	Yupanqui Iker	40	67%	a	a	a	4	Dibuja niños dentro de un edificio y dos personas afuera con un cuaderno en la mano cada uno
32	Lazo Evans	46	76%	a: Porque la tia lo hace para entender mejor	a: porque siempre hacesu esfuerzo todos los dias	a: Bien porque eya respata las opiniones diferentes	a	Todas las clases

LINK DE RESULTADOS DE APLICACIÓN DE LOS MÉTODOS DE RECOGIDA DE DATOS

<https://drive.google.com/drive/folders/149-MBaCwPW13SF2XGvacltJBY0IR68G6?usp=sharing>