

# El asombro en el filosofar: una perspectiva de los estados de ánimo en la enseñanza de la filosofía

DOI:10.18226/21784612.v30.e025021

Maria Clara Garavito<sup>1</sup>

**Abstract:** Wonder has traditionally been understood in philosophy as an emotion closely linked to knowledge and, in contemporary approaches, as a mood characteristic of philosophizing. From these perspectives, wonder arises from an experience of strangeness that opens a disposition of openness toward the unknown. This article revisits these philosophical considerations to examine them within the field of education, with particular attention to the teaching of philosophy. To this end, it questions the conception of wonder as a merely solipsistic experience and proposes understanding it instead as an interaffective mood. Within this framework, the teacher does not teach philosophy as a set of fixed bodies of knowledge, but rather as an attitude toward knowing that unfolds in the shared experience of the classroom, with which students can resonate. Finally, the article reflects on the proper object of philosophical teaching and the attitude that wonder promotes in the practice of philosophizing.

**Keywords:** teaching of philosophy, wonder, moods, interaffectivity, sense of strangeness.

**Resumen:** El asombro ha sido comprendido tradicionalmente en la filosofía como una emoción estrechamente vinculada al conocimiento y, en enfoques contemporáneos, como un estado de ánimo propio del filosofar. Desde estas perspectivas, el asombro se origina en una experiencia de extrañeza que abre una disposición de apertura frente a lo desconocido. Este artículo retoma dichas consideraciones filosóficas para examinarlas en el campo de la educación, con especial atención a la enseñanza de la filosofía. Para ello, se cuestiona la concepción del asombro como una experiencia meramente solipsista y se propone entenderlo como un estado de ánimo interafectivo. En este marco, el maestro no enseña la filosofía como un conjunto de saberes fijos, sino como una actitud frente al conocimiento que se despliega en la experiencia compartida del aula y con la cual los estudiantes pueden resonar. Finalmente, el artículo

<sup>1</sup> Universidade Pedagógica - Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5185-6824>.

reflexiona sobre el objeto propio de la enseñanza filosófica y la actitud que el asombro promueve en el ejercicio del filosofar.

**Palabras clave:** enseñanza de la filosofía, asombro, estados de ánimo, interafectividad, sentimiento de extrañeza.

## Introducción

En *Las pasiones del alma* Descartes<sup>2</sup> señala que, a diferencia de otras emociones básicas, como el odio o el deseo que se dirigen a objetos específicos (uno odia o desea *algo*), el asombro no tiene objeto. Esta emoción es más bien una disposición hacia lo extraño, lo determinado, y novedoso; de ahí que se entienda como el afecto característico del conocer.

La idea de una disposición de la conciencia hacia el conocimiento, coincide con la tradición filosófica que ha vinculado el asombro con el filosofar. En el *Teeteto*<sup>3</sup>, el asombro (*thauma*) es entendido como el padre de la filosofía; y, en *Metafísica*, Aristóteles sugiere que el filosofar sigue al asombro originario “ante lo que comúnmente causa extrañeza”<sup>4</sup>, lo que a su vez conduce a un reconocimiento de la propia ignorancia.

Contemporáneamente<sup>5, 6</sup>, también se ha hablado de esta emoción en el método filosófico. Lo común en estas aproximaciones es el reconocimiento de lo extraño, lo desconocido y lo inanticipable como dimensiones de la experiencia que motivan el quehacer filosófico. Tales dimensiones constantemente cuestionan al sujeto y a su actitud ante el mundo como lo completamente aprehensible. En este sentido, el asombro tiene la función epistémica de poner en duda la evidencia del mundo y, con ello, interroga al sujeto constituido en unidad significativa con él. Esa función estará anclada a su relación con un sentimiento: el de extrañeza que acompaña a la familiaridad con la nos aproximamos al mundo.

---

<sup>2</sup> Descartes, René. *Les passions de l'âme*. Paris: Librairie Philosophique, 1988.

<sup>3</sup> Platón. *Teeteto*. En *Diálogos VI*, 173–317. Madrid: Gredos, 1992.

<sup>4</sup> Aristóteles. *Metafísica*. Madrid: Gredos, 1994.

<sup>5</sup> Heidegger, Martin. *¿Qué es la filosofía?* Madrid: Herder, 2013.

<sup>6</sup> Fink, Eugen. “The Phenomenological Philosophy of Edmund Husserl and Contemporary Criticism.” In *The Phenomenology of Husserl*, edited by R. O. Elveton, 70–139. New York, NY: Routledge, 2000; Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta DeAgostini, 1985.

Por esa razón, con el asombro se evidencia esa doble relación de propiedad/alteridad con la que nos enfrentamos al mundo.

Como disposición, el asombro se entiende como un estado de ánimo (*Stimmung*), que en la misma filosofía alemana tiene diferentes connotaciones. En este artículo, señalaré algunas implicaciones del término, pero especialmente interesa el carácter de estado afectivo del asombro que, por un lado, lo identifica como un estado no intencional de la conciencia (es decir, que no tiene el carácter de estar dirigido a *algo* puntual), pero también interesa su naturaleza atmosférica, es decir, de involucrar una disposición especial hacia el entorno circundante, que involucra a los otros. Como disposición a su vez, está en continua retroalimentación con dicho entorno, por lo que en cierta medida es un estado *compartido*.

Finalmente, el objetivo de este artículo es indagar por el asombro desde una teoría de los afectos en los contextos de formación filosófica. Aquí exploro cómo, a diferencia de una tradición que ve el filosofar como un ejercicio solipsista (y de ahí el asombro como un afecto que se produce en el individuo en relación al conocimiento), en el aula de clase se crea una disposición afectiva, de asombro, que involucra a los maestros, a los compañeros de clase, al aula e incluso a la institución.

En particular, el estudio del asombro permite identificar cómo se presenta la relación del estudiante con la extrañeza propia del quehacer de la filosofía. Una extrañeza que no se descubre privadamente, desde una experiencia solitaria o contemplativa; por el contrario, como defenderé aquí, el asombro es también (y quizás sobre todo) una experiencia con otros y a través de otros.

Para desarrollar estas ideas, este artículo se divide en cuatro partes. En la primera se introducirá al asombro como la emoción del conocimiento y de la filosofía en la tradición filosófica. En una segunda parte, se trabajará la relación del asombro con el sentimiento de extrañeza, desde la idea de que lo extraño es lo propio del quehacer filosófico. En una tercera parte esa confrontación con lo extraño se verá como un fenómeno compartido; para esto analizaré la idea de una dimensión *interafectiva* de la experiencia. Finalmente se recogerán las principales ideas abordadas hasta el momento para reflexionar sobre el rol del asombro en la formación filosófica.

## 1. El asombro como estado de ánimo del filosofar.

En su teoría sobre los afectos, Heidegger señala que la filosofía y el filosofar “pertenecen a aquella dimensión del hombre que nosotros llamamos estado de ánimo [*Stimmung*] (en el sentido de estar dis-puesto y determinado afectivamente)”<sup>7</sup>. Por lo tanto, pensar en los afectos de la filosofía, implica, siguiendo al filósofo alemán, definir lo que es un estado de ánimo, y diferenciarlo de otros estados afectivos.

Como disposición, la idea del estado de ánimo como *Stimmung* está en relación con la etimología del término, derivado el verbo alemán *stimmen*, cuyo significado original es “afinar” o “estar en sintonía”<sup>8</sup>. Ese estar en sintonía se usa en un doble sentido: en alemán se puede hablar del *Stimmung* de una sala del mismo modo que podemos hablar de “mi” *Stimmung*, con lo que integra ya un fenómeno objetivo con la experiencia subjetiva<sup>9</sup>. De ahí que, se hable del *Stimmung* como cierta tonalidad afectiva; una forma particular en el que la experiencia subjetiva resuena afectivamente con el entorno.

Ahora bien, Heidegger le da un carácter existencial al término: en *Ser y Tiempo*<sup>10</sup>, él señala que la afectividad no es algo que ocurre esporádicamente en el cuerpo, sino que es un modo de existencia humana por el que se desoculta el mundo y la existencia. El estado de ánimo manifiesta el modo “cómo uno está y cómo a uno le va”<sup>11</sup> lo que da cuenta de ser un estado óntico del *Dasein*, no una intencionalidad de la conciencia hacia un objeto determinado. En últimas, el estado de ánimo coloca “al ser en su “ahí””<sup>12</sup>.

Aunque el término está especialmente desarrollado en Heidegger, en el campo de la filosofía contemporánea el antecedente de su tratamiento está igualmente en Husserl<sup>13</sup>. En Husserl, *Stimmung* “se refiere tanto a la disposición afectiva del sujeto como a una consonancia armónica de carácter afectivo entre la disposición

---

<sup>7</sup> Heidegger, Martin. *¿Qué es la filosofía?*, 28.

<sup>8</sup> Colombetti, Giovanna. *The feeling body*. Cambridge: MIT, 2014.

<sup>9</sup> Thonhauser, Gerhard. “Beyond Mood and Atmosphere: A Conceptual History of the Term *Stimmung*,” *Philosophia* 49 (2021): 1247–1265.

<sup>10</sup> Heidegger, Martin. *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta, 2020.

<sup>11</sup> Heidegger, Martin. *Ser y tiempo*, 154.

<sup>12</sup> Heidegger, Martin. *Ser y tiempo*, 154.

<sup>13</sup> ver Thonhauser, Gerhard. “Beyond Mood and Atmosphere”.

de ánimo subjetiva y la comparecencia emotivamente templada del mundo circundante”<sup>14</sup>. Como tal disposición, es el resultado de cierta cualidad afectiva de ciertas experiencias sensoriales (*sinnlichen Gefühle*<sup>15</sup>: un sonido estruendoso, por ejemplo, no es solamente una experiencia auditiva sino que es afectiva también (produce un sobresalto). Ahora bien, el estado de ánimo reúne estas cualidades en una suerte de entorno afectivo que se extiende temporal y espacialmente y determina la relación del sujeto con su mundo. Por eso se habla de estos estados como atmósferas o suerte de coloración afectiva que rodea al sujeto y al mundo para él. En Husserl, el *Stimmung* no tendría ese carácter existencial que le adscribe Heidegger, pero si está situado como un afecto como una fuerza centrífuga que determina el experimentar del mundo.

Entre esos *Stimmungen* estaría el asombro: un estado afectivo que, a diferencia de otras emociones, parece ser meramente contemplativa, y por lo tanto no involucrar el cuerpo: Para Descartes, la quietud del cuerpo parece necesaria para que la mente se disponga a conocer aquello que le es desconocido, para que ella “se dirija a considerar con atención los objetos que le parecen infrecuentes y extraordinarios”<sup>16</sup>. Por esta razón, Descartes consideraba que el asombro es la emoción que conduce al conocimiento; y, en consecuencia, su ausencia conduce a la ignorancia.

Pasamos así a concebir el asombro como el estado afectivo propio del filosofar. La idea cartesiana de este estado puede rastrearse en la tradición griega, donde, como señala Heidegger<sup>17</sup>, el asombro constituye el origen o *arjé* de la filosofía, en tanto que acompaña permanentemente el acto de filosofar. Siguiendo a los griegos, la filosofía está precedida de una suerte de maravillamiento, de asombro, frente a lo desconocido.

Para Heidegger, en su “ahí” el asombro, como disposición afectiva, ubica al filósofo en una demora vivida “Al asombrarnos nos demoramos en nosotros mismos (*être en arrêt*)”<sup>18</sup>. Esta demora

<sup>14</sup> Quepons, Ignacio. 2016. «Horizonte y temple de ánimo en la fenomenología de Edmund Husserl». *Diánoia* 61 (76): 83–112.

<sup>15</sup> Husserl, Edmund. *Einleitung in die Ethik: Vorlesungen Sommersemester 1920 und 1924*. Husserliana XXXVII. Dordrecht: Kluwer, 2004.

<sup>16</sup> Descartes, René. *Las pasiones del alma*, 143.

<sup>17</sup> Heidegger, Martin. *¿Qué es la filosofía?*,

<sup>18</sup> Heidegger, Martin. *¿Qué es la filosofía?*, 29.

implica una detención de cualquier tendencia a preconcebir el objeto: la demora en uno mismo es una suspensión de la tendencia a pre-figurar la cosa, a darle un sentido preconcebido. La vuelta a la pre-figuración, y con ello a uno mismo como el lugar de dicha anticipación, involucra entonces un desnudamiento de sí para retroceder “ante el ente, ante el hecho de que es, y de que es así y no de otro modo”<sup>19</sup>. Ese demorarse, que conlleva a un retroceso del sí para desnudarse ante el ente, concluye con una posterior tendencia hacia el ser: “El asombro, en su retroceder y en su demorarse, es al mismo tiempo arrastrado y, por así decirlo, encadenado por aquello ante lo que retrocede. El asombro es así la dis-posición afectiva en la que y para la que se abre el ser del ente.”<sup>20</sup>.

El asombro como estado óntico del *Dasein* que posibilita la pregunta por el ser del filósofo, contrasta con una perspectiva desde la tradición husserliana. Aunque Husserl no tematiza el asombro como un *Stimmung* del filosofar, la relevancia de este estado afectivo aparece ya en *Crisis*<sup>21</sup>, especialmente, en la tematización del mundo de la vida como fundamento de la ciencia misma. Para Husserl, la vuelta a dicho mundo pasa por el reconocimiento de que este es más complejo y milagroso de lo que pensamos. El asombro (*Thaumazein* en la tradición griega) está en el descubrimiento de lo que se esconde en el mundo de la vida que asumimos como obvio. Con esta idea, Husserl distingue el asombro que deviene de la curiosidad científica, y aquel que aparece en la “puesta entre paréntesis” o *epojé* fenomenológica por la cual se suspende la actitud natural ante el mundo<sup>22</sup>. Mientras que el asombro de la ciencia parte del realismo ingenuo de la actitud natural por el que se asume que el mundo está siempre ahí, delante de nosotros, y lo que hace la curiosidad es desentrañar lo propio dentro de lo que se asume como real, el asombro propio de la *epojé* implica despojarse de estas preconcepciones para develar la relación entre la experiencia del mundo y la estructura de la conciencia. Desde las

---

<sup>19</sup> Heidegger, Martin. *¿Qué es la filosofía?*, 29.

<sup>20</sup> Heidegger, Martin. *¿Qué es la filosofía?*, 29.

<sup>21</sup> Husserl, Edmund. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1970.

<sup>22</sup> Husserl, Edmund. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. FCE, México, 2013.

ideas husserlianas, Fink<sup>23</sup> y Merleau-Ponty<sup>24</sup> señalan entonces que el asombro es el afecto propio de la reducción trascendental de la fenomenología.

Mientras que para Heidegger la suspensión de la pre-figuración que posibilita que el asombro revela el ser, para la fenomenología husserliana posibilita una pérdida de la familiaridad respecto al mundo, lo que revela, de acuerdo con Merleau-Ponty, la unidad significativa conciencia-mundo, lo que implica que no solo el mundo, sino la conciencia se constituye en la experiencia. De acuerdo con Merleau-Ponty, la reducción trascendental es “un «asombro» ante el mundo”<sup>25</sup> porque revela el vínculo entre la conciencia y el mundo, lo que no significa, como en Kant, que el mundo sea inmanente al sujeto. Es precisamente porque la conciencia posiciona respecto a este como frente “al mayor de los misterios, el misterio del ser del mundo mismo”<sup>26</sup> que el fenomenólogo se establece la relación entre el mundo y la conciencia, en la que esta última se comprende como “trascendencia hacia el mundo”; como *ser-del-mundo*<sup>27</sup>. Es *del* mundo porque este último no es una mera creación de la conciencia: la conciencia está arrojada al mundo. En la reducción, el mundo se “revela como extraño y paradójico”<sup>28</sup> lo que desliga el ejercicio de cualquier pretensión de idealismo por el cual el mundo sería completamente creado y, por ende, completamente familiar.

En lo que hemos dicho hasta aquí hay un acuerdo en que el asombro es una experiencia afectiva de una naturaleza particular. No es propiamente una emoción, si, como se sugiere en la tradición filosófica, las emociones son actos intencionales que incluyen su correlato objetivo. Descartes, por ejemplo, señalaba que las emociones se dirigen valorativamente a un objeto (eg. El odio constituye como malo el objeto al que se dirige); el asombro no tiene un objeto propiamente definido, y por ende, no corresponde

---

<sup>23</sup> Fink, Eugen. “The Phenomenological Philosophy of Edmund Husserl and Contemporary Criticism.” In *The Phenomenology of Husserl*, edited by R. O. Elveton, 70–139. New York, NY: Routledge, 2000.

<sup>24</sup> Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta DeAgostini, 1985.

<sup>25</sup> Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la percepción*, 13.

<sup>26</sup> Fink, Eugen. “The Phenomenological Philosophy of Edmund Husserl and Contemporary Criticism.”, 104. *Traducción propia*.

<sup>27</sup> Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la percepción*, 13.

<sup>28</sup> Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la percepción*, 13.

a una actividad valorativa sobre un objeto determinado. Así, parece corresponder mejor a un *Stimmung*, como una posición del sujeto frente a la situación o *dis-posición* que, en este caso, parece tener, por un lado, que ver con la situación particular y el carácter afectivo que enmarca las diferentes experiencias que constituyen la situación, y, por otro, con una posición que trasciende la situación particular para poner al sujeto en la posición particular en relación con un objeto posible, el del conocimiento.

Desde la antigüedad, pasando por Descartes y luego en Heidegger y Husserl, este asombro parte de una superación de lo familiar como lo único existente. Esta disposición a enfrentarse a lo desconocido, implica, no la completa estupefacción sino una apertura hacia aquello la pura extrañeza. Con esto se distingue de otros estados de ánimo como el *pasmo*; para Descartes el asombro es la apertura que posibilita conocer lo extraño, mientras que pasarse significa una completa pérdida de sí en lo otro. El pasmo es el afecto del trauma, en el que al imposibilitarse toda inteligibilidad de lo extraño, hay una ruptura en el yo que no se recompone. El pasmo es la parálisis que sigue a la imposibilidad de comprensión de eso extraño: en la antigüedad, se representaba con el mito de ver a la Gorgona<sup>29</sup>. En la guerra, y en situaciones de extrema violencia, la afectación sobrepasa cualquier capacidad de comprensión por lo que el yo se rinde en esa imposibilidad<sup>30</sup>. Por el contrario, el asombro es un afecto que cuestiona al sujeto mismo, a sus habitualidades y formas de relacionarse con el mundo, pero desde una posición de apertura a la comprensión que puede implicar una transformación de las propias preconcepciones. Por ende, tiene sentido que, desde una perspectiva heideggeriana el asombro implique una ganancia de uno mismo en esa comprensión de la relación con el mundo.

En resumen, el asombro no es una emoción porque no tiene un objeto intencional; como disposición implica una suerte de demora (siguiendo a Heidegger) o suspensión (siguiendo a Husserl) de lo predado. Ahora bien esta disposición parece ser “gatillada” por algo en el mundo. Lo que posiciona al sujeto en esa contemplación tendría que ver, siguiendo a Husserl, con la relación del *Stimmung* con una experiencia distinta de sí, en este caso, un sentimiento. El

---

<sup>29</sup> Vernant, Jean-Pierre. *La muerte en los ojos*. Barcelona: Gedisa, 1986.

<sup>30</sup> Agamben, Giorgio. *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia: Pre-Textos, 2002.

sentimiento es el de *extrañeza*<sup>31</sup>, la relación con la pura alteridad que conforma la experiencia de familiaridad del mundo.

## 2. El asombro y la extrañeza

¿En qué consiste ese sentimiento de extrañeza, y cómo es que este sentimiento tiene que ver con el filosofar? Volvamos de nuevo a las emociones básicas: fenomenológicamente hablando, estas son entendidas como valoraciones que damos a algo aprehendido; son en últimas, una forma de presentarse las cosas. Así, lo que se presenta ante mí aparece como un objeto determinado, por ejemplo un trofeo y, al mismo tiempo su percepción va acompañada de una emoción, como de alegría por lo que simboliza dicho trofeo: el haber ganado la copa de fútbol sala del colegio.

Ahora bien, se dijo que los estados afectivos no están dirigidos a valorar algo; el asombro, incluso, es una contemplación sin juicio aparente de la conciencia. Aunque sin un objeto, algo suscita dicha contemplación, algo que no *es* en el mundo, sino en uno mismo. En Husserl, lo que suscita esa contemplación es un sentimiento de extrañeza. De acuerdo con Vargas Guillén, en fenomenología, lo extraño es lo que “escapa a lo planteado por la intencionalidad, a saber, hay algo que no puede ser aprendido por la conciencia”<sup>32</sup>. Ahora bien, aunque se escapa, lo extraño está de alguna manera presente en lo familiar: por eso es que requiere un cambio de actitud, de aquella que asume que lo único posible es lo que es aprehendido como dado ahí, a aquella que anticipa en lo dado aquello que no es aún capturable por la conciencia.

Aunque lo extraño aparece como el objeto a capturar, lo cierto es que antes de su aprehensión sobre este solamente se tiene un sentimiento. De lo contrario, sería algo para la conciencia, lo cual contradice la caracterización que se ha hecho de los estados de ánimo. Desde una fenomenología de lo extraño Bernard Waldenfels señala que, más acá de toda intencionalidad, es decir, antes que toda presentación que vincule a la conciencia con su objeto, hay un responder a algo que no remite a la actividad constituyente del sujeto: lo extraño emerge a modo de una afectividad que irrumpe

---

<sup>31</sup> Waldenfels, Bernhard. *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. Barcelona: Anthropos Editorial; Morelia (México): Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2015.

<sup>32</sup> Vargas Guillén, Germán. *Fenomenología de lo extraño*. Editorial Aula de Humanidades, 2025, 27.

lo familiar, lo acostumbrado: “ Lo extraño nos afecta antes de que nosotros podamos aceptarlo o rechazarlo”<sup>33</sup>. Entonces, lo extraño no aparece como un objeto, sino como un *pathos*<sup>34</sup>. Siguiendo a Merleau-Ponty, Waldenfels encuentra que este *pathos* es una afección corporal: la extrañeza no es un fenómeno racional, sino que ocurre en el cuerpo mismo.

El asombro aparece aquí porque no cualquier forma de extrañeza resulta relevante para el filosofar. No se trata de aquella que anticipa un objeto que se revela mediante un simple cambio de perspectiva (como cuando identifico la fuente del sonido que escucho tras las hojas), ni de la que se disipa al interrogar el sentido del gesto del otro. La extrañeza del asombro implica una suspensión, o demora, porque el sentido no se revela con la mera actividad de la conciencia; esta es una extrañeza que remite a nuestras propias limitaciones. En línea con Waldenfels, Vargas Guillén señala que, cuando se habla de lo extraño, se habla de que *algo que nos afecta*, que *nos acontece*<sup>35</sup>. Waldenfels subraya que la extrañeza, como el reconocimiento de una presencia, es la anticipación de un sentido posible que no se está llevando a cabo, implica una “hendidura del yo (...) Empieza en nosotros mismos”<sup>36</sup>. Es un estado de vulnerabilidad, en el sentido de que apropiarse de lo extraño puede resultar en una transformación personal.

Ahora bien, como acontecimiento, el sentimiento de extrañeza es el primer momento de la experiencia del asombro: para que frente a lo extraño no haya pérdida de sí, parece, siguiendo a Heidegger que sea necesario que el asombro involucre un retrotraerse del yo para luego dirigirse hacia la alteridad que constituye lo extraño y, de cierto modo apropiárselo. La disposición a la apertura es entonces también la disposición a ampliarse en lo otro que anticipa la sensación de extrañeza.

Al sentimiento de extrañeza le corresponde una intención, la de conocer aquello que el sentimiento anticipa. Esto coincide con la concepción tradicional del asombro como el afecto del conocer. He dicho que este tiene una función epistémica; anticipa lo que

---

<sup>33</sup> Waldenfels, Bernhard. *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*, 12.

<sup>34</sup> Waldenfels, Bernhard. *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*, 19.

<sup>35</sup> Vargas Guillén, Germán. *Fenomenología de lo extraño*, 21.

<sup>36</sup> Vargas Guillén, Germán. *Fenomenología de lo extraño*, 27.

en principio no se puede anticipar y prepara para conocerlo desde un despojo de las preconcepciones familiares. Según Waldenfels, lo extraño convive con lo propio. Esto también posibilita ver la extrañeza en mí, poniendo en la posición de lo familiar en el otro: “La extrañeza sólo puede comprenderse de forma indirecta como desviación de lo normal y como un exceso que supera las expectativas y requerimientos normales.”

Finalmente, al comprender el asombro como una disposición de apertura que emerge del sentimiento de extrañeza, puede acontecer en el encuentro con otras conciencias. Esta posibilidad puede entenderse, al menos, en dos sentidos. En primer lugar, en la medida en que, junto con otros, podemos situarnos en una disposición compartida de apertura ante la extrañeza. Con el otro comparto el misterio del mundo y, con él, experimento la imposibilidad humana de abarcarlo en su totalidad. En segundo lugar, en la medida en que el otro, en tanto alteridad, puede interpelar mis propias preconcepciones del mundo: en su presencia se abre la posibilidad de acceso a lo desconocido, y la extrañeza aparece entonces como una resonancia con la alteridad del otro.

En ambos sentidos, el asombro se manifiesta como una disposición interafectiva. Esta concepción puede parecer, en principio, contraintuitiva desde las perspectivas tradicionales que lo entienden como una confrontación estrictamente personal con uno mismo. Sin embargo, dicha objeción puede problematizarse desde la propia noción del asombro como *Stimmung*: aunque no se niegue su dimensión subjetiva, este estado de ánimo no se clausura en la interioridad, sino que se proyecta hacia el mundo. En este sentido, el asombro depende de lo que acontece en el mundo y, específicamente, de la resonancia que se establece con las experiencias de otras conciencias.

### **3. El asombro como un estado de ánimo interafectivo.**

En *El ser y la nada*<sup>37</sup>, Sartre señala que el *Stimmung* revela la coexistencia originaria. Al final, el estado de ánimo es una constatación de que nuestra relación originaria con los otros no es el yo en oposición al tú sino el *nosotros*. Un nosotros situado en el mundo común que se extiende afectivamente sobre las cosas. Como

<sup>37</sup> Sartre, Jean-Paul. *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada, 1996.

estado de ánimo, el asombro participa de esa coexistencia; para Sartre, del mismo modo que para Wandelfels, el asombro, como estado de ánimo, no se entendería como una disposición hacia lo completamente diferente. La alteridad, que radica en los otros y en el mundo, no está en contradicción con lo familiar; con ello se convive porque participa del mismo mundo para mí. El asombro es el estado de ánimo que posibilita esa apertura a la extrañeza, y con ello al sentimiento de coexistir con el misterio del mundo y de los otros.

Aunque anteriormente ya se indagó por la relación entre lo extraño y lo familiar, la vuelta a Sartre permite ahondar en las implicaciones de este sentimiento de extrañeza como experiencia de coexistencia con otros seres vivos: Si bien la coexistencia no se reduce a la relación con los otros, a diferencia de otras cosas, esos otros son cuerpos vividos, y eso significa que se presentan en sus gestos y expresión corporal como seres que dan sentido al mundo. En últimas, el sentimiento de la coexistencia con otros resulta en una vivencia co-constitutiva del mundo; al resonar con los otros cuerpos, en la apertura a esa extrañeza que implica el asombro, incorporo a mis propias significaciones los sentidos proyectados en ellos. Ampliando lo dicho por Sartre, coexistir es identificar que el mundo no se agota en mi perspectiva, sino que el otro me revela en su cuerpo otras maneras de darse el mundo común<sup>38</sup>.

Los otros son alteridad que extiende alteridad a mi alrededor, en las cosas y en mí misma. El sentimiento de extrañeza puede entenderse en este contexto como una experiencia atencional: de repente aparece en mi campo experiencial ese otro, aunque en principio indeterminado: la sala contigua, antes invisible, aparece en mi campo experiencial una vez escucho el grito de un otro; la escucha atenta, y la pregunta por lo que ocurre se dan como una demora, que permite luego constituir la experiencia como algo conocido. Todavía el grito no me da acceso a lo extraño; pero gracias a él aparece el sentimiento que dispone a la apertura a lo que no tengo acceso en primer lugar. El grito transporta en sí una suerte de “color afectivo” que ha adquirido el lugar<sup>39</sup>. Esto está de acuerdo

---

<sup>38</sup> Garavito, María Clara. *Hacer mundo con otros. Intersubjetividad como co-constitución*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2022.

<sup>39</sup> Colombetti, Giovanna. *The feeling body*.

con la idea de que los otros son una segunda apertura: mientras que la primera apertura al mundo se da en la experimentación directa, de acuerdo con Merleau-Ponty<sup>40</sup> la segunda apertura ocurre en la resonancia con los otros cuerpos.

En la tradición filosófica, el asombro sería partícipe de la primera apertura al mundo. No solamente el filosofar aparece como esa disposición a aprehender lo extraño en el mundo, sino que de ahí resulta una transformación personal.

El sentimiento de extrañeza en la coexistencia no aparece como una experiencia de una sola vía, que parte del sujeto hacia el mundo que lo interpela. Dicho sentimiento también es compartido intercorporalmente<sup>41</sup>. En el caso del asombro, se tiene, por un lado, la experiencia de compartir un sentimiento de extrañeza y la subsecuente necesidad de indagación en el hecho mismo de compartir con otros la maravilla del mundo.

Esa experiencia de compartir con otros un afecto, aparece desde las primeras experiencias intersubjetivas: el bebé resuena con el gesto del otro, y con lo que estos gestos dicen del mundo alrededor<sup>42</sup>. La conciencia se expande en los otros, hasta el punto de que en esas experiencias primigenias se co-constituye una sola experiencia emocional<sup>43</sup>.

A lo largo de la vida, en la sofisticación de los gestos y expresiones corporales y en la incorporación del lenguaje, y en manifestaciones colectivas como los rituales, se preparan las condiciones que posibilitan ese compartir con otros sentimientos y estados afectivos. En últimas, la sofisticación de las manifestaciones culturales posibilita el despojo del miedo a perderse y la posibilidad de en ello coasombrarnos en una trascendencia hacia el mundo, y lo que ello implica en mi relación con el conocimiento.

A partir de lo dicho aquí se puede insistir que el asombro es una experiencia individual que muchas veces tiene lugar en contextos

---

<sup>40</sup> Merleau-Ponty, Maurice. *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2010, 62.

<sup>41</sup> Fuchs, Thomas. «Intercorporalidad e interafectividad». En *La cura del cuerpo: Diálogos sobre corporalidad y la vivencia del cuerpo enfermo*, 42–73. Editado por Centro de Humanidades Médicas, Facultad de Medicina y Clínica Alemana, Universidad del Desarrollo. Santiago de Chile: Universidad del Desarrollo, 2020, 44.

<sup>42</sup> Cf. Garavito, María Clara. *Hacer mundo con otros. Intersubjetividad como co-constitución*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2022.

<sup>43</sup> Stern, Daniel. *The first relationship*.

compartidos con otros. Ahora bien, si he querido sacar el asombro del confinamiento individualista es decir un reconocimiento de que la existencia nunca se da en aislamiento: es precisamente en la presencia y en la existencia de los otros donde se revela la mía propia, con su carácter de extraño para otros y con su modo singular de ser. En este sentido, el asombro puede entenderse como una experiencia co-constituída, que emerge en un entramado intersubjetivo y no en la soledad del sujeto.

Pero me interesa particularmente las implicaciones de esta idea para la función epistémica del asombro y para la manera en que nos apropiamos socialmente del mundo. Si el asombro se concibe como una experiencia aislada, el mundo aparece como algo ya dado, cuya revelación depende de que otros motiven al individuo a descubrirlo, lo que se sugiere que es la función de los contextos educativos. El aprendizaje, entonces, se presenta como un proceso unidireccional, en el que los otros son apenas acompañantes de un recorrido previamente trazado por la teoría pedagógica.

En cambio, cuando el asombro se comprende como una experiencia compartida, se reconoce que el mundo de la vida es siempre un lugar de maravillamiento. Frente a lo establecido y aparentemente cerrado por el saber científico, surge una necesidad que ya no es individual, sino colectiva, de seguir preguntándose por lo que está velado del mundo. Esa sería la clave de lo que revela Husserl en *Crisis*: mientras que el científico devela el mundo que se asume como ya dado, en el filosofar se cuestiona la misma dación del mundo. En lo que aquí se sugiere, una de las claves del asombro en la tradición filosófica es que ese cuestionamiento no ocurre como un descubrimiento individual, sino como una experiencia común que es motivada por una constatación colectiva que mantiene abierta la constitución del sentido.

Entendido así, el asombro no remite a un mundo dado de antemano, sino a un mundo que se constituye y se resignifica continuamente en la experiencia compartida, y que exige ser cultivado como una práctica colectiva de interrogación y apertura. De ahí que, como experiencia colectiva, el asombro pueda concebirse como el afecto que acompaña la enseñanza de la filosofía.

#### 4. Sobre el asombro y la enseñanza de la filosofía

En este artículo, no llego a la enseñanza de la filosofía desde las apuestas pedagógicas que son reconocibles en trabajos de autores como Alejandro Cerletti<sup>44</sup>, sino desde lo que una perspectiva filosófica de los estados afectivos tiene para decirnos sobre esta experiencia. Desde aquí, considero que un abordaje de la filosofía como práctica de aula de clase debe incluir las reflexiones que tengan lugar sobre el asombro como una experiencia filosófica interafectiva.

Para ello, comenzaré por indagar sobre cómo se ha entendido asombro en la enseñanza en general, contrastando estas posturas, en una segunda parte, con el sentimiento de extrañeza que debe cultivarse en la enseñanza de la filosofía. En un tercer apartado, se planteará la cuestión de la actitud filosófica que se fomenta a través del asombro como estado de ánimo *interafectivo*.

##### 4.1 El asombro en la enseñanza

Enfocado en el rol del asombro en contextos educativos, John Dewey<sup>45</sup> reconoce que esta emoción es diferente a las funciones cognitivas con las que se relaciona; específicamente, hay que distinguirla de la creatividad y la curiosidad con las cuales generalmente se confunde. Siguiendo el *Teeteto*, Dewey sostiene que aquella es una emoción relacionada con la sorpresa, la novedad y lo inesperado:

El más sabio de los griegos dijo que el asombro era el padre de la ciencia y de la filosofía. los griegos dijo que el asombro era el padre de la ciencia y de la filosofía. El asombro no es lo mismo que la curiosidad; sin embargo, se confunde con ella cuando la curiosidad alcanza el plano intelectual. La monotonía externa y la rutina interna son los peores enemigos del asombro. La sorpresa, lo inesperado, la novedad, lo estimulan.<sup>46</sup>

Dewey denuncia que en los contextos educativos tradicionales se excluye el asombro en el afán de enseñar saberes fijos y de crear hábitos en los estudiantes. El asombro aparece como asociado a una

---

<sup>44</sup> Cerletti, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

<sup>45</sup> Dewey, John. *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós, 2007.

<sup>46</sup> Dewey, John. *Cómo pensamos*, 67.

estrategia pedagógica que contradice la concepción de la educación basada en la instrucción. Dicha estrategia se enfoca en motivar la atención hacia los problemas y no hacia el aprendizaje de saberes fijos.

Esto recuerda propuestas como el aprendizaje por descubrimiento Bruner<sup>47</sup> y aquellas perspectivas que sugieren que aprender es una actividad que pasa por preguntarse, por problematizar los saberes ya adquiridos. En el descubrir, en el verse arrojado por la pregunta, el asombro aparece como una emoción fundamental.

En apuestas pedagógicas como la de Dewey, pero especialmente las de corte constructivista como la de Bruner, se busca replicar en el aula aquello que ocurre en la investigación científica: es la pregunta, la misma indagación por la novedad lo que motiva dicha investigación<sup>48</sup>. Bruner habla de esta apuesta como un “estilo de enseñanza que impulsa una actitud de querer descubrir”<sup>49</sup>. Esa actitud que se espera es una que contrasta con la actitud que se fomenta tradicionalmente, “la presunción de que no va a haber nada que uno pueda encontrar”<sup>50</sup>. Entonces, en el fomento de la actitud científica el estudiante debe estar motivado a buscar: “Para que una persona pueda buscar y encontrar regularidades y relaciones en su ámbito, debe estar munido de una expectativa que le indique que hay algo por encontrar y, una vez motivado por esa expectativa, debe pensar formas de buscar y encontrar.”<sup>51</sup> Aunque directamente no se refiere al asombro, en las consideraciones del descubrir, Bruner si sugiere que una suerte de motivación de dejarse impactar por lo novedoso debe caracterizar la relación enseñanza- aprendizaje.

¿Puede comprenderse el asombro en la enseñanza de la filosofía en los mismos términos en que ha sido planteado para la pedagogía en general? En lo que sigue sostendré que la enseñanza de la filosofía exige una consideración distinta de la de otros saberes, debido a la relación singular que la filosofía mantiene con su objeto

---

<sup>47</sup> Bruner, Jerome. “The Act of Discovery.” En *The Selected Works of Jerome Bruner*, 57–66. Oxon: Routledge, 2006.

<sup>48</sup> Bruner, Jerome. “The Act of Discovery.”

<sup>49</sup> Bruner, Jerome. “The Act of Discovery.”, 58 (*Traducción propia*).

<sup>50</sup> Bruner, Jerome. “The Act of Discovery.”, 58 (*Traducción propia*).

<sup>51</sup> Bruner, Jerome. “The Act of Discovery.”, 58 (*Traducción propia*).

de conocimiento, relación que demanda, a su vez, la adopción de una actitud igualmente específica frente a este.

#### *4.2 Sobre el objeto del asombro en la enseñanza de la filosofía*

Uno de los autores latinoamericanos más representativos de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico, es Alejandro Cerletti<sup>52</sup>. De acuerdo con él, el enseñar a filosofar también es enseñar una actitud, una actitud de preguntarse sobre lo que ya se asume como dado y que enseña a enfrentarse a lo novedoso, a aquello que no está previamente concebido. Esta actitud es algo que se enseña vicariamente: el maestro parte de su inquietud filosófica y transmite esta actitud a inquietarse a los estudiantes. Esto no significa que no haya un plan de estudios, sino que la relación con esta es diferente a la de la enseñanza en otros saberes:

Para que haya novedad, para que algo pueda sorprender y desafíe a pensar a los estudiantes, y también al profesor, deberá haber un plan inicial que se vea desbordado, deberán estar presentes un conjunto de saberes programados que se vean interpelados. Por este motivo, si no hay un plan, no hay novedad, no puede haber desafío (en realidad, si no hubiera plan o proyecto, todo sería novedad y, por lo tanto, nada lo sería). Si consideramos a la enseñanza de la filosofía como filosófica, el profesor deberá ser un filósofo que crea y recrea cotidianamente un conjunto de problemas filosóficos y intentos de respuesta, y esto no lo hace sólo, sino con sus alumnos.<sup>53</sup>

De la propuesta de Cerletti me interesa destacar que, en un primer momento, su planteamiento no parece diferenciar de manera sustantiva la propuesta pedagógica del aprendizaje entendida como una actitud de descubrimiento o de aproximación a lo novedoso, tal como la hemos descrito anteriormente en el marco de propuestas pedagógicas que no se circunscriben exclusivamente a la filosofía. Surge entonces la pregunta: ¿qué es lo propiamente distintivo de la enseñanza del filosofar que no se encuentra en otras perspectivas pedagógicas inspiradas en la investigación científica?

Para esto se deberá responder, primero, cuál es el objeto del filosofar, y, desde allí, qué actitud filosófica debe enseñarse. En lo que he venido trabajando, sugiero que la clave para responder a

---

<sup>52</sup> Cerletti, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*.

<sup>53</sup> Cerletti, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, 78.

estas preguntas tiene que ver con el asombro como un estado de ánimo del filosofar, que no es el asombro del descubrir científico.

Inicialmente, quiero comenzar desarrollando la idea del objeto del filosofar. Si el asombro es el estado de ánimo de la filosofía tiene que ver, por lo menos en la tradición a la que me remonté en apartados anteriores, a que ella no tiene un objeto. Desde allí se relacionó con un sentimiento de extrañeza que vincula al sujeto con un estado de cosas en el mundo, aquello que es inconcebible de entrada. Ahora bien, la extrañeza que suscita el asombro parece diferente a la novedad en el sentido de lo “nuevo” o “no visto”.

Mientras que el asombro científico es una actividad de interés o entusiasmo que descubre algo en el mundo dado, el asombro filosófico es una actividad de suspensión, o si se quiere, siguiendo a Heidegger, de demora, que ocurre a través de un sentimiento, de una forma de posicionarse -no solamente metafórica- ante el conocimiento como *acontecimiento*. Y como acontecimiento, no es simplemente algo que sucede, sino que es algo que *le* sucede a alguien<sup>54</sup> o a algunos. Esto, como hemos señalado, implica que como acontecer, lo extraño es significa algo para las subjetividades involucradas. Lo que les sucede exige ese retrotraerse, ese demorarse y cuestionar los mismos supuestos sobre los que opera el mundo de la misma ciencia. De ahí que en el contexto del filosofar, y en lo que aquí nos interesa, el contexto del aula, hay que preguntarse si las estrategias del aula promueven la demora, el retrotraerse, el cuestionamiento de la actitud ante el mundo. Es decir, si el aula promueve el asombro en el sentido en que presenta el saber como un acontecer.

En *Crisis*, Husserl subraya (y esto resulta especialmente relevante en el contexto del aprender a filosofar) que el saber filosófico no se sitúa en una región particular y desconocida de la realidad. Más bien, la filosofía se ocupa de los supuestos fundamentales sobre los que se edifica el saber científico mismo. Esto está también de acuerdo con Joan-Carles Mèlich<sup>55</sup>, quien señala que la filosofía se sitúa en los límites de toda ciencia, justo allí donde la pregunta no puede tener una respuesta con los métodos de dicha disciplina científica. Mientras que el método de la ciencia

---

<sup>54</sup> Waldenfels, Bernhard. *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*.

<sup>55</sup> Mèlich, Joan-Carles. *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder, 2002.

termina en la adquisición de un objeto específico que puede enseñarse como independiente del proceso de descubrimiento, el objeto de la filosofía es el método mismo. En la ciencia, la filosofía aparece cuando el método científico se muestra insuficiente, aunque las preguntas relacionadas con la ciencia permanezcan vigentes.

Desde esta perspectiva, tiene sentido que la propuesta de Cerletti sobre la enseñanza de la filosofía parta de unos contenidos puntuales, pero que no pueda limitarse a ellos. O en otras palabras, la clave es reconocer que la actitud filosófica sobre los contenidos es distinta a la perspectiva tradicional que los da por irrefutables, por saberes fijos.

Y al mismo tiempo que los saberes no son fijos, tampoco su interés es el de deslumbrar con lo nuevo en términos científicos, lo cual extingue la posibilidad del malestar que produce enfrentarse a las limitaciones de las preconcepciones impuestas por el modo natural de entender el mundo. Lo “nuevo” puede referirse a la presentación del conocimiento a aprender de manera que sea llamativa, sin que esto necesariamente implique el cultivo del asombro. Con la novedad puede venir el entusiasmo, la excitación, pero ninguna de estas implica por sí misma el suscitar la interpelación de la propia subjetividad que implica el saber filosófico.

Volvemos a Husserl, quien nos señala que el descubrimiento y la novedad científica se da sobre lo instaurado como real, mientras que en lo filosófico se cuestiona eso mismo real. Esto a su vez implica cuestionar la relación del sujeto con sus supuestos, de ahí que se diga que el asombro filosófico implique una interpelación y malestar del propio sujeto. Ahora bien, ese malestar que produce el asombro no es una mera interpelación que traumatiza. Siguiendo a Descartes, buscar simplemente incomodar al estudiante puede tener el efecto contrario al de producir conocimiento, al instintivamente producir el cierre de protección de quien se ve interpelado, tal como sucede en el pasmo. Como estado anímico a cultivar, el asombro debe incluir la necesidad de que el estudiante supere el malestar en el abrirse a lo distinto, en dejarse impactar. Aquí viene la paradoja de que la necesidad de retrotraerse y de generar ruptura, debe dar cabida para que el sujeto se abra, desde sí mismo hacia lo que permite su transformación. Para que esto sea posible, es necesario adoptar de

una actitud particular frente al objeto de todo conocimiento: el mundo.

### *4.3 La actitud filosófica que fomenta el ejercicio del asombro*

Entonces ¿cuál es la actitud particular que fomenta el maestro al enseñar filosofía? Si, junto con Cerletti, sugerimos que la enseñanza de la filosofía es un tipo particular de enseñanza, es porque esta parte de la transmisión de una actitud sobre unos contenidos propios de la disciplina. Esta actitud no es la misma que la que se dirige hacia el descubrimiento, de acuerdo con Bruner. Y esto simplemente por en tanto que la actitud filosófica es una disposición a suspender la asunción del mundo como lo familiar. Con esto se debe suspender incluso la actitud hacia el descubrimiento que promueve una postura constructivista de la pedagogía.

Si esta actitud está mediada por el asombro es porque, como disposición no tiene como objeto lo novedoso, e, incluso, como se señaló anteriormente, no tiene un objeto determinado. La actitud filosófica es la del asombro porque está motivada por el sentimiento de extrañeza.

Ahora bien, en este punto quisiera subrayar que, si he propuesto entender el asombro como un estado de ánimo que puede describirse como un fenómeno interafectivo, ello se debe a que, en la enseñanza de la filosofía, el maestro participa de aquello que le acontece al estudiante. No solo en la medida en que ejerce una cierta agencia en lo que acontece al otro, sino también porque dicho acontecimiento le acontece a él mismo.

Aquí surge una diferencia de la enseñanza de la filosofía respecto de otras formas de transmisión del conocimiento. En casos como el de la enseñanza de la química, el maestro transmite saberes ya establecidos, que remite a objetos previamente descubiertos. Esto no niega la posibilidad del descubrimientos que se dan en el aula, a partir de la réplica de la observación en un laboratorio. En estos casos, el estudiante descubre por sí mismo lo que ya es conocido en la ciencia, pero lo allí descubierto no es nuevo para el maestro. Siguiendo a Cerletti, por el contrario, en la enseñanza de la filosofía, no se transmite un saber acabado ni un objeto cerrado sino la actitud en sí misma. Entonces aparece una distancia fundamental con la actitud de descubrimiento de Bruner, enfocada en la

novedad, y lo planteado para la enseñanza de la filosofía: la actitud filosófica es vivida en el maestro y transmitida vicariamente en el estudiante, porque, el asombro es un afecto que también motiva el filosofar del maestro. Al tratarse de un encuentro con la alteridad misma, tanto el maestro como el estudiante se ven implicados en la experiencia del asombro. Y este, como toda emoción genuina, no puede fingirse: debe vivirse. En este sentido, la enseñanza de la filosofía es, por excelencia, un ejercicio interafectivo<sup>56</sup>.

Pero entonces debemos preguntarnos: si el acontecimiento que produce el asombro es lo extraño, y la extrañeza como el sentimiento que revela la presencia de aquel ¿qué significa que lo extraño también acontezca al maestro, y especialmente al maestro de filosofía?

Recordemos que aquí, el asombro apareció como el estado de ánimo que abre a la coexistencia, en la medida en que me reconoce como rodeado de la alteridad. Una alteridad que aparece en la misma familiaridad del mundo con la que esta convive. El maestro de filosofía, aunque portador de saberes que se transmiten, también participa, en su coexistencia con el estudiante, de la misma experiencia de alteridad, de lo distinto, que ocurre en el estudiante. Saber más no significa que el mundo sea completamente revelable al maestro, sino más bien, que, desde su lugar de experto, es quien primero vive la extrañeza y a partir desde el cual esta invade el aula de clase.

Si, como dije, el asombro es una atmósfera afectiva, y como tal se produce con los otros en situación, se puede concebir al maestro de filosofía como el punto de partida del sentimiento que lo produce. El problema, la pregunta sobre el saber, que según Dewey debe caracterizar la relación con el conocimiento en el aula, más allá que una postura intelectual es una disposición afectiva a encontrar incompletos los saberes, a reconocer que no todo está dicho. Es el

---

<sup>56</sup> Cf., Romizi, Donata, Aenna Frottier, Sonja Ursula Pichler, y Julia Schäfer. 2023. "Teaching Philosophy Based on We-Experience: A New Approach and Four Teaching Concepts." *Journal of Didactics of Philosophy* 7: 1–21. <https://doi.org/10.46586/JDPh.2023.10950> Estas autoras proponen una aproximación a la experiencia del nosotros (*We-experience*) en la enseñanza de la filosofía, donde se destaca el papel del maestro en la creación de vínculos afectivos y en el compartir de experiencias que enmarcan la reflexión sobre determinados contenidos filosóficos. En lo que aquí interesa, dicha interafectividad debe involucrar necesariamente, por un lado, el asombro como estado afectivo eminentemente filosófico y, por otro, la participación del maestro como integrante de una comunidad escolar que se asombra conjuntamente.

maestro el que primero se sitúa en el sentimiento de extrañeza, y en guiar el sentimiento hacia aquello que lo produce. Es el que *presenta* la situación como acontecimiento.

Esta idea del maestro como quien *presenta* el acontecimiento, es especialmente relevante en la enseñanza de la filosofía. Es el maestro entonces no es solamente el que muestra un objeto de conocimiento, un saber, sino que, presentar el acontecimiento significa que revela la alteridad en tanto alteridad, el que motiva la transformación al modo en que puede hacerlo; haciendo visible como extraño lo que en principio puede ser indiferente.

No en la medida en que el otro es en sí mismo un *alter* y con eso hay un carácter de la extrañeza, de lo no completamente anticipable y aprehensible, sino como aquel que, desde su posición distinta y distante tiene una posición epistémica de desocultar lo oculto, de presentar lo extraño, en tanto extraño. Allí, el rol del maestro de filosofía cumple un papel especial: el aula es el lugar que se declara como el lugar en el que se da esa triangulación entre dos sujetos con un objeto de conocimiento que en mayor o menor medida es extraño, y donde el rol del maestro es mostrar el asombro como fenómeno afectivo que participa del método filosófico de aproximarse a dicho objeto desde su alteridad.

Pero entonces esto requiere reconocer el impacto de la experiencia afectiva del maestro como una dimensión central de la enseñanza, destacando que el conocimiento no solo se transmite, sino que se comparte afectivamente. Si el maestro es el punto de partida del asombro, si en él se gesta el sentimiento de extrañeza que motiva al estudiante, es porque el estudiante resuena con su gestualidad y con su expresividad, como manifestaciones visibles de su relación con el objeto de conocimiento.

El asombro es un afecto en el aprendizaje en la medida en que potencia el descentramiento del aprendiz. Si el mundo es algo distinto a sí que se puede aprehender y reconocer, si los otros son otras conciencias y no meros espejismos propios es precisamente por el encuentro con esa extrañeza. Pero para eso, ese saber debe aparecer también como extraño al docente; él también debe encontrarse en el salón del aula como partícipe de una coexistencia que co-constituye el mundo.

## Conclusiones

En este artículo me interesó el asombro como un afecto que, contrario a la tradición, no implica una experiencia contemplativa solipsista. El asombro apareció como un estado de ánimo y, en ese sentido, como un afecto que se extiende al mundo y que puede ser compartido con otros.

En el fenómeno de interafectividad que comporta, el asombro aparece como suscitado por un sentimiento compartido de extrañeza. La alteridad, lo extraño como lo distinto, surge en la familiaridad del mundo y, por lo mismo, su comprensión aparece como una necesidad vital de quienes lo experimentan. Por lo mismo, lo extraño irrumpe en la propia subjetividad y en las preconcepciones intersubjetivas sobre lo que es el mundo común. De ahí que, el asombro, como disposición a la apertura a eso extraño, sea un afecto indispensable en los procesos de enseñanza-aprendizaje que emergen en el aula, y especialmente cuando hablamos de la formación filosófica. En esta consideración, el maestro de filosofía aparece como el punto de partida del sentimiento de extrañeza sobre el que se genera el asombro de los estudiantes. Pero esto a su vez significa que el maestro no muestra un saber nuevo en el sentido del descubrimiento científico, sino que tiene experiencias afectivas sobre el saber que resuenan en el estudiante. La extrañeza surge en el mismo maestro guiando al estudiante hacia ella, y con ello suscitado la problematización de aquello que, en principio aparece como un saber establecido, familiar.

## Referencias

- Agamben, Giorgio. *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia: Pre-Textos, 2002.
- Aristóteles. *Metafísica*. Madrid: Gredos, 1994.
- Bruner, Jerome. "The Act of Discovery." En *The Selected Works of Jerome Bruner*, 57–66. Oxon: Routledge, 2006.
- Cerletti, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.
- Colombetti, Giovanna. *The feeling body*. Cambridge: The MIT Press, 2014.

- Dewey, John. *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós, 2007.
- Descartes, René. *Les passions de l'âme*. Paris: Librairie Philosophique, 1988.
- Fink, Eugen. "The Phenomenological Philosophy of Edmund Husserl and Contemporary Criticism." In *The Phenomenology of Husserl*, edited by R. O. Elveton, 70–139. New York, NY: Routledge, 2000.
- Fuchs, Thomas. «Intercorporalidad e interafectividad». En *La cura del cuerpo: Diálogos sobre corporalidad y la vivencia del cuerpo enfermo*, 42–73. Editado por Centro de Humanidades Médicas, Facultad de Medicina y Clínica Alemana, Universidad del Desarrollo. Santiago de Chile: Universidad del Desarrollo, 2020.
- Garavito, María Clara. *Hacer mundo con otros. Intersubjetividad como co-constitución*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2022.
- Heidegger, Martin. *¿Qué es la filosofía?* Madrid: Herder, 2013.
- Heidegger, Martin. *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta, 2020.
- Husserl, Edmund. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. FCE, México, 2013.
- Husserl, Edmund. *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology: An Introduction to Phenomenological Philosophy*. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1970.
- Husserl, Edmund. *Einleitung in die Ethik: Vorlesungen Sommersemester 1920 und 1924*. Husserliana XXXVII. Dordrecht: Kluwer, 2004.
- Mèlich, Joan-Carles. *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder, 2002.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta DeAgostini, 1985.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2010.
- Platón. *Teeteto*. En *Diálogos VI*, 173–317. Madrid: Gredos, 1992.
- Quepons, Ignacio. 2016. «Horizonte y temple de ánimo en la fenomenología de Edmund Husserl». *Diánoia* 61 (76): 83–112.

Romizi, Donata, Aenna Frottier, Sonja Ursula Pichler, y Julia Schäfer. 2023. "Teaching Philosophy Based on We-Experience: A New Approach and Four Teaching Concepts." *Journal of Didactics of Philosophy* 7: 1–21. <https://doi.org/10.46586/JDPh.2023.10950>

Sartre, Jean-Paul. *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada, 1996.

Stern, Daniel. *The first relationship*. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

Thonhauser, Gerhard. "Beyond Mood and Atmosphere: A Conceptual History of the Term Stimmung." *Philosophia* 49 (2021): 1247–1265.

Vargas Guillén, Germán. *Fenomenología de lo extraño*. Editorial Aula de Humanidades, 2025, 27.

Vernant, Jean-Pierre. *La muerte en los ojos*. Barcelona: Gedisa, 1986.

Waldenfels, Bernhard. *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. Barcelona: Anthropos Editorial; Morelia (México): Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2015.