

RELIGACIÓN

R E V I S T A

La burbuja filosófica: un método para enseñar filosofía en la escuela secundaria

The Philosophical Bubble: A Method for Teaching Philosophy in Secondary School

Ti filosofiko wüwan: kiñe kimeltupeyüm kimeltuam filosofia kimeltuwe mu

Juan Manuel Cid Vilela

Resumen

Este escrito surgió de la necesidad de encontrar un método de abordaje para las problemáticas filosóficas dentro de la escuela secundaria, y específicamente en la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN, provincia de Río Negro, Argentina), donde no existen espacios disciplinares individuales de “filosofía”. La decisión de que no exista tal materia se fundamenta en la construcción de la nueva currícula, que propone constituir espacios interdisciplinarios de enseñanza. Este escrito reconoce una urgencia de crear un lugar para la filosofía en términos más clásicos de constitución de la disciplina, por el valor particular que tiene la misma, tanto histórica, como conceptualmente. En el tránsito de la práctica de realización del método de la burbuja filosófica, se realizó un diagnóstico pedagógico que orientó la práctica docente. Para esto se utilizaron herramientas de análisis filosóficos de parte de Eric Sadin y Jonathan Haidt, quienes describen un sujeto definido por las nuevas tecnologías. Como contrapunto, se propone rescatar la perspectiva fenomenológica de Edmund Husserl y, en particular, su “actitud fenomenológica” por su valor en el tratamiento de la relación sujeto-objeto. Ambas perspectivas entran en diálogo luego en la propuesta de burbuja filosófica, que halla su sentido en los anteriores elementos teóricos. Este nuevo método de enseñanza tiene un contenido y unas reglas de orientación que intentan generar y “crear” un lugar para la filosofía allí donde no encuentra su especificidad dentro del currículum.

Palabras clave: Filosofía de la educación; Teoría de la educación; Método de aprendizaje; Investigación pedagógica.

Juan Manuel Cid Vilela

Universidad Nacional del Comahue | Bariloche | Argentina | juancidvilela@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-7622-1574>

<http://doi.org/10.46652/rgn.v10i47.1510>
ISSN 2477-9083
Vol. 10 No. 47 octubre-diciembre, 2025, e2501510
Quito, Ecuador

Enviado: abril 01, 2025
Aceptado: julio 29, 2025
Publicado: agosto 19, 2025
Publicación Continua



Abstrac

This text arose from the need to find an approach to philosophical issues within secondary education, specifically at the Río Negro Secondary School (ESRN, Río Negro Province, Argentina), where there are no individual disciplinary spaces for “philosophy.” The decision to exclude such a subject is based on the construction of the new curriculum, which aims to create interdisciplinary teaching spaces. This text does not intend to take a positive or negative stance on the new curriculum design, but it does recognize the urgency of creating a place for philosophy in more classical terms of disciplinary formation, due to the unique value philosophy holds, both historically and conceptually. In the process of implementing the philosophical bubble method, a pedagogical diagnosis was carried out to guide the teaching practice. For this, philosophical analysis tools from Eric Sadin and Jonathan Haidt were used, as they describe a subject shaped by new technologies. As a counterpoint, the phenomenological perspective of Edmund Husserl is proposed—particularly his “phenomenological attitude”—for its value in addressing the subject-object relationship. These perspectives then come into dialogue within the philosophical bubble proposal, which finds its meaning in the aforementioned theoretical elements. This new teaching method has its own contents and guiding rules, aiming to generate and “create” a space for philosophy where it lacks specificity within the curriculum.

Keywords: Educational philosophy; Educational theory; Learning methods; Educational research; Questioning (teaching method).

Pichikünun

Tüfachi chillka mew kiñe zuam mew txipay ñi peafiel kimeltuam kiñeke filozofiko zugu mew poñwi ragintu kimeltun, ka ESRN kizu ñi zuam mew; faci kimeltuwe mew chew ñi kishu üzawkemom feychi kimün. Fey tachi zugu mew, wefkey feymu gelay fachi materia, zewmkey we azkünun elzugun. Fey tachi chillka mew pilay ñi kümelkawküleal ñi kümelkawkülenuael feychi elzugu mu, welu piley ñi rakizuam ñi zewmafemael kiñe we chew pepi küzawam kishu ñi falin zugu mew, kuyfi zugu reke ka ñi kimün mew. Ti kimeltuam mew ñi kimeltupeyüm ñi filosofiko wüwan, zewmatuenew kiñe rakizuam kimeluwün zugu mew rüpyeam kimeltun mew. Ñi pepi zewmam ta tüfa inanigekey kiñeke che, Eric Sadin ka Jonathan Haidt ñi günezuumüluwün, fey egu piley egu ka we che wepümketew wekezugupeyüm. Itxotxipa zugu mew, choyüenew ñi az ñi Edmun Husserl, fenomenoloqia pigelu, ka tañi “fenomenoloqika azüm”. Fey ti falitu zugu gey, tañi txawükewün chem-che. Tati azüntu gütxamkawün egu fey wüla filosofiko wüwan mew, ka feychi zugu txipay fachi zugu mew. Feychi we kimeltupeyüm niey tañi leqkülen ka ñi nozar zewmayam ka lleqün kiñe kimeltunzuguwe filosofía mew, chew mülelay chemnorume kurikulum mew.

Falintu nhemül: Kimeltun ñi filozofía, kimeltupeyüm chillkatuam, inaramtun kimeluwün.

Introducción

Este artículo nace a partir de la experiencia docente en la escuela secundaria de la provincia de Río Negro (provincia dentro la República Argentina), en donde existe la necesidad de generar un espacio para la enseñanza de la filosofía. En el contexto institucional actual de la enseñanza media (la cual se imparte desde los 13 a los 18 años aproximadamente), la materia o unidad curricular (término institucional) llamada “filosofía” no existe, pues no hay un espacio dedicado a esta disciplina en particular.

Este contexto peculiar se da desde 2017 con la reforma curricular de la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN), y donde, como se dijo, la filosofía no tiene ningún espacio individual, ya que el puesto de “profesor de filosofía” comparte sus horas de impartición de clases con otros profesores de otras áreas dentro de las ciencias sociales. Algunas de las pretensiones de la ESRN se orientan

hacia la construcción interdisciplinar de los conocimientos, que excedan al aporte tradicional que pudiera hacer cada disciplina desde la que se enseñaba antes de este nuevo formato. Que filosofía no tenga un espacio en concreto (disciplinariamente diferenciado) produce a la vez potencialidades y algunas dificultades que no serán trabajadas en particular aquí. Si bien hay mucho por escribir y discutir sobre la interdisciplina, la propuesta de este escrito es brindar un método para enseñar filosofía allí donde no hay un contexto particular y determinado para su enseñanza, por lo que también puede ser aplicado a contextos diferentes descrito.

La ESRN se compone de cinco años de estudios, donde los primeros dos años son comunes en todas las escuelas, y los últimos tres años son parte del “ciclo orientado”. Este último tiene doce orientaciones en total, dentro de las cuales se encuentra la orientación en Ciencias Sociales y Humanidades. Otra particularidad del formato de la ESRN es que el cargo al que se accede como “profesor de filosofía”, siempre imparte clases en unidades curriculares (UC) que se constituyen dentro del formato taller. Este dispositivo de enseñanza es definido en el Diseño Curricular de la ESRN (2016), de la siguiente manera:

El dispositivo taller constituye un espacio privilegiado para la construcción colectiva de conocimiento, que favorece la complejización de las representaciones individuales y grupales, involucrando a docentes y estudiantes en la elaboración y construcción de modelos científicos escolares, a partir del intercambio, el diálogo y el debate, propiciando así la circulación y construcción de saberes en el marco de un trabajo colaborativo. El taller nos invita a construir conocimiento de manera contextualizada y holística, a la integración de conceptos para resolver problemáticas, a la búsqueda de soluciones, incluyendo saberes provenientes de diferentes campos del conocimiento. (Ministerio de Educación y Derechos Humanos, provincia de Río Negro, 2016, p. 70)

El taller, de esta manera, se forma como un espacio novedoso de participación entre docentes (que se organizan en grupos de dos, tres o más) y estudiantes que, en el caso de la enseñanza en filosofía, halla desafíos propios del contexto, pero que también pueden ser aprovechados para la formulación de una nueva forma de enseñanza como lo es la *burbuja filosófica*.

La propuesta de este artículo, más allá de que surja de una experiencia concreta, intenta trascenderla para analizar el sujeto y el contexto de la educación actual, con su propia individualidad y particularidad, pero sobre todo valorizando el aporte disciplinar que tiene la filosofía como una forma de abordar el conocimiento y los problemas actuales de una forma analítica y, en el mejor de los casos, crítica.

Los apartados que se desarrollan a continuación describen en primer lugar, la forma particular en la que se expresa el sujeto contemporáneo de la educación mediado por las nuevas tecnologías. Posteriormente se explica la teoría fenomenológica husserliana, por proponer ésta una particular relación entre el investigador y su objeto de estudio, que luego es puesta en valor a través del nuevo método de enseñar filosofía en las *burbujas filosóficas*.

Metodología

La metodología utilizada corresponde a una indagación teórica que interseca conceptos de distintas disciplinas en virtud de la reflexión sobre una didáctica de la filosofía en el contexto actual. Los elementos teóricos primeramente se corresponden con una descripción de la realidad contemporánea y la relación de los sujetos con las redes sociales y *smartphones*. Luego, se da paso a la explicación de la fenomenología husserliana y su propuesta de actitud fenomenológica para el conocimiento de objetos de estudio. También, al querer comprender cómo se expresa este sujeto contemporáneo, la fenomenología tiene impacto como método en tanto se propone ir en búsqueda del fenómeno tal como se da. Todos estos elementos teóricos luego son puestos en diálogo para construir un marco diferente para enseñar filosofía en los tiempos que corren.

Se parte del supuesto de que comprender el contexto social actual puede contribuir al mejor desempeño de las propuestas llevadas a cabo en el aula. De la misma manera, se entiende que uno de los valores de la educación es el ofrecimiento de otras formas de ver el mundo y de relacionarse con él, diferenciándose así de lo que los estudiantes hacen y saben de forma cotidiana fuera de la escuela.

Diagnóstico y descripción de los sujetos contemporáneos

Esta sección encuentra su sentido en la necesidad de realizar un diagnóstico social para luego pensar dinámicas dentro del aula. Este análisis puede ser aplicado a los sujetos en general, de los que también forman parte los estudiantes de la ESRN (y cualquier otra escuela). Tal diagnóstico tiene ciertas particularidades, dentro de las cuales conviene aclarar que la acepción de diagnóstico no refiere a un marco clínico, pues no es la orientación de este artículo. La palabra diagnóstico aquí refiere a las condiciones en las que se presenta algo en general, para luego trabajar a partir de esto. Podría decirse que la palabra “diagnóstico” aquí tiene una relación más cercana con las descripciones propias de la antropología filosófica que de la psicología social. Además, no se busca que el diagnóstico sea exhaustivo y total, sino más bien asentar una imagen general de la forma en la que se expresan los estudiantes (y la mayor parte de la población), para luego pensar otros posibles espacios de enseñanza.

Se propone entonces comprender el fenómeno social y el presente que acontece mientras estemos enseñando, intentando que tal proceso contribuya en que nuestras prácticas de enseñanza puedan hallar las menos complicaciones posibles. Asimismo, a partir de este análisis y diagnóstico se propone la idea reglada de una burbuja filosófica, que tiene sus propias particularidades.

Para comenzar con tal descripción epocal se trabaja en base a dos momentos clave relacionados entre sí. Este marco interpretativo se propone para analizar la relación de los individuos con las tecnologías actuales, pero haciendo énfasis en cuestiones diferentes. En primer lugar, se describe cómo funciona la tecnología en la mente de los jóvenes, específicamente con los *smartphones*. Para esto se comenta el trabajo de Jonathan Haidt titulado *La generación ansiosa*

(2024). La segunda sección también parte del análisis propio de las nuevas tecnologías, con la diferencia de no restringirse al uso de *smartphones*, sino pensando la nueva forma de despliegue de las subjetividades en el presente. Se trabaja aquí con el texto de Eric Sadin titulado *La era del individuo tirano* (2022).

Los jóvenes, la atención y los smartphones

Es preciso que, en cada dinámica de enseñanza, se piense qué posibilidades concretas hay de realizarla. Es por esto que se hace crucial revisar qué tipo de permeabilidad tendrá una posible propuesta que llevemos adelante en contextos como el actual donde la atención cada vez es más escasa y dispersa. En su libro *La generación ansiosa* (2024), Haidt propone una lectura del mundo contemporáneo, y de los jóvenes en especial, a través de la dinámica social que presenta la relación con los *smartphones*.

En el libro se presenta un análisis que entrecruza elementos de la psicología social, de la antropología y la neurociencia, para sostener que los jóvenes se ven afectados de forma significativa por las dinámicas propias de las redes sociales, las cuales dificultan el sostenimiento de la atención y comprensión de otros temas que no respondan a las lógicas de las nuevas tecnologías. Se menciona en el texto el ejemplo del sobrino del autor, quien en su niñez mostró un interés en la vida y obra de Elvis Presley y que en esta idolatría pedía constantemente a su tío que fuesen juntos a conocer la casa en la que había vivido el cantante. Lo interesante de la anécdota es que Haidt menciona que la visita a este establecimiento pudo realizarse recién seis años después de que el niño hubiese mostrado el primer interés. Este dato es importante porque el niño pasó a ser un adolescente, y sobre todo, un adolescente que tenía un contacto total con internet y con su celular. Se comenta en el libro que, pasados estos seis años, el joven ya no tenía ningún interés en tal visita, pero lo importante no es aquí la anécdota, sino lo que menciona el autor respecto de la nueva actitud del adolescente. Al respecto, Haidt comenta:

Se pasaba casi todas las horas del día en casa, ausente, pasando de pantalla en pantalla, del móvil [...] al iPad, en el que alternaba YouTube con el porno. En ciertos momentos, aún veía en él rastro del niño alegre que cantaba “Viva Las Vegas”, pero era como si esa persona se hubiese descompuesto en fragmentos desconectados entre sí. Les costaba mantener un tema de conversación más allá de unos pocos minutos, y o bien regresaba a alguna de sus pantallas o bien cambiaba de asunto. Parecía moverse a la velocidad de Snapchat, habitar un lugar en el que no podía alcanzarlo nada que permaneciera quieto o fuera serio. (Haidt, 2024, p. 207)

Se creó en estos seis años, una nueva persona que se relacionaba con el mundo también de otra manera. Haidt reconoce entonces que esta nueva forma de comportamiento tiene su origen en la fragmentación de la atención que producen las redes sociales, sosteniendo que el “uso problemático de las redes sociales y los videojuegos puede interferir en el desarrollo de la función ejecutiva” (Haidt, 2024, p.169). De la misma manera, afirma que el *smartphone* produce

una adicción en el adolescente por la liberación placentera y constante de dopamina que, de forma paradójica, genera satisfacción, pero no una sensación de felicidad más plena.

Hay una relación causal entonces, según Haidt, en el uso de los *smartphones* con la rigidización intelectual y la forma en la que el sujeto trata las cosas o ideas que no son él mismo. Esta propuesta no se valora arbitrariamente, sino que se reconoce que hay una competencia cognitiva que encuentra su valor en “trascender” el yo. Al respecto, Haidt dice:

Hay un conjunto de estructuras enlazadas en el cerebro que están más activas. Cada vez que procesamos los acontecimientos desde un punto de vista egocéntrico: pensando en lo que yo quiero, en lo que yo tengo ganas de hacer a continuación o en lo que los demás piensan de mí. Estas estructuras cerebrales se activan al unísono con tanta frecuencia, que reciben el nombre colectivo de “Red neuronal por defecto” (RDN), que significa lo que el cerebro suele hacer, excepto en algunos momentos especiales. (Haidt, 2024, p. 246)

Las redes sociales generan una cristalización del RDN, de modo tal que es más probable que la persona, o el joven estudiante, siga pensando lo mismo que pensaba hace un tiempo atrás, y que lo siga haciendo en el futuro, pues:

[las redes sociales] enseñan a la gente a pensar de maneras del todo contrarias, al saber de las tradiciones del mundo: piensa primero en tí mismo; sé materialista, crítico, fanfarrón y mezquino; busca la gloria cuantificada en likes y seguidores. (Haidt, 2024, p. 248)

El individuo y el poder de las redes sociales

La existencia material de los *smartphones* no necesariamente es la causa de esta nueva forma de relación con el mundo. Por ello, Eric Sadin en *La era del individuo tirano* (2022), propone una genealogía de los comportamientos que han devenido en la fragmentación de los individuos y el rompimiento del cuerpo social expresado culturalmente en las nuevas tecnologías. En este artículo no se pretende profundizar en todos los elementos que componen el análisis de Sadin, sino sólo algunos de ellos que pueden presentar algún tipo de utilidad en virtud del diagnóstico mencionado. En este sentido, esta sección tiene profunda relación con la anterior por ser este individuo particular del presente el que teje y crea una nueva realidad con sus contemporáneos. A propósito de esto, Sadin (2022), propone que estamos frente a una nueva época donde se ha fracturado el mundo social o “común”, debido a las lógicas propias que tiene la tecnología y mediante la cual se asienta un nuevo sujeto “tirano”, el cual se atomiza y se auto-considera como aquel quien debe juzgar a los demás públicamente. Al respecto Sadin explica:

Ya no se tratará de una sociedad inevitablemente constituida por una pluralidad de seres que tienen que lograr un acuerdo entre sí, que tienen que llevar adelante acciones concertadas, que tiene que negociar indefinidamente entre ellos, sino que se tratará de un entorno constituido por una profusión de mónadas satisfechas de gozar todo el tiempo de aquello que se supone que les conviene más en cada instante. (Sadin, 2022, p. 134)

Existe entonces, un nuevo sujeto que no tiene la necesidad de constituir ningún mundo común, y que se viene gestando con las sucesivas modificaciones que ha tenido la tecnología, culminando con las redes sociales. El autor describe una dinámica en la que los sujetos instauran una forma particular de estar en el mundo, caracterizada por condiciones materiales-digitales que permiten a cada persona decir lo que piensa en todo momento. Visto de esta manera, los sujetos se encuentran altamente atravesados por la necesidad de expresarse de forma ferviente y enérgica, cerrándose en círculos de información donde lo que piensan tiende a reafirmarse por el mismo algoritmo, que muestra expresamente aquello que al usuario generalmente le agrada escuchar, ver o compartir.

Lo preocupante de esto es que, a través de los dispositivos móviles, también se crea una “burbuja de información” desde la cual el sujeto genera un mapa de decisiones que van condicionando lo que se le presenta en la pantalla y lo que posteriormente también “aparece” como publicidad para el consumo. En este sentido, Sadin advierte que el poder económico actual no está preocupado por la vigilancia de los sujetos pues “[dicho poder] pretende penetrar nuestro comportamiento –la mayor parte del tiempo con nuestro asentimiento- con el único objetivo reivindicado de balizar perfectamente el curso de nuestra vida cotidiana” (Sadin, 2022, p. 130). Las “burbujas de información” así estarían dispuestas en favor del consumo masivo perfectamente adaptado a nuestros “intereses”.

Sadin encuentra, por los años 2010, un cambio en el *ethos* de occidente, relacionado con el poder concentrado en las empresas emergentes de *Silicon Valley* y las aplicaciones de redes sociales, las cuales también cambian el formato en el que se manifiesta el capitalismo. Según el autor, hasta 2010 imperaba el “capitalismo cognitivo” definido por la monetización de la información recabada por los internautas y consumidores en general. Luego de este periodo, se daría paso a un capitalismo de los *afectos*, el cual se describe de la siguiente forma:

[El capitalismo de los afectos] trabajaba para captar la atención por medio de técnicas que se valían de halagos y que eran capaces de generar la sensación destinada a ser reiterada indefinidamente, de la importancia de uno mismo. Con ese objetivo, se implementó todo un teatro de comportamientos, ejercido a escala del planeta entero, que nos mostró como los individuos desplegaban diversas estrategias inventadas sobre la marcha, apuntando, día y noche, a encontrar la delectación suprema de la época: el *like*. (Sadin, 2022, p. 137)

Esta nueva forma de producción y reproducción capitalista propondría manejar y modular los afectos de los sujetos para hacer que estos consuman y busquen constantemente el reconocimiento y la aprobación de los otros. Aquí es que tiene un lugar preponderante la constante necesidad de “sacar afuera” lo que cada individuo siente en todo momento y que Sadin llama *expresividad*. La paradoja de este nuevo tiempo es que todos los sujetos forman parte de un esquema que “más que instituir lazos, implica el aislamiento de los individuos bajo la apariencia de una socialidad más intensa” (Sadin, 2022, p. 146). Los individuos entonces viven todo su presente en burbujas informativas dentro de las que se encuentran cada vez más seguro de lo que piensan, y hasta

forman “comunidades” con personas que tal vez nunca conozcan presencialmente pero que las hacen vivir la fantasía de un lazo social que no existe.

Lo que preocupa a Sadin en torno a la expresividad en particular es que las redes sociales hoy funcionan como un centro neurálgico de catarsis constante donde se opina y se juzga a tiempo completo, y en tono despectivo, sobre todas las personas y todas las temáticas. Esta expresividad es deudora del aumento de poder que han tenido los sujetos con el acceso a redes sociales, que le dan el espacio para esta catarsis masiva, y que han trastocado el acceso público de las nuevas tecnologías en un vicio volcado hacia el ensanchamiento del propio ego.

El conflicto hallado en la exaltación de la figura del yo está puesto, sobre todo, en que las dinámicas que proponen las nuevas tecnologías hacen que los sujetos se aíslen en mónadas cerradas, llevando esto consecuentemente al rompimiento del lazo social. Es común, de esta manera, que se proliferen “grietas” que no permiten el entendimiento entre personas que cohabitan un mismo territorio. Se amplifica entonces un liberalismo individualista en una hipérbole nunca antes conocida, el cual devendría luego hacia un capitalismo de uno-mismo, que rompe el sentido de lo antes llamado “sociedad”. Al respecto Sadin menciona:

Lo que llamamos “sociedad” [...] quedaría indefinidamente destinada a marchitarse, a perder poco a poco su sustancia en beneficio de la emergencia de un plano, cada vez más amplio, hecho de una efervescencia de individuos decididos a largo plazo a autoabastecerse en casi toda ocasión y a no tomar sino los trayectos que les parecen más ventajosos. (180)

Sadin muestra un mundo que se configura de una forma novedosa, y donde su mayor característica es la de producir un tipo de sujeto diferente, que ya no es consciente de las diferencias de clase y nacionalidad, pues se encuentra regido por un *ethos* común que pone a cada individuo como centro cerrado sobre sí mismo. Todos estos elementos, también configuran un nuevo sujeto de la educación que tiende a rigidizar los comportamientos y opiniones por el uso continuo del teléfono móvil, que lo mantiene sobre-informado con posturas y opiniones construidas por el algoritmo. Sumado a esto, el estudiante también es afectado por la convivencia con otros sujetos que sufren la misma afectación y que imprimen sobre él opiniones formadas por grandes medios y redes sociales, que construyen un entramado complejo de relaciones en donde cada quien se siente el soberano del mundo.

En el siguiente apartado se desarrollan algunos nodos centrales de la filosofía de Edmund Husserl, que tal como la presente sección, es pensada en propósito de la construcción de nuevas prácticas docentes, por ofrecer herramientas para la investigación. En particular, esta teoría se interpreta como una alternativa para pensar al aula como una comunidad de investigación (Lipman et al., 1992), donde la fenomenología aporta su método y distinción de elementos necesarios para la comprensión de los fenómenos fuera de uno-mismo.

La fenomenología y su aplicación en la escuela

Esta sección retoma parte de la propuesta de Edmund Husserl y su fenomenología para aplicarla a la enseñanza de la filosofía, pero también como una forma diferente de acercarse al conocimiento, que se muestra muy divergente a las condiciones sociales que describen Haidt y Sadin (2024). En este apartado se propone revisar algunas ideas de Husserl, para aplicarlas en un nuevo método de enseñar filosofía, y que ofrecen una variable para pensar las condiciones propias del sujeto actual de la enseñanza. Habiendo dicho esto, es preciso aclarar también que la principal búsqueda que se realiza sobre la teoría fenomenológica en general se refiere a algunos puntos que sirven al propósito de entender una mejor relación sujeto-objeto.

La acepción y el significado de la palabra fenomenología tiene por los menos dos grandes momentos: el primero de ellos es la creación de este término y de la corriente inaugurada por Husserl, a partir de algunas ideas de su maestro Franz Brentano, y otras que tienen que ver con los discípulos del mismo Husserl y sus propios desarrollos teóricos (Schérer, 1999). Estos últimos asocian la fenomenología, sobre todo, a un proceso de interpretación y con una profunda relación con el lenguaje como medio de conocimiento de las cosas. Husserl, por su parte, pretende realizar una gnoseología, una teoría del conocimiento mediante la que se pueda construir certezas. Esta gnoseología es particularmente interesante, pues propone que los individuos (o aquellos que investigan) se aproximen a los fenómenos en-sí (tal como se dan), que puedan acercarse a aquellos objetos que investigan tal como son. Esta propuesta ya ofrece algunas pistas para la construcción de las llamadas comunidades de investigación en el aula contemporánea. A continuación, se propone revisar conceptos centrales de la teoría de Husserl en sus escritos *La filosofía como ciencia estricta* (1969), e *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (1962).

Husserl, haciéndose eco de su profesor Brentano, elabora una teoría del conocimiento que pone su centro en una conciencia que tiene la particularidad de ser intencional. Como una lámpara que ilumina un sector de un cuarto oscuro, la conciencia intenciona los objetos que quiere conocer. La diferencia entre Husserl y Brentano reside en las características de esta conciencia, que por el lado de Brentano tiene la particularidad de ser más pasiva, mientras que Husserl propone que la conciencia da sentido a los objetos que intenciona, de modo tal que los *interpreta*.

La fenomenología es una gnoseología en tanto esta estudia no cuestiones accidentales, sino cuestiones de principio. Esto responde a una discusión propia de su tiempo en la que imperaba el llamado naturalismo. Husserl llama “naturalismo” a una especie de forma de ver el conocimiento, la cual busca extender las leyes causales de la matemática y la física, a otros fenómenos diferentes, como lo son los fenómenos de la mente (Husserl, 2013). Al respecto, Husserl pone el foco en la psicología y el camino que ella tomaba en ese momento. Él diferencia entre dos tipos de mundos, el natural y el mental, y es por ello que dice que “la fenomenología pura, a la que queremos abrirnos el acceso en lo que sigue [...] no es psicología” (Husserl, 1962, p. 8). Esto halla su sentido en que la psicología de su época tenía este tinte naturalista del que se quiere alejar.

En la obra *Ideas*, Husserl propone primeramente alejarse de este psicologismo, para luego establecer el método propiamente fenomenológico llamado “reducciones fenomenológicas”, entendiendo que a través de este es posible llegar a los fenómenos puros, también llamados *esencias*. El autor aquí intenta salirse de la dicotomía realismo/idealismo, proponiendo que las *esencias* existen en un “tercer” espacio *irreal*, diferenciado también del individuo y al *mundo de la vida*. Esta perspectiva teórica reconoce que el mundo está de alguna manera “ahí afuera”, pues dice que: “la “realidad” la encuentro [...] como estando ahí adelante y la tomo tal como se me da, también estando ahí” (Husserl, 1962, p. 69). Esta forma de ver “lo dado” concuerda con una actitud en la que vive de forma “automática” cada individuo, que es llamada *actitud natural*. Una de las primeras características que se registran de la fenomenología es una actitud diferenciada que se espera del investigador, la cual busca alejarse del sentido común o la forma de ver los objetos de estudio en la vida cotidiana, esta nueva forma de presentarse frente a las cosas es bautizada como: *actitud fenomenológica*.

Esta nueva actitud deja a la realidad entre paréntesis, lo que implica que no se va a interesar si es que la realidad se presenta tal como aparece o se da “ahí afuera”. No hay una necesidad de establecer un juicio sobre lo real, pues el foco no está puesto allí. De hecho, Husserl se refiere a esto sosteniendo que no va a dejar de lado la “tesis de existencia”, pues no se pone en duda si el mundo existe o no; más bien, esta nueva actitud fenomenológica pone el énfasis en otras cuestiones metodológicas.

Este “poner entre paréntesis” fenomenológico lleva el nombre de *epojé*, y encuentra su paralelo en la duda metódica cartesiana, diferenciándose igualmente de ella por ser más precisa y menos abarcativa. La *epojé* entonces sirve para hacer foco en lo que interesa a cada investigación, lo cual no implica que se niegue o dude del mundo “sino que practica la *epojé* ‘fenomenológica’ que me cierra completamente todo juicio sobre existencias en el espacio y en el tiempo” (Husserl, 1962, p.73). La *epojé* fenomenológica también se diferencia de la duda cartesiana por no poner todo en duda, ya que hay algunos elementos que no son cuestionadas, como las matemáticas y la propia conciencia, sobre todo. El significativo aporte de la *epojé* es que la actitud del investigador requiere que se despejen los prejuicios, los hábitos o convicciones que puede tener quien investiga, pues esto hace las veces de un lastre a la hora de hallar los fenómenos en-sí.

Tal como se mencionó más arriba, Husserl diferencia entre una existencia física y una existencia psicológica. Dentro de esta última se diferencian por lo menos dos elementos que integran el proceso de comprensión en la conciencia (*cogito*): el primero de ellos sería la actividad propiamente dicha, llamada *noesis* (aspecto activo y dinámico de la conciencia) y, por otro lado, el *noema* (el objeto de la conciencia). La conciencia tiene entonces una forma de actividad con la cual se enfrenta a las cosas y con la que intenciona los objetos (unidades significativas ideales) que quiere conocer. Estos a su vez, se presentan como fenómenos, implicando siempre que se den mediante escorzos o partes.

Teniendo en cuenta que siempre “las cosas del mundo” se presentan como fenómenos y el objetivo de Husserl es poder conocer la esencia de las cosas, es importante traer a colación la llamada

reducción *eidética*. La misma se vale del método de las *variaciones libres*, que consisten en pensar un *noema*, imaginándolo de muchas maneras posibles, variando mucho la forma o condición de este hasta encontrar algunas notas comunes que no puedan dejarse de lado para pensar a este objeto. Estos elementos necesarios para pensar determinado *noema*, que sobrevivirían a la imaginación de este en formas diversas, serían las características que podrían acercar al investigador a la idea o esencia del mismo.

En suma, Husserl propone un método para el acercamiento a los fenómenos en-sí, que se diferencia de otros y encuentra su valor por no establecer un juicio frente a la realidad, su existencia o su valoración, ya que avanza con una actitud que él mismo reconoce diferenciada a la actitud cotidiana. La fenomenología, acompañada de su método y su actitud se corresponde con una forma de acercamiento al conocimiento, que más allá de que intenta ser verdadero, permite hacer consciente el momento, el lugar y la situación de una persona que está en un proceso de investigación, sea este de ciencias sociales, humanidades, o cualquier otra disciplina.

Es claro que la fenomenología no realiza una descripción de la realidad en términos antropológicos como lo hacen Sadin y Haidt, pero con su búsqueda de los fenómenos en-sí, puede ofrecer una variante de acción diferente que lo establecido por las nuevas tecnologías. De este modo, la distinción del investigador y su objeto también sirve para pensar un alejamiento del sujeto de opiniones pre-formuladas y que vuelvan sobre sí-mismo. A continuación, se presentan algunas consideraciones a propósito de lo expuesto hasta aquí, aplicándolo al contexto educativo.

Consideraciones a propósito de la educación y los sujetos de la educación

El sentido que tiene la inclusión del diagnóstico y la descripción de los tiempos que corren, no sólo se orienta a que los procesos de enseñanza puedan llegar a buen puerto, sino que halla su razón en que la enseñanza pueda construir otros horizontes posibles de sentido a los estudiantes (Rattero, 2010). Impacta aquí también la perspectiva del rol docente que se tenga a la hora de pensar una clase en el contexto actual.

Sobre el anterior, en particular, cabrían algunas opciones para pensar la enseñanza. Puede esta ser o bien una adaptación al “mundo real”, ajustándose perfectamente a este nuevo tipo de estudiantes (o personas), cosa que convertiría a los docentes en una especie de saltimbanquis de la educación; o bien puede la enseñanza ser una práctica diferenciada de aquello que los estudiantes conocen en su cotidiano. En el presente es claro que las nuevas tecnologías abundan, y las opciones de inclusión de ellas en las aulas son posibles y obligatorias en algunos espacios. Pero a propósito resulta preciso preguntarse, siendo que se reconocen muchos problemas de atención (y de otro tipo) relacionado a las nuevas tecnologías: ¿es deseable que siempre se adapte el docente a estas lógicas e intente incluirlas?

Justamente el final del libro de Jonathan Haidt recomienda algunas consideraciones para las juventudes, a propósito del uso de *smartphones* y redes sociales, condensadas en cuatro reformas fundamentales, las cuales enumera de la siguiente forma:

- “Nada de *smartphones* antes del instituto (escuela secundaria)
- Nada de redes sociales antes de los 16 años
- Colegios e institutos sin teléfonos móviles
- Mucho más juego sin supervisión e independencia infantil” (Haidt, 2024, p. 336).

No se intenta aquí tomar expreso partido sobre la condena o proliferación de las tecnologías dentro del aula, pero es interesante, de nuevo, ponerlas en relación y perspectiva del lugar en el que se piensa la enseñanza. Carina Rattero, en su escrito *La poquedad que nos constriñe* (2010), propone pensar tanto a la educación como a los temas que tratemos en el aula, sin subestimar a nuestros estudiantes y a la comprensión que pueden alcanzar de los mismos. Ubica de esta manera al rol docente, no como un gestor de contenidos, ni un mero reproductor de conocimientos, sino comprendiendo también al aprendizaje como un proceso que puede proponer conocimientos que están por fuera del círculo de información que cada estudiante ya posee. Al respecto Rattero dice:

Enseñar es mostrar. Es estar atento a lo desconocido, que vibra y promete en cada uno de ellos y ofrecer las señas que les permitan encontrarse, nombrarse. Y esto sólo es posible, si trabajamos contra la poquedad. Porque una política de la transmisión implicada en la creación de lo común no tiene que ver sólo con el transporte de lo mismo, sino con la posibilidad de lo otro, el despliegue de la diferencia. ¿Qué es preciso aprender en la escuela? Lo otro, lo distinto, lo desconocido. La pluralidad de los signos. (Rattero, 2010, p. 44)

Aquello que es ya conocido, lo que menciona Rattero como “lo mismo”, sería aquí adaptar todo el conocimiento a las lógicas y las velocidades de redes sociales. Por esta razón, la propuesta de Husserl puede ofrecer algunas pistas sobre cómo responder a momentos como el presente donde cada sujeto, y cada estudiante, tiende a pensar diversos temas desde sí mismo y para sí mismo. Más allá de las cuestiones técnicas que hacen a la fenomenología, esta se constituye como un método interesante para pensar las formas de abordar la enseñanza en general, y la filosofía en particular. Su mayor atractivo es la diferenciación del sujeto y el objeto de la investigación que, a su vez, no están dados pues necesitan de una actitud fenomenológica para encontrar su sentido. En una clase de filosofía, visto desde esta perspectiva, un estudiante o profesor se “transforma” en un investigador que debe disponerse en “actitud investigativa” para hacer del tema trabajado en clase su objeto de investigación. De forma tal que, mediante la puesta en “actitud”, puede hallarse una diferencia del pensar cotidiano volcado sobre uno-mismo.

Entrar en el papel de un investigador, podría favorecer al estudiante a comenzar a salirse de las opiniones que frecuenta en redes sociales o las perspectivas de los adultos que lo rodean. Esta visión es ampliamente trabajada dentro de la didáctica de la filosofía, y es nombrada como

autonomía del pensamiento (Kohan, 2008; Aguilar Gordón, 2019); la cual siempre implica un gran desafío para llevarla a la práctica. En el siguiente apartado se delinean algunas ideas sobre la construcción de un método para enseñar filosofía que, como se dijo, tuvo su asiento y experiencia casuística (Edelstein, 1996), en la ESRN, pero que tiene la pretensión de poder extenderse fuera de ella. Es preciso dejar en claro que, si bien se lo menciona como un método, no es infalible, cerrado ni acabado, ya que constituye una práctica y como tal siempre tiene sus particularidades.

El método de la burbuja filosófica

En esta sección se desarrolla la propuesta de la burbuja filosofía como experiencia de enseñanza de la filosofía en la ESRN, partiendo desde la gestación de la primera idea de la misma, y algunas consideraciones que hacen al caso.

La burbuja del mapuzugun y el comienzo de la burbuja filosófica

El nombre de “burbuja filosófica” surge a partir de la experiencia del aprendizaje del *mapuzugun*, lengua mapuche, la cual tiene un contexto muy particular. Las condiciones en las que se encuentra actualmente la lengua mapuche son propias de lo que se conoce como una lengua minorizada (Messineo y Hecht, 2015). El proceso que la ha llevado a esta situación fue la invasión colonial bi-estatal de Argentina y Chile. La población mapuche desprovista de su soberanía político-territorial, en los tiempos que corren, busca diversas estrategias para intentar mantener su lengua, cultura y expresiones políticas, aún en condiciones muy adversas.

Hoy la sociedad mapuche no goza de institucionalidad propia, lo cual hace que su lengua tampoco tenga los mismos recursos materiales que la lengua de los Estados (el español), que goza de una condición hegemónica. Tal como se dijo, la sociedad mapuche a través de talleres, cátedras o internados de inmersión lingüística sostiene en el presente la enseñanza y aprendizaje de su lengua. Uno de estos casos es el del *kimelfe* (profesor) Pablo Cañumil, que imparte sus clases en la ciudad de *Furilofche* (Bariloche) dentro de la actual provincia de Río Negro. En sus espacios de enseñanza, Pablo reconoció la necesidad de generar un contexto propio de la lengua que garantice las condiciones de su aprendizaje. Al saber que la totalidad de sus estudiantes (en contexto urbano) eran hablantes de español, Cañumil entendió que necesitaba generar un espacio diferenciado, pero dentro de la misma clase, para que el español no invadiera la enseñanza del *mapuzugun*. Es claro que, en un nivel principiante, la lengua de aprendizaje (Giacobbe, 2010), en este caso el español, necesita tener presencia, pero a la vez debe paulatinamente quedar de lado. Aquí es donde aparece la “burbuja de *mapuzugun*”, la cual servía para que, por unos minutos, se intentara pensar en *mapuzugun*, buscar palabras para expresar lo que se necesitaba, recurrir a otros compañeros para nombrar lo que se quería decir, entre otras cosas.

De este modo, Cañumil generó un momento de aprendizaje reglado en el cual se da un lugar de predominancia a la lengua mapuche, que fuera del aula no tendría. De forma análoga, tal

como en el caso del estudio del *mapuzugun*, la burbuja filosófica genera un marco diferenciado y particular dentro de una misma clase. La distinción entre ambas burbujas es que, mientras una se propone dejar de lado el español, la otra quiere evitar los acercamientos a los temas trabajados en filosofía desde el sentido común o los prejuicios propios que tiene cada estudiante.

La burbuja filosófica va a tener algunos momentos, reglas y consideraciones espaciales para realizarse. La misma siempre está en constante diálogo con la concepción del sujeto descripta anteriormente y que le da sustento ideológico a esta perspectiva, que encuentra significado en ella. Para comenzar a describirla, se tienen en cuenta los distintos pasos que constituyen este método. Luego se pone en consideración la explicación de sus reglas, el porqué de las mismas y el sentido con el que fueron pensadas.

Momentos de la burbuja filosófica

La Ficha de aula y la definición del tema objeto

Una de las primeras características de la burbuja filosófica es que se trata de un espacio que no se da en todas las clases, ni todo el tiempo, pues se deben generar las condiciones para que la misma tenga un sentido. El primer momento previo a la burbuja es tarea del profesor quien lleva una ficha en la cual se constituye un tema/objeto que se quiere tratar en clase. Esta ficha debe tener algunas características especiales, y es que si se trata de un autor o tema en concreto es necesario que la ficha primeramente ponga en contexto al estudiante respecto de algún proceso histórico o de la historia del propio autor, qué lo llevó a hablar del tema en cuestión, para luego avanzar sobre lo que aquí se propone llamar *reconstrucción argumental*. Esta propuesta se diferencia de la reconstrucción argumental propia de la lógica informal (Oller, 2013). La nueva significación que tendría la reconstrucción argumental se orienta hacia el pensamiento y el trabajo con los argumentos de un autor en un tiempo determinado. Para mencionar un ejemplo, y si estuviésemos realizando una ficha de aula que tenga por tema a los Derechos Humanos, se podría comenzar con el tratamiento de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1998), de Immanuel Kant. Luego de trabajado el contexto histórico, brevemente, es preciso volver a pensar el sentido que tuvo para Kant proponer la idea de una dignidad de la persona humana y el impacto que pudo tener en su tiempo. La intención de esta reconstrucción argumental es poder dar sentido a los argumentos filosóficos fuera de su repetición acrítica, o como si estos fuesen temas que siempre tuvieron el mismo significado.

La ficha, sumada al contexto, debe sobre todo poder realizar una reconstrucción del momento en el que esa discusión no estaba dada, de modo tal que se pueda explicar el debate sobre un tema como si estuviésemos en el tiempo en que estaba escribiendo aquella filósofa o filósofo que trabajamos. Este momento, tiene un paralelo en la propuesta de Silvio Gallo (2015), y su “método regresivo”, el cual busca volver hacia la problemática que originó un determinado concepto para hacer de la filosofía un proceso vivo más que una reproducción de contenidos. Volviendo entonces al trabajo con la ficha de aula, hacia el final de ella se deben abrir algunas preguntas para que los

estudiantes piensen el tema, haciendo énfasis en la aplicación del caso al tiempo actual y el sentido que puedan darle al tema desde su mirada.

Esta estructura es lo suficientemente abierta como para trabajar sobre diversos temas, pero sin perder el eje central que es la *reconstrucción argumental*. Lo interesante de este formato discursivo es que no da por supuestas las discusiones de la filosofía (o de su historia).

Puesta en común y uso de la palabra

El siguiente punto de la burbuja filosófica, es un momento de puesta en común y charla, pero partiendo desde la discusión de la ficha. El mismo puede organizarse en un segundo encuentro, o en un segundo día de trabajo para poder dar, primeramente, un adecuado abordaje a la ficha. El objetivo de este formato es que mediante la ficha se puede delimitar una temática, evitando que el estudiante comience a hablar desde el sentido común, o lo que piensan los adultos a su alrededor. La ficha ofrece un marco, que luego puede romperse, pero que es siempre una brújula para no hablar, tal como dices Sadin, de “uno mismo”.

Este segundo momento estaría diferenciado por la mayor participación de los estudiantes, y su implicancia a la hora de tomar la voz en la clase. Para esto se recomienda una disposición áulica de semi-círculo en la que los estudiantes puedan verse los rostros y estar en igualdad de condiciones espacialmente. Si ya se trabajó sobre la ficha de aula en otra clase, lo primero para hacer en la burbuja, en este segundo día (o momento), sería dar a conocer las reglas de la burbuja que, en términos analíticos en este artículo, se ponen en el siguiente apartado.

Luego de lo anterior, se realiza una lectura de la ficha, en lo posible compartida entre estudiantes para también incluirla como un ejercicio para tomar la palabra. Posteriormente se continúa con una ronda de opiniones sobre el tema de la ficha. La misma puede iniciar por izquierda o derecha indistintamente, y debe ser acompañada por el docente con un “¿Vos qué pensas?”, intentando que afloren opiniones de lo trabajado en clase.

Al comienzo, este proceso siempre sostendrá las formas propias que ya tiene el aula, lo cual significa que los estudiantes que más hacen uso de la palabra también serán los que más hablen en estos momentos, y a su vez, quienes menos toman la palabra se mantendrán mayormente en silencio. Pero a pesar de la frustración que esto genere, hay que comprender que el rompimiento de las lógicas áulicas es un proceso dificultoso y largo, que, si no se aborda, tampoco tendrá posibilidades de cambiar.

Si se debiera hacer un paralelismo con otras experiencias de prácticas filosóficas, este momento de la burbuja filosófica, se halla entre un café filosófico y un debate guiado (Coronado, 2022), ya que los estudiantes en la “ronda” deben expresar su opinión, tal como en un café, pero también es el docente quien maneja el uso de la palabra, los tiempos y las reglas de la dinámica.

La forma de la burbuja filosófica puede sonar un tanto estructurada, pero al vivir un presente que atraviesa serias dificultades para el tratamiento de temas que no se adapten a la lógica de los *smartphones* o a lo ya conocido por cada quien, es preciso que la actitud filosófica (tomada de la actitud fenomenológica) se oriente hacia la desnaturalización o el extrañamiento de los temas trabajados (Lins Ribeiro, 1999). Se requiere una actitud que pueda construir un objeto de estudio en conjunto, pero reconociendo la figura y el rol del docente, puesto que, sin el trabajo de la ficha y la guía del mismo en el debate, el tema podría tender a trabajarse meramente desde el sentido común.

Precisiones normadas de la burbuja filosófica

Este apartado tiene el propósito de generar en los estudiantes la sensación de realmente estar “en un lugar diferente” que el aula a la que asisten todos los días, no sólo física, sino que intelectualmente. Si se da un repaso por los momentos contruidos hasta aquí, el primero de ellos fue el trabajo a partir de la ficha elaborada por el docente. El segundo sería el cambio de disposición del aula en semi-círculo. Por último, este nuevo paso ha de ser el de la explicitación de las reglas que tiene la burbuja filosófica y que cada estudiante debe respetar para que la misma no se “rompa”. Tal como se dijo antes, en este artículo las reglas se proponen luego de explicada la dinámica de la burbuja, pero es preciso aclarar que el sentido de esta disposición es solamente analítico. Estas reglas, y todo lo dicho, pueden variar, según el caso y las necesidades. Se expresan a continuación algunas reglas de la burbuja filosófica, para luego expresar el sentido que tienen.

Reglas de la burbuja

- Respetar la circulación de la palabra, y el momento de intervención de cada quien dentro de la burbuja.
- Prestar especial atención a la escucha de todas las personas que forman parte de la burbuja, por lo que se prohíbe el uso de *smartphones* y auriculares.
- Pensar un tema de investigación, no refiere a pensar en mí exclusivamente o pensar sólo en mis problemas. Se busca aquí generar la posibilidad de reflexionar respecto del tema propuesto.
- Reconocer a todos los participantes de la burbuja, sean docentes o estudiantes, como investigadores sobre el tema, el cual requiere únicamente el ejercicio intelectual del que gozamos todas las personas.
- Registrar las ideas que aparecen al momento de escuchar al docente o compañeros, a fines de luego intentar ordenarlas para poder expresar con la mayor claridad posible el argumento a desarrollar.

- Analizar críticamente la pertinencia que tiene con el tema lo que se quisiera decir espontáneamente para evitar comentarios inconducentes.

La construcción de estas reglas tiene el propósito de crear y fortalecer este espacio diferenciado para la enseñanza de la filosofía, entendiendo que esta necesita de la construcción de una actitud y de objetos de estudio para reflexionar sobre ellos. Las reglas no solo tienen un sentido epistémico de acercamiento al conocimiento, sino que son una orientación ética para los estudiantes, que pone en acto y ejercicio el respeto a las opiniones, voces y rostros de los demás. El análisis filosófico también necesita de tiempos de elaboración, donde los pensamientos e ideas se organicen en un discurso coherente, pero esta práctica debe ser aprendida y ejercitada para luego ser bien ejecutada, y es aquí donde las reglas tienen sentido. Tal como se ha sostenido anteriormente, todo este formato de disposiciones y actividades también tienen por objetivo que cada estudiante pueda iniciar o profundizar el camino del pensar *por sí mismo*, cosa que se diferencia cabalmente de pensar *en uno mismo*. Así las reglas ponen marco a un “juego” del pensamiento, para orientar la potencia de la reflexión crítica en virtud del filosofar.

Conclusión

Esta propuesta de método surge a partir de la necesidad de crear un lugar para la filosofía, allí donde no existe. Para esto, se ha precisado volver hacia un lugar un tanto más clásico de la comprensión de esta, queriendo rescatar su valor histórico, pero no por su tradición en-sí sino por su actividad. La filosofía tiene una potencia crítica que se ha sostenido a lo largo del tiempo, de generaciones y de perspectivas diversas que hasta se contraponen entre sí, pero que hoy en día, dentro del aula, necesita orientarse hacia el tratamiento de temáticas filosóficamente relevantes. Esto no quiere decir que haya temas que sean filosóficos y otros que no, sino que hay formas filosóficas de abordar preguntas y otras que no lo son.

La actualidad se encuentra viciada de lógicas que tienden a llevar a los sujetos a pensar solo en sí mismos y en sus problemas, rompiendo lazos sociales y trastocando la posibilidad de análisis por fuera de lo cada uno cree. El aporte metodológico de la fenomenología puede brindar algunos elementos para que los sujetos se diferencien de aquello ya piensan o, por lo menos, para que puedan comenzar a reconocer otras formas de ver lo mismo, fuera de sus círculos de información sostenidos por las redes sociales. En última instancia, se orienta a pensar –por un momento al menos– en algo que no sean ellos mismos.

La intención final de este escrito es reconocer un contexto social del que se forma parte y que incluye a los estudiantes, pero sin que esto deje a la filosofía y su análisis, en un lugar de mera crítica. Al contrario, este artículo propone una guía para la acción en la escuela secundaria que no se contenta con la realidad dada, pues encuentra sentido en vislumbrar otros mundos posibles.

Referencias

- Aguilar Gordón, F. D. (2019). Didáctica de la Filosofía. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 129-150. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191838aguilar8>
- Coronado, M. (2022). *Claves didácticas para renovar la enseñanza: Planificar estratégicamente: Diseñar materiales y entornos estimulantes: Gestionar un aula activa: Evaluar con sentido*. Ediciones Novedades educativas (Noveduc).
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, (ed.). *Et altri: Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Gallo, S. (2015). Pistas de un “método regresivo” para la enseñanza de la filosofía. En A. Cerletti, y A. Couló, (coords.). *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia* (pp. 33-44). Editorial Noveduc.
- Giacobbe, J. (2010). Adquisición de lenguas extranjeras: Interacción y desarrollo del lenguaje. *Puertas Abiertas*, (6), 1-10,
- Haidt J. (2024). *La generación ansiosa*. Paidós.
- Husserl E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. FCE.
- Husserl E. (2013). *La filosofía como ciencia estricta*. Prometeo.
- Kant, I. (1998). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Porrúa.
- Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Libros del zorzal.
- Lins Ribeiro, G. (1999). *Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica*. Eudeba.
- Lipman M., Sharp A., Oscanyan F. (1992). *Filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Messineo H., & Hecht A. (2015). *Lenguas indígenas y lenguas minorizadas: estudios sobre la diversidad socio lingüística de la Argentina y países*. Eudeba.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Provincia de Río Negro (2016). *Diseño Curricular Escuela Secundaria Río Negro*.
- Oller, C. (2013). Análisis y reconstrucción de argumentos. En S. Solas, C. Oller, y M. Ferrari, (coords.). *Introducción a la filosofía: Argumentación filosófica, lectura académica*. EDULP.
- Rattero, C. (2010). *La poquedad que nos constriñe*. UnTer.
- Sadin, E. (2022). *La era del individuo tirano*. Editorial Caja Negra.
- Schérer, R. (1999). *Husserl*. Editorial siglo XXI.

Autor

Juan Manuel Cid Vilela. Profesor de Filosofía por la Universidad Nacional del Comahue. Profesor de “Ética y política” en el Instituto de Formación Docente Continua (IFDC) Bariloche. Investigador especializado en el estudio de los derechos políticos y lingüísticos de la Nación mapuche.

Declaración

Conflicto de interés

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.

Financiamiento

Sin ayuda financiera de partes externas a este artículo.

Nota

El artículo es original y no ha sido publicado previamente.