

*Marcela Gaete (ed)*

*Arte y Filosofía en el currículo escolar:  
Entre el desarraigo y el olvido*

Marcela Gaete V.,  
Luisa Miranda O.,  
Marisol Ramírez M.

Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades  
Universidad de Chile  
SERIE ESTUDIOS

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad de Chile

© Arte y Filosofía en el currículo escolar. Entre el desarraigo y el olvido.

Mayo 2007

Reg. Propiedad Intelectual N° 162.986

ISBN N° 978-956-19-0564-7

Diagramación y corrección

Gráfica LOM

Impresión

Gráfica LOM Fono-fax 6722236

Santiago-Chile

## INDICE

INTRODUCCIÓN .....	7
1. El ejercicio del poder civilizado: Había una vez antes del currículo <i>Marisol Ramírez M.</i> .....	15
2. Arte y Filosofía en los planes de estudio del siglo XIX: Usos de un dispositivo <i>Marcela Gaete V.</i> .....	41
3. El Arte en la educación secundaria chilena: Historia de una paradoja <i>Luisa Miranda O.</i> .....	105
4. La Filosofía en la enseñanza secundaria: Una Filosofía para no pensar-nos <i>Marcela Gaete V.</i> .....	143
5. A modo de Conclusión. Currículo impertinente: Relatos ajenos <i>Marcela Gaete V. y Luisa Miranda O.</i> .....	211
ANEXOS .....	220
BIBLIOGRAFÍA .....	227



## INTRODUCCIÓN

Este libro<sup>1</sup> no es de historia, aunque presenta ciertos datos históricos; no es de filosofía, aunque plantea algunas reflexiones respecto a su enseñanza; no es de currículo, aunque habla de planes y programas de estudio, y no es de arte, aunque emana desde la intuición. Más bien, colinda, se entrecruza y hace referencia a cada una de estas disciplinas. El trabajo aquí desarrollado es una apuesta nacida desde la experiencia; una aventura por responder algunos cuestionamientos, profundamente humanos, que compartimos sus autoras; un desafío investigativo, al no prefijarnos caminos ni métodos rígidos. Lo que aquí encontrarán, es un intento por reconstruir el pasado desde las experiencias del presente. Plantea, en lo formal, algunas reflexiones acerca de la configuración de las asignaturas de arte y filosofía en la escuela secundaria pública de nuestro país.

Las reflexiones aquí desarrolladas, constituyen un punto de vista, una manera de mirar e interpretar la selección del saber, impuesta en los planes y programas de estudio. Es una interpretación en la medida que entrega una versión particular respecto del proceso de constitución de Arte y Filosofía<sup>2</sup> como asignaturas escolares. Al respecto, las palabras de Pablo Fernández (1994) son esclarecedores: *“interpretar, es de entrada, proponer convictamente una versión entre otras de un acontecimiento particular dado basándose en razonamientos más generales. Una interpretación no es comparable, sino aceptable en virtud de su coherencia, verosimilitud, persuasividad, argumentación. La interpretación intenta comprender, y comprender es “ver”, y después de haber visto, no intenta explicar... sino transmitir lo visto...”*<sup>3</sup>.

Desde esta perspectiva, la invitación al lector es a ver y a pensar, desde un punto de vista genealógico, el modo en que se han constituido ambas asignaturas como saberes escolares en Chile. Dicho punto de vista implica, en términos de Foucault (1984)<sup>4</sup>, *analizar un problema a partir de una situación presente*. Esta situación está constituida por el hecho que las

1 El libro es producto de la investigación “Arte y Filosofía en el currículo escolar: Un estudio genealógico” financiada por la Universidad de Chile a través del proyecto DI-SOC 04/05.

2 El uso de mayúsculas en las palabras “arte” y “filosofía” estará reservada para referirse a la disciplina y no en tanto asignaturas escolares.

3 Fernández, Pablo, *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde. Su disciplina, su conocimiento, su realidad*, Barcelona, Anthropos, 1994, p. 120.

4 Citado en Zuluaga, Olga Lucía et al, *Foucault, la pedagogía y la Educación*, Colombia, Magisterio, 2005, p.15.

asignaturas de arte y filosofía están marginadas en el currículo escolar, son poco valoradas por la comunidad educativa, están impregnadas de vacío y rondadas por el sin sentido. Percepciones, toda ellas, nacidas de nuestra experiencia de habitar en espacios de enseñanza y aprendizaje de ambas disciplinas, lo que es de vital importancia porque definimos quiénes somos, cuando definimos el sitio desde donde hablamos<sup>5</sup>. Y hablamos desde la escuela y desde la formación de profesores de arte y filosofía. Sitios que han alojado una serie de interrogantes respecto al lugar que ocupan estas asignaturas, tanto en la formación de los jóvenes de nuestro país como en el currículo de secundaria: ¿Por qué ambas disciplinas están reducidas en el currículo escolar? ¿Qué ha ocurrido a lo largo de la historia con estas asignaturas? ¿Por qué y para qué se ha enseñado Arte y la filosofía en la escuela? Para responder estas preguntas se hizo necesario realizar un recorrido histórico; sondear los motivos, intereses y propósitos que las han configurado como asignaturas escolares; analizar los contenidos que se han seleccionado desde sus orígenes a la fecha; develar los sentidos que se han puesto en juego en cada uno de los programas de enseñanza.

Al respecto, es importante señalar que el estudio de la historia es esencial, en tanto, el currículo escolar es una construcción histórica relacionada con acontecimientos políticos, sociales, económicos situados en contextos específicos. El análisis del currículo, concebido entonces, como el espacio en que se articulan los referentes simbólicos-históricos y en el que se equilibran las fuerzas del poder, permitiría la comprensión de las distintas dimensiones y fuerzas que se ponen en juego en los planes y programas de estudio de arte y filosofía a lo largo de nuestra historia. El propósito es, entonces, tomar conciencia de la primacía de ciertos intereses que legitiman ciertas prácticas y conocimientos por encima de otros, y que van configurando los diversos sentidos transmitidos a través de la enseñanza escolarizada.

Nuestro interés fundamental no fue realizar una historia completa y exhaustiva de todos los hechos que llevaron a la implementación de Arte y Filosofía en el currículo escolar, con sus específicos programas de estudio y materiales de enseñanza, sino más bien adoptar un punto de vista, que permitiera señalar espacios en los que se dieron posibilidades y en los que emergieron dichos currículos. Por ello, este libro sólo señala una primera

aproximación interpretativa que deberá ser el punto de partida para una investigación aún mayor. Lo que se desea poner en discusión es que los contenidos de dichas asignaturas han sido redistribuidos a lo largo de la historia de acuerdo a diferentes intereses. Estos saberes se han puesto en circulación en la escuela a través de planes, programas, proyectos, decretos, textos, procurando someter y controlar las prácticas pedagógicas que devienen de su implementación.

Ya la sola tarea de encontrar información respecto a la historia de estas asignaturas escolares fue un indicio de la situación actual de abandono y marginación en que se encuentran. En ningún lugar había un registro documental sistematizado y completo de ellas. Los planes y programas, los decretos y leyes, no sólo estaban dispersos y sin clasificar, sino que pareciera que a nadie le había interesado conservarlos.

Asumir que no ha habido ninguna discusión profunda en esta materia, es nuestro primer llamado de atención. Sin que se haya analizado realmente nuestro pasado curricular, no podemos construir narrativamente nuestra identidad y difícilmente encontraremos sentido a nuestras acciones educativas. Esto porque, como plantean Bárcena y Mélich (2000), "*La comparación interpretativa es fundamental para dar sentido a la existencia*". Precisamente, este libro pretende poner en el tapete la posibilidad de una comparación interpretativa entre los diversos currículos de arte y filosofía, y con ello, tomar conciencia de la imposición de una sola visión de la realidad, legitimada desde el poder hegemónico. Sin esta toma de conciencia no podremos transformarnos en protagonistas de la acción educativa y construir un sentido para la enseñanza de ambas asignaturas. Tal develamiento, nos permite afirmar que la falta de sentido se da en una doble vertiente. Por una parte, en la forma, es decir, debido a que la historia se ha mantenido oculta y por otra, en el fondo, debido a que este ocultamiento no permite ver lo ajeno de los contenidos imposibilitando la construcción de significados personales y colectivos de mundo. Es una enseñanza de Filosofía para no pensar-nos y de un Arte para no expresarnos.

6 Situación que intentamos subsanar a través de la compilación de todos los documentos encontrados en dos tomos. El primero reúne los programas de Estudio de Dibujo y Arte. El segundo, programas y documentos acerca de la enseñanza de la Filosofía en la escuela. Ambos tomos se encuentran en la biblioteca central de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

7 Bárcena, Fernando y Joan-Carles Mélich, *La Educación como Acontecimiento Ético*, Buenos Aires, Paidós, 2000., p. 113.

## Respecto de la metodología de estudio: genealogía

Los estudios genealógicos en educación corresponden a una línea emergente de investigación. Esta nueva línea «ofrece a la investigación educativa un nuevo marco: no para estudiar el pasado, sino para evaluar el presente. El marco general está constituido por una red analítica de poder-saber, el método de la genealogía y nuevas nociones de tiempo, en especial de ruptura y discontinuidad»<sup>8</sup>. La investigación de corte genealógica responde a una metodología, que intenta desvincular el análisis interpretativo del mero estudio histórico, y con ello, hacer visible lo invisible. La investigación genealógica «toma cada tema por separado, explorándolo con todo detalle y reconstruyendo acontecimientos, teniendo en cuenta, por tanto, los saberes sometidos y despreciados...»<sup>9</sup>. De este modo, la investigación se saca del contexto del qué y el por qué, es decir, no es un estudio de qué currículo, qué planes y programas y por qué se implementaron desde una perspectiva de teoría educativa, psicológica, social o política. No es una historia de la educación de arte y filosofía en la escuela, en que se analicen marcos curriculares, o matrices de objetivos, sino que se intenta proporcionar un punto de vista, que vaya más allá de los especialistas en currículo, y que puede interesar a profesores, artistas, filósofos, entre otros.

La investigación genealógica realizada por Foucault, constituye un referente para el mundo educativo, ya que nos permite comprender que las disciplinas en su doble connotación —conductual y como área de saber— disciplinan nuestras conciencias a través de la enseñanza. Así, el mejor estudiante es el aquél que, en todo sentido, ha hecho suya la disciplina: obedece, es ordenado, no molesta y estudia las materias de la forma en que están prescritas por el currículo y que el profesor ha seleccionado para él.<sup>10</sup> Las clases de arte y filosofía no se escapan de este disciplinamiento de las conciencias, muy por el contrario, contribuyen por fuerza u omisión a la mantención del dispositivo curricular.

De este modo, el análisis del currículo como el dispositivo del poder y del saber nos proporciona elementos importantes para la significación

8 Marshall, James, "Foucault y la investigación educativa", en *Foucault y la Educación; Disciplinas y saber*. Madrid, Morata, 2001, p. 26.

9 *Ibidem*.

10 Véase Goodson, Ivor y Ian Dowbiggin, "Cuerpos Dóviles: Aspectos comunes de la historia de la psiquiatría y de la enseñanza", en *Foucault y la Educación; Disciplinas y saber*. Madrid, Morata, 2001.



del Arte y la Filosofía como disciplinas escolares y nos permite develar cuánto disciplinan la conducta y condicionan el saber. No hay relación de poder sin la constitución correlativa de un campo del saber, ni saber alguno que no presuponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder. Esto desde dos perspectivas: una, la forma en que las relaciones de poder configuran y rigen los modos de conocer y saber; y otra, la manera cómo las relaciones de saber configuran y rigen modos de poder<sup>11</sup>. Se trata entonces de develar las relaciones de poder subyacentes en la configuración del currículo de arte y filosofía en la enseñanza secundaria, y el campo de saber que surge de estas relaciones de poder.

El intento, en los estudios genealógicos en educación es iluminar la forma en que las estructuras de saber socialmente aprobadas legitiman las relaciones de poder. Las disciplinas se convierten así, en formas generales de dominación que crean cuerpos sometidos, en que se disciplina el yo. Este proceso se haría visible de modo especial a través del estudio del currículo escolar de secundaria. Esto porque *“en la historia de una asignatura escolar se produce una interesante relación e interrelación entre la asignatura como contenido y la asignatura como forma. La relación poder-saber tiene que ver fundamentalmente con la forma que abraza y adopta el currículo escolar; porque además de servir para transmitir contenidos a los alumnos, la asignatura escolar sirve también a otros muchos elementos: en especial al estado...”*<sup>12</sup>. Desde esta perspectiva, este texto pretende develar qué formas de saber (en arte y filosofía) están legitimadas y sancionadas en una estructura institucionalizada (como la escuela a través del dispositivo curricular). Es decir, qué tipos de saber artístico y filosófico están autorizados por medio de la implementación de programas de estudio, distribución de textos de enseñanza, asignación de recursos, entre otros.

Este escrito constituye un esfuerzo por configurar un marco comprensivo e interpretativo que dé cuenta de la enseñanza del arte y la filosofía en el currículo de la Enseñanza Media chilena. Para esto, se exploran diversas líneas del dispositivo curricular, describiéndolas, analizándolas, reconstruyéndolas. La información obtenida se analizó abordando el pasado para descifrar el presente, rastreando continuidades y discontinuidades, determinando los procesos de montaje de las piezas maestras, sus engarces,

11 Véase Hoskin, Keith, “Foucault a examen: El criptoteórico de la educación desenmascarado”, en *Foucault y la Educación; Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 2001.

12 Goodson, Ivor e Ian Dowbiggin, *op. cit.*, p. 120.

para qué sirven y a quiénes sirven, a qué sistemas de poder están ligados, cómo se transforman, cómo contribuyen, en fin, a hacer posible las condiciones actuales en la enseñanza de ambas asignaturas en las escuelas de nuestro país.

Se ha querido introducir un primer capítulo, para mostrar que los dispositivos curriculares emergen del interés por controlar lo que un pueblo sabe, quiere, piensa. En este sentido, la educación al servicio de los intereses de grupos hegemónicos, sólo es un invento de los pueblos autoproclamados como civilizados. Uno de ellos, llega a Chile, con sus ansias de conquista y con ello, comienza el proceso de implantación de ciertos saberes legitimados para su enseñanza, volviéndose imprescindible para ello, anular e invisibilizar otros saberes. En este proceso, se implanta por la fuerza a nuestros pueblos originarios, una nueva cosmovisión que nada tenía que ver con la propia. Una vez que este proceso se pone en marcha y que comienzan a crecer los hijos de los españoles llegados a Chile, éstos no se arraigan a la nueva patria (ni siquiera con la Independencia) y siguen educándose como europeos de paso por América. Este hecho marca la enseñanza escolar, la que se transforma en un remedo de la educación europea.

El segundo capítulo está referido a la instalación del dispositivo curricular por parte del Estado, como culminación necesaria en la conformación de la nueva República. En este capítulo se ahonda en el concepto de dispositivo curricular, y la manera en que toma forma en el siglo XIX a través de la institucionalización de la educación secundaria. Tal proceso se concretiza en los diversos planes de estudio y en la selección de los contenidos a enseñar. Así como la educación colonial<sup>13</sup> sentó las bases en la conformación de un currículo que invisibiliza los conocimientos de las culturas ancestrales, la educación del siglo XIX, consolida la desigualdad e inequidad de nuestra educación, puesto que intenta diferenciar muy bien la formación de las elites y la del pueblo. En este contexto, la clase de filosofía aparece como un saber dirigido a las elites, y dibujo como un

---

13 Si bien el término colonial denota una visión europeizante de nuestra historia, puesto que establece una periodización en y desde España, no dando cuenta por ejemplo, de los procesos de mestizaje acontecidos, ni el inicio de la construcción de una nueva cultura (la chilena), se ha querido utilizar precisamente, porque es un modo más, en los recursos para falsear la memoria. De aquí en adelante el término colonia se utilizará como sinónimo de "período en el cual se impuso por la fuerza una nueva cosmovisión".

conocimiento dirigido a los artesanos y ciudadanos que seguirían estudios técnicos.

El tercer y cuarto capítulo, están dirigidos respectivamente, a reconstruir una historia desconocida respecto al desarrollo de la enseñanza de arte y filosofía en la escuela secundaria. El centro del análisis considera todos los programas de estudio y los textos de enseñanza, utilizados desde 1893. Fecha en que, por primera vez, se oficializan los programas de estudio al modo como los conocemos hoy. Este análisis permite una mirada panorámica de ambas disciplinas escolares. Mirada que devela cómo se ha ido consolidando el dispositivo curricular a lo largo del siglo XX.

Finalmente, el quinto capítulo está destinado a la realización de algunas consideraciones generales, a modo de conclusión, respecto a los currículos de ambas asignaturas y a las consecuencias que, sus propósitos y selección de contenidos, han tenido, tienen y tendrán para la sociedad chilena.





## CAPÍTULO 1

### EL EJERCICIO DEL PODER CIVILIZADO: HABÍA UNA VEZ ANTES DEL CURRÍCULO...

*... Los nadie: los hijos de nadie,  
los dueños de nada...  
Que no son, aunque sean.  
Que no hablan idiomas, sino dialectos.  
Que no profesan religiones, sino supersticiones.  
Que no hacen arte, sino artesanía.  
Que no practican cultura, sino folclore.  
Que no son seres, sino recursos humanos.  
Que no tienen cara, sino brazos.  
Que no tienen nombre, sino número.  
Que no figuran en la historia Universal,  
sino en la crónica roja de la prensa local.  
Los nadie, que cuestan menos que la bala que los mata»<sup>14</sup>  
(Eduardo Galeano)*

Este capítulo intenta mostrar el proceso de instalación del poder a partir de la colonización española. Proceso que conlleva una serie de consecuencias en la configuración de la sociedad chilena, sus valores, su enseñanza y sus costumbres. Consecuencias que van a permanecer, en mayor o menor medida, hasta la actualidad. Tal proceso, no habría sido posible sin una jerarquización arbitraria de cuáles serían los saberes validados para ser enseñados y la determinación de quienes serían los llamados a aprenderlos. Es así, que en la primera parte de nuestra historia, el poder pretende ejercer su dominio por medio de la religión católica, lo que va a traer numerosas consecuencias. Entre las primeras, está un quiebre profundo, por no decir una aniquilación casi completa, de las culturas originarias que habitaban nuestro territorio, que aunque desperdigadas dentro de esta larga y angosta franja de tierra, habían acumulado sus propios conocimientos, creencias y visiones de mundo. En segundo lugar, se impondrá la religión católica como creencia y saber único a ser enseñado.

Cuando los conquistadores españoles llegan a nuestro país, el territorio estaba habitado por personas de variadas características, lamentablemente hoy en día muchos de ellos ya no existen, tampoco han quedado vestigios de su cultura, y en las escuelas tampoco se rescata esa parte de nuestra memoria historia; no se desarrolla un conocimiento profundo de sus estilos de vida, de los símbolos que crearon y plasmaron en obras de carácter artístico; menos aún, hay una comprensión de la cosmovisión que generaron.

*“La multiculturalidad de Chile se manifiesta en la multiplicidad de pueblos originarios que habitan desde tiempos inmemoriales el territorio delimitado por las actuales fronteras del país. Sin embargo, salvo el pueblo mapuche, los demás pueblos indígenas han sido absolutamente invisibilizados en la identidad nacional chilena”<sup>15</sup>*

La invisibilización de las culturas ancestrales, por parte de la sociedad actual, data desde la llegada de los españoles. Dicha invisibilización, ha llevado a que no sean valoradas sus interpretaciones de la realidad, debido a que aquéllas no eran consideradas civilizadas. Sin embargo, dichas culturas se desarrollaron, aproximadamente por 12.000 años, y se mantuvieron en armonía y comunidad con su medio ambiente. El régimen colonial fue el iniciador del sometimiento de las culturas ancestrales y de su posterior olvido. Tal sometimiento de los pueblos originarios se realizó en nombre de un mandato divino otorgado por el Papa. De esta manera, estas personas comenzaron a perder todos sus derechos, empezando por la pérdida de sus tierras.

*“La apropiación del territorio se efectuó a través de una norma dictada por el Papa Alejandro VI, en 1493, conocida como la ‘Bula Intercaetera’ a través de la cuál la autoridad eclesiástica, en ejercicio del poder divino otorgado por Dios, dona, cede y asigna a los Reyes de Castilla y León las tierras conquistadas que fueran sometidas a su soberanía”<sup>16</sup>*.

Lo que se sometió a la soberanía del conquistador, no sólo fueron las tierras, sino personas: hombres, mujeres y niños que vivían una existencia

15 Yañez Nancy, “Chile Multicultural: Historia y derecho de los pueblos indígenas olvidados”, en *Pueblos indígenas olvidados y extintos*, Santiago, LOM, 2005, p. 4.

16 *Ibid.*, p. 5.

impregnada de naturaleza, del contacto humano dado por la comunidad, investidas de ritos, ceremonias, saberes y creencias. Cada pueblo estaba organizado de manera distinta, poseían sus propias visiones de la realidad, sus propias leyendas, arte y música. Por esta razón, no podemos hablar simplemente de una sola cosmovisión que se habría perdido, sino de una gran diversidad. Esta misma diversidad, llevó a que los procesos de conquista se realizaran de manera diferente en el norte y sur del país.

Sin embargo, todos estos procesos culminaron con la invisibilización de dichas culturas, a partir de la no valoración de estos pueblos, reflejada en el apelativo de salvajes e incivilizados con que se significa el concepto de indígena. Con ello, se abre la posibilidad teórica para instalar los futuros dispositivos curriculares implementados por la Iglesia y posteriormente por el Estado. La justificación estaba dada, era un deber moral educar a estos *salvajes*. En este contexto, no se validan sus conocimientos, pues ni siquiera sospechaban que los tenían. En nombre del deber, imperativo de la modernidad, los conquistadores justifican la instalación de una educación civilizada europea. Entre los argumentos que justificarían científica y teóricamente el salvajismo de estos pueblos, se encuentra la división que occidente realiza de la historia de la humanidad, tomándose asimismo como único referente.

*“Morgan (1877) propuso una división de la historia del hombre en tres etapas principales –salvajismo, barbarie, y civilización– asociadas respectivamente a los pueblos de caza-recolección, agroalfareros/pastoriles, y con escritura, categorizado de acuerdo a una noción de progreso creciente aplicado a su tecnología y su cultura material”<sup>17</sup>.*

Tal división de la historia, ha sido enseñada persistentemente por la escuela, la que ha realizado un trabajo de concientización a favor de la cultura europea y en desmedro de los pueblos autóctonos. En relación a ello, hemos olvidado a quienes construyeron una cultura, de la que nosotros también somos herederos. En este sentido, aunque aprendemos que los pueblos originarios fueron en su gran mayoría extinguidos, no sentimos la crueldad de estos actos y tampoco reconocemos que hubo una pérdida cultural.

---

17 Grebe, María Ester, *Culturas indígenas de Chile: un estudio preliminar*, Santiago, Pehuén, 1998. p.20.

La dominación ha sido un objetivo altamente logrado en la escuela, pues se considera como un proceso evolutivo normal y hasta beneficioso para el progreso del país, el hecho que a través de la conquista, los personas que habitaban estos territorios, hayan conocido la civilización y con ello, la oportunidad de poder ser evangelizados. El propio Darwin se refiere a los habitantes del sur de Chile como salvajes e incivilizados, más cercanos a los animales que al ser humano.

*“Darwin...el científico objetivo —respetuoso de la diversidad de la naturaleza y reticente a imponer en ellas juicios clasificatorio—. Describe a los fueguinos como ‘innobles y asquerosos salvajes’, apenas capaces de lenguaje articulado, más distantes del hombre civilizado que el animal silvestre del domesticado”<sup>18</sup>.*

A pesar de que no existen aún profundos estudios sobre todos los pueblos originarios, porque la mayoría de ellos fueron exterminados en muy poco tiempo, se sabe que tenían un sistema de vida muy organizado en base al núcleo familiar y a un sistema comunitario; que eran seres con una profunda espiritualidad evidenciada en sus creencias sobre la vida después de la muerte; que poseían un conocimiento y respeto ante la naturaleza y que habían configurado una cosmovisión compleja que se evidenciaba en todas las manifestaciones de su cultura.

## **Arte y Cosmovisión de nuestros pueblos originarios**

Los pueblos del norte, del centro y del sur de Chile, a la llegada de los españoles ya habían desarrollado una amplia cosmovisión y un ethos propio que les permitía entender el mundo y acceder a la realidad a través de un lenguaje complejo y simbólico. Se expresaban además, a través del arte y habían logrado desarrollar conocimientos en el ámbito medicinal, agrícola, pastoril, alfarero, minero y otros. Recién en la actualidad se está comenzando a valorar las culturas de nuestros pueblos originarios, lo que se plasma en un intento por *“...proponer un nuevo enfoque hecho desde la experiencia y el sentir indígena del mundo... [además de] delinear un nuevo paradigma del futuro, inspirado en la cosmovisión y en el ethos mapuche”<sup>19</sup>.*

18 Mena, Francisco, “Culturas del extremo Sur”, en *Chile antes de Chile*, Santiago, DIBAM/Museo Arte Precolombino, 1997, p.70.

19 Mora, Ziley, *Filosofía Mapuche: Palabras arcaicas para despertar el ser*, Santiago, Mar del Plata, 2001, p. 9.



Tales propósitos corresponden a una nueva mirada en relación a los aportes realizados por estos pueblos en la construcción de nuestro presente y futuro. Pero, no sólo se trata de rescatar la cultura Mapuche, ya que otros pueblos del norte y del sur también tenían un desarrollo cultural, artístico, filosófico y sus propias visiones de mundo que plasmaban en acciones concretas. Se trata entonces, de comprender que cada uno de estos pueblos, sí tenían una cultura propia, la que influyó en la configuración de la sociedad chilena.

En la actualidad, algunos pueblos aún conservan parte de sus tradiciones a pesar de todos los procesos de avasallamientos que han sufrido. En el norte, por ejemplo, los Aymaras son quienes presentan una mayor población. Ellos han preservado sólo algunos rasgos de su cultura, aún son pastores y agricultores pero sus señoríos se han reducido a algunos terrenos altiplánicos, impidiendo en cierta medida el desarrollo de su economía. Antiguamente, ellos se relacionaban en torno al trueque, hoy se han visto obligados a comercializar (vender y no sólo intercambiar) sus productos artesanales. Estos cambios, han llevado al declive de su cosmovisión, en la que el intercambio era una parte esencial. Esto porque representaba de manera concreta uno de los principios básicos de su filosofía, que tenía relación con el concepto de complementariedad. Según este principio, la naturaleza se configuraba alrededor de dos opuestos complementarios: la mitad de arriba y la mitad de abajo.

*“La organización espacial del territorio Aymara expresa parte de su compleja cosmovisión. La comunidad altiplánica se organizaba espacial y socialmente en torno a dos mitades: Araj saya –mitad de arriba- Manqha saya –mitad de abajo-”<sup>20</sup>.*

Esta división, también se visualiza en la asignación de los cargos de autoridad, los que eran ejercidos en parejas, ya que el matrimonio era considerado una etapa fundamental en la vida comunitaria, donde se alcanza la categoría de persona social. Podríamos aprender de esta forma de organización, aspectos de la democracia que sólo pareciera ser una creación de los griegos.

Tanto los Aymaras como otros pueblos del Norte Grande, desarrollaron su cultura a través de un sofisticado sistema la agricultura en

20

Soto, Marcela y Francisca Vera, “Hijos de la puna y el desierto”, en *Pueblos indígenas olvidados y extintos*, Santiago, LOM, 2005, p. 35.

base al cultivo de terrazas, descubrimiento que les permitía utilizar de forma óptima el agua, recurso muy escaso en esta zona. Desarrollaron también, el pastoreo y la ganadería domesticando camélidos que utilizaban en algunos casos para trasladar sus mercancías hacia otros lugares y realizar el trueque con otros asentamientos humanos. Este proceso contribuyó al intercambio cultural que es pieza fundamental dentro de su cosmovisión, la que se ve representada en los productos de la alfarería, orfebrería y de los textiles que fabricaban. Es muy probable que los geoglifos dibujados en las laderas de los cerros, que se encuentran en la I y II región, correspondan a indicaciones que utilizaban los caravaneros para guiarse en las rutas y no sucumbir en el desierto. El intercambio era altamente valorado, lo que queda reflejado en la importancia otorgada al caravanero, el que tenía una jerarquía social superior, pues se arriesgaba por la comunidad cruzando el desierto para traer diversos productos. Era tal la importancia del caravanero que eran enterrados junto a sus animales en señal de que continuarían esta labor después de la muerte. Encontramos así, una concepción organizada en torno a la vida y la muerte. Concepción que ya manifestaba la cultura Chinchorro —que es una de las primeras que habitaron el norte y que data de hace más de 11 mil años— en el sistema de momificación utilizado, siendo el más antiguo que se conoce en la humanidad, y que nos muestra una sólida y compleja filosofía del tránsito desde la vida a la muerte.

*“En este lugar, los arqueólogos han recuperado las evidencias más antiguas de momificación artificial en el mundo, conocida como Chinchorro, por haberse descubierto por primera vez en la playa ariqueña de este nombre”<sup>21</sup>.*

Dentro de los diferentes aportes artísticos<sup>22</sup> de los pueblos del Norte Grande que han perdurado en el tiempo, tenemos variados tipos de arquitectura<sup>23</sup>; una notable cerámica: algunas monocromas otras policromas, abstractas o antropomórficas, entre otras. También, se destacaron en lo que

21 Berenguer, José, “El norte grande y la prehistoria, donde al agua es oro”, en *Chile antes de Chile*, Santiago, DIBAM/Museo Arte Precolombino, 1997, p. 18.

22 Decimos artísticos porque a pesar que tenían utilidad práctica, todos ellos de alguna forma representaban, significaban y simbolizaban su filosofía de vida.

23 Entre las que cuentan: construcciones semi-subterráneas y de carácter circular, ideales para el clima desértico, aldeas que poseían pasadizos y bodegas interconectadas, construcciones rectangulares con techos de pajas y fortalezas especialmente construidas para los periodos de guerras producidos por las sequías.

respecta al arte textil, logrando variedad de colores en base a teñidos con pigmentos naturales en que plasmaban un sin fin de símbolos que constituían una forma de representar su identidad. En cuanto a sus saberes medicinales, lograron un conocimiento acabado de las plantas y sus beneficios, e incluso reconocían aquellas que tenían componentes psicoactivos, y que eran utilizados por los sacerdotes para conectarse con los seres divinos. Conocían los metales y producían implementos con ellos, especialmente el cobre y el oro. Realizaban también joyas con piedras preciosas y semipreciosas. Los objetos más finos eran destinados a las clases más importantes que necesitaban distinguirse del resto a través de la utilización de símbolos y materiales seleccionados.

Por su parte, los pueblos del Norte Chico se destacaron por su artística alfarería, la que estaba impregnada de figuras abstractas y símbolos que iban variando y evidenciando sus cambios y procesos culturales. Se sabe además, que cada pieza era única, ya que no se han encontrado dos iguales. Cultivaron además, el algodón con el que confeccionaban su vestuario. Los pueblos de la costa inventaron un sistema de cacería en alta mar por medio de la fabricación de balsas hechas con cuero de lobo marino inflado. Su agricultura fue una de las más sofisticadas ya que por el uso terrazas de cultivo lograron uno de los más altos rendimientos en esta área. Y finalmente, con el desarrollo metalúrgico del oro, la plata y el cobre realizaban piezas artísticas que utilizaron como adornos corporales. Hoy conocemos su obra más que nada por la investigación arqueológica, principalmente dada por el descubrimiento de petroglifos y sepulturas, en ellas el difunto era enterrado con varias de sus pertenencias. Sin estas evidencias no conoceríamos nada de su cultura, pues fue exterminada por los españoles.

*“En esta época, el Norte Chico aparecía ante el observador como un universo, social, emergente y pleno de actividad. Sin embargo, los pueblos nativos decayeron rápidamente bajo la encomienda española para desaparecer en poco tiempo. De su magnífica historia precolombina, sólo quedaron los restos, un patrimonio arqueológico y cultural al que debemos respeto y admiración”<sup>24</sup>.*

24

Gallardo, Francisco, “El Norte Verde y su Prehistoria”, en *Chile antes de Chile*. Santiago, DIBAM/Museo Arte Precolombino, 1997, p. 43.

Estos pueblos habían experimentado un proceso de desarrollo identitario antes de la llegada de los españoles, incluso cuando los asentamientos del Norte Grande fueron conquistados por la cultura Tiwanaku, y más tarde por los Incas. Pueblos que aportaron conocimientos a cada asentamiento respetando sus desarrollos. A pesar de las influencias de estas culturas conquistadoras, los investigadores denominan a esta etapa como “Época de desarrollos regionales”, pues se habían consolidado las identidades locales. Sin embargo, cuando los españoles llegaron a conquistar estos territorios comenzó no sólo una dominación sino un exterminio paulatino de los pueblos nortinos.

*“Los Incas respetaron las creencias de los pueblos... [Pero]No se había depositado aún sobre el suelo el polvo levantado por el paso de las tropas y caravanas de los Incas, cuando las cabalgaduras de los españoles comenzaron a hollar los caminos y senderos del desierto chileno. Se inicia entonces una etapa de dominación, expoliación y exterminio de la población aborígen del Norte Grande que dura hasta nuestros días. Los escasos y preciados recursos hidrológicos del desierto extremo de la tierra-tan celosamente cuidados y disputados por los antiguos nortinos durante 11 milenios- son en la actualidad contaminados periódicamente y explotados hasta el agotamiento”<sup>25</sup>.*

Cuando el Norte fue finalmente conquistado, los pueblos originarios fueron enviados a reductos pequeños de terrenos —a pesar que ellos habían vivido desde hace siglos en esos lugares— comenzando de esta manera la dominación sobre las personas que habitaban estos territorios, que más tarde fueron sujetos de abusos de diferentes formas.

*“El territorio conquistado fue distribuido entre los conquistadores como recompensa, a sus servicios en el proceso de colonización, mediante el otorgamiento de mercedes de tierras, Los indígenas fueron radicados en una porción de tierras ancestrales donde fueron constituidos en ‘Pueblos de Indios’. La normativa Colonial ordenó deslindar la propiedad indígena, reduciendo los territorios ancestrales para destinar la propiedad excedente a la constitución de la propiedad española, aplicando diversas normas legales...”<sup>26</sup>.*

25 Ibid., p. 31.

26 Yañez, Nancy, *op. cit.*, p. 7.

El estado actual de las culturas originarias no es causa sólo de los españoles que intervinieron en los terrenos y en las tradiciones de los pueblos que emergieron en el norte de nuestro país, el Estado chileno siguió con la misma política respecto a las culturas ancestrales, continuando con el menosprecio heredado por los conquistadores. Después de la guerra del Pacífico los territorios de los pueblos que sobrevivieron a la conquista española, quedaron bajo la jurisdicción del Estado chileno.

*“En este conflicto bélico la disputa fue por la jurisdicción de los territorios que habitaban estos pueblos. La demarcación de las nuevas fronteras después quedó consignada en los [diversos] tratados... A través de estos instrumentos, los territorios indígenas quedaron sometidos a la jurisdicción chilena... cuyas tierras quedaron como propiedad fiscal, por aplicación del artículo 590 del Código civil chileno, si no existían inscripciones a su favor, situación que persiste en gran medida hasta la actualidad”<sup>27</sup>.*

Esta integración de los aymaras y atacameños al Estado chileno constituyó, no sólo una usurpación de los terrenos, sino también una nueva imposición cultural y una falta de respeto a la cosmovisión propia de estos pueblos. Se utilizaron variadas medidas de carácter arbitrario, como establecer municipios e instalar poderosos cuarteles en las fronteras con el firme propósito de integrarlos obligadamente, a través del ejercicio del poder y de la consolidación de las estructuras estatales en la región.

*“El ejercicio de la soberanía de Chile sobre estos territorios dio inicio a la imposición ideológica e institucional de la nacionalidad chilena, destinado a provocar la integración forzada de las comunidades aymaras y atacameñas... Para lograrlo, las autoridades recurrieron al uso de la violencia, el amedrentamiento y la imposición de costumbres ajenas a la cosmovisión andina. El proceso, conocido como ‘chilenización’ o ‘desaymarización’ se extendió desde 1879 a 1990”<sup>28</sup>.*

---

27 Yañez, Nancy, *op. cit.*, p. 8.

28 *Ibid.*, p. 9.

Hacia el centro-sur del país el panorama para los conquistadores españoles fue distinto ya que los asentamientos mapuches se opusieron tenazmente a la conquista. El sistema de dominación en el norte del territorio fue más rápido que en el sur. La guerra, puede ser uno más de los motivos para justificar la poca valoración que los criollos y los colonos tenían de las costumbres, conocimientos y formas de percibir la realidad de las culturas originarias del sur. Pero también, podría explicarse debido al menosprecio que sentían por ellos y por la falta de comprensión de sus formas de pensar, de sentir y de vivir. Esto porque poseían una visión dada por la experiencia del mundo civilizado y moderno.

Los mapuches eran aproximadamente un millón de personas, que hablaban una sola lengua, que hoy conocemos como Mapudungún. Esto nos indicaría que a pesar que existían distintas comunidades asentadas en varios lugares geográficos, todos pertenecían a una misma gran cultura.

*“De acuerdo a su propia transmisión oral y sabiduría tradicional, los mapuches han reconocido un grupo central y cuatro familias regionales, denominadas como sigue: mapuches (grupo central), pewenches (‘gente del piñon’) ubicados al Este; williches (‘gente del Sur’) ubicados hacia el Sur; Lafkenches (‘gente del mar’) ubicados al Oeste; y pikunches (‘gente del norte’)”<sup>29</sup>.*

Dichos grupos poseen una tradición milenaria, la cual se manifiesta en un corpus de conocimientos de orden trascendente, cosmológico y religioso. Se trata de un saber que se muestra como un secreto al ser transmitido en forma oral, y en sus aspectos más profundos, por vía directamente iniciática. El estado de conciencia chamánico<sup>30</sup> es propio de la cultura mapuche y corresponde a un desplazamiento de la conciencia hacia realidades no ordinarias, las que no pueden ser comprendidas hoy por nosotros, porque no poseemos su experiencia dada por la vida en comunidad y por su conocimiento de la naturaleza.

Al igual que los pueblos del norte, las personas de este lugar, habían desarrollado un proceso desde la caza y la recolección hasta la agricultura, la alfarería, el trabajo textil y la orfebrería. Áreas que desarrollaron mediante

29 Grebe, María Ester, *op. cit.*, p. 55.

30 El estado de conciencia chamánico tiene varias etapas. El mapuche común en estado de vigilia supera el estado de desplazamiento de la conciencia que se da en el sueño. La machi alcanza una etapa superior a esa, y el Renü mapuche es quien alcanza el estado más alto.

la elaboración de distintos productos que reflejaban su visión de la realidad y en los que plasmaron diversos símbolos. Esta cosmovisión tiene variadas semejanzas con los pueblos nortinos, en especial con el concepto de complementariedad y reciprocidad, donde una de las ideas centrales es la de un orden cósmico, revelando la búsqueda de un equilibrio inmanente.

*“En las culturas Aymara, Atacameña y Mapuche de Chile. La cosmología, religiosidad y sus referentes simbólicos pueden ser comprendidos y relacionados al marco de referencia de las ideas centrales y principios dominantes del sur-andino. Mientras las ideas centrales se vinculan al orden cósmico y la fertilidad, los principios dominantes se refieren al dualismo, bifurcación de género, relaciones simétricas, reciprocidad y complementariedad”<sup>31</sup>.*

En cuanto a los sistemas de enseñanza que recibían, los conquistadores creían que era de manera “informal”, pues sólo veían que estaba intencionada a los chamanes o sacerdotes, y que los niños aprendían las destrezas de la guerra a través de juegos. Sin embargo, la cosmovisión de esta etnia, era internalizada por todos los miembros de la cultura, siendo los ancianos los encargados de transmitirla en forma oral, situación que se mantiene hasta el día de hoy.

En la actualidad, dicha cosmovisión corre el riesgo de ser olvidada, pues la mayoría de los establecimientos educacionales que están dentro de localidades de mayor población mapuche, no han sido capaces de implementar realmente una educación intercultural. Ejemplo de ello, es la aplicación de mediciones nacionales de carácter general que no consideran los diversos contextos —que implican, incluso, una lengua distinta—. No observándose una mayor preocupación por aprender de su cultura. Es importante destacar que las referencias que el Estado hace de la educación del pueblo mapuche están abocadas siempre a categorías que no les pertenecen culturalmente, y con las que se le miden. Una evidencia de esto, es el tipo de análisis que se realiza a partir de los resultados de las pruebas de medición nacional. Éste sólo los ubica en un ranking, sin cuestionar el instrumento mismo, que difícilmente medirá sus auténticos conocimientos. Es así que generalmente, *“el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) señala que las escuelas situadas en ‘contexto mapuche’*

---

31      Ibid., p. 74.

*se encuentran en una situación de desigualdad en la distribución de los beneficios educacionales... [agregando que] aunque se observa una tendencia al mejoramiento de los puntajes en las escuelas rurales, sigue muy por debajo del promedio nacional en las mismas pruebas*<sup>32</sup>. Hacer visible el paradigma subyacente a estos discursos educativos es esencial para abordar el tema desde otra perspectiva.

La tendencia instalada desde los conquistadores españoles de imponer su cultura y sobretodo su religión, significando a estos pueblos como seres inferiores que debían ser evangelizados para salvar sus almas pecadoras e ignorantes, no ha sufrido un cambio radical. Si bien es cierto, hoy se cuestiona, desde variados ámbitos, la inferioridad de los pueblos originarios, el sistema educacional chileno pretende imponer la cultura del país a través de currículos nacionales y de pruebas de medición nacional, no respetando las creencias y cultura de las minorías étnicas.

*“Al no abordarse la escolarización del niño mapuche, desde la diversidad étnico-cultural se produce una situación de bajo rendimiento escolar y de desconocimiento de su raíz étnico cultural... se debe tener en cuenta que las dificultades que se observan tienen origen histórico en la conformación de la sociedad chilena. Ésta ha tenido como objetivo central asimilar a la población indígena... a la cultura occidental”*<sup>33</sup>.

Esta situación de asimilación de los pueblos originarios a la cultura occidental, que comienza a partir de la colonización española, se produjo en un principio en nombre de la evangelización y a través de la segregación de estos pueblos a los llamados pueblos de indios y al sistema de encomienda que intensificó la dominación y produjo la exterminación de varias culturas.

*“Se instauró también la ‘encomienda’, mecanismo que dotó a los conquistadores de mano de obra indígena, quienes fueron obligados a trabajar en la minería, agricultura y ganadería. La encomienda fue considerada un mecanismo de tributación indígena y, por tanto, los indígenas encomendados no recibían salarios. Dio lugar a todo tipo de*

32 En Quilaqueo, Daniel. “Construcción de un modelo de formación inicial docente” en *Educación, currículo e interculturalidad*, (VVAA), Universidad Católica De Temuco, Frasis, Temuco, 2005, pp. 42-43.

33 Ibidem.



*abusos en contra de los indígenas y rigió durante dos siglos, siendo abolida definitivamente en 1789*<sup>34</sup>.

Por otra parte, existe en el presente una fuerte tendencia a reconocer todo lo que proviene de dichos pueblos, aunque en la práctica no existe una reivindicación real. Un ejemplo de ello, es que mediante la educación impartida actualmente, se advierte poca presencia de temas relacionados a los pueblos ancestrales. En la enseñanza, a pesar de variados esfuerzos, aún persiste un tratamiento historiográfico, referido a cómo estaba constituido nuestro territorio antes de ser “civilizado”. En la asignatura de arte, sólo se conocen y se imitan sus producciones artísticas, pero no se comprende la relación que ellos establecían con los materiales, con los símbolos y con lo que deseaban expresar. Esto se traduce en la práctica, en hacer “vasijas diáguitas”, “trapelacuchas” o “carteras de telar” como una curiosidad autóctona y casi folclórica. No se comprende que la forma de vida alcanzada por los pueblos autóctonos constituye un corpus de conocimiento unido e interconectado, con una cosmovisión muy compleja que se evidencia en cada una de sus creaciones. Su arte significa simbólicamente el entendimiento que poseían del mundo, por lo que la mayoría de los productos, no sólo cumplía con una función práctica sino más bien sagrada. Por su parte, en la asignatura de filosofía no existe ningún indicio de enseñanza de la cosmovisión de los pueblos originarios, para que los alumnos puedan siquiera conocerla. Sin embargo, se estudian obligatoriamente pensadores extranjeros y los orígenes del pueblo griego, haciendo muchas veces referencias a su mitología y creencias.

Se hace difícil entonces, pensar que los alumnos mediante este enfoque de enseñanza, puedan comprender realmente que somos herederos culturales de los pueblos originarios; entender su visión de mundo como parte de nuestro mundo; valorar sus creencias que siguen siendo, en cierta medida, también las nuestras; compartir su lucha, casi permanente, para continuar visibles en la cultura. La enseñanza, en la mayoría de los casos, es muy superficial y no contribuye al reconocimiento, comprensión, ni a la valorización del aporte de los pueblos originarios en la cultura actual. Al contrario se continúa perpetuando el desarraigo y el olvido de nuestra herencia y memoria.

## La herencia impuesta a través de la enseñanza

El panorama cultural de nuestro territorio a principios de la Colonia era, según cuentan los libros de historia, bastante desolador, sobretodo si la comparación se realiza con lo que acontecía en Europa, que en esa época como también hoy, constituía un referente importante en cuanto a cultura. Ya se mencionó en el punto anterior, que la mayoría de los conocimientos de los pueblos originarios no fueron valorados. Amanda Labarca (1939) comentando “La Araucana” de Alonso de Ercilla, menciona la visión que se tenía de los pueblos originarios.

*“El grado de cultura ambiente, sin otras bellas artes, que la decoración de hilados y cerámicas, sin conocimiento de la escritura, con nociones numéricas que apenas llegaban a la docena, era rudimentario en sumo grado. Añádase a ello, la falta de una organización civil que los agrupase en imperios o grandes ciudades, y se tendrá idea de la pobreza cultural autóctona”<sup>35</sup>.*

Visión desoladora, si consideramos sobretodo, que los conquistadores que llegaron a nuestro territorio eran en su gran mayoría hombres con poca educación, cuyos intereses no estaban precisamente en realizar un estudio sobre los pueblos autóctonos que se encontraron, más bien tenían entre sus prioridades el enriquecerse en forma fácil y rápida, teniendo el beneplácito del Vaticano y de España para ello.

*“Los españoles que hicieron la conquista; soldados, aventureros, escapados de presidio, analfabetos en su mayoría e hidalgos por gran excepción, no aportaban más cultura personal que la recogida en el contacto con hombres y naturalezas bravías... Venían algunos por afán de aventura; los más, a amontonar riquezas rápidamente para regresar con honores, gloria y fortuna a la madre patria”<sup>36</sup>.*

Se comprende entonces, que la mayoría de los españoles no tenían como prioridad la educación ni la enseñanza en los territorios conquistados, obediendo en cierta medida a una forma de vivir heredada de la madre

35 Labarca, Amanda, “Historia de la enseñanza en Chile”, Santiago, editorial Universitaria, 1939, pp. 6-7.

36 Ibíd., p. 7.

patria. En España, no existía una preocupación real por la educación de las masas destinándose esta responsabilidad principalmente a las órdenes religiosas. Por otro lado, los intereses que la corona tenía en América se remitían principalmente a la recepción de tributos.

*“Tal como en España, las Colonias carecían de un sistema de educación popular. La monarquía castellana jamás consideró un deber suyo la educación de las masas, con lo que tampoco formaba una excepción en Europa. La juzgaban una obra de caridad para las órdenes religiosas”<sup>37</sup>.*

Por lo tanto, el inicio de la enseñanza sistemática durante la Colonia obedece, por un lado, a los intereses que la corona poseía, orientados a aprovechar al máximo los recursos de los territorios conquistados, para lo cual se crearon entre otros dictámenes la “Bula intercaetera” mediada por el Papa y el sistema de encomienda destinado a la apropiación de mano de obra *indígena*. Por otro lado, se encontraban los intereses de la Iglesia Católica, la cual cumple un papel predominante en la Conquista y en la Colonia porque se siente con el “deber” de convertir a los infieles a su religión. Para ello, la educación estaba encomendada en un principio a los sacerdotes, quienes también debían formarse en este lugar, porque serían los encargados de contribuir al adoctrinamiento de las personas nativas, enseñándoles el idioma para que pudieran obedecer en el trabajo y para moralizarlos de acuerdo al catolicismo. Estas labores eran aún más necesarias, según los religiosos, en un territorio caracterizado por los continuos conflictos entre los conquistadores y las personas de los pueblos originarios. Como plantea Amanda Labarca (1939), el imperativo educativo era la formación de sacerdotes.

*“Escaseaban los sacerdotes...Era menester formarlos rápidamente aquí. Este es el primer objetivo que incita a la educación en Chile. Conjuntamente, urgía realizar trabajos de colonización...Para todo ello faltaba la mano de obra de indios sumisos. Adoctrinarlos, rendirlos a la fe y enseñarles castellano”<sup>38</sup>.*

El primer impulso para iniciar la enseñanza estuvo puesto en la evangelización de los llamados *indígenas* y en la obtención de su mano de

37 Ibid., p. 28.

38 Ibid., p. 8.

obra. Sin embargo, cuando los criollos comenzaron a aumentar en cantidad, la situación cambió, ya que este crecimiento impulsó a su vez un nuevo motivo para implementar la educación. Los jóvenes criollos necesitaban educarse, para que más tarde pudieran ocupar, al igual que la mayoría de sus padres, puestos públicos dentro del sistema de gobierno imperante.

*“Cuando creció la primera cepa de mestizos, hijos de conquistadores y de indias, o la criolla, nacida de las poquísimas españolas que siguieron a sus maridos o parientes a estas lontanas comarcas, entonces, junto con la necesidad de aleccionarlos, aparecen los primeros maestros”<sup>39</sup>.*

La educación se hace necesaria para los criollos, por lo que estos vecinos demandaron constantemente a la corona española la posibilidad de fundar en estos lugares escuelas donde pudieran asistir sus hijos. Por diversas razones, entre las cuales cuentan la incesante guerra de Arauco, dos terremotos, la escasa voluntad de la corona para invertir recursos en este lugar, no se pudo impartir esta primera enseñanza hasta finales del siglo XVI. Sólo se podía ir a estudiar a Lima, lo que implicaba, a su vez, exponerse a un largo viaje, que no todos podían costear.

*“Los vecinos solicitaron una y otra vez la creación de establecimientos que eximieran de costear esta larga peregrinación, y constan en los archivos sus reiteradas e infructuosas demandas”<sup>40</sup>.*

Cuando se hubo adoctrinado a la mayoría personas oriundas<sup>41</sup> de estas regiones y que sobrevivieron al exterminio, las prioridades educacionales se concentraron en otras clases sociales. Para los peones, criados o esclavos se conservó sólo la enseñanza de la doctrina cristiana. La enseñanza comenzó a ser impartida, principalmente por las órdenes religiosas, quienes gozaban del poder de fundar escuelas, y en un menor grado por los Cabildos.

---

39      Ibidem.

40      Ibid., p. 9. El paréntesis es nuestro.

41      Personas que eran denominadas con el apelativo de *indígenas* por el conquistador (y por la gran mayoría de nosotros). En un afán de significarlos como seres inferiores. Pues si no eran personas ¿Qué eran?

*“La facultad de enseñar radicó en la Iglesia Católica; era de rigor el permiso eclesiástico para abrir una escuela de primeras letras como para sostener universidades”<sup>42</sup>.*

La enseñanza formal, impartida por la Iglesia Católica, se inicia con la fundación de escuelas de primeras letras, destinadas a los más pequeños, en las que se enseñaba doctrina cristiana, lectura, escritura y en forma básica operaciones simples de aritmética. El método de enseñanza era en base a la repetición, principalmente de oraciones las que se realizaban por medio de un paseo por las calles principales, el uso de textos era realmente excepcional, porque la distancia y la falta de imprenta, sumado a los escasos recursos, imposibilitaba su uso.

Los conventos fundaron además, escuelas de gramática o latinidad donde se impartían estudios medios. Estas escuelas se caracterizaban porque los muchachos aprendían muy rudimentariamente el latín. Los estudios superiores estaban primeramente enfocados a la formación de sacerdotes, y eran impartidos en los Convictorios, los Seminarios y más tarde en las Universidades Pontificias. Estos diferentes establecimientos educacionales se dividían por el grado de dificultad en los estudios y por la edad de los alumnos asistentes. Pero en todos ellos, el objetivo primordial seguía siendo el mismo: fomentar el temor de Dios y la obediencia a la corona española, por lo que se seleccionaban cuidadosamente los contenidos. Los maestros, que en su mayoría eran sacerdotes, utilizaban métodos y textos de enseñanza (cuando los había) con el sólo propósito de impartir el dogma católico.

*“Consideraban el primer objetivo de su tarea la de formar el espíritu en el temor de Dios y la obediencia a la doble majestad: el sacerdocio y del rey. Vivían en una monarquía absoluta y dentro de una religión absoluta también. Formar súbditos obedientes y católicos, a toda prueba, ese era el desiderátum”<sup>43</sup>.*

En cuanto a la enseñanza de filosofía y dibujo, podemos decir que también se impartió a través de las órdenes religiosas, entre ellas estaban los jesuitas, dominicos, franciscanos, agustinos y mercedarios.

42 Jobet, Julio, “Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos”, Santiago, Andrés Bello, 1970, p. 25.

43 Ibid., p. 26.

## Enseñanza de Dibujo y Filosofía en la Colonia

La Filosofía que va a prevalecer en la enseñanza en América y en nuestro territorio va a ser la escolástica de indias, la que se refiere a las enseñanzas filosóficas que confrontan un problema de conciencia con la realidad americana debido a tres ejes fundamentales en torno al ingreso de América en el estado español, en la fe cristiana y en el mundo del trabajo.

A partir de esta visión filosófica se realizaron ordenanzas de la compañía de Jesús para proteger a las personas nativas menores de 18 años contra la esclavitud, las que perduraron en escasos periodos de paz. Recordemos que la guerra entre los pueblos mapuches y los españoles se extendió casi por trescientos años. Algunos sacerdotes escribieron contadas obras respecto a estas situaciones, pero estas fueron una excepción porque que la prioridad de la Iglesia Católica fue siempre impartir la religión y realizar discusiones filosóficas teniendo como único referente lo que ya existía en Europa, especialmente en relación a Aristóteles.

*“Todo fundamento para la reflexión filosófica chilena emana de los sistemas de pensamiento occidentales, acomodados a la situación cultural y vivencial americana, que claramente ha seguido un camino de desenvolvimiento muy diferente del europeo...”<sup>44</sup>.*

En cuanto a la enseñanza de la Filosofía dictado por las diversas órdenes religiosas, estaba basada en autores europeos de tiempos más bien remotos, tenía poca pertinencia con la realidad colonial y no constituía una enseñanza práctica y adecuada para los jóvenes que se iban a encargar más tarde de participar en las decisiones del gobierno de estos territorios.

*“El programa de filosofía... se basaba en obras aristotélicas, cuyos textos eran comentados por los profesores. El curso se dividía en tres años y las obras de Aristóteles se agrupaban en tres series, que por las materias que se trataban se llamaban Lógica, Física y Metafísica. El curso de los lógicos estudiaba el Organon, compuesto de las categorías, Perhermenias, Analíticos primeros y segundos, Tópicos y Elencos. Los físicos estudiaban los libros de física, Del cielo, De la generación y corrupción, Los meteoros del alma. Y los metafísicos los libros del mismo nombre”<sup>45</sup>.*

44 Escobar, Roberto, *La filosofía en Chile*, Santiago, 1976, p. 11.

45 Hanish, Walter, *Filosofía en Chile desde el siglo XVI hasta 1818*, en Astorquiza, Fernando, (ed), *Bio-biografía de la filosofía en Chile, desde el siglo XVI hasta 1980*. Santiago, Universidad de Chile/ Instituto Profesional de Santiago, 1982, p. 15.

Por tanto, la filosofía en ésta época se difundió sólo gracias a la enseñanza que impartieron las órdenes religiosas, puesto que se estudiaba principalmente “*como preparación para el sacerdocio, y por eso tenían colegios para sus miembros*”<sup>46</sup>. No ocurrió lo mismo con la enseñanza de dibujo o de artes visuales, a pesar que su desarrollo estuvo relacionado siempre a la religión católica, no tuvo la misma importancia en la enseñanza colonial. Un ejemplo de ello, es que los pocos artistas que existían eran traídos desde Lima sólo para decorar las iglesias. Actividad que también realizaban los sacerdotes que tenían habilidades artísticas y que enseñaban a través de talleres a algunos pocos interesados en aprender nociones básicas para crear objetos para las iglesias. En la mayoría de los casos las obras de carácter religioso para la decoración de los templos eran traídas desde el extranjero.

*“Las ordenes religiosas —Franciscanos, dominicos, jesuitas etc.— las que se encargaron de impulsar el desarrollo de las Artes y consecuentemente su enseñanza en el Reino de Chile, principalmente a través de la formación de talleres de artesanos, el alhajamiento de nuevos templos y en especial en la ingeniería constructiva y la platería”*<sup>47</sup>.

En la enseñanza de dibujo no existió nada propiamente formal hasta finales del siglo XVIII. Precisamente, en 1797 se ofreció la primera cátedra de dibujo en la recién inaugurada Academia de San Luis, iniciativa generada por Manuel de Salas quién fue el precursor de la fundación de este establecimiento de Educación Secundaria.

*“En consecuencia, La Real Academia de San Luis fue inaugurada con la enseñanza del Dibujo, a cargo del “excelente profesor italiano” Martín Petri”*<sup>48</sup>.

A pesar que esta cátedra de dibujo fue una de las primeras del continente, no perduró por mucho tiempo, sufriendo cambio de profesores en una primera instancia, para luego permanecer a cargo de aficionados que lograron mantenerla a duras penas, desapareciendo progresivamente.

---

46 Ibid., p. 16.

47 Errázuriz, Luis Hernán, “Historia de un área marginal La enseñanza artística en Chile 1797-1993”, Santiago, Universidad Católica de Chile, p. 24.

48 Íbidem.

*“No pudiendo ser reemplazado por un maestro, ‘ocuparon su lugar aficionados, a quienes atraen las proporciones de desahogar su inclinación’, con lo cuál, al parecer, fue desapareciendo progresivamente la enseñanza del Dibujo en la Academia de San Luis... esta asignatura era obligatoria para todos los alumnos, quienes debían rendir exámenes públicos, y que las clases se hacían por la noche en una sala”<sup>49</sup>.*

En la Academia de San Luis, la clase de dibujo se realizaba en un horario nocturno, a diferencia de gramática latina y castellana que se dictaban en el día. Algo similar ocurre en los inicios del Instituto Nacional, en que se realizaba la cátedra de dibujo en este mismo horario para dar facilidad a los artesanos para que asistieran. En este sentido, Manuel de Salas, desarrolló una educación absolutamente distinta a los preceptos de la Colonia, impulsando una educación más práctica, dirigida al hombre de trabajo y a la producción.

*“La Academia de San Luis con su biblioteca, sus instrumentos, su microscopio, su laboratorio mineralógico y su cátedra de Dibujo, es el único ensayo que conocamos en la Colonia, de una escuela delineada para servir al hombre de trabajo, a las industrias, al comercio y a la producción del país”<sup>50</sup>.*

En cuanto a la enseñanza de Filosofía podemos decir que fue mucho más rigurosa, debido fundamentalmente, a que esta materia era parte de la educación de los futuros sacerdotes. Pero dominaba la escolástica y el ingreso de nuevas formas de pensamiento fue muy débil y lento.

Las diversas órdenes religiosas fundaron, según los recursos y los permisos obtenidos, sus propias escuelas. La primera orden en llegar a nuestro territorio fueron los dominicos, quienes desde su llegada, alrededor de 1589 solicitaron a la corona la fundación de una Universidad, hasta que en 1622 por medio de una Bula, el Papa Paulo V, les otorgó sólo el permiso para poder entregar grados académicos, colocando ciertas condiciones entre las que contaban que los alumnos estudiaran por lo menos cinco años en los colegios dominicos y que el candidato fuera aprobado por el rector del establecimiento. Los sacerdotes, después del colegio continuaban dictando

---

49 Ibid, pp. 24 -25.

50 Labarca, Amanda, *op. cit.*, p. 58.



sus clases en el Convento del Socorro de Santiago, privilegio que duró aproximadamente hasta la fundación de la primera Universidad e incluso se extendió un poco más. Al respecto el historiador Walter Hanisch (1963) señala:

*“que la capacidad para dar títulos duró hasta la apertura de la Universidad de San Felipe y sin embargo en el siglo XIX dieron títulos de Filosofía a Rafael Valentín Valdivieso”<sup>51</sup>.*

Por su parte, los franciscanos enseñaban latín, filosofía y teología tanto a sus religiosos como a los externos. Para ello tenían un colegio llamado San Diego de Alcalá. La enseñanza de la filosofía se realizaba a través de temas filosóficos y de los comentarios de los profesores a las teorías aristotélicas.

Otra de las órdenes religiosas llegadas a Chile fueron los jesuitas. Éstos llegan en 1593 con la intención de realizar exclusivamente misiones, pero debido a la gran demanda por educarse emanada de los colonos, comenzaron a realizar clases de gramática, filosofía y teología. En 1621 el Papa les otorgó el permiso para entregar grados académicos. El permiso, y las consecuentes atribuciones, estaban adosados a una rígida reglamentación respecto a la enseñanza impartida. Existía por ejemplo, un mandato para los religiosos de la orden de no estudiar en universidades públicas, además de la prohibición de enseñar doctrinas filosóficas modernas.

*“Dos cosas no podían aceptar los jesuitas sin consultar al P. General: tomar clases en Universidades Públicas y explicar los sistemas modernos de Filosofía”<sup>52</sup>.*

Respecto a la última prohibición Roberto Escobar (1976) plantea que:

*“En la congregación General XIV de 1697 se advierte seriamente a nuestros profesores de filosofía se abstengan de enseñar opiniones particulares de Descartes como opuestas a los principios de Aristóteles y a la doctrina común de la compañía”<sup>53</sup>.*

51 Hanisch, Walter, “En torno a la filosofía en Chile (1594-1810)”, Santiago, ediciones Historia, 1963, p.19.

52 Hanisch, Walter, en Astorquiza, Fernando (ed.), *op. cit.*, p. 26.

53 Escobar, Roberto, *op. cit.*, p. 13.

Las clases de enseñanza secundaria de la Compañía de Jesús se realizaban en el Colegio Máximo de San Miguel y en él, al igual que en otras instituciones educativas a cargo de religiosos, se enseñaba la filosofía en relación con la obras de Aristóteles, aunque muchas veces se utilizaban también los comentarios de los padres respecto a las obras, pero sin salirse del marco predispuesto por la Iglesia.

*“Se adoptó la obra del P. Rubio en 1613 y todavía se usaba en 1615. La obra de Rubio está formada por seis libros de diversos problemas de Filosofía: Lógica, Física, De generación y corrupción, Del alma, Del cielo y el mundo. Como puede verse en los títulos, eran comentarios de Aristóteles”<sup>54</sup>.*

No es hasta en 1738 que se funda la Universidad de San Felipe, aunque en 1568 y en 1602 se realizaron peticiones de obispos radicados en Chile para fundar la Universidad. Pero el rey prefirió entregarles el privilegio pontificio, sólo para que entregaran los grados académicos de Bachiller, Licenciado y Maestro porque esto no le demandaba ningún costo. Así, en 1619 se concedió el privilegio a la orden de los dominicos y en 1621 a los jesuitas. Estos grados eran importantes porque los cursos de filosofía y teología eran necesarios para optar a cargos y empleos e incluso para alcanzar otros títulos como el de leyes. De esta manera, las familias se ahorran el costo de enviar a sus hijos a estudiar a la Universidad de Lima.

Volviendo al modo en que las órdenes desarrollaban la enseñanza, podemos mencionar que para la instrucción filosófica, cada orden religiosa tenía su autor guía, a pesar que los estudios filosóficos eran bastante similares. Los dominicos se guiaban por Tomás de Aquino y sus comentaristas, los franciscanos por Escoto, los jesuitas por Suárez, los agustinos por Egidio romano y los mercedarios según las doctrinas de Santo Tomás.

Una vez fundada la Universidad de San Felipe, le solicitó a la Compañía de Jesús su colaboración al reconocerla como la orden más organizada en cuanto a la enseñanza. Además, en 1759 se crearon las cátedras de Escoto y Suárez a cargo de los franciscanos y jesuitas respectivamente. Pero estos últimos, accedieron tarde y no alcanzaron a realizarla. La creación de la Universidad, implicó, a pesar de su relación con la Iglesia, aires más modernos, un eclecticismo creciente, la enseñanza de la física científica y el

fin del privilegio único para entregar títulos. A pesar, que esto marca el inicio del poder del Estado en la administración de la educación superior, la Iglesia sigue teniendo preponderancia en la selección del saber, cuestión que sólo comienza a decaer a mediados del siglo XIX, en que se reduce el poder educacional de la Iglesia a las universidades pontificias.

*“Con la Universidad de San Felipe se inició la tradición de la enseñanza superior bajo el patrocinio del Estado, pero en su orientación como en su funcionamiento fue dominada por la Iglesia”<sup>55</sup>.*

Lo primero que se evidencia en la enseñanza de la filosofía y en los atisbos de la enseñanza artística durante la Colonia, es que ambas giran en torno a la religión Católica, la que manifiesta un abierto afán por preservar el poder en relación a la enseñanza y la educación de los jóvenes. Propósito que intenta llevar a cabo mediante la formación de más sacerdotes, de los que eventualmente se necesitaban, dispuestos a cumplir con tareas pedagógicas. Así, la mayoría de los colegios sólo contaban con sacerdotes en labores docentes, siendo muy pocos los profesores laicos. Situación que permitía que la Iglesia continuara imponiendo sus enseñanzas, procedimientos y métodos, en su mayoría bastante atrasados en comparación con otros países.

*“Las escuelas estaban a cargo de un maestro, siempre sacerdote. Los procedimientos de estudios eran muy rudimentarios y se basaban en el principio ‘la letra con sangre entra’, y a los colegiales se les castigaba sin piedad”<sup>56</sup>.*

En segundo lugar, la educación estaba rigurosamente reglamentada y no tan sólo para las órdenes religiosas, sino también para todas aquellas personas que eran parte de la sociedad a las que incluso, se les llegaba a controlar la posesión de libros. Tal es el caso de Manuel de Salas, como lo señala Roberto Escobar (1976):

*“Algunos vecinos de Santiago empezaron a importar bibliotecas, lo que acarreó algunas dificultades, don Manuel de Salas fue procesado por la inquisición por leer y tener libros prohibidos”<sup>57</sup>.*

55 Jobet, Julio, *op. cit.*, p. 41.

56 *Ibid.*, p. 58.

57 Escobar, Roberto, *op. cit.*, p. 14.

La restricción era tal, que aquellos profesores que de alguna u otra manera, trataban de modernizar sus enseñanzas, en cuanto a nuevas teorías filosóficas, corrían el riesgo de perder su trabajo y de ser vetados además, en el ejercicio de la docencia. Así lo afirmaba un texto de la Congregación General del año 1730 que solicitaba que el programa "... quedara centrado en lo aristotélico, admitiendo sólo algunas proposiciones modernas [y] pidiendo que 'los profesores, amigos de novedades que se apartaran tan manifiestamente de esa filosofía [fueran] retirados del oficio de enseñar'<sup>58</sup>.

Otra característica que se puede detectar en la enseñanza colonial, es su atraso con respecto a otros lugares, situación que se dio por la lejanía, pero también por el poco interés que poseía la corona con respecto a las colonias más pobres. En el caso de la enseñanza de filosofía por ejemplo, los textos que se utilizaron fueron pocos y antiguos, porque cambiarlos significaba un trámite demasiado burocrático, que consistía en pedir autorización al Papa por medio de alguna autoridad eclesiástica, para que luego éste se la solicitara al Rey.

*"Quienes permanecieron dentro del marco de la enseñanza filosófica regional estaban impedidos de desarrollar un pensamiento acorde con la época, ya que las disposiciones sobre la enseñanza reglamentaron severamente la introducción de todo pensamiento fuera del escolástico y del aristotélico"<sup>59</sup>.*

El reglamento de 1732 del Colegio de San Diego de Alcalá, de la orden franciscana, consideraba como alumnos sólo a los religiosos, concediendo la posibilidad de matricularse sólo a los laicos que pagasen algún monto en dinero. "... No será hasta fines del siglo XVIII que los laicos pudieron tener acceso al estudio de la filosofía"<sup>60</sup>. Hasta ese momento si alguien quería seguir la carrera de Leyes por ejemplo, debía estudiar en los conventos de las diferentes órdenes y aprender las teorías filosóficas que allí se enseñaban. Además de ello, debía cancelar un monto de dinero, lo que restringía la educación superior, pues sólo podían acceder aquellos que tenían la capacidad de costearla.

---

58 En *Ibíd.*, p. 13.

59 *Ibidem.*

60 *Ibíd.*, p. 12.

*“Los alumnos propiamente dichos eran religiosos y los seglares se podían matricular, si pagaban una congrua o renta conveniente”<sup>61</sup>.*

Esta situación contribuye a que una gran cantidad de población, sobre todo la más pobre, tuviese como única posibilidad seguir sólo una enseñanza de primeras letras y un adoctrinamiento cristiano dirigido hacia el temor de Dios y al respeto de la corona española. Se les niega de esta manera, las posibilidades de ascender socialmente, al producirse una jerarquización de la sociedad chilena, fenómeno que ha continuado hasta ahora. Si además a esto, se suma que la educación colonial era clasista y discriminadora, sobretodo con los denominados *indígenas*, *zambos* y las mujeres, tenemos que la preocupación central estuvo destinada a la formación de la aristocracia criolla.

*“En definitiva durante la Colonia se impartió una educación muy reducida y con una orientación devota, formalista y abstracta, dirigida a mantener la supremacía de la aristocracia terrateniente y de la burguesía comercial y los privilegios de la Iglesia Católica, las instituciones y el dominio de las autoridades monárquicas peninsulares. Era una educación inerte, desvinculada de la vida, sostenedora de los poderes dogmáticos, despóticos, injustos y retardatarios, por lo cuál las posibilidades de desarrollo económico y de progreso social eran muy escasas”<sup>62</sup>.*

Esto nos permite comprender mejor la preocupación en la Colonia por la enseñanza de la filosofía, sobre otras ramas del saber. La filosofía era vista como la culminación de la perfección de la cultura occidental, destinada a varones de elite y no a *indígenas poco civilizados*.

*“En general, la enseñanza Colonial era clasista; se preocupaba de atender a los sectores acomodados, pudientes y, dentro de ella, la enseñanza de los jesuitas se dirigió a formar a los niños de la clase alta, a hacerles tomar conciencia de clase, de su superioridad y de su ineludible rol dirigente y dominante”<sup>63</sup>.*

---

61 Hanisch, Walter, *op. cit.*, p. 21.

62 Jobet, Julio, *op. cit.*, p. 64.

63 *Ibid.*, p. 53.

Esta situación marca los siglos futuros, puesto que la asignatura de filosofía siempre se pensó para la formación de las elites, motivo por el cual sólo se implementó en el currículo de secundaria en los dos últimos años. Como mencionamos anteriormente, la clase de dibujo fue poco desarrollada, puesto que se la consideraba un oficio técnico, por tanto, las órdenes religiosas sólo impartieron talleres destinados a los artesanos y no a las elites. Para éstas últimas, sólo se concebía una educación humanista y poco práctica.

*“El corto número de jóvenes escogidos de las altas clases sociales, habían sido desviados por los propios jesuitas de la actividad productora, hacia la abogacía, los empleos públicos, la milicia, el sacerdocio...”<sup>64</sup>.*

En definitiva, la enseñanza colonial impulsada por la Iglesia, sienta las bases del dispositivo curricular instaurado por el Estado en el siglo XIX. De aquella época se hereda la orientación elitista de la educación —que se mantiene hasta la actualidad— pues los quehaceres productivos estaban destinados a las clases inferiores. Se instaura también, el menosprecio e invisibilización de las culturas de los pueblos originarios, la admiración al pensamiento clásico y la importancia que la escuela otorga a la enseñanza de la religión católica. Objetivos a los que sirvió la clase de filosofía por décadas y por los que no fueron desarrolladas las artes en la educación secundaria humanista. Esto en la medida, que dibujo sólo era concebido como un saber técnico, destinado principalmente a los artesanos y agrimensores y accesoriamente a aquéllos que cursaban los primeros años de Humanidades y que —por circunstancias de la vida— no terminarían sus estudios, habiéndoseles entregado por lo menos, una herramienta útil para desempeñarse en la vida productiva.



## CAPÍTULO 2

## ARTE Y FILOSOFÍA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DEL SIGLO XIX: USOS DE UN DISPOSITIVO.

“No, aún no se secaban las banderas,  
 aún no dormían los soldados  
 cuando la libertad cambió de traje,  
 se transformó en hacienda:  
 de las tierras recién sembradas  
 salió una casta, una cuadrilla  
 de nuevos ricos con escudo,  
 con policía y con prisiones.  
 Hicieron una línea negra:  
 Aquí nosotros, porfiristas  
 caballeros de Chile...  
 señoritos de todas partes...  
 Allá vosotros, rotos, cholos, pelados...  
 sucios, perezosos, pueblo”  
 (Pablo Neruda)<sup>65</sup>

Los versos de Pablo Neruda sintetizan poéticamente el recorrido que se efectuará en este capítulo. Recorrido que devela los inicios de la educación secundaria en Chile. Una educación que instauro la línea divisoria entre las elites y el pueblo; entre los *señoritos* y los *sucios*. La historia comienza con el deseo de consolidar a Chile como república independiente, para ello fue necesario establecer quienes serían los que se liberarían efectivamente de la corona española. Por supuesto, que este honor no era para todos, no lo gozarían los denominados *indígenas*, los esclavos, los pobres, los campesinos. Éstos simplemente, cambiarían al patrón, antes era España ahora un grupo de criollos que se autoproclamaban como los nuevos señores de este territorio.

Para evitar que aquéllos que no estaban considerados en gozar de los beneficios de la libertad se revelaran, se requería del establecimiento de un dispositivo educacional que permitiera la reproducción de la propia

65 Neruda, Pablo, “Las oligarquías”, en *Canto General*. Barcelona, Planeta internacional, 1950, p 189.

clase dirigente, excluyendo a la gran mayoría de los chilenos. Por lo cual se institucionaliza una educación secundaria laica controlada por el Estado y se configura un dispositivo curricular *ad hoc*. Dispositivo que es importante analizar para comprender la educación secundaria actual.

Este capítulo, precisamente, tiene como propósito develar las formas de operación del dispositivo curricular instaurado en el siglo XIX, específicamente siguiendo las huellas de las asignaturas de arte y filosofía en los planes de estudio, los fundamentos de tales decisiones curriculares y las fuerzas que se ejercieron para que tales propósitos educacionales fueran asumidos por el país.

Esta tarea es de vital importancia si consideramos que los planes de estudio, en tanto componentes del dispositivo curricular, aseguran formas de poder que se van constituyendo, a medida que se implementan, como aquello que deben aprender los jóvenes de un país. Tal deber ser, se va configurando en el siglo XIX, como una manera en que los criollos de familias más pudientes independizan a las nuevas generaciones de la influencia española, de tal manera de asegurar el mantenimiento del poder administrativo, político, económico y social de esta nueva República. Para ello, la educación secundaria se vuelve fundamental, en tanto vehículo de reproducción social. Esto, porque “... *toda formación social debe –al mismo tiempo que produce– reproducir las condiciones de su producción... dentro de este contexto, la escuela, como aparato ideológico del Estado junto con otros... pasa a ocupar un papel prioritario en el mantenimiento de las relaciones económicas y sociales existentes... En este sentido el rol de la escuela vendría a ser preparar y diferenciar a los niños para desempeñar en la sociedad diferentes tipos de funciones...*”<sup>66</sup>. En este contexto, las asignaturas de arte y filosofía son utilizadas para el mantenimiento de las relaciones de poder, a través de la instalación de un cierto tipo de saber.

Antes de proceder a analizar qué tipo de saber se configura, es necesario detenernos en la noción de dispositivo curricular. Un dispositivo, desde la perspectiva de Foucault, es una red de relaciones tensionadas unas con otras, instaladas por las fuerzas de poder y que constituyen las configuraciones del saber. Así, poder y saber, no poseen contornos definidos, sino que son redes que se entrelazan entre sí. Deleuze (1999) plantea que un dispositivo es “... *una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal.*



*Está compuesto por líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas con otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada) sometidas a derivaciones<sup>67</sup>. Sólo en las crisis se descubren nuevas dimensiones, nuevas líneas de la madeja.*

Por ello, pondremos mucha atención en las diversas “crisis” educativas del siglo XIX, que dan origen a distintos decretos para la enseñanza, planes de estudio, programas de asignaturas, textos obligatorios y sugeridos para las clases de dibujo y filosofía. Muchas de las líneas tienen como objetivo solidificar y sedimentar decisiones, pero otras, pretenden contrarrestar dichos planteamientos, produciendo fisuras en el entramado de relaciones. Fisuras que al estabilizarse tienden a formar nuevas relaciones para sedimentarse y encontrar nuevamente fracturas. Para Deleuze (1999) desenmarañar las líneas de un dispositivo implica siempre *levantar un mapa, recorrer tierras desconocidas*. Por lo tanto, hay que instalarse en las líneas mismas, las que no sólo componen un dispositivo, sino que lo entrecruzan y movilizan. Habría, por tanto, que desenmarañar la madeja del dispositivo curricular, para llegar a comprender el estado actual de las asignaturas de arte y filosofía en la educación secundaria chilena. Para ello, siguiendo a Deleuze (1999) se distinguirán tres líneas básicas: una que visibiliza, otra que enuncia y una última, que ejerce la fuerza para que la primera efectivamente emerja. En este sentido, la tarea de este capítulo será develar las líneas de objetivación del dispositivo curricular. Antes de entrar de lleno en esta tarea, nos referiremos brevemente a cada una de estas líneas, lo que nos permitirá tener una idea global del mapa que estamos intentando dibujar.

La primera línea está constituida por los objetos visibles del dispositivo, que crean curvas de visibilidad y que nos permiten evidenciar, palpar y ver cómo se concretiza un dispositivo curricular. Tales objetos, en este caso, serían los planes de estudio, las leyes y decretos que le dan origen, los programas, los textos de enseñanza, entre otros. Estos, como cualquier hilo de una madeja enredada, están formados por filamentos más delgados,

67 Deleuze, Giles, “¿Qué es un Dispositivo?”, en *Michel Foucault Filósofo*. Barcelona, Gedisa, 1999.

que los constituyen con cierto grosor, espesura y textura. Nuestra finalidad de desatar los hilos que constituyen las curvas de visibilidad, no tiene por objetivo el análisis del plan de estudio en cuanto tal, con todo el entramado de filamentos que lo configuran. Esto sería materia de otro estudio, sino ir en la búsqueda de dos filamentos más delgados, que colaboran en dar cierto grosor al dispositivo curricular. Tales filamentos dicen relación con el papel que juega Filosofía y Arte en los planes de estudio, en tanto, objetos visibles del dispositivo.

Una segunda línea está configurada por las enunciaciones formulables o curvas de enunciación. Para ello se analizarán los discursos respecto de las orientaciones de la educación secundaria en el siglo XIX, y cómo éstas avalan la incorporación de Arte y Filosofía como asignaturas de un plan de estudio de Enseñanza Secundaria.

Una última línea, está referida a las fuerzas en ejercicio, que por una parte provocan las líneas de enunciación y por otra permiten la concretización en un objeto específico. Estas fuerzas que se contraponen provienen de la Iglesia, de los criollos pertenecientes a la elite y de los extranjeros llegados al país. Cada uno de ellos ejerce una fuerza distinta pero equivalente, que en el transcurso del tiempo, a pesar de los vaivenes que hacen que un momento unas u otras tengan mayor o menor influencia, logren finalmente potenciarse entre sí, manteniendo una cierta inercia, que posibilita que el dispositivo se mantenga. Tales fuerzas, logran incorporar, reducir y hasta eliminar de los planes de estudio el ramo de filosofía. Por su parte, arte no se incorpora hasta el siglo XX, tendiendo como antecesora un ramo de dibujo, de carácter libre o como clase suelta, a las que accedían voluntariamente algunos de los alumnos regulares de la enseñanza secundaria en los primeros niveles, o todo aquél interesado de la comunidad, especialmente artesanos, que desearan obtener alguna herramienta útil para desempeñarse en manufactura o en la industria.

## **Los inicios del dispositivo curricular: primera mitad del siglo XIX.**

A continuación procederemos a analizar cada una de las líneas, a desenredarlas para construir una interpretación respecto de la educación secundaria del siglo XIX, especialmente en lo concerniente al papel de las asignaturas de filosofía y dibujo en dicha educación. El análisis comenzará con el descubrimiento de las diversas fuerzas que ejercieron su poder, para

delinear las enunciaciones que las acompañaron y finalmente, analizar los objetos visibles que surgieron de ellas.

### a. Fuerzas en ejercicio.

Las fuerzas que tensionan un dispositivo y que se constituyen en el poder fáctico, representan aquella línea que envuelve, tanto las curvas de visibilidad como de las de enunciación, y por tanto son difícilmente separables de éstas últimas, de tal manera que quienes ostentan los puestos de poder son quienes seleccionan el saber y argumentan a favor de dicha selección. Debemos tener presente que *“quienes ocupan posiciones de poder son responsables de los supuestos que subyacen a la selección y organización del saber en la sociedad. [El propósito genealógico sería] recuperar las pautas complejas de estructuración y distribución del poder que influyen en la forma de seleccionar, clasificar, transmitir y evaluar el saber que se considera público en una sociedad...”*<sup>68</sup>.

Así, el saber que ha sido seleccionado como digno de ser aprendido por una sociedad, se vuelve absolutamente visible en la construcción de un plan de estudio y en las enunciaciones argumentativas que lo fundamentan. Al respecto, desde los inicios de la configuración de los planes de estudio en el siglo XIX, se seleccionó el saber filosófico como parte integrante de la educación que deberían recibir los jóvenes de elite. No ocurre lo mismo con la clase de dibujo, que siempre fue dirigida a jóvenes provenientes de sectores sociales menos acomodados, haciendo plausible incluso, que las elites del país pudieran terminar su enseñanza secundaria sin haber cursado nunca una clase de dibujo.

Por otra parte, es importante recordar que en Chile, quienes ocupaban estos puestos de poder no eran más que un puñado de hombres, que en los inicios de la República, se dedicaron a pensar la nación, y con ello, la educación de los jóvenes. Estos hombres tenían como propósito principal lograr la independencia del país, para hacerse cargo por sí mismos del gobierno, la economía y las riquezas de Chile. Estos criollos no estaban dispuestos a brindarle pleitesía al trono español y someterse a sus designios y poder, debido a que poco a poco se iba produciendo un empobrecimiento de sus riquezas por el monopolio que ejercía la colonia española, que les impedía comerciar con otros países y que tampoco satisfacía con los

68 Citado en Goodson, Ivor e Ian Dowbiggin, *op. cit.*, pp. 107- 108.

productos manufacturados a bajo precio, que se necesitaba en Chile y en las otras colonias.

Tras las luchas y batallas independentistas y de la derrota de España en manos de Francia, se debilita definitivamente el sistema colonial y los criollos logran por fin, el poder económico y político tan deseado no sólo por ellos, sino por los intereses mercantiles de otros países, que deseaban comerciar con las colonias. Lo que queda en ese momento, es establecer ciertos dispositivos para mantener tanto el poder económico como político.

*“La nueva burguesía criolla, muy influenciada por la ideología económica liberal inglesa, entró en conflicto con este monopolio comercial representado por la Colonia española... Inglaterra y los otros países europeos hicieron lo posible por romper el monopolio comercial Español en América, y cuando finalmente este fue roto, estuvieron muy prontos a promover sus intereses, las que parecían coincidir con la elite criolla”<sup>69</sup>.*

Vemos así, como fuerzas e intereses económicos extranjeros tensionan las decisiones que deben tomar los criollos en materia educativa. Se requiere entonces, preparar a los jóvenes en el comercio y en la manufactura. No es de extrañar por tanto, que en los primeros planes de estudio se incorporen ramos como teneduría de libros, caligrafía y dibujo lineal. Pero, este tipo de educación estaba reservada para aquellos jóvenes que debían mejorar sus recursos económicos. Aquellos otros, pertenecientes a las familias que ostentaban la riqueza y un mejor nivel cultural, no requerían estos estudios de carácter utilitario, por tanto era necesario salvaguardar una educación para ellos. Para promover tales intereses, era necesario constituir e institucionalizar un sistema de educación acorde con ambos propósitos. Surge así, el plan Matemático y el plan Humanista, respectivamente.

Las primeras preocupaciones de los criollos estaban dirigidas a cómo educar a sus propios descendientes, de tal manera que logran zafarse definitivamente de la corona española y de la Iglesia. Esta última, es otra fuerza que influye en las decisiones educativas, y que por muchos años había consagrado sus propios dispositivos educacionales. Se trataba así, de cambiar un dispositivo —instalados por España y por la Iglesia—, por otro —instalado por el Estado—.

---

69 Aedo, Ruth, *La educación privada en Chile*. Santiago, RIL editores, 2000, p. 28.

Tales cambios de dispositivo ocurren porque no sólo existen líneas de objetivación sino también de subjetivación, mediante las cuales ciertos sujetos producen los cambios. Son personas que se encuentran en posición que permiten tensionar las líneas. Sólo es posible una línea de subjetivación en la medida en que el dispositivo lo permita o deje el espacio para que ocurra. En estricto rigor no es aún un saber ni tampoco se ha constituido en un poder. Es un proceso que tiene que ver con grupos o personas y que se sustraen a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos en ese momento. En este sentido, un dispositivo puede o no implicar tales espacios de apertura

En el caso del dispositivo educacional instalado en la Colonia por la Iglesia y que se visibiliza en una educación escolástica, va dejando espacios poco a poco —debido a la independencia— al nacimiento de un nuevo dispositivo educativo que se hace patente en los planes de estudio. Lo que pretendemos entonces es develar qué formas de saber se fueron legitimando en Chile, a partir de las fuerzas en ejercicio que instalan ciertos discursos. Un dispositivo una vez que se pone en marcha, toma vida por sí mismo y somete las subjetividades de los individuos, en pos de intereses aparentemente comunes y socialmente aceptados. De esta manera *“durante la lucha por la independencia la gran mayoría de la población, aunque afectada por el caos y el desorden, apoyó el movimiento independentista. Sin embargo, no hubo grandes movimientos de la mayoría analfabeta, la que sólo se concentró en seguir a un grupo minoritario de líderes”*<sup>70</sup>.

Durante el siglo XIX en Chile no surgió un espacio de apertura del dispositivo curricular. La objetivación de las líneas que componen dicho dispositivo se sedimentó, debido al influjo de diversas variables multirelacionales, y con ello se consolida una visión respecto de la educación secundaria.

La mayoría de los líderes, provenientes de la aristocracia criolla, fueron los que plantearon los innumerables proyectos educativos. Cada uno de ellos obedecía a un mecanismo de reproducción social, pues su preocupación no era la masa analfabeta sino la instrucción de los jóvenes provenientes de su propia clase social. A pesar, que lograron la tan ansiada independencia, los dispositivos simbólicos implantados por la Colonia estaban fuertemente arraigados en estos criollos, por lo que no hicieron un salto cualitativo importante, respecto de la organización social ni educativa.

*“La estructura de clases continuó persistiendo: la antigua nobleza española fue reemplazada por una oligarquía de criollos ricos. La masa de la población, manifestaba una gran pasividad política aceptando y obedeciendo la autoridad, fuera ésta, la de la corona española o la del director Supremo o la del Presidente. En otras palabras mientras los miembros de la elite se disputaban el poder, la gran masa de la población no fue integrada en forma alguna al nuevo proceso político”<sup>71</sup>.*

La institucionalización de la educación secundaria, con la creación del Instituto Nacional, no hace la diferencia. Muy por el contrario, es el semillero en que se educan las clases aristocráticas.

*“A mediados del siglo XIX se consideraba que la educación colegial o secundaria era suficiente para formar una elite a nivel nacional, y hacía allí se dirigieron los esfuerzos...”<sup>72</sup>*

Estos esfuerzos se plasmaron con el tiempo, en que del Instituto Nacional provenían todos los legisladores y hombres de poder, que se repartían por todo Chile implementando las ideas políticas, económicas y educativas. Situación que se mantiene hasta mediados del siglo XX. Producto de lo cual en la actualidad, renombrados políticos e incluso presidentes de la República hayan realizado sus estudios secundarios en el Instituto Nacional o en otros liceos tradicionales, que se constituyeron como pilares educativos de los grupos de elite. Domingo Amunátegui, ya en 1891, reconoce esta situación y menciona que:

*“El Instituto era entonces un verdadero seminario de la república, donde el gobierno elegía a los oficiales de los ministerios, a los jueces de letras, a los rectores de liceos, i en general, a todos esos empleados que podrían considerarse de segunda categoría. Tal había sido la conducta de Portales, era actualmente de la Montt, i debía ser la de Varas... Un alumno distinguido del instituto podía estar seguro salvo las eventualidades de la existencia, de que llegaría a los primeros puestos de la justicia, de la administración, de lo político”<sup>73</sup>.*

71 Ibidem.

72 Cruz, Nicolás, *El surgimiento de la Educación Secundaria en Chile. El plan de estudios Humanista*, Santiago, Dibam, 2004, p. 75.

73 Amunátegui Solar, Domingo, *El Instituto Nacional bajo los rectorados de Don Manuel Montt, Don Francisco Puente i Don Antonio Varas*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1881, p. 382.

Estos mismos hombres, que habían estudiado en el Instituto Nacional, traen a Chile a extranjeros que contribuyen a solidificar sus ideas, como es el caso de José Joaquín Mora, quien redacta la primera constitución de Chile; Ignacio Domeyko que proclama una educación humanista-científica y el propio Andrés Bello, quien es el padre de la Universidad de Chile. Toda esta maquinaria política tiene como único propósito sentar las bases de una educación para las elites y otra para el pueblo. Si bien, existen algunas diferencias entre los diversos personajes que analizaremos más adelante, finalmente, todos concuerdan en que los ciudadanos comunes y corrientes no tienen por qué recibir la misma educación que los jóvenes de elite. La diferencia más importante en la educación para las elites se presenta entre la posición de los chilenos que estaban más interesados en una educación profesionalizante que los habilitara para ejercer la abogacía, la medicina u otros cargos políticos y los extranjeros ilustrados venidos de Europa que consideraban que la educación de las elites debía ser mucho más eurocentrista, sin ninguna utilidad práctica, al modo como se educaban los jóvenes acomodados de aquellos países. En lo que sí todos estaban de acuerdo era en que los ciudadanos debían optar por una instrucción utilitaria que colaborara en el progreso económico del país, muy acorde con los objetivos mercantiles y de progreso económico, que ya desde esos años prevalectan en el país.

## **b. Las enunciaciones**

Uno de los primeros logros que necesitaban los criollos en materia de educación, era quitar a la Iglesia el poder que tenía para educar a sus propios hijos. Esto porque eran los conventos quienes decidían qué se aprendía y cuáles eran los saberes más adecuados para los jóvenes pertenecientes a una colonia española.

Estos hombres con aspiraciones independentistas requerían jóvenes al servicio de la nueva República y no de la Iglesia o de España. Para ello, necesitan imponer una instrucción que fuera acorde con estas aspiraciones. Para tal efecto, muestran abiertamente su descontento con la educación que se brindaba en los conventos. Pedro Aguirre Cerda (1904), comparte estas críticas, señalando en su *Estudio sobre la Instrucción Secundaria* que en la Colonia la educación estaba muy atrasada y que la enseñanza que impartían los conventos no era la más adecuada a las necesidades de los jóvenes chilenos.

*“Los estudios se hallaban impregnados del espíritu escolástico mas atrasado i más lleno de preocupaciones. El Latín y la Teología constituían la base principal de la enseñanza; pero, ni ese latín servía para el conocimiento completo i verdadero de los clásicos, ni esa teología para elevar el espíritu a los problemas filosóficos de mayor interés”<sup>74</sup>*

Este argumento era fundamental para proponer la formación de una institución educacional que superara estos problemas y que estuviera a la altura de los tiempos. Para que tal propósito se concretara se inició una ardua y ácida crítica a las clases impartidas, catalogándolas de absurdas, pedantescas y sin criterio.

*“La infeliz juventud que se educaba en nuestras escuelas no veía la verdad, aprendiendo solo a venerar como incuestionables lo más absurdos errores. Un latín bárbaro, una metafísica oscura i cavilosa, una teología sistemática e intolerante, una jurisprudencia pedantesca i sin criterio; he aquí los conocimientos que le suministraban”<sup>75</sup>*.

Lo interesante es que todavía hoy, muchos estarían de acuerdo, bajo algunos matices, que en los liceos municipales y subvencionados de las clases medias y bajas de Chile, se enseña un inglés bárbaro, una literatura pedantesca y sin criterio, una matemática oscura y cavilosa, una ciencia incuestionable y una filosofía absurda. Así, la situación que describía el período colonial sigue siendo la educación que reciben muchos de los jóvenes de las clases menos acomodadas de Chile. Al parecer el dispositivo curricular actual, de alguna manera, genera la misma crítica que los criollos hacían a la educación de la Colonia. ¿Cómo podemos interpretar entonces, que hace dos siglos se intentó revertir una educación sin sentido y que hoy continuemos por la misma senda? Esto sólo se comprenderá porque la educación que se intentó revertir en el siglo XIX, no consideraba a las clases sociales más deprivadas de la población sino a las elites criollas. Estas últimas, eran las que debían superar una educación de segunda mano, para tomar las riendas económicas y políticas de Chile y allí se concentraron los esfuerzos.

74 Aguirre Cerda, Pedro, *Estudio Sobre Instrucción secundaria*. Santiago, Imprenta Aurora, 1904, p. 26.

75 *Ibid.*, p. 27.



Nos topamos así, con el tema de la calidad de la educación, tan en boga en este último tiempo. Sólo el análisis de la constitución de los dispositivos curriculares y de los intereses subyacentes a ellos, permitiría entender por qué el tema de la calidad de la educación sigue siendo el gran problema de la educación chilena. Problema que se origina desde la institucionalización misma de la educación secundaria y en la circulación del saber, que no considera a gran parte de la población. Es tan complejo el entramado de relaciones que cruzan las políticas educativas de estos siglos, que requiere una toma de conciencia de las condicionantes que la sostienen y de un cuerpo social unido que presione para su cambio<sup>76</sup>.

En el siglo XIX, la necesidad de crear una institución educacional por donde circulara el saber oficialmente aceptado para los intereses de la República, lleva a varios hombres ilustres a presentar diversos proyectos educacionales, entre ellos Juan Egaña, quien propuso al congreso en 1811 la creación de un vasto establecimiento de educación, como una manera de solucionar el problema que se presentaba con la educación de los jóvenes. Según Egaña, las cátedras estarían a cargo de los profesores más distinguidos que fuera posible encontrar. Esta iniciativa fue bien recibida por El Congreso Nacional, aceptando que las ideas de Egaña estuvieran presente para elaborar el plan general de enseñanza que pretendían hacer.

*“Egaña deseaba formar un gran colejo de artes i ciencias, en que se diera sobre todo una educación ‘capaz de darnos costumbres i carácter’. El espíritu bien intencionado, pero poco práctico de Egaña, hubo de estrellarse, en la fundación de tan vasto establecimiento, con la falta absoluta de todo lo que se precisaba para su instalación: dinero, profesores, etc.”<sup>77</sup>.*

La intención de Egaña de formar una escuela secundaria para dar costumbres y carácter, no dista mucho de los propósitos que podría manifestar una educación de convento. Con mayor sospecha cabe preguntarse cuáles serían las diferencias sustantivas entre la educación colonial y la republicana. Es más, muchos estaban por continuar con la educación rigurosa, disciplinada y religiosa que se daba en los conventos.

76 Como podría ser la revolución de los pingüinos, que claman por una educación digna y de calidad.

77 Aguirre Cerda, Pedro, *op. cit.*, p. 28.

*“Los Egaña, padre e hijo, en su reforma de 1823, no trataban por cierto de arrebatarse al Instituto su carácter religioso i su disciplina de convento”<sup>78</sup>.*

Así, en los primeros años del Instituto Nacional, todavía se ejercía una educación fuertemente influenciada por los componentes simbólicos propios del dispositivo curricular instalado por la Iglesia. Las enunciaciones al respecto, siguieron fundamentando la educación de los primeros años de la República. Tal situación se prolongó debido a que los intentos de crear un Instituto de educación dependiente del gobierno, fracasaban porque no contaban con personas preparadas para dar clases. La mayoría, por ilustrados que aparecieran en el contexto del momento, habían estudiado con los métodos coloniales y no tenían mayor preparación.

*“Casi todos lo profesores eran contados entre los hombres que se consideraban mas ilustrados en Chile, i por esto gozaban de un alto prestigio social. Sin embargo, además de que el caudal de sus conocimientos era bastante escaso, i en realidad insuficiente para introducir una seria reforma en los estudios, todos ellos no habían visto más enseñanza i mas métodos que los que seguían en la Colonia, esto es, esfuerzos estériles de memoria, discusiones llenas de sutileza sobre las más frívolas cuestiones, i el acatamiento ciego a axiomas sancionados por la rutina, por mas que pudieran resistir el embate de una sana crítica. Los estudios y los métodos destinados a producir el despertar de la razón, a elevar i ensanchar el estrecho orden de ideas creado por el despotismo Colonial i por las preocupaciones reinantes, eran apenas conocidos, i esto someramente, por unos pocos hombres, i éstos estaban muy débilmente representados en aquel cuerpo de profesores”<sup>79</sup>.*

Este punto es importante, porque a diferencia de otros países latinoamericanos a Chile no llegaron grandes cantidades de hombres ilustrados, por lo que no existía una masa crítica preparada para aportar en la discusión. Era un grupo reducido de hombres que estaba a cargo de la toma de decisiones en los diversos ámbitos sociales y políticos. El interés de muchos de ellos se centró, entonces, en el progreso del país. Intentar

---

78 Amunátegui Solar, Domingo, *op. cit.*, p. IX.  
79 Aguirre Cerda, Pedro, *op. cit.*, p. 36.

crear un Instituto de Educación en esas condiciones, era propicio para traer extranjeros de Europa y de otras partes del continente que pudieran colaborar en tan magna obra. La situación antes descrita, se ha presentado constantemente en la historia de las reformas educativas de nuestro país, en que se han utilizado modelos y personas extranjeras, para implementar los cambios curriculares que a los grupos de poder le parecen pertinentes. Pero una cosa han sido las intenciones y otra la realidad.

*“La aplicación completa de una reforma semejante habría necesitado de una acción tenaz y entusiasta... Había que luchar con las preocupaciones del país, con la falta de recursos i con la falta de maestros. Domeyko se limitó a prestar sus luces a Don Manuel Montt i a don Antonio Varas, quines consiguieron poner en práctica las innovaciones más adaptables a nuestro estado de cultura”<sup>80</sup>.*

Otra línea argumentativa que impulsó que el dispositivo educativo de la Colonia quedara atrás, dice relación con un grupo de hombres de espíritu más práctico, entre ellos Camilo Henríquez y Manuel de Salas, quienes pretendían reformar la instrucción pública. Manuel de Salas y Camilo Henríquez, no concuerdan con una educación escolástica al estilo de la Colonia, no solamente porque no se hacía bien, sino porque no la encontraban apropiada para fortalecer una República independiente. Camilo Henríquez, planteaba respecto a los fines de la educación del naciente Instituto Nacional que *“el gran fin del Instituto es dar a la patria ciudadanos que la defiendan, la dirijan, la hagan florecer i le den honor”*.<sup>81</sup> Para ello proponía que los estudios se dividirían en tres: a) Ciencias físicas y matemáticas; b) Ciencias morales, c) Idiomas y literatura. Pero nuevamente se toparon con el problema de que el país no contaba con los profesores que requería tal plan de estudio y no fue posible implementarlo. Vemos así como desde los primeros intentos por forjar una educación para Chile hasta la fecha, las propuestas se hacen desde arriba, chocando con la realidad. Falta de previsión, excesivo entusiasmo, intereses previstos o una combinación de todos ellos, han sido las formas de estructurar la educación en nuestro país.

---

80 Amunátegui Solar, Domingo, *op. cit.*, p. 337.

81 Aguirre Cerda, Pedro, *op. cit.*, p. 30.

En 1813, la junta de educación nombrada por la Junta de Gobierno, decide tomar cartas en el asunto debido a los fracasados intentos por formar un instituto de educación de alta envergadura. Para ello, decide optar por un camino más práctico y traspasar los fondos que eran derivados al Seminario hacia el Instituto, y fusionar a ambos, comprometiéndose a dar instrucción religiosa a los jóvenes que lo requirieran.

*“Vistas la decadencia en que se hallaba el Seminario i las entradas fijas con que contaba, propuso su fusión con el Instituto... El Estado de compromete además, a dar instrucción religiosa a los jóvenes que quisieran consagrarse al servicio de la Iglesia, manteniendo con este objeto cierto número de becas en el establecimiento que iba a fundar”<sup>82</sup>.*

Durante la reconquista española se cierra el Instituto Nacional y se reabre en 1819. Hasta 1834 permanece unido con el Seminario. Fecha en que se separan definitivamente. El Instituto Nacional se transforma así, durante todo el siglo XIX, en la institución educacional que rige los destinos del país. Esto, porque allí se educaban quienes más tarde se desempeñarían en los grandes puestos públicos. Se forma así un círculo vicioso o virtuoso, como quiera denotársele, de manera que quienes circulaban por sus aulas serían más tarde quienes determinarían las futuras políticas de la nación. De allí, la importancia en la designación de los profesores y de los rectores. No sólo para velar por sus altos conocimientos sino por sus ideologías y concepciones de mundo, que traspasarían a los estudiantes.

*“Este colejo ha desempeñado en Chile por muchos años un papel importante como el de una máquina en un buque a vapor: sus oscilaciones, su progreso, su decadencia han repercutido de un manera sensible en nuestro mundo social y político (...). A medida que ha adelantado la enseñanza, ha ido aumentando el espíritu liberal de nuestros hombres públicos. No puede negarse que el pensamiento europeo ha ejercido también una poderosa influencia; pero durante mucho tiempo la distancia que nos ha separado del viejo mundo ha sido tan considerable, que un descubrimiento científico que hoy llega en unas cuantas horas, ha demorado a menudo años enteros para que fuera conocido entre nosotros”<sup>83</sup>.*

82 Ibíd., pp. 31-32.

83 Amunátegui Solar, Domingo, *op. cit.*, p. XI.

Si observamos lo que ocurre entre 1810 y 1840 veremos que se produjeron una serie de discusiones respecto de la instrucción más adecuada para los jóvenes. Todos estaban de acuerdo con la importancia de la enseñanza religiosa<sup>84</sup> y de las matemáticas. La primera no se alejaba de las orientaciones de la Colonia, y refleja la tendencia moralizante de nuestra educación. *“Cabe recordar... que el pensamiento ilustrado de los dirigentes republicanos no tuvo, debido a su dependencia con la ilustración española, el componente antirreligioso que caracterizó a algunas de las sociedades europeas, especialmente a la francesa”*<sup>85</sup>. La segunda, satisfacía los intereses económicos. Las matemáticas se constituían en un saber necesario si la intención era el comercio y la industria. Esto queda ampliamente visible, pues los planes del Instituto Nacional dirigidos a los agrimensores y comerciantes estaban fuertemente marcados por las enseñanzas de las matemáticas, no así el plan Humanista, en que sólo se impartían dos cursos de matemáticas. Para las elites era más conveniente saber idiomas, filosofía y latín.

Si bien, este deseo de separarse de la educación colonial aparece muy fuerte en todas las argumentaciones y los aires de una ilustración con principios de igualdad, libertad y fraternidad, calan en los intelectuales criollos, esto no produjo todas las consecuencias esperadas. Las ideas de libertad eran seductoras en la medida que se tratara de la propia y no tanto si se trataba de la libertad de los otros (esclavos, indígenas, mestizos), menos aún si se unía al concepto de igualdad.

*“La gran mayoría de los notables criollos, aunque interesados hasta cierto punto en la libertad, no estaban dispuestos a correr los riesgos que comportaba la igualdad en una sociedad donde los indios y mestizos eran mayoría y había además, centenares de miles de esclavos negros. De esto se desprende que las ideas ilustradas francesas llegadas a Chile a través de las lecturas no estuvieron asociadas a sus consecuencias posteriores, registrándose, más aún una diferenciación dada por sentimientos encontrados entre ambas”*<sup>86</sup>.

La gran discusión que se da en Chile en el siglo XIX tenía relación con cuál sería la finalidad más apropiada para la educación secundaria. Al

84 Situación que ocurre hasta la fecha, pues aunque los actuales planes de estudio consideran la clase de Religión optativa, dicha optatividad es sólo en el papel, ya que se vuelve obligatoria en la práctica, por las dificultades de dar otras actividades guiadas en los mismos espacios escolares a los alumnos que no desean asistir, volviéndose para muchos alumnos de diferentes colegios obligatoria.

85 Cruz, Nicolás, *op. cit.*, p. 29.

86 *Ibid.*, p. 48.

respecto había un acuerdo más o menos generalizado de zafarse de la influencia de la Colonia y de todo tipo de escolasticismo. Muchos planteaban que lo adecuado debía ser transitar hacia una educación útil. Otros, provenientes principalmente de Europa o de otros países proponían una educación humanista clásica, con el sólo propósito de fortalecer el espíritu ilustrado.

Los fines de la educación propuestos en el siglo XIX, mostraban énfasis diferentes, pero podrían clasificarse en dos grandes tendencias. Una que apelaba al desarrollo de un hombre culto, entendiéndose por ello abocado al estudio de las Humanidades y de los clásicos, lo que implicaba el desarrollo de la voluntad, el gusto y las buenas costumbres. Otra, que exigía una educación secundaria más útil a los intereses de una nación en crecimiento, de allí que la selección de los saberes debía apuntar a la futura profesión que colaboraría en el progreso de la República. Unos y otros establecieron fuertes debates, apareciendo muchas veces como posiciones irreconciliables, lo que en el fondo no fue así, pues, al momento de generar los planes de estudio, en tanto líneas de visibilidad del dispositivo del poder, lograban ponerse acuerdo. Tales acuerdos estaban dados porque en el fondo de la cuestión, tenían más acuerdos que contradicciones. Lo que quedaba evidenciado a la hora de pensar en una educación para la elite y otra para los ciudadanos del pueblo, en esos momentos las leyes, los decretos y los planes de estudio se redactaban rápidamente.

Así, al desatar el nudo de la línea enunciación de los discursos educativos, podemos darnos cuenta que el nuevo dispositivo curricular logra estabilizarse alrededor de la constitución de una educación elitista versus otra para los ciudadanos. Momento en que se logran los consensos y con ello, el comienzo de la consolidación.

### **c. Objetos visibles: Los planes de estudio.**

Al analizar los discursos educativos del siglo XIX y su concreción en las leyes, decretos y planes de estudio se evidencia que la educación para las elites en Chile tuvo tres orientaciones, más o menos definidas, al inicio y mediados del siglo XIX:

- La primera, que venía desde la Colonia, caracterizada por la escolástica y que consistía en el estudio del latín, de los clásicos y la teología.
- La segunda, pretendía una educación para formar las futuras generaciones que gobernarían la nueva República. Esta educación consistía

en el estudio de áreas que permitieran un desarrollo profesional universitario en Chile o en el extranjero.

- La tercera, abogaba por una educación sin miras profesionales; una educación que privilegiara el gusto por el estudio de las grandes creaciones humanas, obviamente europeas y clásicas.

La segunda y la tercera vertiente entran en pugna y son las que predominan en Chile en uno u otro momento desde los inicios de la Educación Secundaria. Así, el primer plan de estudio con que se da inicio al Instituto Nacional, si bien recoge las ideas de Manuel de Salas de una educación útil, mantiene las clases de latín y de las sagradas escrituras. Esto porque en Chile, hasta la fecha inclusive, no ha habido un rechazo a los estudios religiosos como se dio en otros países. A pesar de las ansias por cambiar la educación se sigue repitiendo algunas de las orientaciones preexistentes, sobre todo por la formación de la mayoría de los profesores.

*“En general la educación entregada por el Instituto Nacional fue muy similar a la educación del período Colonial, especialmente en lo que se refiere a los cursos, metodología y a los profesores que allí enseñaban”<sup>87</sup>.*

El primer plan de estudio combinaba los estudios secundarios con los superiores, sin establecer un corte con claridad entre unos y otros. Se recogía entonces, la idea de una enseñanza secundaria como antesala de los estudios profesionales, adquiriendo un sentido de utilidad, que no estaba presente en la educación escolástica. El plan de estudio de 1813 era flexible y se iban tomando las asignaturas en la medida de los intereses y de las salidas profesionales. Incluso muchos asistían solo a uno o dos cursos y con eso se daban por educados. Este primer plan de estudio nunca funcionó a cabalidad.

*“Desde la fundación del instituto, regía un sistema de clases sueltas, siendo las principales en el curso de humanidades, la de Latín, Literatura y Filosofía. Es cierto que, además, había funcionando siempre una cátedra de Francés y otra de Inglés”<sup>88</sup>.*

---

87 Aedo, Ruth, *op. cit.*, 32.

88 Citado en Cruz, Nicolás, *op. cit.*, p. 66.

Nicolás Cruz (2004) señala al respecto que:

*“Lo habitual era estudiar una materia o dos para darse por instruido; lo que se aspiraba a difundir, en cambio, era la costumbre por los estudios ordenados y sostenidos en el tiempo. Los miembros de la clase alta... buscaban las letras, los conocimientos básicos del derecho y la teología... Algunos entre los grupos medios, mostraban mayor interés por los estudios completos que les permitiera obtener grado y encaramarse a la sociedad por el lado de una profesión. Otros, de ese mismo sector, prestaban una viva atención a aquellas materias que les permitirían hacerse de una destreza determinada, con lo cual las clases de dibujo, primero, y las de partida doble, después, contaron siempre con un buen número de concurrentes”<sup>89</sup>.*

Tal flexibilidad, permitía que las familias y los estudiantes optaran por las asignaturas que pudieran serles útiles más adelante. Generalmente, los grupos de elite no optaban por las áreas para la vida laboral inmediata como dibujo o partida doble. Al contrario, preferían los estudios de humanidades, considerados inútiles para las clases menos acomodadas.

El plan de estudio disponía que las clases de dibujo, se realizaran por las noches y en los primeros niveles de estudio. Con ello, se facilitaba la asistencia de los artesanos, y además, que los jóvenes de clase media, que no pudieran terminar sus estudios de humanidades, al menos contaran con alguna herramienta para integrarse a la sociedad. Tal orientación del plan permitía por una parte, incorporar clases como dibujo e idiomas modernos, en tanto saberes escolares útiles para el desarrollo de la nación, pero sin obviar otras como metafísica o latín, que permitía el desarrollo de los grupos de elite. Es importante preguntarse por qué argumentos a favor de la utilidad de los estudios daban cabida a clases como latín. Al parecer, el latín y la metafísica sí tenían una cierta utilidad para quienes deseaban continuar estudios superiores, por ejemplo en humanidades.

Es importante destacar, que el plan de estudio, en tanto línea de visibilidad del dispositivo curricular determina los saberes en circulación en una sociedad, por tanto no está sólo dirigido a las clases sociales más altas. Sobre todo, cuando debe cautelarse porque convivan en un mismo espacio físico y académico jóvenes provenientes de sectores sociales medios o más bajos, como era el caso del Instituto Nacional. Esta organización,



posibilita que cada cual pudiera seguir el rumbo que su condición social le permitiera. A tal punto, que alumnos que asistían al Instituto Nacional lo hicieran en tiempos y horarios distintos. Por ejemplo, la clase de dibujo que se dictaba por las noches, generalmente no era frecuentada por los sectores de elite sino por los artesanos.

Nos encontramos con un centro educacional en que circulan jóvenes que tenían las condiciones para ser educados: no eran indios, mestizos, esclavos ni mujeres. Cada uno optaba por cursar los ramos que estaban a su alcance. Algunos asistían sólo a una o dos asignaturas durante toda la instrucción, mientras otros, generalmente de clase media y con deseos de ascenso social, decidían cursar los estudios completos, con lo que podrían asegurar un lugar en la emergente sociedad chilena. Incluso existía un sistema de becas para estudiantes aventajados que no pudieran costearse los estudios. De todas maneras, el plan de estudio contemplaba las diferencias entre la instrucción que debían recibir las elites, los ciudadanos comunes y corrientes y los artesanos. Los primeros optarían por los estudios humanistas; los segundos por los profesionales y los últimos por asignaturas habilitantes para el mundo laboral.

*“El ciudadano útil se contraerá, desde el principio, a las lenguas vivas, lógica castellana, dibujo, matemáticas puras, ética i derecho de jentes, i según la inclinación dominante, bien a las matemáticas dichas, si es el cálculo o el comercio; a las ciencias militares, si es la guerra; a la economía política, si es el estado; a la física y química, si es la minería; i a la botánica, si la agricultura. Finalmente, el fabricante i el artesano estudiarán dibujo, matemáticas puras i mecánica”<sup>90</sup>.*

Esta diferencia en los tipos de asignaturas que deberían cursar los diversos ciudadanos es fundamental porque los ilustrados al referirse a una educación útil para las elites no estaban significando lo mismo que cuando se referían a los ciudadanos comunes y corrientes. Útil significa para las elites aquella educación que contribuyera a hacerse cargo de país independiente y no seguir repitiendo lo que el colonizador español designaba. Útil implicaba saber idiomas, tanto lenguas vivas como muertas, que les permitiera leer la exigua literatura y acceder a estudios en Inglaterra o en Francia. Útil significaba saber Lógica, Moral y Metafísica, lo que les permitiría pensar en el tipo de hombre, de ciudadano y de República a

90 Citado en *Ibid.*, pp. 61-62.

construir. Útil significaba tener todos aquellos conocimientos que les permitiera continuar siendo de la elite del país.

En este contexto la asignatura de filosofía aparece como un área del saber propio de las elites que deseaban seguir estudios de humanidades y abogacía. Dibujo, por su parte, se instala desde el otro extremo, es decir, como estudio técnico específico, dirigido a una cierta porción de la población. De este modo, ambas asignaturas del currículo nacen desde polos distintos, para responder a distintos sectores sociales.

### Cuadro. 2.1. Primer Plan de estudios aprobado en 1813<sup>91</sup>

Curso	Observaciones
Lengua Latina	Dos cátedras (una para mayoristas y una para minoristas)
Lenguas Vivas Inglés Francés, Italiano, Español	2 años Rudimentos de estos idiomas en 1 año
Dibujo	Forma el gusto en las fábricas ( se enseña por 1 años, 2 horas en las noches para todo aquél que deseara asistir)
Matemáticas	Dos cátedras (una de matemática pura por 1 año y otra con aplicación a geografía por año y medio)
Lógica y metafísica	Ciencias del criterio i las nociones generales de los seres
Física	Conocimiento de los seres por dos años
Ciencias Sagradas: · Dogma moral e historia eclesiástica · Sagrada escritura	Dos años Un año
Estudios de elocuencia	<b>Profesional</b>
Derecho	<b>Profesional</b>
Cirugía y Medicina	<b>Profesional</b>

91 Plan de organización del Instituto Nacional de Chile, escuela central y normal para la difusión y adelantamiento de los conocimientos útiles. Reglamento de organización y funcionamiento del mismo. (Continúa en Tomo I, N° 20, Jueves 25 de 1812). La Aurora de Chile. Número 19, Jueves, 18 de junio de 1812 Tomo I. Disponible en <<http://www.historia.uchile.cl>> [citado en 15 de mayo 2005]

Ya hacia 1820, se vislumbra con mayor claridad la distinción entre una educación que llamaremos útil de otra que denominaremos utilitaria. Por útil nos referimos a una instrucción que permitiera a las elites realmente gobernar el país y producir el progreso, es decir, útil a sus propios intereses. Utilitario sin embargo, tiene otra connotación, lo utilitario dice relación con los intereses de otros. Las elites necesitaban personas capacitadas en la industria, el comercio y la manufactura, y para ello entregaban clases de dibujo, matemáticas, partida doble, teneduría de libros, entre otras. Estas clases tenían una finalidad utilitaria, por sobre el individuo mismo y hacia la construcción de la República. Filosofía, metafísica, latín, no eran clases utilitarias sino útiles para la formación de esta elite que debía seguir estudios profesionales, incluso fuera del país. Por lo tanto, la educación de los ciudadanos no estaba enfocada a desarrollar sus propios intereses, sino a satisfacer las demandas de sus gobernantes.

Las ideas de quienes postulaban una educación orientada al desarrollo industrial, comercial y artesanal vieron coronadas sus expectativas en el proyecto de ley enviado al Senado el 15 de abril de 1823 e inspiradas en las antiguas ideas de Mariano Egaña.

*“... la obra más grande, así como la más útil, la que fijara la época de felicidad i de la industria chilena i formaría el más antiguo monumento de honor i gratitud al Congreso Constituyente, sería el Instituto de las Artes. Este gran departamento es destinado a la educación e instrucción industrial de los artesanos. A más de una escuela de primera letras i otra de dibujo i elementos de jeometría más preciosos para las artes, debe establecerse allí talleres de todos los oficios necesarios para la existencia i comodidad de una sociedad culta; i sobre todo de aquellas cuyas primeras materias son el producto más general de nuestro estado. Reunidos allí los mejores maestros en cada oficio, i cuidándose de la moralidad i civilidad de los jóvenes aprendices, tendremos artesanos que compitan con los de Europa, i con quienes podamos tratar gustosos”<sup>92</sup>.*

Si analizamos las palabras de Mariano Egaña podremos percatarnos de algunos puntos importantes. Primero, el interés por educar una fuerza de trabajo y una mano de obra a nivel competitivo, de tal manera de “tratar con ellos”, es decir de comprar sus productos y no necesariamente tener que traer productos del extranjero. Segundo, al acento en los aspectos

92 Mariano Egaña (1823) citado en *Ibid.*, p. 63.

moralizantes y cívicos que debería tener la educación. Tercero, *la comodidad de una sociedad culta*, referido a las consecuencias de una educación que permitiera una vida mejor y con ello, un refuerzo social. Estos tres aspectos han predominado, de una u otra manera, en la historia de la educación chilena hasta la fecha y han sido los pilares orientadores a la base de una serie de decisiones curriculares. Analizaremos más tarde de qué manera estas ideas han tenido una fuerte influencia en la configuración de las asignaturas de arte y filosofía a lo largo de la historia.

Posterior a 1823, se intenta consolidar una educación utilitaria para los ciudadanos y profesionalizante para las elites. Pero nuevas fuerzas en ejercicio tensionan la consolidación de esta orientación de la educación secundaria. Con la llegada de algunos intelectuales extranjeros emergen nuevas posiciones. Incluso, en un intento por consolidar tanto la educación útil como la utilitaria, se contratan una serie de maestros extranjeros. Entre ellos Lozier, cuya misión era la de fundar un gran colegio industrial. Objetivo que se ve frustrado, motivo por el cual 4 años más tarde de su llegada a Chile es nombrado como rector del Instituto Nacional. En este nuevo escenario, Lozier se muestra contrario a una educación absolutamente profesionalizante para los jóvenes del Instituto.

*“El rector Lozier, sin conocer bien el terreno que pisaba, i quieras con principios exagerados en materia de enseñanza, vio fracasar todos sus proyectos. Lo ocupaba una buena idea, la de formar hombres, i no individuos para ésta o aquella profesión, i no digo entonces, ahora hai muchos que no comprenden la importancia de una educación de esta clase, i para quienes es perdido el tiempo que los jóvenes no emplean en los estudios profesionales. Sus ideas no fueron ni podían ser bien apreciadas. Privado de apoyo de la opinión i contrariado por mil principios, el rector Lozier dejó su puesto, i la enseñanza volvió a su antigua marcha... La influencia ejercida por las reformas de Lozier, no solo se dejó sentir entre las cuatro paredes del colejo sino que trascendió también a la plaza pública. Algunos de sus alumnos mas distinguidos, como don Ventura Marín i don Melchor José Ramos, tomaron parte activa en el gran movimiento liberal de 1828. Ambos fueron diputados del congreso Constituyente de aquél año, i tuvieron la honra de poner sus firmas al pié de la Constitución redactada por don José Joaquín Mora”<sup>93</sup>.*

93 Amunátegui Solar, Domingo, op. cit., pp. 13-14.

Por esa época, entre 1820 a 1840, se optó por privilegiar una educación para la elite de tipo humanista y científica, dejando atrás el énfasis profesionalizante y útil que había tenido el plan de 1813. “*El plan de estudio propuesto por Ventura Martín, Manuel Montt y Juan Godoy en el año 1832, es muy indicativo de esta nueva orientación*”<sup>94</sup>. Así, Lozier actúa como un punto de tensión, si bien fue traído a Chile para consolidar la propuesta de una educación útil, finalmente termina influyendo en ideas absolutamente contrarias. Podemos apreciar aquí una línea de subjetivación, una fisura en el dispositivo curricular, pues deja el espacio para que otras enunciaciones entren en juego. El nuevo plan de estudio de 1832, tiene una orientación distinta al de 1813, la idea humanista clásica entra en gloria y majestad, dejando atrás la idea de una educación profesionalizante para las elites. Aunque se sigue manteniendo en forma paralela el plan matemático.

*“La idea ilustrada sobre la educación aparecía en este plan en su versión más conservadora. Las humanidades volvían a ubicarse al centro del currículo propuesto, y los conocimientos útiles quedaban relegados a un segundo plano”*<sup>95</sup>.

El plan de estudio de 1832 estaba mucho más dirigido a las elites y despreocupaba a otros sectores sociales, es así como desaparece la clase de dibujo y se amplía filosofía en el curso de Humanidades. Dibujo se mantiene en el plan matemático para agrimensores y hay intentos del gobierno por incentivar su estudio entre los artesanos.

*“Deseando don Manuel Montt, a principios de 1838, que asistiera mayor número de artesanos a la enseñanza del dibujo lineal que para ellos se hacía,*<sup>96</sup> *el Instituto manifestó al gobierno la conveniencia de que se eximiera del servicio militar a los alumnos de esta clase; pero tal idea no fue aceptada por el Ejecutivo, sin duda alguna a causa de hallarse pendiente la guerra contra la confederación Perú-boliviana”*<sup>97</sup>.

La explicación que Domingo Amunátegui (1889) entrega respecto al interés por fomentar la clase de dibujo deja entrever que además, dicha clase estaba pensada especialmente para los artesanos y no para los alumnos regulares del plan humanista del Instituto.

94 Cruz, Nicolás, *op. cit.*, p. 67.

95 *Ibid.*, p. 69.

96 Subrayado es nuestro.

97 Amunátegui Solar, Domingo, *op. cit.*, p. 46.

**Cuadro 2.2.**Plan Humanista 1832<sup>98</sup>

Año	Clases	Clase	Año	Clases	Clase
1º	Latín. Nociones comparadas de latín y Castellano  Geografía elemental  Elementos de Aritmética, geometría y trigonometría rectilínea	Clase principal  Clase Subalterna  Clase accesoria	4º	Latín. Traducción y explicación de pasajes selectos de los historiadores, oradores y poetas clásicos latinos, estudio de las antigüedades romanas; ejercicios originales de composición, prosa y verso.  Historia moderna.  Inglés o francés.	Clase principal    Clase Subalterna  Clase Accesoria
2º	Latín. Traducción de autores fáciles de buena latinidad y composición de temas latinos.  Historia Sagrada.  Elementos de Aritmética, geometría y trigonometría rectilínea.	Clase principal  Clase Subalterna  Clase Accesoria	5º	<b>Filosofía mental.</b> Análisis de las operaciones intelectuales, lógica, arte crítica  Griego. Nociones gramaticales y traducción del nuevo Testamento.  Inglés o Francés	Clase principal  Clase Subalterna  Clase Accesoria
3º	Latín. Traducción de autores latinos más métrica. Historia Antigua.  Prosodia, Ortografía y recitación Castellana.	Clase principal  Clase Subalterna  Clase Accesoria	6º	<b>Filosofía Moral y derecho natural</b>  Griego  Inglés o Francés	Clase principal  Clase Subalterna  Clase Accesoria

Debemos tener presente que en el plan matemático la clase de dibujo siempre fue obligatoria. Dicho plan era previo a los estudios de agrimensura y de otras carreras científicas. Esto indica que la clase de dibujo estaba destinada, por una parte a quienes se desempeñarían en puestos de trabajo que requerían calificación profesional “científica”, (para lo cual se destinaban 3 años de estudio), y por otra, a los artesanos que podían asistir voluntariamente en las noches. De ninguna manera estaba pensada para quienes asistían al plan humanista, quienes podrían terminar el 6° humanidades sin haber asistido nunca a dicha clase por su carácter optativo. Podemos concluir que la clase de dibujo no sólo era concebida para los estratos más bajos de la población, sino para quienes lograrían un ascenso social al introducirse al mercado laboral más exclusivo. Para darle a la clase de dibujo el rango de importancia que se le atribuía en el plan matemático, se le otorga un carácter más bien científico que artístico.

### **El dispositivo curricular: mediados del siglo XIX.**

Otro extranjero, Ignacio Domeyko, profesor de ciencias físicas y naturales, llegó a Chile en 1838 al Colegio de Coquimbo, y que estaba dedicado a las aplicaciones prácticas de las ciencias a la mineralogía, no apoya como podría pensarse por su trabajo en Coquimbo, una educación absolutamente profesionalizante para los alumnos del Instituto Nacional. Esto porque sus ideas respondían a la educación que él mismo había recibido.

*“sus ideas estaban impregnadas de ese espíritu alemán que constituye a la enseñanza en un verdadero sacerdocio. Domeyko protestaba contra los alumnos que seguían los estudios de humanidades sin otra mira que el lucro personal, i contra los maestros que se quejaban de recibir un sueldo escaso”<sup>99</sup>.*

Domeyko es el iniciador de las principales reformas en *Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la Instrucción Pública en Chile*. Al escribirlas tuvo presente sus estudios en Polonia y Francia, principalmente proponiendo una enseñanza simultánea de varios ramos —que era criticada por Andrés Bello—, y la división de la enseñanza en tres: Primaria, Secundaria y Universitaria o Colegial. Su crítica versaba principalmente en

---

99 Amunátegui Solar, Domingo, *op. cit.*, p. 354.

la falta de división progresiva en las clases y de un reglamento general para todos los estudiantes, motivo por el cual los alumnos podían saltar de una asignatura a otra, no habiendo un orden ni obligatoriedad de las materias. Por ello, según Domeyko, se podía encontrar abogados que no supieran aritmética o agrimensores que no conocieran su idioma. Aunque el plan de 1832 había intentado introducir un orden regular y progresivo en la enseñanza, y había separado los cursos de humanidades, de leyes, de medicina y matemática, en la práctica seguía la misma confusión.

Por una parte, Ignacio Domeyko proponía el estudio simultáneo de religión, matemáticas y humanidades. Por otra, que los estudios se elevaran por grados y que en las últimas clases hubiera un sistema de conocimiento científico y literario. Estos principios se pusieron en marcha finalmente, en el plan concéntrico en 1889 en que se suprime la enseñanza de la filosofía y se traslada a la sección Universitaria, como él mismo había propuesto en 1842. Pero antes que estos cambios ocurrieran en Chile, una serie de otras reformas, como son el plan de 1843 y el 1872, se ven sometidas a las ideas de Domeyko y a la de sus críticos. Él planteaba que los liceos son instituciones para la instrucción moral, el desarrollo del carácter nacional y el desarrollo más elevado del gusto. Con ello pretendía la estabilidad de la nación y la contención de las inclinaciones hacia la libertad y la independencia. Ideas que calzaban muy bien con el conservadurismo de la época.

*“Pienso que la instrucción pública, libre de toda vanidad nacional y de las miras materiales, debe antes de todo tomar en consideración el bien moral del país, la estabilidad del orden y las instituciones, la formación del carácter nacional y el desarrollo progresivo de las inclinaciones más nobles de los habitantes. Sólo una ilustración fundada en los principios de una verdadera religión, y en un sistema de estudio bien arreglado uniformado en todas partes de la nación, y adaptado a las necesidades morales de todas las clases, puede suavizar y mantener en los límites debidos, este impulso hacia la libertad y la independencia, tan natural del hombre... Pero, esta instrucción... dice relación especialmente con aquella que recibe el nombre de superior, dirigida a “la clase que desde la infancia se destina para formar el cuerpo gubernativo de la República, y que por esto influye directamente en todo lo que puede suceder de bueno o de malo a la nación”<sup>100</sup>.*

100 Citado en Cruz, Nicolás, op. cit., p. 28.



Cuando Domeyko se refería a la educación que debían recibir las elites del país, estaba convencido que debía ser la que fuera superior. Y esta no podía ser otra que una educación humanista clásica. Planteaba que la instrucción dirigida a *la clase que desde la infancia se destina para formar el cuerpo gubernativo de la República*, no tenía que ser profesionalizante sino humanista. El argumento de Domeyko de una instrucción humanista y no profesionalizante para la elite, se sostenía en que una enseñanza humanista era equivalente a una instrucción en la lengua griega y latina, así como en sus correspondientes autores.

*“El estudio de la literatura y de los idiomas antiguos y en particular del idioma clásico latino, el más perfecto y de la gramática más perfecta, nos abre los tesoros de la literatura que ha formado el gusto de todos los escritores y hombres sabios de las naciones modernas; es el que influye más en el espíritu público, y el patriotismo de los ciudadanos de una república, poniéndonos en contacto con los héroes de las antiguas repúblicas, haciéndonos presente la época más hermosa de lo pasado, a la cual todavía no nos hemos igualado bajo muchos aspectos. Sin el conocimiento del latín y de su gramática, dificulto que alguien aprenda con perfección el castellano y los inmensos recursos que presenta este idioma que ha formado y perfeccionado sobre el latín”<sup>101</sup>.*

En el trasfondo de los planteamientos de Domeyko, se encuentra una visión ilustrada y extranjera de la educación. Sigue concibiendo a las elites chilenas como europeos de viaje. En este sentido, debían recibir la misma educación que los jóvenes de dicha zona del mundo. Así, aunque los criollos logran independizarse como colonia española, siguen siendo colonos de Europa en el plano educativo. Educarse es saber qué pensaron y escribieron otros que sí tenían cultura, y la más perfecta. Por tanto, no queda más que intentar conocer su idioma y producciones, de modo de acercarse un poco a ese mundo culto y civilizado. Sería una educación en sí y por sí, cuyos contenidos debían ser estudiados y casi venerados. Dichas ideas, son propias de la Ilustración y de la creencia moderna en los principios de necesidad y universalidad. Los jóvenes estudian para saber lo que otros construyeron no para plantear sus propias visiones. Domeyko no otorga permiso para pensar por sí mismos a las elites chilenas. Si nos ponemos

---

101 Ignacio Domeyko citado en *Ibíd.*, p. 30.

desde su perspectiva, llega a un país muy atrasado, que no tiene mayor nivel cultural ni refinación del gusto, debemos parecerle unos bárbaros, que necesitan ser educados en los más altos conocimientos humanistas europeos. Por ello, le parece inconcebible que se esté intentando otorgar a los estudios una utilidad profesionalizante. Desde su visión educativa, la adquisición de conocimientos fortalece el espíritu y no tiene por qué obedecer a otros propósitos. Sólo un pueblo inculto podría plantear algo así. En este contexto podemos comprender las siguientes palabras:

*“Pero confieso que ningún defecto me ha parecido más chocante en la instrucción actual en los colegios, que el que proviene de ciertas preocupaciones respecto de la utilidad del estudio, y del objeto que se ha de proponer en esta instrucción. Se cree comúnmente que no se debe estudiar latín, sino para ser abogado o para ordenarse; que se estudian las matemáticas para ser agrimensor; que se estudia la química para saber ensayar; se estudia la aritmética para ser comerciante; y los demás estudios se consideran como cosas de conveniencia y de moda. Este sentido de utilidad está muy arraigado en los padres, impienso que estos aborden el estudio por la noble ambición de desarrollar sus facultades intelectuales, en elevar su carácter moral”<sup>102</sup>.*

Como habíamos mencionado anteriormente, Domeyko a pesar de enseñar mineralogía como aplicación práctica de una ciencia, la descartó como base para la educación de las elites. Esto no significaba que estuviera absolutamente en contra de una educación útil, pero esta debía darse en escuelas especialmente dedicadas a ella. Podríamos afirmar que esta idea es el origen de los actuales Liceos Técnico Profesionales. Visto así, la pugna con quienes estaban pensando en una educación útil para los ciudadanos no era tal. Pareciera que finalmente todos estaban de acuerdo que los ciudadanos comunes y corrientes debían acceder a otro tipo de educación, la que hemos denominado como utilitaria.

*“No debe verse en Domeyko a un educador ajeno a la utilidad que podrían prestar ciertos estudiosos; por el contrario, su práctica docente en La Serena, había estado dirigida justamente a enseñar la minería en cuanto a sus posibles aplicaciones al suelo chileno. Como nunca antes*

*un maestro se había dedicado a enseñar, con éxito por lo demás, las aplicaciones útiles de una ciencia. A pesar de esto, descartó concederle al desarrollo de los conocimientos útiles un espacio relevante en su reflexión sobre la correcta organización del sistema escolar. Cabe preguntarse por qué... Se trataba simplemente que los estudios útiles debían ser enseñados en escuelas especialmente creadas para esta finalidad, mostrándose completamente contrario a que ese tipo de estudios fuesen propuestos como la base de la instrucción para la elite*<sup>103</sup>.

Sin embargo, a los planteamientos de Domeyko se contraponían los de Antonio Varas que pretendía una educación útil.

*“La instrucción sin esas aplicaciones prácticas i visibles tiene algo de especulativo que la separa de la vida real i le impide ganar todo el terreno que pudiera en la opinión pública”*<sup>104</sup>.

Así, la finalidad de la educación secundaria para las elites tendría que consistir en una preparación para los estudios profesionales. Es en este sentido, que acepta las ideas de Domeyko de enseñar latín y literatura clásica, en tanto, útiles en la formación profesional en Humanidades. Por razones distintas, es decir por líneas de enunciación contrarias, llegan a un mismo objeto visible, que son las asignaturas seleccionadas para un plan de estudio dirigido a la elite. Referente a la instrucción que debían recibir los ciudadanos, tanto Varas como Domeyko concuerdan, que debe dirigirse por un sentido utilitario. Para los ciudadanos se consideraba una educación más aplicada, que les permitiera un mayor bienestar económico. Varas, aceptaba junto con Domeyko que el objeto principal de la instrucción pública debía ser el bien moral, la estabilidad del orden y de las instituciones, la formación del carácter nacional y el desarrollo de las más nobles inclinaciones de los habitantes.

Antonio Varas, tenía plena conciencia que una educación humanista clásica sólo podía tener sentido para aquéllos que miraban hacia estudios profesionales en Chile o en el extranjero, y no para quienes experimentaban otras circunstancias de vida que no les permitirían llegar a estudios de humanidades o de abogacía.

103 Ibid., p. 32.

104 Amunátegui Solar, Domingo, *op. cit.*, p. 363.

*“[Él] comprendía que una educación basada exclusivamente en ‘las luces’ sólo sería viable para quienes “están colocados en circunstancias”, esto es, lo que contaban con los medios y el apoyo de sus familias... Según Varas, el desarrollo del gusto en los términos clásicos, sólo adquiere un sentido para quienes ven a la educación escolar como preparatoria para los estudios superiores, debiendo reemplazarse por otras materias en el caso de quienes no buscan en la educación científica la prolongación de la enseñanza escolar”<sup>105</sup>.*

Al respecto, Varas distingue entre dos tipos diferentes de educación. Una denominada *instrucción preparatoria a la universidad*, destinada a quienes seguirían estudios profesionales, destinada a las elites. Otra, denominada *instrucción del ciudadano*, que era necesaria para el ciudadano de un país libre y que debía, por tanto, contener ramos de aplicación inmediata que generalizaran las profesiones y trabajos lucrativos.

*“Esta última es de suma importancia para un país que se gobierne por sí mismo, i es necesario multiplicar cuanto sea posible los establecimientos en que se dé... A esta instrucción, debería juntarse el estudio de algunos ramos de aplicación inmediata que generalicen las profesiones i trabajos lucrativos, o que perfeccionen los existentes, eligiendo para cada provincia los mas acomodados a las circunstancias locales. Así, por ejemplo, en Concepción y Cauquenes debería enseñarse agricultura i economía rural, en Chiloé náutica, en Valparaíso comercio, etc. Los bienes materiales que de tales estudios conseguirían los ciudadanos influirían mas de lo que algunos creen en la civilización de las masas”<sup>106</sup>.*

La crítica que Varas planteaba al plan de 1832, era que la educación en los liceos sólo estaba pensada como preparatoria a la universidad. Y no había una educación para el ciudadano. Así, quienes no terminaban sus estudios en el liceo no contaban con *“una instrucción que le haya sido de provecho en cualquier situación de la vida”<sup>107</sup>*. Tal posición se comprende al analizar sus planteamientos en el contexto de su historia de vida. Varas había nacido en Cauquenes y había estudiado en el Instituto Nacional bajo el plan de estudio de 1832. Luego de seguir el plan matemático obtuvo el

105 Cruz, Nicolás, *op. cit.*, pp. 34-35.

106 Antonio Varas citado en Amunátegui Solar, Domingo, *op. cit.*, p. 363.

107 *Ibid.*, p. 364.

título de agrimensor en 1839 y posteriormente se dedicó a los estudios de leyes, obteniendo el título de abogado en 1842. Su padre se dedicaba al campo y la ganadería menor y murió, siendo Varas muy joven, quedando bajo la tutela de su hermano mayor, quien fallece repentinamente en 1830. Estos acontecimientos hicieron peligrar la continuación de sus estudios, los que se realizaron finalmente gracias a una beca que previamente su hermano había conseguido con Diego Portales y con la ayuda de una serie de personas, entre ellos Manuel Montt y Ventura Marín. Su niñez se caracterizó por la escasez debido a que el padre, ferviente realista, huyó a Argentina luego de la batalla de Maipú, sus bienes fueron confiscados por lo cual la madre junto con el hijo mayor tuvieron que hacerse cargo de la familia.

La vida de Antonio Varas es absolutamente distinta a la de Domeyko, europeo que había estudiado en Polonia y Francia. Varas vive en carne propia la situación de muchos jóvenes criollos que por diversas razones no podían continuar sus estudios, y que no encontraban en la instrucción secundaria una solución a sus condiciones de vida. Como joven de provincia además, conoce y comprende muy bien la situación de regiones, en su mayoría poblada por campesinos y ganaderos que subsistían e incrementaban sus bienes a través de estas actividades. Todas estas familias poseían un cierto bienestar económico que les permitía enviar a sus hijos a la instrucción secundaria, ya que venían en ella la posibilidad de un mayor progreso tanto para sus hijos, como para las propias familias. Signo de esto es que Antonio Varas no ingresa inmediatamente al plan humanista sino al matemático en la búsqueda de una preparación práctica como agrimensor. Sólo más tarde, al dedicarse a los estudios de abogacía estudia las áreas humanistas. Esta situación, le permite comparar ambos planes de estudio y convencerse de la necesidad de los estudios útiles para los ciudadanos como él. Planteamiento que era apoyado por la mayoría de los chilenos que estaban puestos en las mismas circunstancias de vida que Antonio Varas. Sólo en ese contexto puede comprenderse por qué la insistencia en los estudios útiles y las resistencias, sobre todo de las provincias, a los planteamientos de Domeyko. De todas maneras, Antonio Varas tiene algunos puntos de acuerdo con Ignacio Domeyko en lo referente a la importancia de la educación religiosa, pero no al modo como se había enseñado hasta el momento, a través del catecismo que era superficial y repetitivo, sino que debía ser detenido y fundado. Entre sus desacuerdos se encuentran sus reservas con el predominio del latín en el currículo.

*“Tampoco creemos que influya tanto en la perfección de la facultad discursiva i demás mentales, ni en que sea un ramo de la filosofía por que deba principiarse. La filosofía de la gramática no es estudio por donde deban comenzar los niños, ni para su aprendizaje es de absoluta necesidad el latín”<sup>108</sup>.*

Como habíamos mencionado anteriormente, aceptaba los estudios del latín sólo para quienes seguirían estudios profesionales universitarios, no así a un comerciante o campesino, porque tal conocimiento no le sería útil:

*“De qué serviría el latín a un individuo que se dedica al comercio i que solo puede emplear cortos ratos en la lectura? ¿De qué serviría al que se dedica al campo? Uno i otro, sin saber latín, podrían ser mui buenos ciudadanos, con tal que supiesen otra cosa.”<sup>109</sup>.*

Previo a Varas, Manuel de Salas ya había planteado la necesidad de los estudios útiles, aunque éste último tampoco negaba que la instrucción tradicional podía ser para un número reducido de personas. Los ilustrados del país debatían con fuerza entre dos posturas, al orientar la educación secundaria: los estudios útiles y los humanistas.

*“El problema de fondo... consistía en que el plan de educación nacional no lograría consolidarse mientras no se decidiera la tensión interna que lo recorría entre una educación para la elite y aquella otra que aspiraba a una instrucción que partiera en los niveles más elementales y que incorporara a aquellos habitantes de las ciudades... que estuvieran en condiciones de educarse durante un período de tiempo largo”<sup>110</sup>.*

Las tensiones del siglo XIX han sido heredadas en el presente. Actualmente contamos con una educación secundaria subvencionada por el Estado de tipo utilitaria, de la que se encargan los colegios Técnico Profesionales y otra concebida como preparatoria para la universidad, de la que se encargan los colegios Científico Humanistas. Esta última se ha masificado enormemente, por lo que la función de ser la antesala de la Universidad se ha perdido, pues son muy pocos los que alcanzan un cupo

108 Antonio Varas, citado en *Ibíd.*, p. 365.

109 Antonio Varas, citado en *Ibíd.*, p. 366.

110 Cruz, Nicolás, *op. cit.*, p. 62.

en las Instituciones de Educación Superior. Para la gran mayoría, es una educación sin mayor sentido, y que nos les presta ninguna utilidad. La dificultad de una educación secundaria concebida como medio para otro objetivo: estudios universitarios, progreso del país, ascenso social, es que al desaparecer por distintas variables el objetivo último, también desaparece el sentido de la enseñanza media. Así, cuando el ascenso social es mínimo, la integración a las fuerzas productivas está limitada por el desempleo, o no hay posibilidades de ingreso a estudios profesionales, se pierde absolutamente el sentido de la enseñanza en dicho nivel. Desde esta perspectiva, podríamos aceptar los argumentos de Domeyko respecto a que los conocimientos no se adquieren para un fin externo, sino para el propio desarrollo personal y colectivo. La dificultad central es cómo se ha concebido dicho desarrollo, que a puesto el acento en intentar implantar en los jóvenes otras culturas y no en potenciar la propia identidad.

Otra tensión que se mantiene es la educación para las elites y aquélla destinada a los ciudadanos. La primera ha heredado las ideas de Domeyko, mientras la segunda las de Varas. La educación de las elites siempre ha estado cautelada por los grupos aristocráticos. Primero, el Instituto Nacional sirvió para tales efectos al igual que algunos colegios de Provincia, cuya misión era preparar a quienes se harían cargo del país. Después, con la masificación de la educación dependiente del Estado, son los Colegios Particulares Pagados los que asumen dicha tarea. Así, en la actualidad la educación privada goza de mayor prestigio que la subvencionada por el Estado, situación que difiere de lo ocurrido en el siglo pasado. Esto se explica porque la calidad de la educación ha estado cautelada desde la elite para la elite. En los capítulos 3 y 4 se analizarán los procesos acaecidos en el siglo XX, específicamente cómo afecta este desarrollo a las asignatura de arte y filosofía. Por ahora, continuaremos develando cómo el sentido utilitario se fue impregnando en la educación chilena.

### **Los vaivenes en las líneas del dispositivo: humanidades versus conocimientos útiles.**

Tras estos años en que diferentes fuerzas ejercen su poder para incorporar sus planteamientos, aún no se consolida un dispositivo curricular en cuanto tal, pues no se arman las líneas de continuidad que son necesarias para interrelacionarse en curvas que se intercepten y converjan. Pero, hacia 1840 comienzan a confluír un conjunto de líneas que se estabilizan en la

configuración del dispositivo curricular que se mantiene en Chile hasta la fecha, salvo algunas discontinuidades en el siglo XX, que son rápida y hasta violentamente absorbidas por diversas fuerzas en ejercicio. El inicio de tal consolidación, se evidencia en el plan de 1843 en tanto las posiciones de Varas y Domeyko se acercan definitivamente. Este nuevo plan cautela por una parte los estudios útiles (matemática, idiomas modernos, geografía, cosmografía, física) y por otra, expresa el espíritu humanista más tradicional (con el estudio diario de latín durante los 6 años). Además, se continúa con los estudios utilitarios, perfeccionando el plan matemático para agrimensores de 1832 con una duración de 4 años. Domeyko influyó en la promulgación del decreto del 13 de marzo de 1843, para reorganizar los estudios del plan matemático que prepara para profesiones científicas.

En el plan matemático Domeyko eliminaba latín y Filosofía, en cambio da gran énfasis a dibujo lineal. Lo que consolida a la asignatura desde una perspectiva técnica. Así, el plan de 1843 es el inicio de la consolidación del dispositivo curricular, en que convergen líneas enunciativas y fuerzas diversas, para sedimentar las bases de la educación secundaria chilena. Situación que se evidencia en la cuenta al congreso que hiciera el ministro de Instrucción Pública en 1844:

*“...Los primeros años del colegio no se destinarán ya a estudios estériles y que sólo tienen valor en cuanto abren la puerta a las carreras profesionales: estudios variados y de aplicación a todas las condiciones, son los primeros ensayos de los jóvenes, y si por cualesquiera circunstancia no siguieran una carrera profesional, no tendrán como antes de ahora, que considerar perdido el tiempo que ha dedicado al estudio”<sup>11</sup>.*

Entre las clases que se incorporaron al plan Humanista en los primeros años, que evitaba que los estudiantes se dedicaran sólo a estudios estériles, se encontraba la clase de dibujo. Tal ramo era de carácter optativo para quienes estaban adscritos a dicho plan, quienes podían asistir voluntariamente a la asignatura de dibujo que se dictaba para el del plan matemático. Para que tal situación pudiera llevarse a cabo, se introdujo la clase de dibujo en los tres primeros años en ambos planes. El decreto del plan humanista decía al respecto:

---

111 Citado en Cruz, Nicolás, *op. cit.*, p. 77.



*“En el primer año, se estudiará latín, aritmética, parte de álgebra i nociones elementales de historia natural. Todos los alumnos que estudiaren estos ramos, i los que se enseñaren en el segundo i tercer año, podrán concurrir a la clase de dibujo tres veces por semana”<sup>112</sup>.*

De las palabras del ministro de la época y del plan de estudio se desprende que las asignaturas de los últimos años no tendrían el carácter de utilidad sino de formación de hombres cultos. Entre estas asignaturas se encontraría filosofía. Al respecto es interesante analizar la reducción de dos a un año que tiene la clase de filosofía en este plan. Desde una interpretación apresurada podría creerse que obedece a que las ideas de una educación útil, propuesta por Varas, tienen mayor peso que las de Domeyko por una educación humanista clásica. Pero no es así, muy por el contrario, es Domeyko quien propone incluso eliminar filosofía de la Instrucción Secundaria y dejarla sólo para el tramo Superior y Varas es quien aboga por mantenerla. Domeyko daba más cabida a las ciencias, por ello para el plan humanista *“suprimía el griego i la filosofía, i dejaba reducida la enseñanza histórica a la griega, a la romana i a la historia patria...”<sup>113</sup>*. Por su parte Antonio Varas, apelaba a que debía enseñarse, en la instrucción secundaria, una filosofía elemental, la que podría impartirse en el transcurso de un año.

Es por lo menos curioso que Domeyko fuera quien deseara eliminar Filosofía de la Instrucción Secundaria y Varas mantenerla. A simple vista no se condice con sus planteamientos generales respecto de la educación. Podríamos aventurar que Varas concede a la clase de filosofía una cierta utilidad, en tanto, preparación a los estudios superiores. Además, él fue profesor de Filosofía en el Instituto y como abogado también tuvo que dedicarse a su estudio. Tal vez, así conoció las bondades que dicha disciplina aportaba a quienes nunca habrían tenido contacto con ella, de no ser en la enseñanza secundaria. Por su parte Domeyko, estaba por la separación de algunas cátedras, entre ellas filosofía, de la Instrucción Secundaria y trasladarla a la sección Universitaria, al modo de las Universidades alemanas. Es ésta influencia alemana la que se concretiza en el plan concéntrico de 1889, donde definitivamente se elimina filosofía de la sección colegial, como lo proponía Domeyko.

112 Artículo 3° del decreto del 25 de febrero de 1843.

113 Amunátegui Solar, Domingo, *op. cit.*, p. 343.

Respecto de las líneas de enunciación que dan origen al plan, es importante destacar que para Domeyko en tanto europeo, las humanidades y la orientación clásica eran una y la misma. Éstas las concebía como formadoras de la persona, sin vislumbrar una aplicación posterior de los conocimientos. Ideas con la que intentó influir para reformar la educación secundaria. Años antes, Lozier y Andrés Bello, intentaron difundir estas mismas ideas humanistas. En este sentido, tenemos las fuerzas que ejercieron los extranjeros en Chile y por otra, las ideas de los criollos ilustrados nacidos y educados en Chile. Estos últimos nunca estuvieron plenamente de acuerdo con tales ideas humanistas clásicas, por lo que el plan de 1832 no había sido bien recibido y cuestionado por gran parte de la sociedad chilena, que concebía a la educación secundaria por su utilidad, ya sea para continuar estudios profesionales o para adquirir algunas competencias prácticas.

Al parecer la idea que la educación debía tener alguna utilidad y ser medio para otra cosa, está muy arraigada en el imaginario colectivo del pueblo chileno. Recordemos, que en el transcurso de este capítulo, hemos mencionado en varias oportunidades que ni siquiera había un cuerpo de individuos con una buena preparación para asumir las cátedras de los planes estudio. En provincia la situación era aún peor. La elite chilena más bien tenía las riquezas y una educación un poco mejor que el resto de los sectores sociales. Había pocos libros, no llegaban muchos extranjeros, no se había heredado de la Colonia una educación de calidad, por lo que las aspiraciones se concentraban en el progreso económico, el ascenso social y la mejora de la calidad de vida. La educación secundaria en Chile se ha arraigado como la posibilidad *de ser algo más en la vida*.

Tal visión de la enseñanza secundaria estaba influenciada desde fines de 1700 por los viajes de diversos criollos a España. Entre ellos Manuel de Salas, que en 1783, luego de estar 7 años en ese país, llega impresionado con la educación que se entrega en las academias, creyendo necesario implementar un sistema educacional similar al que había visto establecido en España<sup>114</sup>. Al respecto es necesario destacar que la educación española al introducir los conocimientos útiles, para remecer la educación aristocrática que se había dado por años, no tiende a separarlas sino más bien a combinarlas.

*“Una de las apreciaciones que se puede hacer sobre el pensamiento ilustrado español y su relación con la educación, es justamente, que la introducción del estudio de las ciencias útiles debía chocar con las ideas*

114 Véase Cruz Nicolás, *op. cit.*, pp. 58-59.

*y formas tradicionales de la educación. Por una parte, resultaba necesario ampliar el sistema educacional y quitarles aquel carácter de elite que desde siempre había tenido... [Pero] Más bien se observa en sus ideas un intento de combinar ambas formas de estudio en la medida de lo posible. Así, la educación de las humanidades, basadas en el conocimiento del latín, no va a ser impugnada como tal sino cuanto modelo único de educación que tenga vigencia para todos los españoles*<sup>115</sup>.

Otros países europeos abordaron la incorporación de los conocimientos útiles de otra forma. Es el caso de Alemania, en que se descartó por completo la introducción de este tipo de conocimiento en la enseñanza secundaria humanista, se crearon otras instituciones educacionales para tal efecto. Hasta mediados del siglo XIX, Chile no había sido influenciado aún por la ilustración alemana y no va a ser hasta fines del siglo —con el plan concéntrico— que las ideas alemanas tendrán alguna cabida en la educación chilena.

*“La ilustración alemana recorrió un camino muy diverso respecto de los conocimientos útiles en educación. Ellos descartaron que estas enseñanzas pudiesen tener cabida dentro de los planes de estudio de los gimnasios, los cuales debían formar a sus estudiantes en los conocimientos tradicionales. Sucedió, y este es el punto importante, que existía en desarrollo un sistema diversificado de escuelas que atendía a las diversas necesidades de los grupos sociales. Fue esto lo que les permitió formalizar durante el siglo XIX los institutos de estudios dedicados a la generación y transmisión de los conocimientos útiles, así como también de las escuelas dedicadas a la enseñanza de las artes y oficios. Por tanto no se dio entre ellos la confusión que se advierte en el sistema educativo español sobre la ordenación y función de los centros de educación secundaria*<sup>116</sup>.

El plan de 1843 cautelaba además, que los alumnos de clase media que no terminaban sus estudios pudieran desempeñarse laboralmente, dejando para el último año la enseñanza de asignaturas que no apuntaban a la preparación laboral. En este sentido se hace evidente que la incorporación de dibujo en el currículo de la enseñanza secundaria se hace desde abajo y

---

115 Ibid., pp. 42-43.

116 Ibid., p. 44.

dirigida a las clases menos acomodadas del país con la intención de entregar una herramienta técnica de trabajo. Filosofía por su parte, se incorpora desde arriba, es decir desde los últimos años de enseñanza, sus destinatarios son los jóvenes aristocráticos que lograban llegar a los últimos niveles de enseñanza y que se educaban en los más altos preceptos humanistas clásicos europeos.

### Cuadro 2.3. Plan de estudios 1843<sup>117</sup>

Nivel	Asignatura	Observaciones
1º	Latín (1) Matemática (2) Historia Natural Dibujo (3)	(1) Traducción de libros fáciles. (2) Aritmética, Álgebra y geometría elemental con aplicaciones a la práctica. (3) (3 veces a la semana, optativo).
2º	Latín (4) Matemática (6) Cosmografía Geografía Dibujo (3)	(4) Principios de Gramática Traducción de libros fáciles. (6) Aritmética, Álgebra y geometría elemental con aplicaciones a la práctica. (3) (3 veces a la semana, optativo).
3º	Latín (5) Física Historia Gramática Castellana Francés o Inglés Dibujo (3)	(5) Traducción de los clásicos y Literatura latina. Traducciones escritas de vez en cuando. (3) (3 veces a la semana, optativo).
4º	Latín (7) Química Historia Gramática Castellana Francés o Inglés	(7) Traducción de los clásicos y Literatura latina. Traducciones escritas de vez en cuando.
5º	Latín (8) Retórica Historia Inglés o Francés	(8) Clásicos más difíciles. Literatura latina. Traducciones escritas.
6º	Literatura latina (8) Filosofía mental y moral Historia de América y de Chile (9)	(8) Clásicos más difíciles. Literatura latina. Traducciones escritas. (9) Historia y Estadística de Chile.

117 Propuesto por Varas (Rector Instituto Nacional) y aprobado el 25 de febrero de 1843. Decreto del plan firmado por Manuel Montt (Ministro de Instrucción Pública) y Búlnes.

Este plan de estudio consignaba algunos articulados, que cautelaban el orden de las materias, la aplicación de exámenes al final de cada curso, una enseñanza más práctica del latín, la asistencia a la academia de ejercicios literarios en los últimos cursos, entre otras.

Debido a que la clase de dibujo comenzaba a tener más demanda entre los jóvenes, se dividió en dos secciones. Una dictada por José Zegers dedicada a dibujo lineal y al natural y otra a cargo de José Luis Borgoño, dedicada especialmente al dibujo de paisaje.<sup>118</sup> Para enseñar dibujo lineal no existía ningún texto, por ello Zegers tradujo el libro del francés Bouillon. Las razones por las cuales se habría realizado esta traducción son expuestas por Domingo Faustino Sarmiento en un artículo denominado El Progreso, publicado el 16 de abril de 1844:

*“Con el título de Elementos de dibujo lineal, se ha publicado, por orden del ministro de instrucción pública, un tratadito que contiene las principales reglas de este arte verdaderamente popular”<sup>119</sup>. El encargado de hacer la traducción eligió el de Bouillon, con preferencia a otros adoptados en Francia, creyéndolo, con razón, el mas adecuado a nuestras circunstancias, por la sencillez de sus detalles, lacónica precisión en las reglas, i luminosa aplicación de ellas a los casos prácticos... La ley francesa que organizó el sistema de instrucción primaria en 1833, incluía también este estudio, entendiéndolo por él el dibujo de los contornos de los objetos, como máquinas, instrumentos, muebles i todo aquello que puede servir para la formación de los modelos necesarios a la realización de las obras de artes”<sup>120</sup>.*

Es interesante destacar algunos puntos de la argumentación que fundamenta el uso de este texto. Primero, se deja claro que la clase de dibujo apunta a la enseñanza de un arte popular. Segundo, por ser popular va dirigido a los sectores sociales menos acomodados, por lo que se prejuzga las dificultades que pueden tener en un texto complejo, motivo por el cual se elige el texto más sencillo disponible. Tercero, se toma como base la ley primaria de educación francesa<sup>121</sup>, que contempla dibujo desde una perspectiva técnica instrumental y se la aplica a la educación secundaria dirigida a los ciudadanos.

118 Amunátegui del Solar Domingo, *op. cit.*

119 Los subrayados son nuestros.

120 *Ibid.*, p. 462.

121 Situación que vuelve a repetirse en 1912, donde se traduce un programa francés de primaria.

Faustino Sarmiento continúa diciendo:

*“Para nosotros, la adquisición de ese precioso arte no es simplemente un mero adorno; es algo más que un complemento necesario a toda educación, es el fin a que debe conducir la instrucción popular”<sup>122</sup> ... en países en que la gran mayoría depende de su subsistencia de la labor de las manos, el dibujo lineal es tan necesario i de una aplicación tan práctica como la lectura, la caligrafía i el cálculo. En América, la enseñanza del dibujo lineal... está llamada a obrar una revolución completa en nuestras costumbres, i abrir las puertas, hasta hoi cerradas, de la industria. El dibujo lineal será un correctivo del vicio orgánico de nuestra educación española. Como la España, carecemos, no solo de los conocimientos industriales i la felicidad de otras naciones, sino que aun ha llegado a creerse que nos falta índole i aptitudes para ese jénero de trabajo. Carecemos de fábricas; pero, lo que es peor aun, es bien difícil crearlas... el que necesita construirlo, no sabe, en primer lugar, trazar un diseño de lo que quiere; el artífice... es incapaz de comprender las más obvias esplicaciones... millares son los artesanos que... no salen de la imitación servil de un modelo dado... Nace esto de que el artesano educado en Europa posee el secreto del dibujo lineal... La falta de conocimiento en este arte sencillo inutiliza, en la jeneralidad de nuestros artesanos, la habilidad imitativa que los distingue... prolongándose así en una infancia duradera la industria nacional”<sup>123</sup> .*

De acuerdo a las palabras de Faustino Sarmiento, el estudio de dibujo lineal por parte de los sectores populares traería grandes beneficios, no sólo a los artesanos sino al país. Esto porque permitiría terminar definitivamente con la herencia de la educación española, ya que al poseer los conocimientos para echar a andar la industria se lograría generar mercados propios y dejar de imitar modelos europeos. Con ello, se instala una posibilidad real de intercambio comercial y progreso económico. Faustino Sarmiento, relacionaba el desarrollo industrial con el concepto de felicidad, que según él, habrían alcanzado las naciones que se desarrollaron en esa área. Es importante destacar cómo se va configurando la idea que la única posibilidad para escapar a la *imitación servil* de modelos impuestos desde Europa es a través del desarrollo industrial y del progreso económico, sólo

122 Los subrayados son nuestros.

123 Citado en *Ibid.*, pp. 463-464.

posible a través de una educación útil en técnicas para la manufactura, el diseño, la construcción y la industria. Tales objetivos de la sociedad se materializaron en un dispositivo curricular, que fomenta la educación utilitaria para los sectores populares.

Tal dispositivo que se mantiene hasta el presente, ha instalado a la sociedad chilena en los primeros puestos de los rankings de competitividad mundial, y en los últimos en los niveles educativos. Al privilegiar que la educación dependiente del Estado tenga carácter utilitario —como preparación de los estudios superiores— se ha instalado en la subjetividad de los chilenos deseos, necesidades, requerimientos que dicen relación con el consumo, el progreso económico y los bienes materiales, todo esto asociado a una supuesta felicidad que se alcanzaría a mayores riquezas. No es casualidad que seamos los mayores consumidores de tecnología de Latinoamérica, o que nuestra representación de la felicidad siempre esté ligada a los bienes materiales. Tampoco es casualidad que seamos malos lectores, o que la calidad de nuestra educación deje mucho que desear. Logramos independizarnos de España teniendo nuestros propios mercados, pero no hemos logrado zafarnos del servilismo cultural, pues no ha habido esfuerzos educativos para ello. Las asignaturas de arte y filosofía que se analizarán en detalle en los próximos capítulos darán cuenta de esta afirmación.

Uno de los recursos utilizados en el XIX, para lograr instalar en la cultura la necesidad del desarrollo de la industria, consistía en formar a la población en materias relacionadas a dibujo lineal y geométrico. Para ello, primero intentaron convencer a los artesanos para que asistieran a las clases de dibujo, situación que fue difícil en principio por sus resistencias, incluso a pesar de la gratuidad con que se les ofrecían las clases. Los municipios por su parte, tampoco lograron incentivarlos para que se capacitaran masivamente. Como esta vía no les fue efectiva, sólo les quedaba el uso del dispositivo curricular. Para ello, instalaron como obligatorio el curso de dibujo lineal con el libro de Bouillon, para quienes se preparaban como maestras primarias y consecuentemente se insertó como clase a los niños. Al respecto Faustino Sarmiento dice:

*“Pero lo más sensible aún, es que no hai medios para hacer comprender a nuestros artesanos sus verdaderos intereses<sup>124</sup>”; el curso de dibujo,*

---

124 El subrayado es nuestro.

*instituido gratis en el Instituto nacional, se abre i se cierra todos los años sin contar una decena de educandos. La Municipalidad... ha buscado en vano, medios de popularizarla... Pero lo que asegura para toda la República el progreso de las artes, o más bien el próximo advenimiento de la industria, es el decreto de erección de la Escuela Normal, que hace del dibujo lineal un estudio rudimental, que seguirá inmediatamente a la lectura, cálculo i escritura. La jeneración que aun está hoy en la infancia, saldrá de las escuelas mejor preparada que nosotros para consagrarse a las ocupaciones industriales...<sup>25</sup>.*

Otro aspecto que se consolida fuertemente en el plan de 1843 es la determinación de dos tipos de educación dependiendo si se trata de la elite o de los sectores populares. Tal diferenciación parte de la base de cuáles serían los verdaderos intereses de unos y otros. Intereses determinados por quienes toman las decisiones educativas. Al respecto Faustino Sarmiento señala que les habría costado encontrar medios para hacer ver a los artesanos cuáles serían sus verdaderos intereses. La pregunta que surge inmediatamente es cómo es posible saber cuáles son los intereses de otras personas o grupos de personas sin que ellos mismos los sepan, incluso resistiéndose por ausencia (no asistían a los cursos). No podrían los artesanos, o los jóvenes de sectores populares tener otros intereses que no fuera servir de mano de obra calificada en las nacientes industrias. Las fuerzas que ejerce el poder requiere de cuerpos y conciencias sometidas, para ello, la instalación del dispositivo curricular configura lo que se debe o no saber. Los jóvenes de sectores medios y bajos deben saber sólo aplicaciones técnicas para desarrollar ciertas tareas calificadas. Fuera de su alcance se encontrarán aquellos saberes que les permitan procesos de subjetivación y de quiebre del dispositivo. Esto se visibiliza en la manera de instalación de Dibujo y de Filosofía como asignaturas escolares. El primero se asocia a saberes técnicos o tecnificados, el segundo a un saber más elevado, destinado a unos pocos. Tal situación se evidencia en las siguientes palabras de Faustino Sarmiento:

*“Mirando en este sentido el dibujo lineal, es para el pueblo un curso de matemáticas, suficiente para sacar de esa ciencia los resultados aplicables a las necesidades de la vida, sin la molestia de demostrar la evidencia de las verdades en que están fundadas... Para el matemático, los problemas,*



*las deducciones; para el pueblo, los axiomas, los resultados. Los principios para la ciencia; para las artes, las consecuencias*<sup>126</sup>.

En este proceso de disciplinamiento de las conciencias, toda sugerencia es bienvenida. Así, Manuel Montt retoma en 1843, su idea respecto de eximir del servicio de guardias a cívicas a los alumnos que asistían al curso de dibujo lineal como una manera de incentivar la asistencia.

El plan de estudio de 1843, se mantuvo vigente por 22 años, a pesar de los intentos por desterrar absolutamente los estudios del latín y la visión de las humanidades al modo planteado por Domeyko. Sin embargo, no es hasta 1865 que se realiza una modificación en el plan de estudio, pero manteniendo el latín como columna vertebral. Las modificaciones al plan eran impulsadas por diversos sectores de la sociedad, entre ellos un grupo de liberales que habían estudiado bajo el plan de 1843, autoridades provinciales, familias y estudiantes. Estos consideraban que debía desterrarse el latín de la Instrucción Secundaria general, aunque no negaban la posibilidad de que pudieran estudiarlo aquellos que lo requieran por los estudios eclesiásticos, de abogacía o para el bachillerato en Filosofía. Entre los argumentos que se esgrimían a favor de la eliminación del latín estaba el de sostener que en tanto lengua muerta no era necesaria en el mundo moderno.

*“Si la dificultad para evitar tamaño inconveniente dependiese de que el conocimiento del latín fuera indispensable para todo hombre ilustrado, o al menos para todo médico o abogado, debería soportarse en hora buena; pero no es así, porque no debe confundirse la utilidad de ese idioma que no se niega, con su indispensabilidad, si es permitida la palabra”*<sup>127</sup>.

Nicolás Cruz (2004) sostiene que esta segunda generación de criollos, no tenía como preocupación central la formación de una clase dirigente sino el progreso del país. Desde nuestra perspectiva, agregaríamos que tal cambio de foco radica en que la clase dirigente ya había sido formada: eran ellos mismos. No olvidemos que cada uno de los miembros de este grupo de liberales, habían sido muy buenos estudiantes del Instituto Nacional, incluso algunos de ellos leían perfectamente el latín y además

126 Citado en *Ibid.*, p. 466.

127 Miguel Luis Amunátegui plantea estos argumentos en 1865, citado en Cruz, Nicolás, *op. cit.*, p. 181.

ostentaban una serie de cargos públicos, en intendencias, el congreso, el Instituto Nacional y la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile. Estas condiciones, los transformaban en liberales moderados, no ejerciendo la fuerza suficiente para hacer un cambio radical al plan de estudio de 1843. La opinión pública sin embargo, insistía en la eliminación del latín de la educación secundaria debido al espíritu poco práctico y arribista que imprimía en los alumnos de las diversas clases sociales. Estas argumentaciones quedan consignadas en algunos diarios de circulación provincial.

*“Pero, ¿en qué consiste este mal? En la dirección dada a la enseñanza, en la dirección dada a la juventud, en el espíritu de aristocracia que contamina todas las clases sociales y que convierte en un ejército de ociosos lo que no debería ser más que una falange de trabajadores. En efecto, desde aquel que se denomina noble, hasta el acomodado artesano, ninguno quiere que sus hijos tengan una profesión manual, todo lo destinan al estudio de las humanidades para que sean abogados o clérigos, y porque toda otra clase de trabajos es denigrante... De aquí proviene que, como muchos no alcanzan por mil motivos a dar cima a estos estudios, se quedan sabiendo un poco de latín, un poco de filosofía, un poco de jurisprudencia, pero nada que les sirva para ganar la vida, nada que los encamine a la producción, sino que al contrario la desprecian, pues esa mediana ciencia sólo es buena para adquirir un fondo de vanidad que desdeña el trabajo, y que nos regala con esa prodigiosa cantidad de zánganos que pululan en nuestras poblaciones y que están poseídos de la fiebre de la empleomanía, pues no encuentran otro medio para subvenir a la satisfacción de sus necesidades que rara vez o quizás nunca se encuentran en armonía con sus recursos”<sup>128</sup>.*

La problemática que se plantea hacia mediados del siglo XIX dice relación, no sólo con la educación de las elites y de los sectores bajos, sino con la emergente clase media. La crítica estaba dirigida a que los sectores medios al recibir la misma educación que las elites, pero al estar en circunstancias de vida distinta, no lograban aprovechar los estudios ni situarse al nivel de su clase social, al punto de ostentar necesidades creadas desde la instrucción, que difícilmente podrían ser satisfechas. Esta polémica, se arrastra hasta nuestros días y tal vez nos ayude a comprender las aspiraciones,

que hasta el presente, tienen las familias porque sus hijos ingresen a la universidad a carreras tradicionales aunque éstas tengan un campo laboral saturado. En el siglo XXI en Chile, la situación que describe el Mercurio en 1860 se repite con los llamados cesantes ilustrados.

A pesar de estas críticas y de la posición de gran parte de la sociedad chilena dirigida hacia los estudios útiles, no logra hacerse un cambio real al plan de 1843, incluso pareciera que se acentúa la posición humanista que había representado Domeyko años antes, por sobre la de los liberales. Esto queda reflejado en el plan de 1865 en que se aumentó de uno a dos, los años de Filosofía, y en la no consideración de la clase de dibujo —ni siquiera como optativa— en los primeros niveles; estableciéndose así, una diferenciación total entre el plan Humanista y el Matemático.

Luís Amunategui en 1862 planteaba que no debía haber una instrucción secundaria distinta de acuerdo a la profesión que se deseara estudiar, sino que la instrucción de carácter humanista debía ser la misma para todos, pues la finalidad de la enseñanza colegial no era profesional sino la formación integral de un hombre culto, que tuviese las capacidades para juzgar en temas de la cultura. De este modo, los propósitos de la educación estarían destinados “...no a formar abogados, médicos, ingenieros o arquitectos, sino a educar hombres instruidos. Sin ella, no habrá personas de saber, capaces de juzgar con acierto en las variadas cuestiones literarias, científicas, políticas i relijiosas, que a cada paso se ofrecen en la vida... Por consecuencia debe haber en la sección impropriadamente llamada preparatoria del Instituto Nacional i en todos los liceos de la República, un solo curso de instrucción secundaria, que ha de ser seguido forzosamente por todos los alumnos sin atender a si de dedicarán más tarde a la abogacía, a la medicina o a otras profesiones”<sup>129</sup>.

El establecimiento de las humanidades como eje central de la enseñanza secundaria, sin importar la profesión futura, se siguió sosteniendo más tarde en Chile. Con diversos vaivenes unos planes u otros intentaron conciliar una educación común con otra especializada hacia el ámbito profesional. Así, se ha pasado en la historia de la educación secundaria chilena, desde la diferenciación absoluta entre la enseñanza científica humanista y la técnico profesional (al modo como se inicia en 1813) a conciliar unos primeros años comunes que luego se bifurcan hacia la preparación para la universidad o la capacitación laboral (implementados a

partir de las discusiones de mediados del siglo XIX). Esta última orientación es la que rige actualmente en nuestro país. Sin embargo, posiciones más radicales han sostenido que toda la educación secundaria debería ser común sin ningún tipo de bifurcaciones. Pedro Aguirre Cerda en su Estudio sobre Instrucción Secundaria, criticando el decreto de 1867, manifiesta la ignorancia de quienes pretenden mantener una educación diferenciada de acuerdo a la utilidad profesional.

*“Fruto de esta falsa concepción del fin de la instrucción general, fue la bifurcación de la enseñanza, a la manera francesa, establecida en los planes de estudio: se crearon dos cursos paralelos en cada liceo para preparar a la carrera de matemáticas o a la de leyes i medicina... El decreto de 24 de abril de 1867 declaraba obligatorios los estudios de humanidades para los que aspirasen al bachillerazgo en filosofía i humanidades, i los de matemáticas, para los que deseaban incorporarse en los cursos universitarios o superiores de matemáticas”<sup>130</sup>.*

## Cuadro 2.4.

### Plan de estudios 1865<sup>131</sup>

Nivel	Asignatura	Observaciones
1º	Latín Gramática Castellana Aritmética elemental Geografía Descriptiva Historia Antigua (1)	(1) incluye historia del antiguo Oriente y Grecia
2º	Latín Gramática Castellana Álgebra elemental Historia Romana Catecismo (2)	(2) catecismo explicado
3º	Latín Lengua Viva (3) Geometría elemental Historia Medieval Historia Sagrada (4)	(3) parcial  (4) del Antiguo y Nuevo testamento
4º	Latín Lengua Viva (5) Física elemental Química Historia Moderna	(5) Final
5º	Latín (6) Filosofía Literatura (7) Cosmografía (8) Historia de Chile (9)	(6) Repaso general  (7) Principios de la retórica y la métrica (8) geografía física y Cosmografía (9) Historia de América y de Chile
6º	Latín (10) Filosofía (11) Historia Natural Fundamentos de la fe. Literatura (12)	(10) Repaso general (11) Ética e Historia de la filosofía  (12) Estética o historia de la literatura

---

131 Citado en *Ibíd.*, p. 212.

Pedro Aguirre Cerda, como muchos de los ilustrados de Santiago, se inclinaba por una educación nacional común para todos, sin ningún tipo de diferenciaciones, independiente de los estudios profesionales futuros o de la región en que se habitara. Este anhelo se hace efectivo sólo parcialmente en Chile en los años futuros, pues se logra unificar una educación humanista los cuatro primeros años de estudio, independiente de la provincia en que aplique y de la carrera profesional futura. Los dos últimos se han destinado para la especialización laboral (colegios técnicos profesionales) o para preparación para los estudios universitarios. En este marco, es que Filosofía sólo se haya concebido en 5º y/o 6º humanidades (Tercero y Cuarto medio actuales), y no en los primeros años comunes. La orientación de la asignatura, por tanto, ha estado centrada hacia los estudios universitarios.

Los argumentos a favor de una educación nacional común, se han sustentado en la idea que la enseñanza secundaria debería tener validez en sí misma, como desarrollo de las *facultades mentales* del individuo y no como un tránsito hacia estudios posteriores. Esto implicaría otorgar una valoración distinta a la educación secundaria, la cual sería importante para el desarrollo integral de un individuo aunque este no siguiera estudios profesionales.

*“Las protestas que algunos han levantado en contra de la enseñanza actual se dirigen a la inconveniencia que, según ellos, existe en dar a los alumnos conocimientos que no han de aprovechar en la vida. Estos ataques demuestran la ignorancia de este objeto formal de la enseñanza, que se dirige a ejercitar metódica y armónicamente las facultades mentales del individuo, para que pueda juzgar con acierto los constantes fenómenos de la vida”<sup>132</sup>.*

El plan Humanista de 1865 establecía nuevas asignaturas: geografía física, elementos de historia natural, química elemental e historia de la filosofía. Pero, al principio, por las dificultades para su implementación dichos ramos no se consideraron obligatorios para obtener el grado secundario, hasta que el decreto del 24 de abril de 1867 revoca tal medida. La tensión entre los estudios útiles y humanistas queda presente en la incorporación de las nuevas asignaturas que intentan dar una formación

que fuera de más utilidad para los estudiantes, incluyendo filosofía, que aumenta de uno a dos años. Barros Arana, rector del Instituto Nacional en 1863, señalaba:

*“Sería posible y fácil agregar al Curso de Matemáticas el estudio de la filosofía, útil no sólo para una carrera determinada, sino para todo hombre medianamente ilustrado. Este mismo estudio, así como el de la literatura, recibirían el desarrollo correspondiente destinándoles dos años, podría agregarse a ambos cursos el estudio elemental de ciertos ramos que son igualmente necesarios a todo hombre que aspire a tener alguna ilustración. Pertenecen a este número los elementos de química, de geografía física y de historia natural, que a la vez que procuran placeres al espíritu, desarrollan la inteligencia inclinándola a la observación y alejándola de recitaciones de memoria”*<sup>133</sup>.

Sin embargo, estas nuevas asignaturas que para Barros Arana eran útiles, no se consideraban como tales para un porcentaje de la sociedad. Esto se comprende por la diferenciación que hemos hecho entre útil y utilitario. En este sentido, los nuevos ramos eran considerados por algunos como innecesarios, ya que no contribuían directamente en la preparación (capacitación) para el mundo laboral. El propio Barros Arana señala:

*“Las innovaciones en materia de enseñanza que acabamos de recordar, y más que todo la introducción de los nuevos ramos de estudio, habían despertado en muchas partes una resistencia de que ahora casi no podemos darnos cuenta. Los rectores de los seminarios, los directores de colegios particulares, y lo que era más notable todavía, algunos rectores de los liceos de estado, movían cerca del gobierno todo género de resortes a fin de alcanzar que se declarase que los nuevos ramos de estudio no eran obligatorios para obtener títulos universitarios. Al efecto, se sostenía que esos estudios eran absolutamente innecesarios, que no producían ningún provecho y que sólo podían procurar algunos conocimientos efímeros e inoficiosos, sin aplicación de ningún género, después de haber abrumado a los niños con su aprendizaje. Numerosos padres de familia apoyaban estas gestiones con todo empeño. Por lo demás, éstos, como los directores de colegios sostenían que era imposible la planeación de estos estudios*

133 Citado en Cruz, Nicolás, op. cit., p. 207.

*porque faltaban los textos elementales que debían ponerse en manos de los alumnos*<sup>134</sup>.

A pesar de estas resistencias, el plan que se venía discutiendo durante los años 60, es aprobado definitivamente como obligatorio en 1867, quedando en él plasmadas las ideas de Barros Arana mezcladas con las de otros de ideas más conservadoras, que veían en el latín la única forma de cultivar la más alta educación. La reforma que se implementa ese año no sólo dice relación con la incorporación de nuevos ramos, sino que pretendía ser una reforma total en los métodos de enseñanza, los contenidos de las asignaturas y los materiales de uso para el aprendizaje. Pero, tal reforma tuvo mucha resistencia en provincia, básicamente porque si bien pretendía ser una reforma completa, no logra ser más que el agregado de algunas materias al plan de 1843, suscitándose problemas reales para reestructurar los métodos de enseñanza e incorporar los nuevos ramos, entre ellos, falta de libros y de maestros preparados. Barros Arana al presentar su propuesta no estaba mirando la realidad de todo el país sino la del Instituto Nacional. Una vez más el centralismo de las políticas educativas olvida las necesidades y problemáticas de las provincias. Sobre todo cuando años antes los rectores de provincia habían dado cuenta de sus necesidades y de los inconvenientes del plan Humanista. Un ejemplo de ello son las siguientes palabras de Salvador Sanfuentes en 1856:

*“El liceo provincial de Valdivia creado por Decreto Supremo de 1845, no ha correspondido a las miras que el Supremo Gobierno tuvo presentes al fundarlo. En esto ha influido mucho en mi concepto la forma misma del plan... No creo, pues, posible la persecución de un plan sistemado bajo estas bases para esta provincia; su vida es la agricultura y el comercio, y en este sentido juzgo que debe procederse al dictar un nuevo plan de estudios”*<sup>135</sup>

## **Hacia la sedimentación del dispositivo curricular a fines del siglo XIX.**

El nuevo plan de 1872, era más cercano a las ideas de Antonio Varas, en cuanto la educación secundaria debía tener alguna utilidad, ya

134 Citado en *Ibíd.*, p. 213.

135 Citado en *Ibíd.*, p. 173.



sea preparatoria para los estudios profesionales o para la vida laboral más inmediata. La diferencia con los planes anteriores, era que erradicaba el plan Matemático y se optaba por una educación secundaria común para todos, en los cuatro primeros años, cualquiera fuera la carrera que pensarán seguir, dejando la bifurcación existente para 5º y 6º de Humanidades. Así, comienzan a consolidarse las diversas ideas que habían sido planteadas a lo largo del siglo XIX en materia educativa. Por una parte, la fuerza que tuvieron los planteamientos respecto de la utilidad que debían tener los estudios secundarios y por otra, las razones que abogaban por una educación nacional única. El ministro de la época lo argumentaba de la siguiente forma:

*“Es un hecho averiguado que acaso una décima parte de los alumnos que comienzan los estudios de la instrucción secundaria, es la única que concluye una carrera profesional. La mayoría de los educandos en los liceos de primer orden, y la casi totalidad en los segundos, abandonan los estudios antes de recibir los grados universitarios. Cursos que comienzan hasta con doscientos cuentan en quinto o sexto año apenas con cincuenta o sesenta. Los demás quedan rezagados o abandonan el colegio, porque sus familias, o su escasa fortuna o su falta de vocación no les permite carreras científicas o literarias”<sup>136</sup>.*

Ante la situación de deserción en los últimos años y a las dificultades presentadas con el sistema de clases de sueltas, al tener que juntar estudiantes que estaban cursando los estudios regulares, con quienes asistían sólo a una o dos clases, es que se opta por dividir los estudios en dos ciclos. Con ello, intentan cautelar los estudios útiles sin descuidar a las elites del país, y de pasada establecer un piso mínimo común de los estudios, generando el tan anhelado sistema nacional de educación. El ministro planteaba al respecto:

*“Después de cuatro años de ejercitar a los niños en muchos y variados conocimientos, ya sus maestros, ya sus padres y ellos mismos, están en aptitud de conocer con acierto una carrera. Terminada abandonarán el colegio enriquecidos con muchos conocimientos útiles; los que aspiren a las carreras universitarias podrán escoger y continuar o bien los cursos preparatorios para ingenieros, o bien los de leyes y medicina. De acuerdo*

---

136 Citado en *Ibid.*, pp. 217-218.

*a sus ideas, su aplicación no afectará a la formación de quienes, a través del estudio, aspiraban a pertenecer a la elite chilena*<sup>137</sup>.

Así, los alumnos de los últimos años podían optar por un plan diferenciado de acuerdo a la carrera que desearán seguir, quienes no continuaran hasta el final, habían sido preparados en algunas áreas para el desempeño laboral con las asignaturas de teneduría de libros, dibujo, matemáticas, caligrafía, entre otras. Latín, filosofía y literatura estaban reservados para los últimos años, por lo que muchos jamás se acercaban a esas áreas del saber. Un aspecto que este plan de estudio instaura es el énfasis instrumental de los idiomas, cuyo propósito era desarrollarse mejor en el comercio y leer los adelantos tecnológicos provenientes de Europa. Con esto, es el fin de las ideas propuestas por Andrés Bello y Domeyko, respecto a que el propósito de los estudios de las lenguas vivas o muertas, permitirían el acceso a la cultura clásica y con ello, el desarrollo estético e intelectual, produciéndose así, un vaciamiento de contenidos en la enseñanza de las lenguas y transformando la enseñanza de los idiomas, hasta nuestros días, en instrumental.

**Cuadro 2.5.**  
**Plan de Estudio 1872**<sup>138</sup>

Nivel	Ramo	Observaciones	Nivel	Ramo	Observaciones
1º	Gramática castellana Aritmética Geografía Historia Sagrada Caligrafía		4º	Latín I (1) Francés final Química Historia antigua Geometría	(del antiguo Oriente y Grecia) (1)
2º	Gramática Castellana Aritmética Francés Inglés Dibujo Natural *	(optativo)*	5º	Latín II Literatura (2) Historia de Chile (3) Geometría Física Filosofía (4)	(2) (incluye retórica y poética) (3) (incluye Historia de América) (4) (Incluye Psicología y Lógica)
3º	Álgebra Tenedor de libros Historia de Chile Francés Dibujo lineal*	Teneduría de libros por partida doble  (optativo)*	6º	Latín Final Literatura (5) Historia natural Fundamentos de la Fe Filosofía (6)	(5) (Incluye Estética e historia literaria) (6) (Incluye moral, teodicea e historia de la filosofía)

138 Aprobado el 27 de enero de 1872.

Hacia los años 1876 y 1877<sup>139</sup>, se decreta finalmente la optatividad del latín y su homologación por lenguas vivas, inclusive para quienes deseaban obtener el Bachillerato en Humanidades. Tal decreto fue firmado por Aníbal Pinto y Miguel Amunátegui. Este último aclaró que el propósito era centrar la educación en los estudios de las matemáticas y la gramática castellana. Situación que se mantiene hasta la fecha.

*“Entre los ramos enumerados, se ha dado un lugar preferente a la aritmética y a la gramática castellana. En efecto, la aritmética debe enseñarse en dos años con seis horas semanales de clase, y la gramática castellana en cuatro, con seis horas semanales de clase en los tres primeros años del curso, y con tres en el cuarto... El conocimiento tanto de la aritmética, como de la gramática castellana, no sólo tiene una frecuente aplicación en el curso de la vida, sino que también ofrece a la inteligencia todavía inculta, una materia muy escogida para que se adiestre en la observación y el raciocinio. El estudio de estos reemplaza con ventaja la gimnástica intelectual que se busca en el latín”<sup>140</sup>.*

A esta orientación de los estudios secundarios se opuso la fracción católica conservadora, por considerarlo un plan utilitario que no desarrollaba en los alumnos los más altos preceptos de la ilustración. El Estandarte Católico decía en 1876:

*“Y es triste ver que hasta en materias de mera ilustración se mezclan los intereses, y se mida su conveniencia por el mismo rasero con que se mide la utilidad de un negocio mercantil. Nosotros tenemos más alta idea de la ilustración; por eso deploramos siempre toda medida que tienda a hacerla perder esa profundidad, aunque la haga ganar en utilidad comercial”<sup>141</sup>.*

Posterior a este plan, en 1881, se realizan algunas modificaciones agregando algunas asignaturas, tales como el estudio de la historia contemporánea y la geografía física, además de ordenar mejor las asignaturas.

El período de fines de siglo XIX es crucial, una serie de acontecimientos marcan el inicio de una serie de cambios. Por una parte, la

139 23 de septiembre de 1876 y 15 de febrero de 1877 respectivamente.

140 Citado en *Ibid.*, p. 221.

141 Citado en *Ibid.*, p. 223.

victoria del la guerra del pacífico hace sentir a las clases más populares su importancia en tal acontecimiento. Por primera vez toman conciencia de si mismos y comienzan a exigir mayor atención del gobierno e incluso participación. Son los inicios de la democratización del país. Por otra, los liberales tienen mayor número en el congreso, lo que lleva a tomar como base otros planteamientos. Si el Chile más conservador miró la cultura de Francia, los liberales miran hacia Alemania.

*“Hasta el año 80, la influencia francesa dominó sin contrapeso. Los horizontes parisienses nos seducían de tal modo, que la mayor parte de nuestros programas y textos se calcaban de Francia... El ejército y la educación pública viran hacia Alemania, de donde ya habían traído nuevas orientaciones... don Valentín Letelier, don Claudio Matte, don José Abelardo Nuñez. Primero, invitan a maestros alemanes a las escuelas normales, luego al Instituto Pedagógico, creado el año 1889, después a los Liceos de nueva fundación. Reciben aquí su apoyo decisivo en don Diego Barros Arana, quien traslada sus programas, métodos y postulados al Consejo de Educación Pública y a la Facultad de Filosofía y Humanidades”<sup>42</sup>.*

La influencia alemana fue muy potente en la medida que se trajeron profesores para que asumieran la mayoría de las cátedras no sólo en los colegios sino en las Escuelas Normales y en el Instituto Pedagógico. Se tenía claro que una mera reforma curricular quedaría en el papel si no había profesores con voluntad dispuesto a llevarla a cabo. De tal manera, junto con la instalación del plan concéntrico se formaban profesores secundarios con los mismos principios pedagógicos y con maestros alemanes especialmente contratados para ello. Así en 1893 se gradúan 29 maestros secundarios gracias a los cuales puede comenzar a implementarse la reforma a los métodos didácticos que implicaba el plan de 1889.

*“En estos momentos, en que tanto el Gobierno como el Consejo de Instrucción Pública, han resuelto variar el sistema y los métodos de enseñanza de los liceos, ha llegado a ser indispensable un colegio que prepare a los maestros destinados a realizar la reforma. No basta decretar un plan de estudios ni combinar nuevos programas; se necesita, además,*

*que los individuos encargados de aplicarla consagren toda su inteligencia, toda su voluntad al buen éxito de la obra las innovaciones de esta clase no se hallan contenidas por completo en la letra de los reglamentos. Una gran parte de ellas, tal vez la más esencial, va siempre envuelta en el espíritu de los decretos. Si estas reformas no tienen el apoyo decidido de los profesores, fracasarán con seguridad”<sup>143</sup>.*

La reforma de orientación alemana, al cubrir todos de los niveles educativos, posibilita la creación de un gran dispositivo educacional, lo que tiene mayor impacto en la sociedad. De este modo, se termina definitivamente con la hegemonía del latín en la instrucción secundaria y se instala una sola orientación a la educación nacional. Los anhelos de mediados de siglo, respecto de una educación nacional, se hacían visibles. La influencia alemana a diferencia de la francesa no estaba sólo en el uso de los libros de textos o en las ideas de algunos criollos que habían viajado y encandilado con su educación, sino que se hacía patente día a día en las aulas de Chile. Tal situación imprimió un sello extranjero a muchas de las cátedras que se dictaban. Se pasa de una influencia española en la Colonia, a la francesa de mediados de siglo, para culminar con la influencia la alemana en las puertas del siglo XX.

*“Los perjuicios más visibles de su actuación se palpan en la extranjerización del espíritu de la enseñanza, su alejamiento de la realidad autóctona y en su concepto aristocrático y monárquico de disciplina”<sup>144</sup>.*

Los pedagogos alemanes, que desconocían nuestra historia y que además eran admirados por los chilenos, producen la mezcla perfecta que agudiza la valoración de lo europeo en desmedro de lo propio. Así, la historia universal deja atrás a los próceres chilenos y la botánica, zoología, flora y fauna alemana son estudiadas en las escuelas obviando la riqueza natural de nuestra geografía. Mirado desde esta perspectiva, la influencia alemana no constituyó un cambio del dispositivo educativo elitista instalado desde la Colonia, sino la perfección del mismo. El reemplazo del latín —que transmitía la cultura clásica europea—, por la ciencia —que transmitía la cultura

---

143      *Ibid.*, p. 196.

144      *Ibid.*, p. 185.

alemana—, consolida una unión perfecta entre las ideas que venían instalando los extranjeros llegados a Chile en relación a establecer una educación que imitara las cultura europea con la fuerza de las ideas de los conocimientos útiles. Eran conocimientos útiles originados en la cultura europea, instalándose de este modo, una educación alejada de la identidad nacional, que confisca la memoria nacional y que no potencia la igualdad de clases. Lo popular no tiene cabida en las escuelas, pues se acentúa el espíritu alemán monárquico y autoritario y se privilegian los conocimientos prácticos y científicos.

Entre las principales innovaciones que introducen los pedagogos alemanes, de acuerdo a Amanda Labarca (1939), se encuentran: a) el reemplazo de la lección memorística, por aquella basada en los principios de la ciencia psicológica; b) el cambio del rol docente, de controlador de lecciones de un texto a organizador, expositor y guía de los aprendizajes de sus alumnos; c) el incentivo de los trabajos manuales, la gimnasia, el canto y el dibujo y; d) el acento en la enseñanza de las ciencias biológicas, físicas y químicas.

Por su parte, el plan de 1889 impulsado por Barros Arana, tuvo resistencias tanto de parte de los colegios católicos por el énfasis en la educación científica moderna, como por la Facultad de Filosofía y por los profesores del Instituto Nacional. Pero, el plan de pone en marcha a pesar de ello y sufre algunas modificaciones en 1893, aumentando la enseñanza de las ciencias e incorporando Filosofía que había sido eliminada en 1889<sup>145</sup>. El plan se denomina concéntrico porque elimina los estudios de los ramos distribuidos por años y establece un número de asignaturas, las mismas para cada nivel, pero que deben estudiarse desde lo más sencillo a lo más abstracto.

*“Se ha dado el nombre de concéntrico al actual sistema, porque se estudian en cada ramo las varias partes que estén al alcance de la inteligencia del niño, i se van ensanchando mas i mas estas materias, relacionándolas i completándolas en armonía con el desarrollo de la inteligencia, en forma*

145 El plan concéntrico además, incluía ciertos articulados que contemplaban algunos aspectos importantes para su implementación, entre estos: “Art. 3°. - En cada uno de los seis años del curso se destinarán, además tres horas semanales a la gimnástica, a la música vocal y al **dibujo artístico**. Art. 4°. - Serán aprendizajes voluntarios el latín, el griego y el italiano. En consecuencia, continuarán funcionando en el Instituto Nacional las clases destinadas a la enseñanza de estos ramos. Art. 5°. - La geometría analítica, **la filosofía** y la historia literaria se enseñarán en lo sucesivo en la Universidad. Art. 7°. - Los que hubieren sido aprobados en el examen de latín no necesitan para optar la grado de Bachiller en la Facultad de Filosofía y humanidades, rendir el examen de Inglés o Alemán.

*de círculos concéntricos, correspondientes a los tres primeros años de humanidades, excepto en los últimos años, en los cuales puede darse carácter sistemático a la enseñanza*<sup>146</sup>.

La reforma fue impuesta a pesar de las resistencias de un gran número de profesores del Instituto Nacional y de la Facultad de Filosofía. Esta última, no estaba de acuerdo en que el Instituto Pedagógico estuviera bajo su tutela. A pesar de esto, se aplica en plan concéntrico a partir de 1889 en algunos colegios, y se crea el Instituto Pedagógico bajo el alero del Ministerio de Instrucción Pública. Los colegios particulares confesionales se opusieron tenazmente, al punto de no asumir el nuevo plan y continuar con el antiguo hasta inicios del siglo XX.

*“Contra viento y marea, el ‘plan concéntrico’ estaba ya suficientemente ensayado en 1893; profesores distinguidos –en su mayoría alemanes– habían redactado los planos de las diversas asignaturas... El Consejo ordenó que ese año se principiara a aplicar en todos los establecimientos secundarios de su dependencia”*<sup>147</sup>.

## Cuadro 2.6. Plan 1889 (Concéntrico)<sup>148</sup>

Asignatura	I Hds hr. Sem.	II Hds hr. Sem.	III Hds hr. Sem.	IV Hds hr. Sem.	V Hds hr. Sem.	VI Hds hr. Sem.
Castellano	5	5	5	5	3	3
Historia y Geografía	3	3	3	3	3	3
Matemática	6	6	6	6	6	6
Cs. Físicas y Naturales	3	3	3	3	3	3
Francés	4	4	4	4	—	—
Religión	2	2	2	2	2	2
Lógica	—	—	—	—	3	3
Inglés o Alemán	—	—	—	—	4	4
Total	23	23	23	23	24	24

La influencia alemana consolidó el elitismo educativo, a la base de los propósitos de la educación humanista a lo largo del siglo XIX. Ya no era un elitismo de base francesa que desarrollaba el gusto por lo clásico, sino

146 Aguirre Cerda, Pedro, *op. cit.*, p. 73.

147 *Ibíd.*, p. 197.

148 Citado en Labarca, Amanda, *op. cit.*, p. 372.



un elitismo cientificista, que desarrollaba las profesiones liberales hacia el progreso económico y que acentuaba una disciplina vertical y autoritaria.

*“Ventán los maestros de un régimen monárquico altamente jerarquizado... No comprendían que tales fórmulas de convivencia fueran perjudiciales a la formación de una democracia, todavía en ciernes, como la nuestra. En las escuelas normales y más tarde en los liceos, tendieron a hacer más notorias las distancias entre lo popular y lo aristocrático...”<sup>49</sup>.*

Lograba sintetizarse así, las ideas de una educación útil con aquella que pretendía una educación secundaria dirigida a la oligarquía criolla.

*“Halló campo propicio para desarrollarse otra característica dañina: el aristocraticismo y el sentimiento agudo de diferencia de clases... Su disciplina escolar copiaba, naturalmente la del imperio... En las escuela normales y más tarde en los liceos, tendieron a hacer más notorias las distancias entre lo popular y lo aristocrático, a colocar entre director, maestros y alumnos las barreras de un protocolo rígido, inadecuado por completo a nuestro temperamento y perjudicial al desarrollo del sentimiento igualitario de una sociedad que, precisamente, luchaba por salir del espíritu de casta, heredado desde la Colonia”<sup>50</sup>.*

Paralelamente, a lo que ocurre en las escuelas secundarias, las ideas liberales y los requerimientos de los sectores populares ponen la atención en la educación primaria y en difundir, los conocimientos al mayor número de la población. Es un período de mucha ebullición en el plano educacional: emergen las escuelas nocturnas y las escuelas elementales, dando paso además, a la instrucción femenina. Esta última, que había sido asumida totalmente por los colegios privados, se incorpora en las políticas públicas. El Liceo N° 1 de Niñas se funda en 1895, implementándose un plan de estudio distinto al vigente para la escuela de hombres, pero siguiendo el espíritu de la educación alemana.

*“Aristocratizados y germanizados los dos primeros Liceos de Niñas de Santiago, cerraban sistemáticamente sus puertas a las jóvenes de la clase*

---

149    Ibid., p. 186.  
150    Ibid., p. 186.

*media y pobre. Eran colegios exclusivos que ofendían el sentido democrático, naciente ya en la República”<sup>151</sup>.*

La solución del gobierno de la época al problema de la aristocratización de los Liceos de Niñas, fue decretar una enseñanza femenina más práctica que habilitara a las niñas para el trabajo, para lo cual crea un tercer establecimiento femenino, especialmente dedicado a ello. Nuevamente, la solución de los problemas educacionales, pasa por una solución que responde al afán utilitario y práctico que se venía instalando en Chile a través del dispositivo curricular. Esta preparación más práctica deja fuera Filosofía del plan de estudio femenino y se reemplaza por “*Labores de mano*”. Es importante señalar que la enseñanza de la filosofía estuvo negada a la mujer en el siglo XIX, los colegios confesionales no la consideraban ni tampoco las escuelas normales. De hecho, hubo una gran discusión en el parlamento respecto de si incorporar o no Filosofía en la formación de las maestras. Lo que finalmente fue aceptado, pero sólo en la dimensión más práctica y moral de la disciplina.

La situación de la educación en Chile a fines del siglo XIX, había sido la culminación de diferentes fuerzas que ejercieron su poder. La educación secundaria, fue el resultado del punto cero en que las fuerzas se anulan entre sí. Motivo por el cual la única función de dicho nivel escolar hasta la fecha, ha sido la búsqueda de una finalidad fuera de la educación secundaria en cuanto tal. Ésta es un medio, y como tal no ha tenido una definición respecto de la importancia que tiene en la formación del ser humano, más allá de los fines ulteriores.

*“Desde el punto de vista académico, los estudios secundarios no son mas que un instrumento: sirven para dar i recibir un título, el de bachiller en humanidades, requerido por el estado para el paso de los estudios secundarios a los superiores. Es seguro que el órgano encargado de suministrar la enseñanza secundaria sería totalmente inútil, si el estado no impusiera la condición del bachillerato; lo que busca, en jeneral, es el título, no los conocimientos que el título reclama. Hai aquí un conflicto de intereses: los padres de familia, en la universalidad de los casos, buscan en la enseñanza de sus hijos un recurso para el ejercicio de la vida: el Estado busca un recurso para el ejercicio de la ciudadanía. Urje a los*

---

151 Labarca, Amanda, *op. cit.*, p. 202.

*padres de familia el anhelo de una posición social para sus hijos; urje al Estado la necesidad de una cultura suficiente. Si los padres hubieran podido resolver por sí mismos el conflicto, lo hubieran resuelto en el sentido de la menor cultura i de la más pronta posición; si el estado hubiera podido prescindir del voto de las familias, habría retardado el momento de la posición por aumentar el caudal de conocimientos. Un avenimiento tácito produjo el statu quo*<sup>152</sup>.

Por otra parte, la educación estaba altamente extranjerizada en todos los niveles educativos, lo que fue nefasto para pensar una educación secundaria con propósitos acordes a la realidad nacional y que no fuera sólo un medio para alcanzar estudios profesionales. Objetivos que por cierto, dejaban fuera a la gran mayoría de los jóvenes de las clases populares.

*“¿Qué soplo de vida nacional podían infundirle hombres y mujeres de otra cultura, de otras costumbres, algunos de los cuales sólo a regañadientes y espolonados por la necesidad se acercaban a este suelo?... Disciplinas, métodos, planes, programas y aun la enseñanza de algunos ramos, lejos de acomodarse a las necesidades del medio, eran simples remedos y copias de los usos germánicos*<sup>153</sup>.

Dicha extranjerización, fue de forma y no de fondo. Difícilmente, podríamos adoptar como propia e identificarnos con orientaciones educativas pensadas en otros contextos socio histórico. Por ello, en la práctica, la educación era una mera instrucción y traspaso de conocimientos, lo que queda en evidencia en la falta de programas de estudio, los que eran reemplazados por el uso de libros de textos para los cursos. Así se explica que el currículo de la clase de dibujo lineal fuese el libro del Método Bouillon o el de filosofía, el texto de Briseño. Incluso, a partir de 1893, en que existen los programas de asignatura propiamente tales, estos se asemejan al estilo de un libro: una introducción y el índice detallado de capítulos y sub-capítulos, sin considerar objetivos o propósitos de las materias. Se configura así, una educación secundaria desprovista de propósitos formativos, y carente de un proyecto político de nación. Hasta la fecha no

152 Hostos, Eugenio María, “La reforma de la enseñanza secundaria”, en AUCH. Memorias científicas y literarias, p. 373.

153 Labarca, Amanda, *op. cit.*, p. 211.

nos hemos sentado verdaderamente a pensar que tipo de ciudadano queremos para Chile, más allá de los propósitos que se hallan puesto otras naciones. Tal situación, se ve reflejada en la educación secundaria, que queda desprovista de sentido y supeditada a un fin utilitario. En nuestros días, al desaparecer la utilidad de la enseñanza media como preparatoria a la universidad, la educación hace crisis.

*“Los esfuerzos se encaminaron exclusivamente a la impartición de conocimientos. Cuando mucho instruyeron. La formación del carácter, meta del sistema inglés; la perpetuación de una élite apreciadora de las artes, las letras y las ciencias, finalidad del sistema francés; la formación de una intensa cultura nacional, objetivo alemán; la sustentación de una amplia base democrática, ideal del sistema norteamericano, fueron desconocidos en nuestros colegios”*.<sup>154</sup>

Hacia principios del siglo XX, comienza la crítica a la educación del siglo XIX y son los propios maestros los que alzan su voz pidiendo una educación acorde a nuestros intereses nacionales. Es así como la Asociación de Educación Nacional que agrupaba a los maestros, establecía como artículo primero de su constitución en 1904, la necesidad de una educación nacional en vistas de nuestra legislación republicana y democrática.

*“...nuestro sistema de legislación y nuestras leyes, esencialmente republicanas y democráticas, deben responder sobre un sistema de educación nacional que les sirvan de base y sean, a la vez, inmovible baluarte de orden y fraternidad sociales. La organización de ese sistema nacional de educación debe responder a nuestros principios republicanos, las necesidades generales del país y las condiciones especiales de las diversas zonas”*.<sup>155</sup>

El magisterio tomaba cada vez más fuerza y comienza un movimiento nacionalista para replantear la educación del país. Así, el plan de estudio de 1912, contiene estas reflexiones, motivo por el cual se incorpora Educación Cívica, se reintegran la asignatura de Historia y geografía de Chile; se solicita que en las clases de ciencia se estudie la botánica, zoología

154 Ibid., p. 215.

155 Citado en Ibid., p. 222.

y la industria de nuestro país. Además, se incorporar una clase de Trabajos Manuales. Estos aires nacionalistas continúan hasta los años 70, motivo por el cual las reformas de 1912, 1933, 1935, 1964 y 1969 se vieron influenciadas por estas ideas, aunque algunas de se ven tensionadas por los intereses de la aristocracia. Parte de ésta tensión ocurre porque es la Facultad de Filosofía la que dictamina los planes de estudio y no el Ministerio de Educación. En 1927, se quita a la Facultad la tuición de la educación secundaria, pero vuelve a ser restituida en 1931. En 1932, asumen un gobierno socialista que se mantiene en el poder sólo por 100 días; tiempo suficiente para derogar el decreto por el cual la enseñanza secundaria volvía a manos de la Universidad.

El dispositivo curricular, había abierto sus puertas a procesos de subjetivación, que al intentar consolidarse se vieron violentamente acallados, por el golpe militar de 1973, para volver a estabilizarse en una inercia que se arrastra hasta nuestros días. En los capítulos siguientes se analizará en detalle el desenvolvimiento de las asignaturas de arte y filosofía, que responden claramente a estos procesos de objetivación y subjetivación.





## CAPÍTULO 3

EL ARTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA CHILENA:  
HISTORIA DE UNA PARADOJA

*“Yo no pinto, yo veo en las manchas un cosmos.*

*Yo parto de las manchas.*

*Como la gente ve vacas en las nubes, yo veo*

*mundos en las manchas”.*

*(Gonzalo Rojas y Roberto Matta)<sup>156</sup>*

Las páginas siguientes constituyen un intento por mostrar cómo la escuela secundaria chilena se ha empeñado en que nuestros jóvenes sólo puedan llegar a *ver vacas en las nubes* y no *mundos en las manchas*. Porque el Arte, no es sólo el perfecto manejo de tal o cual técnica, es la posibilidad misma de imaginar mundos, de construir realidades, de soñar lo que somos. Pero, cuando una cultura no entrega esta posibilidad a las generaciones futuras, cuando se instrumentaliza la enseñanza en post de intereses eficientistas, entonces se la despoja de su sentido primario: la creación e interpretación del mundo. La técnica que es el modo, la forma en que el arte hace público estos significados, es sólo un medio y no un fin. Sin embargo, en el camino de la construcción curricular, la técnica se apoderó de la asignatura, proclamándose, en el mejor de los casos, como la dueña del arte en la escuela y en el peor, como una asignatura vacía de significado.

De los análisis realizados en el capítulo anterior, podremos darnos cuenta, que la enseñanza artística en secundaria no estuvo presente en la mente de los legisladores al momento de instalar la clase de dibujo en el sistema escolar. Las intenciones educativas, por las que fue considerada en el currículo de los primeros planes de estudio del siglo XIX, tuvieron relación con dotar de habilidades motoras a un grupo de estudiantes que se desempeñarían posteriormente como agrimensores, matemáticos o técnicos.

En este capítulo nos desplazaremos por las contradicciones que presentan los currículos de arte del siglo XX. Estas contradicciones son el resultado de la necesidad de enfrentar los diseños curriculares desde los

156

Rojas, Gonzalo y Matta Roberto, “Acto de Pintar” en *“Duotto” Canto a dos voces*, México, Fondo cultura económica, 2005, p. 19.

afanes de modernizar los programas de la asignatura, copiando modelos foráneos, sin comprender sus significados. Así, en un mismo currículo, por ejemplo, conviven objetivos que nos hablan de la necesidad de desarrollar la personalidad del adolescente desde su expresividad, con objetivos que hacen referencia a diseñar y construir maquetas.

En lo que sigue se realizará un recorrido por los programas de estudio desde 1893 a la fecha, con el propósito de develar a qué intereses ha servido la instalación de la clase de dibujo en la escuela secundaria.

### **Institucionalización de la asignatura de dibujo en la escuela secundaria chilena.**

Como hemos señalado en el capítulo anterior, la enseñanza del dibujo en la escuela secundaria chilena del siglo XIX, se ofreció en forma optativa para los jóvenes adscritos al plan de estudios humanista. Los alumnos de este plan, podían asistir libremente a las clases que se dictaban tres veces por semana, si es que así lo deseaban. Esto porque, la asignatura de dibujo no estaba considerada como una asignatura necesaria para su formación, por lo que era perfectamente posible finalizar los estudios secundarios sin haber tenido experiencia alguna en esta materia. Distinta sin embargo, fue la situación de la asignatura en el curso Matemático, conducente a la carrera de agrimensor o a estudios de continuación en esta área, donde se implementó la práctica del dibujo como un apoyo imprescindible a las actividades técnicas o de preparación para el mundo laboral, como queda expresado en las palabras que el rector del Instituto Nacional dirige al ministro de Instrucción Pública el 27 de abril de 1842.

*“El Dibujo topográfico es tan necesario a los agrimensores, como es que los planos de un terreno cualquiera representen con distinción i propiedad todas las partes de una chacra, hacienda, provincia, etc. Pero, por desgracia, la mayor parte de los planos topográficos que me han presentado hasta ahora están llenos de mil impropiedades, que seria largo exponer aquí. El origen de esto consiste principalmente en que los estudiantes no saben las reglas del dibujo”<sup>157</sup>.*

---

157 En Amunátegui, Domingo, *op. cit.*, pp. 205-206.



**Cuadro 3.1.****Planes de Estudios Matemáticos de 1832–1843 –1857.**

Año	1832	1843	1857
Primero	Matemática Geografía Dibujo	Matemáticas Geografía Dibujo	Aritmética Geografía Gramática castellana Catecismo
Segundo	Matemática Gramática castellana Dibujo Historia	Matemáticas Gramática castellana Dibujo Historia	Álgebra y geometría Gramática castellana Dibujo de paisaje Historia antigua y griega Catecismo
Tercero	Matemática Gramática Dibujo Historia Inglés o francés	Matemáticas Gramática castellana Dibujo Historia Lengua moderna	Aritmética y álgebra Gramática castellana Dibujo lineal Historia romana Lengua moderna Lengua moderna Historia sagrada
Cuarto	Matemática Inglés Retórica Historia	Matemáticas Retórica Historia Lengua moderna	Geometría y trigonometría Lengua moderna Vida de Jesucristo Historia de la edad Media
Quinto			Geometría analítica Literatura Historia moderna Cosmografía Fundamentos de la Fe

De este modo, se configuró y argumentó la justificación de esta asignatura en la escuela, desde una perspectiva instrumental, centrada en el desarrollo de habilidades para el desempeño de la vida laboral, y no desde lo que el arte puede proporcionar al desarrollo de los sujetos. Esto, lo podemos observar en los planes de estudios matemáticos aprobados en 1832 y 1843, en los que se consideró obligatorio el curso de dibujo para los primeros años con lecciones diarias, y tres veces por semana para segundo y tercero. Asimismo, en la reforma del plan Matemático de 1857, se contempló dibujo en segundo y tercer año, para aquellos que optaran por esta modalidad de enseñanza.

Así, la asignatura de dibujo debuta en el sistema escolar, en los primeros años de la vida independiente de nuestro país, desde una perspectiva considerada útil para la formación de aquellos que se desempeñarían posteriormente en una actividad vinculada al campo de la ciencia o la técnica, otorgándole un sentido instrumental que permanece hasta hoy en día. Ya hacia 1880, José Miguel Blanco, había observado la poca importancia que la sociedad chilena le otorgaba a la enseñanza de dibujo artístico en los colegios, señalando que:

*“Diariamente vemos publicar en las columnas de los diarios, y hasta en hojas sueltas, el pomposo programa de los ramos que enseñarían en sus respectivos establecimientos durante el año escolar... ¿Por qué razón no figura el dibujo en primera línea? Por que éste es algo desconocido entre nosotros, y se le considera cosa superflua, cosa de lujo. Considerando el dibujo de un modo tan despreciable, es decir, no siendo comprendida su importancia y su misión en la sociedad, o ni se piensa en él, o se le posterga para mas tarde... El Gobierno, no conociendo la importancia del dibujo, no lo hace tampoco enseñar en todas las escuelas de la República; los educacionistas particulares lo mismo; los padres de familia no lo reclaman para sus hijos, y éstos, aunque tengan aptitudes para llegar a ser un Miguel Anjel, un Rafael o un Bramante al salir de los bancos de la escuela, van a instalarse en los bancos del zapatero, del carpintero, del herrero, del sastre, etc., profesiones modestas que no tienen nada de deshonoroso, en verdad, pero que tampoco dan campo vasto a la imajinacion y rara vez consigue hacer su fortuna el que las cultiva”<sup>158</sup>.*

A fines del siglo XIX, el gobierno del presidente Balmaceda lideró la primera gran reforma de la Instrucción Secundaria, que permitió por primera vez, que la asignatura de dibujo se considerara como obligatoria para todos los niveles de la educación secundaria. En dicha reforma se proponía un currículo igualitario para todos los alumnos del sistema escolar, dando término de este modo, a la dualidad entre los planes Humanista y Matemático. Esta reforma, de orientación alemana, se caracterizó por la secuencia y concentración de las asignaturas en cada uno de los niveles escolares, dando al currículo la forma actual.

158 Blanco, José Miguel, “Dibujo: su enseñanza en los colejos” en Anales de la Universidad de Chile. t. LVII, pp. 232-239, 1880.

*“Durante este período, el gobierno le dio un impulso definitivo a la enseñanza profesional y a la enseñanza secundaria, a través de la fundación de varios liceos en Santiago y provincias, lo cual trajo consigo la aprobación del Plan de Enseñanza Concéntrica en enero de 1889, proyecto impulsado por un grupo de pedagogos alemanes contratados por el gobierno y por Eugenio María de Hostos”<sup>159</sup>.*

Este proyecto se basó en un sistema de enseñanza que buscaba la confluencia de todas las asignaturas para potenciar el desarrollo de los jóvenes a través de una rigurosa metodología que sistematizara y secuenciara los contenidos en forma gradual y progresiva, a modo de conseguir mejorar los aprendizajes, como señaló Diego Barros Arana:

*“Se trata de sustituir la enseñanza de ramos aislados, independientes unos de otros, por la simultánea de todos los ramos a la vez empezando por las nociones más rudimentarias de cada una de ellas, que se irán ensanchando gradualmente de año en año, en proporción del desarrollo intelectual de los alumnos. Se quiere que éstos, mediante una enseñanza más variada y en cuanto sea posible más práctica, más objetiva y más amena, y mediante también la continuada repetición de las lecciones, adquieran más sólidamente y conserven mejor los conocimientos...”<sup>160</sup>.*

Ante la urgencia de poner en marcha esta reforma era necesario elaborar los respectivos programas de estudios de las diversas asignaturas, para ponerlos en práctica en las escuelas secundarias. *“Para ello Don Valentín Letelier propuso abrir un concurso público con premios en dinero a los mejores programas relativos a cada una de las asignaturas. Las bases del concurso, aprobadas en sesión del Consejo de Instrucción Pública del 27 de octubre de 1890, fijaron el 1º de enero de 1891 como plazo máximo para la presentación de los trabajos. La redacción debía contener los diversos puntos que había de comprender cada ramo y las instrucciones a los profesores, referentes a la metodología”<sup>161</sup>.*

159 Riveros, Luis, “Eugenio María de Hostos: Educador y Político”. Discurso del rector de la Universidad de Chile con motivo del homenaje al educador. Salón de honor de la Universidad de Chile. Agosto 11 de 2003.

160 Labarca, Amanda, *op. cit.*, p. 198.

161 Riveros, Luis, *op. cit.*

Pero, los acontecimientos políticos de la época, que culminaron con la guerra civil en 1891, hicieron demorar la ejecución del concurso hasta septiembre de 1892. Fecha en que dio a conocer los resultados de los programas ganadores. Pero éstos requerían cierta coherencia entre ellos, para lo cual se contrató a don Jorge Enrique Schneider.

*“Don Domingo Amunátegui, director del Instituto Pedagógico, en 1893 contaba con los programas de las asignaturas y designó al profesor de pedagogía, Enrique Schneider, para modificarlos y armonizarlos ‘como un todo, completo y homogéneo’. A su vez, Don Diego Barros Arana, Rector de la Universidad de Chile, en conjunto con el profesor Enrique Schneider, reconocieron el mérito de las propuestas y publicaron los primeros ejemplares impresos de los nuevos programas de estudios”<sup>162</sup>.*

En este nuevo currículo<sup>163</sup>, dibujo se estableció como una asignatura obligatoria para todos los años de la escolaridad secundaria, lo que marcó una diferencia cuantitativa respecto del tratamiento que se le había dado en los planes del siglo XIX, en que sólo era obligatoria en el plan Matemático y no en el plan Humanista, donde tuvo el carácter de clase “suelta”, lo que en la práctica significó su optatividad.

Ahora bien, si observamos las motivaciones que llevaron a la instalación de esta asignatura en el sistema escolar, podemos darnos cuenta que sólo se consolidaron las ideas ya instaladas respecto a una mirada técnica de la asignatura. Esto se hace evidente al leer el programa de estudio de 1893, en que se instrumentalizó a tal punto la disciplina, que se buscó a través del dibujo geométrico y el uso de las herramientas asociadas como el trabajo con regla, compás y otros de este tipo, el desarrollo de ciertas habilidades manuales que apoyaran la asignatura de matemáticas y geometría. Y como si esto fuera poco, en lo referido a los aspectos temáticos del programa, a pesar que se consideró en los contenidos y actividades el dibujo de formas naturales, éstas debían realizarse a modo de copia y ser reducidas a formas regulares, abortando de este modo el pequeño espacio que se pudo haber obtenido para un dibujo más expresivo. Esto se señala en el programa del siguiente modo:

162 Ibidem.

163 Para mayores detalles véase al final del libro Anexo N° 3. Programa de Dibujo de 1893.

*“El fin de esta enseñanza es en todos los años esencialmente formal, saber ejercitar la vista i la mano, i desarrollar el gusto estético i el entendimiento para las formas regulares, naturales i artísticas. Los alumnos deben adquirir la facultad de poder analizar estas formas en sus partes esenciales i secundarias, i poder reducirlas a formas geométricas. Además, tienen que adquirir la facultad de reproducir esas mismas formas con exactitud i con alguna facilidad”<sup>164</sup>.*

Por otra parte, la relación ya establecida con las asignaturas de matemática y geometría se cauteló en las recomendaciones metodológicas, donde se especificó claramente que debía existir cierta concordancia entre la clase de dibujo, geometría y matemáticas:

*“Las reglas que se den a los alumnos para los dibujos de estas clases, es necesario que estén en armonía con las indicadas, haciendo construcciones geométricas en las clases de matemáticas i mapas geográficos en las de geografía, llegando de esta manera todas las clases a ayudarse recíprocamente. Con tal fin los profesores de matemáticas, de geografía, i de dibujo tendrán que ponerse de acuerdo sobre estas cuestiones, quedando al Director del establecimiento la vigilancia sobre dicha armonía”<sup>165</sup>.*

Asimismo, al finalizar el programa de estudio, se reforzó la idea que en los primeros años de la enseñanza se debían adquirir ciertas herramientas que les permitieran a los alumnos comprender las regularidades fundamentales de la naturaleza, las que se aprenderían a través del uso de instrumentos como escuadra, regla y otros. Sólo una vez adquirido este conocimiento, los estudiantes estarían en condiciones de dibujar a mano alzada, aplicando las regularidades ya internalizadas. Al respecto, el programa señala que:

*“Para entender mejor las formas regulares y fundamentales, los alumnos de los primeros años tienen que hacer alternativamente dibujo geométrico (con uso de reglas, escuadra i compas) i dibujo a mano libre dándose siempre a estos últimos mayor importancia. En los tres últimos años solo se harán dibujos a mano libre, salvo las proyecciones”<sup>166</sup>.*

164 Programa de Dibujo 1893, p. 211.

165 Ibid., p. 214.

166 Ibid., p. 213.

En el programa, se planteó también, la importancia del dibujo de ornamentos planos. Incluso para asegurar que este contenido fuera trabajado por los docentes, se entregaban dos posibilidades metodológicas. Una, para los maestros que no se manejaban en este tipo de dibujo, a través de modelos pre-hechos, y otra, para profesores que tuvieran las competencias para dibujar en el pizarrón sin la ayuda de los mapas. En ambos casos, los alumnos debían copiar el dibujo que hacía el profesor o el que aparecía en el mapa.

*“Especial importancia tiene el Dibujo de ornamentos planos. En caso que haya profesores que sepan no solo dibujar bien, con facilidad i firmeza, sino también usar el método de Flinzer, según el cual el profesor debe desarrollar metódicamente el dibujo en la pizarra de clase, debe darse preferencia a este método. En caso contrario, es menester usar modelos (mapas) murales como los formados por Kolb, Weisshaupt, Sthlmann i otros”<sup>167</sup>.*

Además, se detalla en el programa, los pasos y la secuencia a seguir para la realización de los dibujos y con ello, se fijan ciertas normas comunes de cómo los alumnos debían aprender a dibujar y qué tipo de dibujos debían hacer.

*“En cada caso se principiará con un profundo estudio analítico sintético del dibujo, indicándose la forma fundamental, los puntos cardinales, las dimensiones i direcciones. Después, el profesor deberá señalar detalladamente la manera como se hace el dibujo. En seguida los alumnos tendrán que hacer las líneas auxiliares (2), fijándose en las dimensiones e indicando los puntos principales. A Continuación marcarán ligeramente las direcciones de las líneas principales, dibujando en seguida éstas con toda exactitud i haciendo, al fin, las secundarias”<sup>168</sup>.*

El plan concéntrico de este modo, consolida la orientación utilitaria y técnica que había adquirido la asignatura durante el siglo XIX, si bien sucesivas críticas intentaron cambiar esta orientación, hasta la actualidad aún quedan resabios importantes en la selección de los contenidos y el tratamiento metodológico. Así, en los primeros años del siglo XX, los

---

167      Ibidem.

168      Ibidem.

regímenes parlamentarios que continuaron al gobierno del presidente Balmaceda, introdujeron nuevos cambios curriculares que se fundaron en una fuerte crítica que se hizo a este plan, por considerarlo anticuado en su metodología. Tal crítica inspiró el programa de 1912, consignándose en su introducción lo que sigue:

*“El Programa de Dibujo aprobado por el Honorable Consejo de Instrucción Pública de 1893, está del todo anticuado: se basa exclusivamente en ejercicios geométricos, mientras la corriente moderna se inspira en la reproducción de objetos naturales”<sup>169</sup>.*

Sin embargo, los argumentos que validaron esta reforma fueron contradichos por la misma, y por los propósitos auxiliares que nuevamente derivaron de este programa. Como podemos comprobar de su lectura<sup>170</sup>, donde en líneas generales, se plantean distintas modalidades de dibujo, por ejemplo, dibujo de objetos simples del reino animal y vegetal, arreglos decorativos, croquis de memoria, y otros. Pero estos planeamientos sobre un dibujo más creativo y menos rígido que el dibujo geométrico, quedaron neutralizadas en la introducción de este nuevo programa, al señalar que se esperaba que los alumnos fuesen capaces, *“de ejecutar claramente un croquis anotado; un croquis de perspectiva, legible i bien proporcionado, de un objeto simple”<sup>171</sup>*. O en el punto seis, en que se propone, al igual que en el programa de 1893, el estudio de *“los elementos del dibujo geometral comenzando en el curso medio y los ejercicios de trazado geométrico, hechos solamente en la pizarra... [Los que se ejecutarían] en el papel con ayuda de instrumentos”<sup>172</sup>*.

Podemos comprobar por tanto, que la tradición del dibujo geométrico se mantuvo, incluso limitando el dibujo de objetos sólo a la reproducción de elementos naturales, manteniéndose en el fondo, los propósitos del programa de 1893, puesto que el dibujo de croquis de la manera en que se solicitaba, no dejaba espacio para un dibujo más expresivo y creativo.

Así mismo podemos observar que, ni en el programa de 1912, ni en los venideros, se consideró la influencia de los movimientos artísticos nacionales de la época. Lo que es particularmente notable, puesto que en la

169 Ministerio de Educación, Programa de Dibujo 1912, p. 3.

170 Para más detalles véase al final del libro Anexo N° 4. Extracto Programa de Dibujo de 1912.

171 Ibid., p. 12.

172 Ibid., p. 16.

pintura chilena de principios de siglos se gestó uno de los movimientos pictóricos más interesantes que ha tenido nuestro país. Nos referimos en este caso, a la llamada generación del 13, que trabajó fundamentalmente desde las temáticas de la vida cotidiana, retratando la realidad de los sujetos comunes y nuestras tradiciones, desde una perspectiva profundamente humana, dejando atrás su propia formación en la Academia de Arte, que tenía una línea de formación francesa basada en el estereotipo. Sin embargo, como consigna la historia del arte nacional, este movimiento fue fuertemente criticado por los sectores oficiales, a tal punto que su trabajo no impacta a la sociedad, puesto que son vetados en los círculos artísticos del momento. Podemos concluir que las decisiones que se tomaron en Chile respecto de la enseñanza del arte, alcanza tanto al currículo de Educación Secundaria y a la Escuela de Arte. Para los primeros, se decide una utilidad instrumental y para los segundos, la reproducción de ciertos estereotipos europeos que no dejaban cabida a movimientos alternativos que desarrollaban temas que los representaban y que no continuaban replicando la estética extranjera. Debemos preguntarnos por qué ocurre esto en Chile, por qué no se considera al Arte como un espacio de liberación nacional, como una forma de auto representación de la cultura, y lo que se pretende es el desarrollo *del gusto europeo*. Esto puede interpretarse desde los intereses que la oligarquía chilena intentó reproducir y mantener en la sociedad. Es una oligarquía que mira hacia lo extranjero, que desea mantener el poder económico sin seguir tributando al colonizador, de tal manera que las riquezas no sean compartidas con otros (ni con los españoles y menos aún con los mestizos, los pobres, los indígenas). Esto evidencia la brecha económica entre las distintas clases sociales que se mantiene hasta la fecha. Brecha que las decisiones educativas han colaborado a mantener. Esto porque, si a un pueblo no le es permitido pensarse a sí mismo, ni expresarse, ni auto-representarse desde una educación para sí mismos y para sus hijos, obtenemos un pueblo que está imposibilitado de construir identidad, de auto valorarse, de construir cultura propia y con ello, siguen en una actitud de obediencia y subordinación al colonizador, que en este caso son las estructuras de poder oligárquicas.

Siguiendo con esta idea, en el nuevo programa de estudio de dibujo de 1912, predominó la postura de la oligarquía y los legisladores optaron por un texto de enseñanza del dibujo del gobierno francés, que si bien, abordaba el estudio del dibujo desde una perspectiva menos rígida que la del programa de 1893, mantenía el dibujo geométrico perdiéndose así, la oportunidad de incluir un movimiento que, por primera vez, había trabajado



sobre sus propias representaciones. El currículo no toma como referente el movimiento artístico que se estaba gestando en Chile, en vez de esto, traduce un programa francés, abortando toda posibilidad de incluir en el currículo nuestras propias temáticas.

Otro aspecto importante de destacar es que en este nuevo el plan, promulgado el 2 de enero de 1912, la clase de dibujo retoma el carácter voluntario en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria, revirtiéndose con esto, la obligatoriedad que obtuvo en el programa de 1893. Optatividad que queda expresada en el artículo tres del plan de estudio.

*“ARTICULO TERCERO: La asistencia a las clases de Dibujo será voluntaria en el 4º, 5º i 6º años”<sup>173</sup>.*

Cabe preguntarse por qué un programa cuyo espíritu era ir más allá del mero dibujo geométrico no pudo revertir realmente esta tendencia. Sin embargo, la puesta en marcha del programa de 1912 permitió a los legisladores desacreditar la enseñanza de influencia alemana, sin cuestionar los motivos que llevaron a la instalación de la asignatura de dibujo en el sistema escolar en el siglo XIX. La crítica en este sentido, aludió explícitamente, como hemos indicado anteriormente, a la enseñanza de dibujo geométrico, sin hacer referencia a que esta enseñanza y las habilidades que se buscaban obtener con ella, fueron precisamente, lo que incentivó en los planes matemáticos del siglo XIX, su obligatoriedad en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, y posteriormente, en todos los niveles en el plan de 1893.

## **Predominio de las intenciones utilitarias en los programas de dibujo de la primera mitad del siglo XX.**

Las orientaciones curriculares publicadas a lo largo de toda la primera mitad del siglo XX, mantuvieron la práctica de dibujo geométrico y el carácter utilitario de la asignatura, aunque en algunos casos se cambió su denominación en el programa por: dibujo lineal, dibujo técnico, composición, entre otros. A pesar, que los argumentos que estuvieron a la base de las modificaciones curriculares de la asignatura, sostuvieron que el dibujo geométrico era una práctica “*anticuada*”, como se señaló en el

---

173 Plan de Estudio 02 de enero, 1912 Boletín de Instrucción Pública (18 marzo), p. 37.

programa de 1912, o que esta actividad no permitía una conexión con el mundo de los niños, como se anunció en la introducción del plan de 1929, en la que se califica a la pedagogía alemana como una “*pedagogía de base lógica, que no contempla en la elaboración de sus programas y métodos el mundo de los intereses infantiles*”,<sup>174</sup> nunca se desechó completamente esta modalidad en la enseñanza del dibujo.

Así el programa 1929, para el primer ciclo de humanidades se planteó al igual que el de 1912, desde una perspectiva crítica al *antiguo sistema lógico*, haciendo alusión directa, en este caso al programa de 1893, como quedó consignado en las observaciones de su introducción, donde se critica la antigua pedagogía, con las siguientes palabras:

*“El inflexible aforismo ‘de lo simple a lo compuesto’ era la norma invariable, y no tomaba en cuenta en qué consistía lo simple para el niño. Una línea recta es simple para un adulto, pero el niño no ejecuta nada que no tenga un hondo significado para él, nada que no sienta en forma propia. Se creía que la esfera es simple. Es simple desde el punto de vista de la actividad fría y calculadora del geómetra...”*<sup>175</sup>.

Sin embargo, en el programa de 1929 nuevamente está presente la enseñanza del dibujo geométrico distribuido en diversos contenidos. Por ejemplo, en la unidad de “composición” para Primer Año de Humanidades se propone la “*Transformación de figuras geométricas con los elementos primitivos aplicados hacia el interior o exterior y decoración de interiores*”<sup>176</sup>. O, en Segundo Año, en que se debe realizar “*croquis geométrico*”, en la unidad de dibujo lineal.

Podemos observar la misma tendencia en el currículo de 1933, donde se mantiene la práctica del dibujo geométrico, con el nombre de “dibujo técnico” para Cuarto y Quinto año de Humanidades, en contenidos y actividades tales como:

*“Cuarto año Humanidades*

*Dibujo técnico:*

*1) El punto y las diferentes clases de líneas, sus clasificaciones.*

174 Programa de Dibujo 1929, p. 80.

175 *Ibíd.*, p. 77.

176 Programa de Dibujo e Historia del Arte 1933, p. 97.

- 2) *Figuras fundamentales: triángulo, cuadrado, rombo, romboide, trapecio, trapezoide.*
  - 3) *Figuras de fundamentos curvilíneos: círculo, óvalo, elipse.*
  - 4) *Construcción de polígonos.*
  - 5) *Cuerpos: pirámides, prismas, cuerpos redondos*<sup>177</sup>.
- “Quinto año Humanidades:*

*Dibujo técnico:*

- 1) *Proyección de un punto, de rectas, de paralelas, líneas curvas.*
- 2) *Proyección de superficies: triángulos, cuadrado, círculo.*
- 3) *Proyección de cuerpos: cubo, cilindro, paralelepípedo de base rectangular y otros prismas*

*Aplicaciones:*

- a) *Proyecciones de objetos de diferentes formas;*
- b) *Creación y proyecciones de muebles, juguetes, etc.”*<sup>178</sup>.

Del mismo modo, en este programa, se pide en el Primer Año de Humanidades en la unidad de ‘composición’ ejercitar aspectos relacionados con la geometría, en el dibujo de formas regulares y figuras compuestas:

*“Creaciones de diversas formas de espacio relacionados con la geometría, limitándose a figuras regulares (cuadrados, rectángulos, triángulos, etc.) o bien otras figuras compuestas, que por su naturaleza no perturben la composición planeada”*<sup>179</sup>.

Asimismo, en una de las unidades de Tercer año de Humanidades, bajo el título de “*Elementos del dibujo técnico*” se deben realizar construcciones de “*cuadriláteros; polígonos de 5, 6, 7, 8, 9 y más lados; problemas relativos a la circunferencia; conjunción de líneas rectas y curvas*”<sup>180</sup>.

Esta concepción ya instalada respecto de la clase de dibujo como una asignatura de carácter técnico y al servicio de otras actividades de tipo práctico, fue explicitada en el programa 1952, donde se pone de manifiesto en la introducción que:

177 Ibid., 99.

178 Ibidem.

179 Programa Dibujo 1935 p.178.

180 Ibid., p. 182.

*“Todos los sectores en que se ha dividido el programa de Dibujo deben recibir la debida atención del profesor. Los ejercicios que se ejecuten en un sector del programa deben servir de base a aquéllos que se realicen más adelante: así, los objetos dibujados del natural se utilizarán después para dibujos y composiciones ornamentales que puedan, a su vez, aplicarse en proyectos prácticos<sup>181</sup> como viñetas de libros, tejidos, bordados, etc.”<sup>182</sup>*

Las intenciones educativas no solamente se volcaron en esta concepción utilitaria y de carácter técnica, que privilegió y potenció actividades como las anteriormente mencionadas, sino también en la distribución y disposición de los contenidos “teóricos” que se fueron adhiriendo a la asignatura. Contenidos que reflejan una orientación extranjerizante del Arte, que sumada a la tradición técnica, no fomentaron un verdadero desarrollo artístico en los jóvenes. Es así, que bajo la denominación de “*Historia del Arte*” o “*Conceptos del Arte*”, se agruparon una serie de temáticas referidas principalmente a la historia del arte universal con algunos espacios menores para el arte nacional, que fueron tratadas con intensidades diferentes según el ciclo en que se impartirían.

Es importante destacar que la nueva orientación que asume la clase de dibujo en relación con al enseñanza de Historia del Arte, se deja preferentemente para el último ciclo de humanidades, manteniendo para el primero la tradicional enseñanza de dibujo geométrico. Una evidencia de esto, la podemos apreciar en el programa de 1929, donde Historia del Arte para el Primer Ciclo de Humanidades, se plantea como una actividad que puede ser desarrollada ocasionalmente “*a propósito de las observaciones que se vayan originando en clase y de los arreglos efectuados en el colegio*”,<sup>183</sup> es decir, no como una actividad regulada sino como algo casual. Lo que por otra parte, concuerda con las intenciones declaradas en la introducción de este documento, donde se expone el propósito de dar un sentido práctico al primer ciclo de humanidades.

*“Se ha tratado de imprimir al primer ciclo de la educación secundaria un carácter más práctico que teórico. Se ha tenido presente, además, que un 60% de educandos abandonan el Liceo después del tercer año,*

181 El subrayado es nuestro.

182 Programa 1952, p. 186.

183 Ministerio de Educación Pública, “Programa de Dibujo 1929”, p. 83.

*por lo que se ha juzgado conveniente dotar al niño de una cantidad de conocimientos, no solamente aprovechables para su cultura general, sino también para su actuación en la vida práctica... y no se desea que el niño asimile solamente conocimientos; es mucho más importante capacitarlo para la acción”<sup>184</sup>.*

Por su parte, el programa de 1933, amplía y refuerza la idea que el abordaje de los contenidos teóricos debe dejarse, preferentemente, para el Segundo Ciclo de Humanidades. Esto bajo el argumento que Historia del Arte y Estética, contribuirían a completar la formación cultural de los bachilleres, motivo por el cual dichas materias deberían tratarse sólo al finalizar los estudios secundarios.

*“Sin una educación estética jamás tendríamos una enseñanza cultural completa. Atendiendo a esta razón, el actual programa consulta bajo el título “Historia del Arte” ciertas materias que, desarrolladas paralelamente con ejercicios técnicos formarán el bagaje de cultura artística indispensable a un Bachiller”<sup>185</sup>.*

Al respecto es importante reflexionar las consecuencias sociales de la argumentación anterior. Esto porque explícitamente, se menciona que los estudios de estética son indispensables en una formación cultural completa. Formación que sólo deberían poseer quienes llegan a los últimos años de escolaridad, que por esa época, sólo alcanzaba a un número reducido de jóvenes, generalmente pertenecientes a los sectores más acomodados de la población. Para los otros, al parecer, no sería tan importante dicha formación cultural, sino que se aseguraba por medio de las políticas públicas, que se capacitaran en técnicas para la vida laboral. Decisiones como estas, adoptadas a lo largo de la educación chilena, han consolidado un dispositivo curricular que fomenta la desigualdad y la inequidad educacional.

De este modo, a partir de 1929, Historia del Arte pasa a ser una actividad con tiempos y contenidos definidos dentro del plan de estudio, otorgándole un lugar visible en los últimos años de formación. Obviamente, que la única historia del arte legitimada por los círculos de poder, ha sido la europea, produciéndose una invisibilización, como se relató en el capítulo

---

184 Ibid., p. 4.

185 Programa de Dibujo 1933, p. 94.

1, de las manifiestas artísticas nacionales o latinoamericanas. Así, uno de los contenidos de Cuarto año de Humanidades del programa de 1933 se denomina Arte en la Antigüedad y contempla temáticas tales como el origen del arte, arte antiguo, arte griego y romano. Por su parte, Quinto año se destina a estudiar el Arte en la Edad Media y el período del renacimiento. Sexto, al estudio de los movimientos modernos, americanos y Arte Chileno. Estos últimos con un espacio muy reducido en relación al resto de los contenidos. Además, al estar al final del programa, seguramente no todos los maestros alcanzaban a tratarlos.

Esta fórmula se vio replicada en otros programas, como en el de 1935, donde nuevamente los contenidos teóricos de Historia del Arte, denominados en este programa como “Conceptos del Arte”, sólo los encontramos en el Segundo Ciclo de Humanidades, correspondiente a los tres últimos años de Educación Secundaria.

Parece por tanto, factible suponer que tales diferencias respecto del tratamiento de un contenido suponen cierto sesgo respecto a quiénes están dirigidas dichas materias. Esto porque si un 60% de los alumnos abandonaba el sistema escolar en el primer ciclo de humanidades, sólo aquellos que finalizarán la secundaria accederían a estudios en temáticas de Historia del Arte. Por otra parte, estos mismos alumnos serían quienes además, continuarían estudios universitarios. Por tanto, en la decisión de los legisladores predominó la idea que Historia del Arte era un aporte en la formación de quienes seguirían estudios superiores, estarían en situación de poder y definirían posteriormente los referentes culturales que deberían ser difundidos a la mayoría de la población. Estos referentes por su parte, corresponden a las enseñanzas recibidas respecto del arte europeo, de manera enciclopédica, reafirmandose y reeditándose un modo de colonización desde los parámetros estéticos.

### **De Dibujo a Artes Plásticas: Hibridación en un periodo de transición.**

Los programas de dibujo de la primera mitad del siglo XX, no produjeron cambios profundos en esta asignatura como hemos señalado anteriormente. Las intenciones por las cuales dibujo se instaló en el sistema educativo permanecieron, y los programas que se sucedieron unos a otros sólo adhirieron nuevos contenidos, sin reformular la intención educativa de la asignatura. Las ideas expresadas por los actores sociales que

demandaban una mayor independencia en materia educativa, como las de los discursos de La Asamblea Pedagógica de 1926, no encontraron respuestas en estos programas y la solución a estas demandas se dio por la vía de agregar nuevos contenidos, manteniendo los ya existentes, sin que se reflexionara sobre el fondo de aquello que se estaba demandando. Los programas de los primeros años del siglo XX, mantuvieron siempre fuertes vínculos con las corrientes foráneas, como señaló en su crítica el presidente de la Asamblea Pedagógica:

*“No debemos copiar lo que se ensaya en Europa o en Estados Unidos, sino que usar nuestra propia fuerza creadora, ahondar en la fuente de nuestra raza, auscultar el corazón de esta agitada hora presente”<sup>186</sup>.*

Esta crítica intentó evidenciar la falta de autonomía y la poca consideración de nuestra cultura en la selección de los contenidos de los programas, incluido el de dibujo. Como hemos podido observar, la crítica que se hizo al plan de estudio de 1893, sólo está enfocada paradójicamente, a su carácter técnico y no por lo foráneo de su propuesta.

Por otra parte, podemos darnos cuenta que en los programas que se elaboraron en este período se sumaron contenidos de dibujo que apuntaban a actividades más expresivas como dibujo intuitivo, dibujo del natural, modelado y otras técnicas, de modo que los programas se configuraron con una enorme cantidad de contenidos y actividades, sin que existiera una coherencia entre ellos. Un ejemplo de esto, es la inclusión de Historia del Arte en forma inconexa con el resto de las unidades programáticas, que se describen como actividades técnicas. En otras palabras, la unidad de Historia del Arte, se transforma en “otro” programa dentro del mismo, lo que queda en evidencia claramente en los programas de 1933 y 1935.

A su vez, el programa de 1964 refleja muy bien esta tendencia de hibridación, ya que aunque se explicita el vínculo existente entre expresión y apreciación plástica, a la hora de diseñar el programa los territorios de lo técnico y lo teórico están muy bien delimitados. Es así, que en los objetivos del programa se señala que “*se reconoce a las Artes Plásticas el desarrollo de las capacidades de expresión y apreciación. Según la naturaleza de las materias de este programa...*”<sup>187</sup> Y sin embargo, en las unidades planteadas para cada

---

186 Labarca, Amanda, *op. cit.*, p. 257.

187 Programa de Artes Plásticas 1964, p. 11.

uno de los cursos se mantiene esta lógica de adhesión fragmentaria de lo expresivo, lo técnico y lo teórico. También esta tendencia se refleja en los objetivos específicos de las consideraciones generales del programa, en que podemos observar la siguiente distribución:

*“1. En Expresión Plástica: a) Utilizar cualquier material por sus posibilidades para la expresión; b) desarrollar la capacidad para organizar formas; c) encauzar la imaginación creadora en el dominio de las formas.*

*2. En Introducción al Dibujo técnico: a) desarrollar las destrezas y habilidades de expresión técnica; b) interpretar los sistemas de expresión técnica; c) adquirir nociones para la ejecución de proyectos.*

*3. En Apreciación Plástica: a) dar las bases para la formación cultural en artes visuales; b) disfrutar de las creaciones artísticas en el campo de las formas; c) desarrollar la tolerancia artística frente al libre juego de tendencias y estilos.*

*4. En nociones de Historia del arte: a) conocer periodos importantes en la evolución de las Artes Plásticas; b) contribuir al desarrollo del juicio crítico en asuntos de estética plástica<sup>188</sup>.*

De todos modos esta configuración híbrida sirvió para:

- Mantener los objetivos técnicos, que como hemos señalado anteriormente, fueron la base de la institucionalización de la asignatura;
- Implementar la orientación más teórica que se quiso impartir a los últimos años de escolaridad pública para aquellos que continuarían estudios superiores, e;
- Incluir las ideas importadas sobre auto-expresión que emergían en las corrientes educativas extranjeras.

Sin embargo, el resultado de esta postura que definió orientaciones distintas dentro de un mismo programa, produjo una sobresaturación de contenidos para una actividad curricular que sólo contaba con dos horas por semana en el plan general. La solución a este problema recayó en manos de los maestros los que paradójicamente, en este programa podían elegir los contenidos técnicos, pero no así los contenidos teóricos referidos a Historia del Arte, los que fueron debidamente resguardados en el plan



anual de trabajo de 1964 y en la distribución del tiempo, para que efectivamente fueran realizados. Esto queda claramente expresado en la introducción del programa:

*“Para alcanzar los objetivos propuestos, se recomienda considerar los distintos aspectos de la plástica que contiene este programa. Estos deben distribuirse, con proporcionalidad a su relativo valor e importancia educacional, en el tiempo disponible para la asignatura, sea trimestral o en el año... Este programa ha sido planeado con una extensión aparentemente mayor que la que cabe en el tiempo destinado a Artes Plásticas en el Plan de Estudio. Así ha sido concebido para que cada profesor escoja los contenidos y los ajustes a un plan de trabajo anual, con excepción de los de **Apreciación e Historia del Arte**”<sup>189</sup>.*

Esta decisión, la podemos considerar como una fractura de forma en la continuidad de la historia curricular de la asignatura, ya que hasta ese momento predominaron los contenidos referidos a actividades de tipo manual, y en este caso se obliga a que los docentes impartan todos los contenidos teóricos programados, pudiendo sólo variar los aspectos técnicos o expresivos, y no los referidos a Historia del Arte.

Si bien, no se argumentaron las razones de esta decisión, podemos observar que esta tendencia no solamente alcanzó lo expresado en la distribución del tiempo en el plan anual, sino en la extensión y profundidad que se le pretendió dar a los contenidos de Historia del Arte. Los que fueron en este programa, excesivamente numerosos y detallistas, teniendo en consideración que sólo era una unidad en todo el programa, y que por tanto iba en desmedro del desarrollo del resto de las unidades. Teniendo en cuenta la extensión del programa, presentaremos aquí solo uno de los niveles a modo de ejemplo.

**Cuadro 3.2.****Programa 1964 Cuarto Año Humanidades <sup>190</sup>.****Unidad Historia del Arte.**

Objetivos	Contenido
Estudiar la evolución de la pintura, escultura, arquitectura, artes aplicadas e industria del mundo antiguo y de las clásicas civilizaciones orientales	<p>1. Arte egipcio. I. Tratar los sentidos y significados del arte egipcio: 1) la forma pétrea y monumental en la escultura y arquitectura. 2) Relaciones del arte con la religión en su concepción de la vida eterna. 3) Convencionalismos pictóricos.</p> <p>2. Arte grecorromano II. El ideal antropomorfo en el arte griego: 1) el canon, 2) La expresión y su evolución en la estatuaria, 3) evolución de ciertos problemas técnicos de la escultura griega. III. 1) Sentido práctico y racionalista de la arquitectura romana; 2) herencia griega de la arquitectura romana 3) realismo expresivo en retratos escultóricos romanos; 4) realismo y sentido ornamental en la pintura pompeyana.</p> <p>3. Arte oriental. IV. a) India, b) China, c) Japón. D) Mundo musulmán. IV. 1) Simbolismo del arte oriental; 2) los cánones orgánicos e irracionales; 3) sentido religioso del arte indio, 4) las artes menores en el arte chino, 5) la pintura y la vivienda japonesa, 6) abstraccionismo y figurativismo en el arte del mundo musulmán.</p>

Consecuentemente, podemos señalar que en el programa 1964 confluyen las ideas instaladas de la asignatura de dibujo del siglo XIX, como también las renovaciones que precipitaron la transformación de este ramo hacia un currículo orientado al desarrollo de las capacidades de expresión y apreciación estética, configurando un currículo que contenía un poco de todo. En esta misma línea se introdujeron modificaciones respecto de su denominación, y la asignatura de dibujo pasó a llamarse Artes Plásticas, cuestión que ya había ocurrido en el ramo para el nivel de Primaria en el año 1949. Si bien, en la introducción del documento no se argumentan las razones de esta modificación, éstas se hicieron evidentes en la selección y descripción de las unidades del programa que se enfocaron a otros aspectos de la educación artística como modelado, pintura, artes aplicadas y diseño.

Al final del programa se incorpora una extensa bibliografía<sup>191</sup> que da cuenta de la hibridación de este currículo, ya que presenta una enorme cantidad de textos, que a juzgar por la sofisticación de las temáticas y las barreras idiomáticas (ya que algunos están escritos en inglés o francés), no contribuye a aclarar una línea de trabajo para los docentes.

## Una nueva propuesta en la enseñanza de las Artes Plásticas.

En 1968 se dio inicio a una nueva reforma curricular en nuestro país, en lo formal se propuso la extensión de la educación primaria a ocho años y se definió cuatro años para la secundaria, la que desde ese momento pasó a llamarse Enseñanza Media, tal y como la denominamos hoy día. También se efectuaron cambios respecto de la orientación de los contenidos curriculares, los que se describieron como habilidades de aprendizaje, buscando de este modo transformar el carácter enciclopédico con que se identificaba la educación hasta ese momento, como declaró el Mario Leyton en la introducción a los nuevos programas:

*“Los conceptos precedentes operan en razón del esquema conceptual de los nuevos programas. Estos están estructurados mediante la formulación de objetivos educacionales que presentan dos dimensiones: contenidos de*

---

191 Lowenfeld Viktor. Creative and Mental Growth. The Mc Millan Co. N.Y. Lowenfeld, Viktor. The Nature of Creative Activity. The Mc Millan Co., N.Y. Unesco, Art et Education . Recueil d'Essais. Directeur de **Pedagogía artística** D Amico , Creative teaching in Art. Seranton. Pennsylvania International Textbook. public. Ziegfeld Edwing. **Historia del Arte y Apreciación** Aravena, Héctor. Compendio de Arte. Zig- Zag. Gauthier, Joseph, Historia Gráfica del Arte. Buenos Aires. Murray , Meter and Linda. A Dictionary of art. Penguin Reference Books. Payró e. Julio. Historia gráfica del Arte Universal. Codex. B. Aires. Pijoan, José, Summa Artis. Historia general del Arte. Madrid. Espasa Calpes. Rafol, F. j. historia del Arte. Read, Herbrt, A Concise History of Modern Painting. Thames of London. Romera, Antonio, Historia de la Pintura Chilena . Zig-Zag Ross Jr. Frank. An Illustrated Handbook of Art History. The Mc. Millan. Co. N.Y. Skira, Albert. Hstoire de la Peinture Moderne. Ginabra. Skira Edit. Velarde, Héctor, Historia de la Arquitectura. México, Fondo de Cultura Economica. Wolfiin, Heinrich. Principles of Art History. Dover Publications. Inc. Zevi, Bruno, Saber ver la Arquitectura. Buenos Aires. Poseidón. **Dibujo técnico**. Laudien, Kart. Dibujo de maquinas. Buenos Aires. Hobby. Lehmert, Georg, Las Artes Industriales. Labor. Nicholson, Fred, Dibujo mecánico, México, Diana s.a. **Campos especiales de la Educación Plástica**. Biegeleisen, A,B,C, of Lettering, New Cork. Harper. Dunean. Julia y D' Amica Nikior. How to make Pottery and Ceramic, Sculpture. N.Y. Lynch John, How to make Mobiles. N.Y. Studie. Mac Pharlin, Paul, Paper Sculpture N.Y. Marquerdt. **Guías Revistas y Anuarios de Pedagogía**. Art Education Today, Bureau of Publications . Teachers College. Columbia University. Direccion de Educacion Secundaria, Seccion de experimentacion , Guías de artes Plastica. School Arts. David Press. The Paiters Bulding. 44 Portland Street, Worcester, Mass. This is Art Education. National Art Education Association. State Teaches College, Kutztown, Pa.

*materia y actividades, por un lado, y el desarrollo de procesos que permitan la integración de la enseñanza. Las situaciones de aprendizaje (contenidos de materia y actividades) y las conductas (proceso integrado) son los dos aspectos esenciales de los nuevos programas.*

*Las situaciones de aprendizaje están al servicio del desarrollo de habilidades, hábitos, destrezas y valores (conductas) de modo que, en verdad, la información no se concibe como un fin en sí misma, sino como un instrumento más dentro del proceso global de enseñanza...<sup>192</sup>.*

Estas transformaciones no pretendieron ser sólo una nueva forma de narrar los contenidos, sino que, una concepción educativa absolutamente distinta de lo que hasta ese momento se había considerado como enseñanza. En el campo de la educación artística esto se reflejó, en un énfasis de los conceptos de expresividad y creatividad. Ideas que rondaban en Europa y Estados Unidos desde la década de los años cuarenta, por la influencia de investigadores como Herbert Read y Víktor Lowenfeld, los que se esforzaron por desarrollar una línea de pensamiento que fomentara la educación artística en las escuelas, las que encontraron eco en Latinoamérica y en Chile, como se advierten las siguientes palabras de Luis Hernán Errazuriz (1994):

*“Durante la década del cuarenta se desarrollaron algunas iniciativas para fomentar la enseñanza artística a través de la fundación de instituciones educacionales... El pensamiento de Herbet Read, conocido historiador y crítico inglés, constituyó una importante fuente de inspiración para respaldar las nuevas tendencias. Su presencia en nuestro continente por medio de visitas, exposiciones y publicaciones, en especial a través de su libro Educación por el arte, editado por primera vez en Inglaterra en 1943, será..., un factor preponderante de influencia en las décadas posteriores; una especie de manifiesto para defender la necesidad del arte en la enseñanza... Otra tendencia complementaria que comenzó a perfilarse conjuntamente con la Educación por el Arte, fue la del desarrollo de la creatividad”<sup>193</sup>.*

192 Leyton, Mario, *Un enfoque nuevo para los programas de estudio*, Santiago, 1965, p. 3.  
193 Errazuriz, Luis Hernán, *op. cit.*, p. 147.

En esta nueva concepción se abandonó definitivamente la práctica del dibujo geométrico y se introdujeron nuevas temáticas como diseño y urbanismo, las que fueron justificada por el profesor Sergio Montero, director del área artística del Centro de Perfeccionamiento del Magisterio en esa época, del siguiente modo:

*“La incorporación del diseño a las artes plásticas se hace hoy, más urgente que nunca, puesto que todas las actividades del desarrollo nacional, tanto en lo artesanal, industrial, como de niveles de mayor trascendencia por su significado cultural, están, orientadas a la búsqueda de una personalidad nacional, original, que refleje nuestra idiosincrasia ... El rápido avance de la actividad industrial exige en forma absoluta del Diseño, fusión entre lo plástico, lo funcional y lo tecnológico, para llevar nuestro productos al plano de la competencia”*<sup>194</sup>.

Estas palabras nos recuerdan, lo expresado por Mariano Egaña y Faustino Sarmiento, a principios del siglo XIX, en que justificaba la importancia de la enseñanza del dibujo ante la necesidad de formar artesanos que pudieran competir con los mercados europeos, y con ello contribuir al progreso industrial del país.<sup>195</sup> Como narra Luis Hernán Errázuriz (1994), en su libro sobre la historia de educación artística en Chile, el interés por el diseño, el urbanismo y la arquitectura, que tenía el encargado de la Reforma en el área de arte, definieron y *“consolidaron estos contenidos como parte fundamental del currículum artístico...bajo el supuesto que esta enseñanza contribuiría al desarrollo cultural e industrial del país”*<sup>196</sup>.

Con la incorporación del diseño, el programa de 1969, no es capaz de liberarse de las orientaciones que dieron vida a la clase de dibujo en la enseñanza secundaria. Aunque, se intente justificar su incorporación con argumentos que apelan a la identidad nacional y a nuestra idiosincrasia (temas en la palestra durante los años 60) no es más que una preparación para una actividad industrial más competitiva. Argumentos que en el siglo XIX, se defendieron acaloradamente, para implementar una educación para los artesanos y los ciudadanos. En este sentido, el programa de 1969, no

---

194 Sergio Montero en *Ibíd.*, p. 157.

195 Véase cita N° 92 y 123 del capítulo 2.

196 *Ibíd.*, p.156.

estaba mirando a las elites sino a las masas de estudiantes que cada día aumentaban en número en la educación media. En consecuencia, al parecer cada vez que se piensa en la enseñanza de arte o de dibujo para la gran masa de la población, siempre se lo asocia a una formación de artesanos, técnicos o profesional de nivel superior, otorgándole a la asignatura una utilidad práctica.

El modo en que estas ideas se expresaron en los programas, varió dependiendo del nivel o ciclo de enseñanza media al que se referían. Es así, que podemos constatar al leer los programas de 1969 de Primero y Segundo Medio, que las unidades programáticas anuales se orientan fundamentalmente al desarrollo de la expresividad y la creación, lo que no ocurre en el Segundo Ciclo de la Enseñanza Media, en que los contenidos y las actividades se encausan principalmente al diseño y la arquitectura. Esto marca un giro en lo venía ocurriendo desde principios de siglo, en que la finalidad de la educación secundaria era preparar bachilleres, con una formación cultural lo más completa posible. Razón que lleva a preparar con un sentido más teórico a los estudiantes que finalizaban los cursos, y más técnico a los alumnos de primer ciclo. Con el auge de los colegios Técnico Profesionales, esta tarea es cada vez menos asumida por los colegios científico-humanistas, los que se concentran en preparar a los alumnos para las carreras universitarias. En pos de este objetivo las asignaturas comienzan a redireccionar sus planteamientos. Para el caso de Artes Plásticas, tal reorientación implicó preparar a los alumnos de los últimos cursos hacia carreras afines como Diseño, Arquitectura u otras, dejando para primero y segundo medio, el desarrollo de la expresividad. Esto, debido a que entran fuertemente nuevas ideas respecto de la educación artística, relacionadas con la posibilidad de la expresión humana. Ideas que sin embargo, no alcanzan a penetrar completamente, la concepción utilitaria instalada desde el inicio de la asignatura. Esto se traduce finalmente, en que se dejan los primeros años para el desarrollo de la expresión y los últimos, para la tan ansiada utilidad práctica, traducida en un acercamiento vocacional hacia carreras afines. Tal decisión es corroborada por la optatividad de la asignatura en los últimos años, de tal modo que los estudiantes que eligen cursarla lo hagan en pos de sus estudios universitarios. Lo que se puede evidenciar en las razones que se dieron para justificar tratamientos distintos para las unidades de uno y otro ciclo, que encontramos en las consideraciones generales del programa de Tercero Medio donde se señala:

*“El presente programa viene a ser la continuación lógica de los años anteriores de la Enseñanza Media y básica. No obstante dado el carácter optativo de la asignatura durante este último periodo (3º y 4º de Medio), ello nos está indicado que quienes continúen en ella lo harán en virtud de una mejor preparación pre-universitaria, que satisfaga los requisitos necesarios para optar a las carreras de continuación vinculadas al Diseño integral”<sup>197</sup>.*

De este modo, podemos constatar una vez más, que la inclusión de la asignatura de arte en el segundo ciclo de humanidades se justifica en post de otra cosa, en este caso la preparación para la continuación de estudios superiores, y no como un fin en sí mismo. Argumentos que como hemos visto, han poblado el currículo desde su concepción en el siglo XIX. Para ilustrar las diferencias anteriormente señaladas se transcribirán a continuación dos unidades.

**Cuadro 3.3.**  
**Primera Unidad Segundo Medio**<sup>198</sup>  
**Mi expresividad y la naturaleza**

Contenidos	Sugerencia de actividades
1. Expresión en la superficie. Sentimientos y emociones: frente a sí mismo. Motivados por las experiencias circundantes.	1-1. Realizar composiciones en las que se expresen sentimientos, emociones e intereses frente a: amor, odio, fuerza vital, protección, orientación, desorientación, plenitud, rebeldía, etc. 1-2. Expresar plásticamente vivencias emociones provocadas por imágenes surgidas a través de la contemplación de la naturaleza (juegos de formas en el agua, caída de las hojas rumor del viento, paso de las nubes). 1-3. Realizar composiciones sobre la emoción o el sentimiento inspirado por el sentido de lo mágico en las culturas primitivas o actuales, el sentido religioso y el predominio de lo humano.
2. Expresión en volumen: Formas abiertas, cerradas y horadadas. Figuras humanas articuladas.	2-1. Modelar expresivamente formas abstractas y figurativas en materiales diversos. 2-2. Construir figuras humanas en materiales diferentes.
3. Expresión en el espacio. Formas abstractas o figurativas inspiradas en lo tecnológico y científico.	3-1. Construir estructuras sugeridas por el mundo tecnológico y científico, enfocando aspectos de interés para el alumno.
4. Apreciación artística: Evolución de las formas artísticas en torno a las ideas centrales de: Sentido de: lo mágico en los pueblos primitivos, sentido de lo religioso en las culturas antiguas (egipcias y medieval europeas) Sentido de lo humano en las culturas griegas y renacentistas.	4-1. Reunir material ilustrativo relacionado con los temas propuestos en función de una síntesis posterior. 4-2. Realizar una síntesis sobre la evolución de algunas de las formas artísticas reveladas en la arquitectura, la pintura y la escultura, en relación con las ideas centrales propuestas en los contenidos, utilizando el material seleccionado. 4-3. Realizar un trabajo sobre algunos de los tópicos elegidos por los alumnos aplicando técnicas simples de investigación. 4-4. Realizar un pequeño foro sobre uno de los temas propuestos o un aspecto de ellos.

198 Ministerio de Educación, "Programa Artes Plásticas 2º Medio", en *Revista de Educación*, N° 14, marzo 1969, pp. 51-52.



<p>5. Técnicas instrumentales Dibujo del natural, croquis (valoración línea y plano) proporciones de la figura humana, proporciones y expresiones del rostro.</p>	<p>5-1. Realizar croquis libres del natural para adquirir soltura y seguridad en el manejo de los materiales. 5-2. Lograr a través del croquis del natural relaciones bidimensionales, observando los espacios y valorando las formas con líneas y tono. 5-3. Animar alguna superficies con juegos rítmicos, basados en la observación de las formas naturales (vetas de la maderas, nervaduras, de las hojas espirales del caracol, espirales de los vegetales, etc.). 5-4. Realizar croquis libres de la figura humana estáticas y en movimiento. 5-5. Dibujar los cánones de la figura humana en forma simple y comparar aplicándolos en fotografías, ilustraciones de moda, reproducciones de cuadros u obras escultóricas.</p>
<p>6. Técnicas de elaboración. Pinturas variadas, collage, lápiz carborcillo, tinta, construcciones de modelos, etc.</p>	

**Cuadro 3.4.****Tercero Medio Unidad programática:****“Mi casa futura” Subunidad: “Lo Arquitectónico”<sup>199</sup>**

Situación problemática	Contenidos	Actividades	Cambios conductuales
¿Existen nuevas formas de organización del espacio?	Apreciación artística: Síntesis evolutiva de la habitación.	Apreciar objetivamente las nuevas formas de organización del espacio.	Comprenden el espacio como realidad. Aprecian y valoran las nuevas formas arquitectónicas. Analizan lo auténtico y lo falso en la expresión arquitectónica.
¿Cómo será el espacio que habitaré?	Organización general del espacio arquitectónico.	Realizar croquis del medio natural real o imaginario.	Valoran las posibilidades del espacio natural. Valoran las posibilidades de organización del espacio.
¿Cómo será mi casa?	Expresión en superficie: El medio natural.	Integrar al croquis natural el proyecto de casa. (Perspectiva o mano alzada.)	Comprenden la unidad entre casa y medio ambiente.
¿Sé representar el volumen de mi casa en superficie?	Expresión en superficie Croquis de mi casa. Expresión en superficie: Representación a escala planos, plantas, elevaciones, cortes, techos, (chimenea, etc. Proyecciones ortogonales).	“Leer” planos de distribución interpretando acotaciones. Realizar planos simples a escala con acotaciones.	Leen un plano y saben dibujar a escala. Comprenden las acotaciones. Captan vinculaciones de la funciones (estar, comer, dormir, servicios, esparcimiento).
¿Podré utilizar cualquier material?	Apreciación artística: Tipo de materiales para construir según su función.	Diversificar y valorar diversos tipos de materiales y sus correctas formas de empleo.	Conocen, clasifican e identifican tipos de materiales. Valoran el buen o mal uso del material en relación a la función.
¿Puedo proyectar en volumen mi casa futura?	Expresión Volumen- espacio: Maqueta	Construir maquetas de casas proyectadas.	Expresan los proyectos en volumen. Deducen ideas de experiencias espaciales arquitectónicas (volumen recurrente).

199 Ministerio de Educación, “Programa Artes Plásticas Tercero Medio”, en *Revista de Educación*, N° 22, Santiago, Noviembre 1969, p 51-52.

¿Puedo representar el volumen en superficie?	Expresión en superficie: Perspectiva	Dibujar perspectivas exteriores e interiores expresando la relación: función-material-construcción representando o sugiriendo materiales. Considerar chimenea.	Representan las dimensiones en superficie. Ubican tipos de materiales.
--	---	--	---

Desde otra perspectiva y contrariamente a lo que podría pensarse, en este programa encontramos una propuesta en términos metodológicos que busca establecer relaciones entre los contenidos disciplinares y el mundo de los jóvenes, a lo que Elliot Eisner llamaría “*el papel de las artes en la transformación de la conciencia de los sujetos a través de la satisfacción de nuestra búsqueda de significados*”<sup>200</sup>. Lo que se evidencia en el planteamiento de las unidades como situaciones problemáticas y que se refuerzan en la construcción de objetivos tales como:

- *Desarrollar la personalidad integral del adolescente”, posibilitando su expresión plástica y logrando un autoconocimiento, proyectado en beneficio de la comunidad, para la cual debemos:*
- *Lograr un desarrollo armónico entre su mundo interior y exterior, mediante la libre expresión de su afectividad y sus vivencias espirituales a través del ritmo, la proporción y la armonía.*
- *Desarrollar el juicio estimativo y crítico a través de sus propias creaciones, de la naturaleza y de la apreciación de las formas artístico-plástico, del medio comunitario nacional, americano y universal*<sup>201</sup>.

Sin embargo, estos esfuerzos fueron neutralizados al momento de establecer la necesidad de orientar la asignatura al desarrollo de habilidades para la continuación de estudios superiores, lo que podemos comprobar en la descripción de objetivos de Segundo Medio, como los siguientes:

200 Eisner, Elliot, *El arte y la creación de la mente*, Barcelona, Paidós, 2004. p. 19.

201 Programa de Artes Plásticas, *op. cit.*, p. 50.

*“- Conocer y Comprender el sentido del diseño, su campo de aplicación y su proyección cultural y socio-económica.*

*- Permitir una conciente e inteligente decisión frente a la continuidad de estudios...*

*- Valorar los materiales del medio, adecuados a la expresión plástica, buscando nuevas posibilidades de aprovechamiento al seleccionarlos, clasificarlos y aplicarlos.*

*- Desarrollar actitudes conscientes frente al valor de los hábitos de orden, limpieza y precisión, para un mayor éxito en su vida escolar y en los diversos medios en que le corresponda actuar”<sup>202</sup>.*

La inocuidad en que quedó la asignatura al no establecer claramente un lineamiento, permitió que los objetivos generales, planteados en el programa de 1969, se replicaran casi en su totalidad en el programa de 1976. Hecho que no deja de ser significativo considerando las circunstancias que vivía el país en esos años. Recordemos que era el momento en que Chile se vio enfrentado a las restricciones de las libertades en todo orden, con la llegada de la dictadura militar, lo que produjo en materia educativa, que algunas asignaturas fueran intervenidas en sus currículos, como es el caso de Filosofía. Lo que no ocurrió con el currículo de Arte, el que no sufrió grandes transformaciones, como se evidencia en los objetivos generales del programa de 1976.

*“Desarrollar la personalidad integral del ‘adolescente’, posibilitando su expresión plástica y logrando un autoconocimiento, proyectado en beneficio de la comunidad, para la cual debemos:*

- Lograr un desarrollo armónico entre su mundo interior y exterior,*
- Mediante expresión de su afectividad y sus vivencias a través del ritmo, la proporción y la armonía.*
- Desarrollar el juicio estimativo y crítico a través de sus propias creaciones, de la naturaleza y de la apreciación de las formas artístico-plástico, del medio comunitario nacional, americano y universal.*
- Desarrollar habilidades sensorio-motrices.*
- Desarrollar la observación mediante el enfrentamiento y análisis de las formas.*

- *Lograr, mediante la intensificación de la disciplina plástica, una mayor capacitación para abordar los problemas del diseño.*
- *Comprender y valorar el diseño como creación de forma que expresan su función mediante el correcto uso del material y su adecuada construcción hacia una finalidad útil y estética,*
- *Comprender el sentido del diseño en su aplicación y proyección cultural-socio-económicos.*
- *Permitir una consciente e inteligente decisión frente a la continuidad de estudios y oportunidades profesionales.*
- *Valorar los materiales del medio, adecuados a la expresión plástica, buscando nuevas posibilidades de aprovechamiento al seleccionarlos, clasificarlos y aplicarlos.*
- *Desarrollar actitudes conscientes frente al valor de los hábitos de orden, limpieza y precisión, para un mayor éxito en su vida escolar y en los diversos medios en que le corresponda actuar<sup>203</sup>.*

En este programa se reforzaron las temáticas relacionadas con el diseño y el urbanismo y se eliminó el planteamiento de situaciones problemáticas, retornando de este modo a la concepción de los contenidos como un saber legitimado, como una verdad dada, reduciendo las posibilidades de construir sentido y significados desde la propia subjetividad. Las situaciones problemáticas que estaban pensadas para que los alumnos construyeran el conocimiento desde la interrogación, la búsqueda, y los intereses personales se reemplaza por un conocimiento estereotipado, fragmentado, neutro, en definitiva, un deber ser.

Para ejemplificar las reflexiones anteriores, a continuación se presenta una unidad de Tercero Medio del programa de 1976, que trata sobre Diseño Arquitectónico.

Si analizamos con detención las transformaciones que se llevaron a cabo en los programas de Artes Plásticas de 1969, podemos concluir que esta propuesta instaló las bases sobre las cuales la asignatura se configura en la actualidad. Esto, lo podemos apreciar en ciertas constantes que aparecen en todos los programas de la segunda mitad del siglo XX, como son la introducción de contenidos referidos a diseño y urbanismo, y más tarde, a nuevas tecnologías de la comunicación e información, que revitalizan su sentido utilitario.

**Cuadro 3.5.****Artes Plásticas — Tercer año Medio 1976****Primera unidad: «Diseño Arquitectónico» (Recinto)**

Contenidos	Objetivos	Sugerencias Metodológicas
<p>Habilidad para apreciar, comprender y expresar la creación arquitectónica como una articulación de recintos en que interactúan distintas funciones adecuadas a la dinámica espacial del entorno.</p> <p>Habilidad para distinguir funciones arquitectónicas finales, complejas, operacionales, estructurales, y para apreciar su expresión tanto en los ensayos propios como en obras de arquitectos nacionales y extranjeros de distintas épocas.</p> <p>Habilidad para manipular con propiedad materiales del medio adecuados al diseño de maquetas, respetando sus posibilidades constructivas y su autenticidad.</p> <p>Habilidad para descubrir valores de la arquitectura autóctona y regional que sirvan en su proyección al diseño arquitectónico nacional</p>	<p>CONCEPTOS DE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión simbólica de las funciones; unidad; expresivo-formal; su relación con la expresión visual de: ritmos (recintos, entorno y elementos constructivos); equilibrio visual; movimiento; proporciones; articulación; iluminación; textura; color; materiales; construcción y funciones.</li> </ul> <p>APRECIACIÓN DE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La evolución de las formas arquitectónicas</li> <li>- La expresión arquitectónica nacional.</li> </ul> <p>TÉCNICAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construcción de maquetas.</li> </ul>	<p>A. DISEÑO BÁSICO ESPACIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar ejercicios de composición espacial articulando recintos en función a diferentes entornos dados, de acuerdo a sus tensiones dinámicas.</li> <li>- Ensayar distintos materiales y procedimientos constructivos.</li> <li>- Organizar el conjunto buscando unidad expresivo-formal a través de los elementos plásticos: ritmo, equilibrio, movimiento, etc.</li> </ul> <p>B—DISEÑO ARQUITECTÓNICO (MAQUETA)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dibujar croquis de proyectos arquitectónicos, estableciendo interrelación de funciones y adecuación al entorno.</li> <li>- Ensayar proposiciones de articulaciones espaciales con materiales apropiados</li> <li>- Realizar la maqueta final.</li> <li>- Observar y comentar obras arquitectónicas desde la Pre-historia hasta la época actual; apreciar la evolución de los procesos constructivos «en» su relación material-función.</li> <li>- Observar y comentar, a través de visitas o fotografías Obras arquitectónicas de Chile, autóctonas y regionales; apreciar y utilizar, en los proyectos soluciones sugeridas por estas observaciones y comentarios.</li> </ul>

De este modo, podemos señalar que el sentido utilitario con que se institucionalizó la asignatura de dibujo, durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, a través de la enseñanza de dibujo técnico, se reconfigura en un nuevo sentido, también utilitario, pero ahora a través de la enseñanza de diseño y urbanismo. En sus inicios, la clase de dibujo tuvo como finalidad la preparación directa para el mundo laboral. A partir de los años 60, se la concibe como una alternativa más, que los alumnos pueden elegir en la educación media, si desean seguir alguna carrera profesional relacionada con diseño o arquitectura. Lo que se explica desde la idea instalada respecto de que estas actividades incentivarían el desarrollo industrial y tecnológico del país.

Los datos abundan en la recurrencia de los contenidos y las temáticas relacionadas con diseño y urbanismo en los programas de estudios publicados en 1976, 1981 y en los actuales. Así por ejemplo, entre los objetivos generales del programa publicado en 1976 se propone:

*“Lograr mediante la intensificación de la disciplina plástica una mayor capacidad para abordar los problemas del diseño.*

*-Comprender y valorar el diseño como creación de formas que expresen su función mediante el correcto uso del material y su adecuada construcción hacia una finalidad útil y estética”.*

*-Permitir una consciente e inteligente decisión frente a la continuidad de estudios y oportunidades profesionales”<sup>204</sup>*

También llama la atención que cinco de las siete unidades programáticas de este mismo documento, estén destinadas al estudio del diseño o arquitectura; Segundo Medio *“Diseño escultórico”* *“Diseño Publicitario en el plano”*; Tercero Medio *“Diseño arquitectónico”* y *“Las artes visuales pictóricas en la arquitectura interior y exterior”* y Cuarto año Medio *“Diseño urbanístico”*.

Por su parte, en el programa de 1981, vemos expresadas estas ideas en Primero Medio en la tercera unidad denominada *“Iniciación a la experiencia del recinto*, donde se propone entre los objetivos específicos *aplicar procedimientos y técnicas para la construcción de maquetas*. En el mismo programa en el nivel de Segundo Medio, en la tercera unidad se enfoca a la

*vivienda, una necesidad humana*, y se señala como uno de los objetivos específicos: *Crear diseños de maquetas habitacionales que expresen soluciones funcionales en relación con las necesidades del grupo familiar*<sup>205</sup>. En esta misma línea, en la tercera unidad de Tercero Medio vemos como el diseño se propone como unidad programática con la *Creación de muebles* y en Cuarto Medio, la primera Unidad se orientada a la *La observación y el estudio de las formas bases del Dibujo documental y del diseño funcional*. Podríamos continuar consignando ejemplos, sin embargo lo que nos interesa destacar es el evidente predominio de esta temática en estos currículos.

En los programas actuales correspondientes a la Reforma de 1998, aunque va perdiendo recurrencia, igualmente nos encontramos con estas temáticas en Tercero Medio expresado en contenidos tales como: *Aprender a ver y recrear la arquitectura; Imágenes y recreación del entorno arquitectónico; Experiencia estética del entorno arquitectónico; El patrimonio arquitectónico*.

Por otra parte, vemos que en los programas de este periodo se refuerza cierta liberalización del currículo, la que se traduce en un abandono de la asignatura por parte de los legisladores, ya que se reinstala la optatividad en la Enseñanza Media desde el programa de 1969, en se que obliga a elegir entre Artes Plástica, Educación Musical o Artes Manuales. Recordemos que en el plan de estudio de 1964 la asignatura era obligatoria con dos horas a la semana para todos los niveles de educación secundaria<sup>205</sup>. A su vez, en el decreto 300 de 1981, se mantiene para Primero y Segundo Medio la optatividad entre otras asignaturas artísticas. Pero en Tercero y Cuarto se vuelve completamente electiva, pues los alumnos pueden optar entre una gran gama de áreas.

En los nuevos programas de artes de 1998, que vinieron a reemplazar a los de 1981, se cambió la denominación de la asignatura por Artes Visuales. Este gesto estuvo acompañado de un intento de renovación de este sector del aprendizaje, respecto del enfoque de la enseñanza de las Artes en la escuela como señalara el encargado de la Reforma:

*“Hay que tener presente que vivimos una civilización cada vez más visual, cada vez más concentrada en el ojo, en la mirada, lo cual conlleva una serie de requisitos urgentes, en el sentido de alfabetizar respecto a lo que significa aprender a mirar, ser más lúcido e inteligente en decodificar imágenes de nuestra cultura visual”*<sup>206</sup>.

205 Véase Plan de Estudio Enseñanza Media 1964, p. 8.

206 Nervi, Loreto, *op. cit.* p.112.



Los argumentos se sustentaron en la necesidad de expandir la mirada curricular de esta asignatura, desde las nuevas tecnologías que son utilizadas hoy en la cultura actual, como señala Luís Hernán Errázuriz en una entrevista realizada por la investigadora Loreto Nervi (2005):

*“Este hecho no es solamente un maquillaje, no es un mero cambio de nombre, a fin de dar una señal de aquí ocurrió algo distinto. Es instalar en el centro de la cultura escolar- artística las artes visuales, lo cual supone también expandir, ampliar y diversificar el currículum, más allá de una perspectiva vinculada a la academia, al taller, a la pintura, el grabado... Ahora, cuando hacemos el cambio de Artes plásticas a Artes Visuales, no queremos excluir la pintura, el dibujo, la escultura... , sino que queremos platear que también existe el cine, el video, los multimedia, el software y, por tanto, tenemos que ser capaces de interactuar con un currículo más amplio, más diverso, más acorde con los soportes que utiliza hoy nuestra cultura”<sup>207</sup> .*

Para hacer efectiva esta renovación se proponen criterios que orientan el currículo en términos de integrar los distintos ámbitos que componen esta disciplina, el de la producción, la creación y apreciación artística, los que hasta el momento actuaban aislados e inconexos en el currículo.

*“La enseñanza de las artes tiene que estar debidamente equilibrada entre lo que denominamos producción, léase creación artística, lo que denominamos apreciación, léase lectura de las obras o del fenómeno estético, y lo que denominamos crítica, es decir, la elaboración de un discurso sobre las obras y sus experiencias”<sup>208</sup> .*

Sin embargo, esta expansión de la mirada no ha sido acompañada de las decisiones que corresponden respecto de las asignaciones horarias para que esto ocurra, por consiguiente, la gran mayoría de los estudiantes del sistema escolar público, no tendrán la opción de experimentar estas modificaciones, puesto que la distribución horaria para la realización de este proyecto, es en extremo mezquina que, sumada a la optatividad de la asignatura, cooperan para que esto ocurra. El resultado de la liberalización

---

207      Ibíd., p.114.

208      Ibíd.

del currículo, lleva a que en la práctica se deja en manos de las escuelas la decisión de impartir o no la asignatura. Tal situación es posible, ya que el marco curricular determina para Primer y Segundo medio que “*en el caso del sector Educación Artística, el establecimiento puede determinar incluir sólo uno de los subsectores (Artes Visuales o Artes Musicales)*”<sup>209</sup>. A su vez para Tercero y Cuarto año de plan común determina que “*la formación general abarcará... [sólo] un subsector de educación artística*”<sup>210</sup>.

En este sentido, se replica la misma lógica del siglo XIX, donde los estudiantes podrían terminar la enseñanza media sin haber cursado nunca una clase de Artes Visuales. Cabe preguntarse por qué se resta importancia a la educación artística visual, al punto que no parece absolutamente indispensable en la formación de un joven.

La liberalización del currículo en términos de proponer programas propios, como así mismo el hecho que los colegios puedan decidir si imparten artes visuales o musicales, sólo vino a aumentar la brecha entre los que pueden tener acceso a estudios en el área artística y los que no. Esto, porque actualmente los jóvenes acomodados de la sociedad chilena normalmente tienen la posibilidad, ya sea desde su formación escolar como extra escolar, de realizar actividades en este sentido, lo que incluso es bien visto como un complemento en su formación. Por tanto, debemos tener en cuenta que si solo una parte de la población tiene las posibilidades para realizar estas actividades en forma seria y con los tiempos reales que esto requiere, ellos seguirán siendo, los que el día de mañana, definirán los referentes culturales de nuestro país.

En conclusión, la historia del currículo de Arte en la educación secundaria chilena presenta una continuidad sorprendente, en que simplemente se suman contenidos sin cambiar su orientación de fondo. Esto nos lleva a pensar que el papel que ha tenido la asignatura de dibujo primero, y Artes Plásticas o Visuales después, ha contribuido a mantener el dispositivo curricular, que potencia una enseñanza desigual. Ésta se ha traducido en objetivos utilitarios y técnicos, en el mejor de los casos, para algunos y de una orientación europeizante y clásica para otros. Estos últimos, en la actualidad, no asisten a las escuelas públicas (como antaño) y por tanto, tienen una educación regida por planes y programas propios, en lo que muchas veces Arte tiene un papel importante, ya sea entregado por el

209 Ministerio de Educación, Planes y Programas 2005, p. 15.

210 *Ibid.*, p. 16

propio colegio o bien demandado por los padres. Antes, cuando las clases acomodadas del país asistían a los liceos públicos, la educación se orientaba a ellos, de allí la necesidad de incentivar historia del arte. Luego, cuando la gran masa llega al liceo, se cambia el objetivo y los contenidos teóricos pierden peso, y se reemplazan o por expresión (a veces sin contenido) o por una preparación vocacional.

Estas diferencias, tan arraigadas en el alma misma de nuestra educación, requieren de una urgente mirada que posibilite una educación de mayor equidad y calidad. Principios, que por cierto, son el pilar de las políticas educativas de fines del siglo XX e inicios del siglo XXI.





## CAPÍTULO 4

### LA FILOSOFÍA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: UNA FILOSOFÍA PARA NO PENSAR-NOS.

*“Los profesores nos volvieron locos  
a preguntas que no venían al caso...  
quién es el autor de Madame Bovary  
dónde escribió Cervantes el Quijote...  
etimología de la palabra filosofía...  
¡tanta crueldad en el vacío más negro!...  
Hubiera preferido que me tragara la tierra  
a contestar esas preguntas descabelladas...  
sobre todo después de los discursos moralizantes  
a que nos sometían impajaritadamente día por medio...”  
(Nicanor Parra)<sup>211</sup>*

Abordar la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria pública es encontrarse con una paradoja. Los diversos discursos la plantean como una asignatura cuya orientación es potenciar la reflexión, las habilidades lógicas, la rigurosidad del pensamiento, el análisis crítico y hasta el conocimiento de sí mismo. Pero, al analizar cada uno de sus contenidos, objetivos, textos para la enseñanza, comienza a surgir claramente algunas preguntas en relación a para qué se desea desarrollar dichas habilidades, sobre qué se reflexiona, desde dónde se incentiva la crítica, a quiénes va dirigida la asignatura.

Lo que sigue es un relato, un intento por reconstruir una historia desconocida respecto a cómo se ha ido configurando esta asignatura escolar, a qué propósitos obedece, cuáles han sido los intereses y sentidos que se han puesto en juego. La historia no tiene un final feliz, aunque sí momentos muy prometedores. Es una historia, como muchas en educación, acerca de la discriminación, de la separación de los jóvenes chilenos en clases, de la reproducción de los sistemas de poder. En fin, de la concretización de una educación chilena elitista, clasista, utilitaria, y actualmente altamente eficientista y lanzada a los vaivenes del mercado.

211 Parra, Nicanor, “Los profesores”, New York, Antiediciones, Villa Miseria, 1971.

Todo comenzó, como se mencionó en el capítulo 1, con la intervención de los conquistadores españoles en la cosmovisión de nuestros pueblos originarios, implantando una forma europea de hablar, pensar, decir. Dicha forma nos persigue hasta nuestros días, y se traduce en la asignatura de filosofía, y por cierto en muchas otras, en pensar lógica, rigurosa y analíticamente los planteamientos de filósofos europeos. Al principio —y hasta ahora— se deja un espacio para los clásicos; imperdibles en los programas han sido Platón y Aristóteles; también no se dejan atrás a los modernos, según la moda o el gusto de cada época; en las últimas décadas alguna pincelada de autores contemporáneos de corte más existencialista. Alguien dijo que para poder estudiar filosofía era necesario partir con Psicología y Lógica, afirmación casi dogmática que ha cubierto la asignatura, desde sus inicios en el siglo XIX hasta nuestros días, con un manto de efectividad y utilitarismo. Para algo tiene que servir ¿O no?

Sin embargo, nuestros jóvenes tendrán que *estudiar la etimología de la palabra filosofía*, repetir el Discurso del Método, analizar los primeros principios del entendimiento para que lleguen a descubrir quiénes son, tomen conciencia de la cosmovisión en que están inmersos, construyan imaginarios de mundo, configuren proyectos colectivos de sociedad, tomen sentido a su existencia, comprendan su historicidad, vayan al encuentro de su subjetividad; en síntesis, construyan su identidad desde su contexto histórico social. Al parecer toda la historia de la asignatura ha jugado en contra de estos propósitos. Cuestión que se intentará mostrar en estas páginas

En los inicios de la República, había una fuerte influencia de la educación colonial, motivo por el cual la enseñanza filosófica se vio fuertemente ligada a la escolástica y al latín. Cosa que es ampliamente sabida, como lo demuestran las siguientes palabras de Domingo Amunátegui Solar:

*“El Instituto era entonces un verdadero colejo Colonial. Establecido en los claustros del antiguo Colejo Máximo de san Miguel, perteneciente a los jesuitas antes de su expulsión, no había alterado sensiblemente las costumbres de la casa. Se rezaba ménos i se estudiaba mas; pero los maestros del establecimiento eran, en su mayor parte, servidores de la Iglesia... Los alumnos se educaban bajo el santo temor de Dios, i los estudios principales eran la filosofía i el latín”<sup>212</sup>.*

De este modo, el primer curso de Filosofía del plan de 1813, mantenía aún resabios de la enseñanza colonial pero, a la vez, pretendía acercar a los jóvenes de la oligarquía a la filosofía de acuerdo a dos propósitos bien definidos. Por una parte, el ramo entregaría las herramientas para el desarrollo del juicio y del pensamiento a través del cultivo de la lógica; y por otra, los elementos básicos de la moral y la metafísica, que les permitiría una reflexión respecto del hombre, las leyes y los seres, indispensable para quienes dirigirían esta nueva República independiente. Se explicitaba, por ejemplo, en las ordenanzas de la creación del Instituto Nacional, que parte de los temas de lógica debían dictarse en latín, mientras que el resto en lengua vulgar.

*“La ciencia del criterio i la nociones jenerales de los séres, son la escala mas indispensable al que ha de pensar sobre los vastos objetos de las facultades que abraza el Instituto, sino ha de aventurarse a todos los errores de extravío mental y desconocer la esencia misma de los sujetos de su inmediato examen. Para esto se sitúa la cátedra de lógica y metafísica que ha de absolver su curso en doce meses, distribuidos por mitades. La primera con un resumen lógico, en idioma vulgar; que ha de ser general a los alumnos de estudios científicos o comunes; otro, latino con las reglas silojísticas; pocas cuestiones, lacónicas, de ideas, criterio i reglas de pensar, en que se ejecutarán los primeros el estudio escolástico; i tres tratados compendiosos de los términos de la escuela i su aplicación, de las soluciones, su uso y significado, i de los principales axiomas filosóficos, así antiguos como modernos, de cuyo estudio rendirán exámen el primer semestre”<sup>213</sup>.*

Para el desarrollo de los temas de Moral y Metafísica, reservados para el segundo semestre, se recomendaban lecturas obligatorias en latín, entre las que se encontraban las obras de Ernesto, Almeida, Para de Fanjas y Heineccio<sup>214</sup>.

Estas especificaciones contenidas en las ordenanzas del Instituto respecto de las materias a tratar y a lecturas a realizar, pueden ser consideradas como el primer programa de estudio para la asignatura de filosofía. Las que junto con el plan general de estudios estuvieron vigentes por 20 años, hasta

213 En Amunátegui, Domingo, *op. cit.* pp.V-VI.

214 Véase Hanish, Walter, *La filosofía en Chile desde el siglo XVI hasta 1818*, en Astorquiza, Fernando, *op. cit.*

que 1832 se cambia la orientación eclesiástica del plan y se aumenta de uno a dos años la asignatura. El nuevo programa logra desprenderse de la fuerte influencia colonial, la que se ve reemplazada por la concepción francesa e inglesa de la filosofía. De esta manera, son incorporadas las ideas ilustradas llegadas al país, a través de la selección de las obras que debían leer los estudiantes en las clases de Filosofía. José Joaquín Mora, por ejemplo, determina para el Liceo de Chile las lecturas de Destutt de Tracy, Platón, Aristóteles, Descartes, Malebranche y la escuela escocesa; José Miguel Varas y Ventura Marín, ambos profesores del Instituto Nacional, introdujeron las ideas de Rousseau y de Condillac, Cousin, Royer Collard, respectivamente.<sup>215</sup> De esta manera, los textos latinos son reemplazados por los franceses e incluso por la incorporación de libros y cuadernos en lengua española, como el texto escrito por Ventura Marín,<sup>216</sup> en cuyo prólogo señala “*sus deseos de superar la enseñanza escolástica y usar los autores modernos de mayor influencia en los centros filosóficos europeos*”<sup>217</sup>. Estas ideas ilustradas, propias de la enciclopedia francesa, entraron a Chile a través del contrabando de libros en el siglo XVIII y por la llegada de extranjeros a nuestro país, al igual que por los viajes de muchos otros a Europa. Empero, son las ideas positivas las que impregnan e influyen a los intelectuales chilenos. Según Luis Oyarzún (1949), sólo estas ideas podían interesar a los hombres públicos, dedicados a la organización del país, pues servían a sus intereses políticos.

*“En todo caso, eran éstas las únicas ideas que podían interesar profundamente a nuestra aristocracia ilustrada, estaban dotadas de la virtud de poder insertarse en la realidad urgente de los tiempos. A través del siglo XIX, en Chile no van a interesar sino aquellas concepciones susceptibles de ser incorporadas a los hechos, aquéllas capaces de servir de guía en el proceso de construcción social”*<sup>218</sup>.

Si a esto sumamos que la filosofía se instala en Chile desde el espacio escolarizado de la instrucción secundaria, no existiendo una diferencia entre los lugares en que se cultivaba la filosofía de su enseñanza

215 Véase Oyarzún, Luis, “Lastarria y los comienzos del pensamiento filosófico en Chile durante el siglo XIX” en *Revista de Filosofía*. V. 1. N° 1. Universidad de Chile. 1949.

216 Ventura Marín escribe “Elementos de filosofía del espíritu humano” como texto para los alumnos del Instituto Nacional en 1834.

217 Astorquiza, Francisco (ed), *op. cit.*, p. 90.

218 Oyarzún, Luis, *op. cit.*, p. 34.



escolar, obtenemos que la filosofía que se enseñaba en la escuela secundaria era aquella que interesaba a los intelectuales pertenecientes a las elites del país. La filosofía en Chile a inicios del siglo XIX, se expresa en los planes, programas y libros de textos. Sólo en el siglo XX, estos espacios se diferencian con la profesionalización de la filosofía y la creación de lugares específicos para su cultivo, como los departamentos de Licenciatura o Pedagogía en Filosofía o las revistas especializadas en el área. Tal situación hace que los programas de estudio de la asignatura en el siglo XIX, se vean directamente afectados por las tendencias filosóficas adoptadas por los intelectuales cultores de la disciplina, que a su vez, eran quienes tomaban las decisiones políticas y por tanto, dictaban los decretos, las leyes, los planes y programas, los cursos y en definitiva, eran quienes demarcaban y seleccionaban el saber transmisible de acuerdo a los intereses que los orientaban.

Como quedó expuesto en el capítulo dos, la filosofía sirvió en el siglo XIX, al interés de educar a la oligarquía para que asumieran la dirección de la nación. Una República debía ser gobernada por hombres y no por mujeres; por humanistas y no por científicos o técnicos; por jóvenes provenientes de las mejores familias y no por los hijos de los campesinos o criados. Esto nos permite comprender por qué la asignatura de filosofía no se consigna en los cursos matemáticos, ni se incluye posteriormente en la enseñanza primaria o en los planes de los primeros liceos femeninos. Es una filosofía para los jóvenes varones de elite.

Por su parte, el acto de enseñar y aprender filosofía a través de textos escritos en inglés, francés o español y no en latín es un acto político, que implicó el acceso a la filosofía a mayor número de personas y la eliminación de una de las exigencias que la iglesia le había impuesto a su enseñanza, por medio de la cual se transmitía un modo de entender y de expresar el mundo. Tal modo, se relacionaba con la divinidad, con la escolástica, con la Iglesia. Al lograr el Estado la independencia de la nación, cambia sus relaciones con la Iglesia, ya no desea transmitir su visión de mundo y de hombre. Al adoptar un nuevo idioma, adopta también nuevas perspectivas, que son las que interesan al Estado.

*“La sustitución del latín por lengua vulgar apunta a un cambio de poder, a un nuevo modo de relación entre el poder político y la filosofía... Ella nos pone en presencia de un tipo de universalidad cuya voz es articulada por la revelación... la filosofía se universaliza por segunda*

*vez mediante la adopción del racionalismo anglo-francés y pasa a ser una cuestión nacional, esto es una cuestión de Estado*<sup>219</sup>.

De esta manera, primero fueron los sacerdotes de las diversas congregaciones quienes seleccionaban los saberes enseñables a los jóvenes criollos; luego, son los grandes hombres públicos, intelectuales autodidactas, quienes se hicieron cargo de la instrucción filosófica. En consecuencia, la selección del saber primero estuvo ligada a la evangelización y luego al proyecto de construcción de una República independiente. La filosofía sirve así a intereses diversos. Al respecto Luis Oyarzún (1949) plantea que:

*“... la reacción Colonial entronizada en el poder, se interesaba por mantener a los jóvenes en su desorientación, sin un pensamiento propio, sin la conciencia de su propio valer, bajo la seducción envenenada de las formas y las bellas letras sin contenido regenerador... Para contrarrestar esos retrógrados designios se necesitaba promover por todos los caminos la actividad intelectual... que había que fundarlas en las máximas indudables de la filosofía y de la ciencia. Si los retrógrados se asilaban en un catolicismo deformado ex profeso para servir a sus intereses mezquinos, los partidarios del progreso disponían de las nuevas verdades eternas que prefiguraban el porvenir y señalaban la buena senda*<sup>220</sup>.

Las nuevas tendencias llegadas al país se ven reflejadas en el nuevo plan de estudio de 1832. Éste incluye en una sola asignatura las materias de Filosofía y Derecho Natural.<sup>221</sup> Para la primera, se consideraba el estudio de Psicología y Lógica a través del Tratado de Filosofía de Eugenio Géruzez. Moral por su parte, se estudiaba con un texto de Marín, y Derecho Natural por un cuaderno de José Joaquín Mora, que había sido publicado en 1830. También se recomendaba el uso del libro de Jinebrino Burlamaqui.

Durante el siglo XIX, no se elaboraban programas de estudio, tal como los conocemos en el presente, sino que se daban algunas indicaciones de los contenidos en los decretos de aprobación de los planes, o en resoluciones en que se sugerían textos de estudio. Por tanto, la enseñanza estaba orientada y se seguía directamente del tratamiento de los libros

219 Sánchez, Cecilia, “Formas de circulación institucionales de la filosofía en Latinoamérica”, en *Revista Universum*, Universidad de Talca, N° 11, 1996., p. 193.

220 Oyarzún, Luis, *op. cit.*, pp. 35-36.

221 Amunátegui Solar, Domingo, *op. cit.*, p. 43.

utilizados. De allí, la importancia del libro más que de las temáticas filosóficas propuestas en el plan de estudio. Así, los diversos planes y programas del siglo XIX contienen aparentemente los mismos contenidos como lógica, psicología o moral, pero la gran diferencia se presenta en la selección de ideas, conceptos y autores expuestos en los textos adoptados como obligatorios o sugeridos para la enseñanza en los colegios.

La conjunción Filosofía y Derecho Natural, era perfectamente entendible en una época en que la filosofía estaba al servicio de la constitución de la República, y por tanto debía servir a esos fines, más que al estudio de la disciplina en sí misma o en relación a otras problemáticas humanas.

*“Entendía Lastarria, como Sarmiento y muchos jóvenes progresistas de la época, que la filosofía es ante todo la ciencia de la vida, el saber que debe presidir la acción. Para ellos, la filosofía no podía permanecer aprisionada en el círculo del pensamiento puro: se le asignaba la misión de conformar la vida”<sup>222</sup>.*

Esta visión de la disciplina cambia radicalmente en el siglo XX, en que se produce una separación entre el espacio de la filosofía y el de la política. Situación que perdura en la actualidad, y que ha condenado a este saber a un distanciamiento con la vida cotidiana. Esta situación sin embargo, podría interpretarse como una consecuencia de la sumisión ante intereses extranjeros. Tal sometimiento, primero sirvió a los intereses de la Iglesia, luego a los del Estado y hoy a los de la academia. En este sentido, independientemente de sí ha mantenido o no una relación directa con la política o con la acción, siempre ha sido una adopción de ideas foráneas.

*“El extranjerismo ha determinado frecuentemente, por su parte, una actitud escéptica hecha de elegante y refinada contemplación de los fenómenos lejanos, o la imitación lisa y llana de lo extraño, posturas ambas que comúnmente son el resultado de una imperfecta asimilación de los contenidos culturales externos”<sup>223</sup>.*

No es de extrañar entonces, que la consecuencia de la especialización filosófica y de la constitución de espacios académicos de circulación de la

222 Oyarzún, Luis, *op. cit.*, p. 39.

223 *Ibíd.*, p. 29.

disciplina, no haya afectado la relación que las ideas de pensamiento extranjera tenían con los cultores de la disciplina en Chile. Habiendo circunscrito aún más, como efecto de la hiper especialización moderna, los temas que les interesaban, constituyéndolos así en super-especialistas, que nada o muy poco tendrán que ver con aspectos de la vida política y social del país. Situación que ha sido puesta en el tapete en la segunda mitad del siglo XX.

*“Es un hecho, que la inmensa mayoría de los filósofos se ha preocupado de los problemas de su tiempo y de su raza. Las excepciones las hallamos en algunos contemporáneos nuestros encerrados en paréntesis, vírgulas, etimologías y eidos y que explícitamente establecen desconexiones entre existencia y conciencia”<sup>224</sup>.*

En este contexto, no es casual, que los programas de estudio de filosofía de la educación secundaria chilena, estén impregnados por estos aires foráneos, y hayan servido en distintos momentos de nuestra historia, a diversos intereses políticos, sociales y económicos.

## **Hacia la configuración de un programa elitista, universal y europeizante**

Los años posteriores al plan de 1832, son de gran discusión en materia educativa. Algunos extranjeros llegados de Europa como Domeyko, portadores de ideas humanistas y de los avances científicos, se ven enfrentados con los intelectuales criollos, quienes adhieren a las ideas liberales. Entre estos se encuentra Antonio Varas, quien había experimentado como alumno el plan de 1832, haciendo una serie de críticas, en vistas de su tendencia clásica y poco práctica, que según él, no era apropiada para una nación en desarrollo en busca del progreso económico. Todos estos aspectos se conjugan en el plan de 1843, que si bien mantiene su carácter humanista intenta conciliarlo, con la tan ansiada educación útil, propuesta por Antonio Varas.

Tales circunstancias afectan la asignatura de filosofía, la que se reduce de dos a un año, esto porque se esgrime que en la educación

224 Menanteau, Ramón, “Carta a un amigo filósofo que nos invita a preocuparnos de nuestros problemas”, en *Revista de Filosofía*, V.18. N° 1. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. 1980. p. 23.

secundaria sólo debe enseñarse una filosofía elemental, dejando los estudios más profundos para la instrucción superior que se daba en el mismo Instituto Nacional. En la práctica, la asignatura de filosofía en el colegio quedaba reducida a un centenar de jóvenes que terminaban el curso de Humanidades. Y la profundización, para un número aún más reducido, si pensamos que en provincia no existía la posibilidad de continuar con estudios superiores.

*“La filosofía debe enseñarse en la instrucción colegial, debe ser elemental, i para ella basta un año. Para un estudio más estenso i profundo, debería establecerse otra clase en la instrucción superior o universitaria, como dice el señor Domeyko. No habría necesidad de más gasto que el que se hace actualmente en el instituto, porque si el profesor de filosofía enseña un curso en dos años, enseñe uno a los que reciben la instrucción elemental i otro a los que la superior”<sup>225</sup>.*

El nuevo programa de estudio de 1843, se ve enfrentado a la falta de bibliografía para su implementación. Ante este hecho, Ramón Briseño profesor de Filosofía del Instituto Nacional, escribe en 1845 el libro, “Curso de Filosofía Moderna”<sup>226</sup>, que es aprobado en 1848 por la Universidad de Chile<sup>227</sup> como texto obligatorio para todos los colegios de la República. El curso se distribuía en seis secciones: una introductoria, destinada a la definición, origen y división de la Filosofía y las otras destinadas a Psicología, Lógica, Teodicea, Historia de la Filosofía y Filosofía del Derecho. Cada una de ellas contenía una recopilación exhaustiva de los conocimientos acumulados a la fecha. La importancia del texto de estudio en cuanto, legitimación del saber, se hace evidente en el rechazo el 20 de mayo de 1853 de la obra “Elementos de Filosofía” de Gullippi. Decisión en la que participa el propio Briseño como miembro de la Facultad de Filosofía y en la que se aduce falta de precisión y rigurosidad, además de una excesiva extensión.

*“Por lo regular se nota falta de precisión i concision en esta obra. Ella, al paso que es incompleta i ligera es materias esenciales, se ostenta en las insignificantes, o las trata con aun extensión que no merecen... hai*

225 Varas citado en Amunátegui Solar, Domingo, *op. cit.*, p. 371.

226 Para más detalles véase al final del libro el Anexo N° 5. Índice del texto de Ramón Briseño.

227 Aprobado el 11 de enero de 1848 y el 2 abril del mismo año, se extiende a los exámenes de Filosofía, en AUCH, 1848. p. 59,

*destinado un capítulo entero para cada uno de los asuntos triviales o no necesarios que siguen... Distinción de los seres sensibles e insensibles. Idea del hombre. De la ciencia i el arte. Del sueño i los ensueños. Examen del sistema de Condillac. Exposición i examen de la filosofía de Kant, etc., etc., etc. Por lo expuesto, no es de extrañar contenga 606 páginas... Compendiando todo lo expuesto sobre los Elementos de Filosofía del Baron Gullippi, nuestro juicio es, que esta obra no satisface las exigencias de un buen texto para la enseñanza de la filosofía en nuestros Colegios...<sup>28</sup>.*

Al año siguiente del rechazo de esta obra, Briseño edita la segunda edición de su libro en que ajusta la extensión a un año de estudio, superando la misma crítica que había realizado un año antes al texto de Gullippi. Por tal motivo, elimina las unidades de Historia de la Filosofía y Filosofía del Derecho y reorganiza los otros temas consignados en la primera edición. Así, amplía el capítulo de Teodicea, agrega un epígrafe de Lógica referido a los criterios de verdad y reorienta la sección de Psicología intentando diferenciarla de la fisiología, por lo que los temas quedan referidos a cuestiones acerca del alma. El capítulo consignado a Moral lo mantiene más o menos igual. Tales cambios fueron aceptados por la Facultad de Filosofía y Humanidades, y la segunda edición recomendada como texto para los Liceos de la República.

*“Agotada la primera edición de esta obra, el autor ha dado a la luz en el presente año la segunda, que ha sido presentada a la aprobación del cuerpo, i sobre la cual se nos ha pedido informe... tenemos la satisfacción de decir que, en general, la segunda edición ha mejorado considerablemente la primera... se nota que ha disminuido en una tercera parte la extensión del Curso, disponiéndolo así para que pueda enseñarse elementalmente la filosofía en el período de un año escolar... i es de creerse que el libro contiene todo lo que conviene saber al alumno, independiente de las explicaciones del profesor. Comparando ambas ediciones, se encuentra que una i otra sostienen fundamentalmente la misma división en las grandes partes del Curso. Precedido este por unas nociones preliminares, en que explica lo que es Filosofía, el objeto de esta ciencia, su relación íntima con las demás i el predominio que sobre*

*todas ellas ejerce, lo divide el autor en cuatro secciones principales, a saber: Psicología, o ciencia del alma... Lógica, o ciencia del uso que el hombre hace a sus facultades intelectuales para llegar al conocimiento de la verdad; Teodicea o ciencia de Dios... i en fin, Ética o Moral, o sea la ciencia en que investiga el fundamento de la moralidad de las acciones del hombre... Por lo expuesto, bien se deja conocer que la Comisión opina por la adopción del Curso a que se refiere este informe<sup>229</sup>.*

Sin embargo, en 1857 el propio Briseño hace ver a las autoridades de la Facultad de Filosofía que los exámenes del Instituto y de los Liceos particulares habían sido regulares, situación que adjudica a la reducción a un año de la asignatura de filosofía, por tal razón plantea que en esas condiciones es mejor suprimirla y dejarla para la sección universitaria en dos años.

*“Reducido a un solo año el estudio de la filosofía, que se hace simultáneamente con otros cinco o seis, es de todo punto imposible (i eso lo sé bien por la experiencia que la misma enseñanza me ha dado) que produzca provecho alguno: sea cual fuere el texto, lo que alcanza a aprender es mui poco, i eso sin el competente desarrollo: exponer un sistema de doctrina o una opinión contrapuesta con otra, no saben sino mui en globo: apenas pueden definir, dividir i clasificar algunas ideas triviales, sin dar razon del procedimiento; i por cierto que en justicia nada más puede exijirseles. ¿Cómo pretender que el alumno dé razón de que una idea que sostiene es exacto, cuando no ha tenido tiempo ni medianamente bastante para meditar sobre ella, por la rapidez con que transcurrió por su mente, mezclada con otras mil ideas diversas? Si a solo un año ha de continuar limitado el estudio de la filosofía mental y moral en el Instituto, creo que convendría más suprimirlo del todo en la sección elemental i establecerlo en la superior, haciendo allí que se estudie como ántes se ha estudiado, eso es, durante dos años; tiempo que es indispensable para que pueda cursarse con algún provecho un ramo de tanta importancia i trascendencia en la serie de los demás estudios... los escasísimos conocimientos que adquieren han de olvidarlos*

229

Informe del 14 julio 1855, de la comisión de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Firman Antonio García Reyes y Salvador Sanfuentes. El 28 de julio de 1855 la Universidad de Chile aprueba el Curso de Filosofía Moderna para que se enseñe en los Colegios Nacionales, en AUCH. 1859. p. 251.

*necesariamente al poco de haber salido del colejo; i aun que por casualidad lleguen a conservarlos, de nada sirven por ser tan diminutos y superficiales*<sup>230</sup>.

Para Ramón Briseño, la filosofía sería de tal importancia que se requeriría para su estudio, haber desarrollado previamente la inteligencia y el hábito de estudiar. De tal manera de aprovechar realmente sus enseñanzas.

*“Creo que convendría... establecerlo en la superior... De esta manera se conseguiría que el entendimiento de los jóvenes estuviera más desarrollado cuando llegasen a cursar esta ciencia abstracta, más acostumbrados al estudio i la meditación, i que ellos mismos de hallaran también más descargados de clases que lo que están en el sexto año de humanidades... Si hai algún ramo de los conocimientos humanos que con alguna detencion deba estudiarse, es ciertamente las filosofía, porque es ciencia fundamental i abstracta que supone mucha reflexión, i sobre todo, por la influencia tan importante que ejerce en el curso i dirección de todas nuestras ideas*<sup>231</sup>.

Estos planteamientos de Briseño, respecto de la eliminación del ramo del curso de Humanidades, refuerzan el dispositivo curricular que se instala en aquella época. Sólo algunos tendrían acceso a esta disciplina y serían preparados para dirigir sus ideas con mayor fundamento y claridad. Al parecer, en la decisión de suprimirla y no de adecuarla para la gran mayoría, hay una serie de consideraciones respecto de quienes son los llamados a detenerse en la reflexión más abstracta de las ideas y dirigir su vida en base a ellas.

Cabe mencionar, que la influencia eclesiástica, está presente en la segunda edición del libro, en que se amplía considerablemente la unidad de Teodicea en desmedro de otras. Al respecto, es importante destacar que Briseño siguió los estudios eclesiales siendo seminarista, situación que abandona en 1835 al obtener una beca del gobierno para terminar los estudios de jurisprudencia que había comenzado.<sup>232</sup> Un sentido moralizante

230 Informe que Ramón Briseño envía al decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades el 9 de enero 1857, en AUCH. 1857. p. 67.

231 Ibid.

232 Para más antecedentes ver Feliu, Guillermo., *Ramón Briseño. Vida y obra del primer bibliógrafo chileno (1814-1910)*, Santiago, editorial Universidad Católica, 1966.



y de expansión de los valores católicos subyace en los argumentos sostenidos por la Facultad de Filosofía y Humanidades para decretarlo como libro de texto obligatorio para todos los colegios del país. En 1855, la comisión encargada de revisar el texto señala:

*“La comisión... no encuentra en toda la obra cosa que pueda ofender la moral ni la conciencia religiosa de nuestra sociedad. Antes bien, parece que ninguno de los cursos de Filosofía elemental que conocemos contiene una moral tan pura como este, pues es la misma que proclama el evangelio”<sup>233</sup>.*

Hasta el año 1889, y a pesar de los diversos proyectos de cambio del plan de estudio, éste se mantiene vigente. Respecto a los textos, en 1865, se revisa la obra de Historia de la filosofía de Geruzez, y se recomienda su uso.

*“Del resultado de la comisión que don Miguel Luis Amunátegui había recibido en sesión del 26 de abril último para revisar un opúsculo de Mr. Geruzez sobre Historia de la filosofía. Según lo expuesto por el comisionado, ese opúsculo reúne en efecto las condiciones requeridas para servir de texto de enseñanza del ramo de que se trata, i conviene adoptarlo en los Colegios del estado conforme a las indicaciones que en la mencionada sesión había hecho el secretario, esto es, de que este, en una nueva edición de la castellana que existe, se encargue de mejorarla, ya respecto al lenguaje haciendo desaparecer algunos defectos, i también completándola con una que otra nota en algunos pasajes deficientes”<sup>234</sup>.*

La selección del saber filosófico escolar, muestra por una parte la tendencia ilustrada y positivista y por otra un fuerte catolicismo, realizándose una mezcla que a primera vista es difícil de conciliar. Fuera de los ámbitos de la escuela, los intelectuales progresistas también habían realizado una mixtura de las tendencias provenientes del exterior, sin adoptar ninguna de ellas de forma exclusiva.

233 Informe de la comisión de la Facultad de Filosofía y Humanidades sobre la segunda edición de “Curso de Filosofía Moderna” del 14 de julio de 1855. Firman Antonio García Reyes y Salvador Sanfuentes. En AUCH 1859. p. 253.

234 Acuerdos Facultad de Filosofía y Humanidades de 13 junio de 1865. En AUCH Boletín de Instrucción Pública. 1865. p. 111.

*“Lastarria, como sus contemporáneos, se alimentó de ideas enciclopédicas, románticas y positivistas y constituyó con esos materiales heterogéneos una curiosa mezcla de cierta coherencia interior”<sup>235</sup>.*

No es extrañar entonces, que en la enseñanza secundaria, cuyo objetivo además era disciplinar el carácter, formar el gusto y cultivar el espíritu, se haya mantenido la línea católica, que si bien en lo sucesivo baja su intensidad, llegando a eliminarse por completo en el texto de estudio que se utiliza en 1973, vuelve a retornarse en el programa de 1974 y a plasmarse en ciertos valores que se infieren de las actividades y lecturas del texto que acompaña al programa actual.<sup>236</sup>

Podemos señalar que la manera en que el dispositivo curricular organizó el saber filosófico en la enseñanza secundaria en el siglo XIX, se caracteriza por la división de la filosofía en áreas: lógica, psicología, moral, teodicea e historia de la filosofía. De esta manera, presenta el saber filosófico en casilleros perfectamente delimitados y separados entre sí. Entre los cuales se establecen algunas relaciones, pero que pueden enseñarse aisladamente. Esto se ha traducido a lo largo de los planes de estudio, en incorporar, reducir o aumentar las temáticas de una u otra rama de la filosofía.

Así, a pesar de las diversas orientaciones de los planes de estudio, en que van desapareciendo asignaturas, incorporándose otras, y cambiando los propósitos de algunas de ellas. La asignatura de filosofía aparece en este escenario sin muchos sobresaltos ni innovaciones. Durante el siglo XIX y casi todo el siglo XX, los programas de estudio consignaron Lógica, como una rama importante para enseñar a los jóvenes. Psicología por su parte, se incorpora en 1832 y se elimina en 1889, para volver a retomarse en 1933 hasta la fecha. Moral a su vez, comienza a enseñarse en 1813, desaparece en el plan concéntrico y reaparece en 1935, manteniéndose hasta los programas actuales. Por su parte, Teodicea sólo se incluye hasta 1843, para ser eliminada en el plan de 1889 y reestablecida en los planes de 1974 y 1976. Historia de la filosofía, por su parte, se considera a partir del plan de 1843, y en los años de la primera mitad del siglo XX hasta 1964, desapareciendo en 1969 y retomándose en el año 1974, para desaparecer definitivamente con el decreto 300 de 1981.

235 Oyarzún, Luis, *op. cit.*, p. 34.

236 Volveremos sobre este tema más adelante, cuando analicemos el programa de la actual reforma educativa.

De acuerdo a la interpretación que hemos venido desarrollando, diremos que esta situación ocurre porque la asignatura de filosofía siempre estuvo dirigida a las elites y no se vio fuertemente afectada por las discusiones que planteaban una educación utilitaria para la mayoría de los ciudadanos. Discusión que sí se reflejó en el plan matemático o en las asignaturas de los primeros años de humanidades. Posteriormente, la discusión se enraíza en las orientaciones de la instrucción primaria y en la incorporación de asignaturas prácticas al currículo. Filosofía, por su parte, impertérrita a estos cambios, mantiene un carácter abstracto, alejada de las discusiones sociales, y solamente influenciada por las tendencias filosóficas positivistas de fin de siglo.

El plan concéntrico de 1889, refleja con claridad estas influencias, por las cuales elimina todas las ramas de filosofía en la enseñanza secundaria, excepto lógica que se enseña en el último año. Pero esta reducción horaria dura poco tiempo, y en 1893 se reforma y aumenta a dos años, en los cuales se enseña lógica y filosofía de las ciencias. Las razones de esto son argumentadas por Schneider<sup>237</sup>, en la presentación del programa de su autoría, y dicen relación con lo que ocurriría en países más desarrollados:

*“Hasta el presente siglo, el estudio de este ramo del saber se juzgaba indispensable a la cultura del espíritu; pero de años atrás, en las naciones mas adelantadas, o se la ha suprimido por completo, o se la ha reducido considerablemente. En Francia, ya en 1852 el ministro Fortoul dispuso que la enseñanza de la filosofía se reservara para el último año del curso, que no se le dedicaran más de dos horas de clase por semana i que se redujera a la lógica elemental... En Alemania, ya desde fines del siglo pasado la enseñanza de la filosofía está reducida (salvo algunas excepciones) á los elementos de la lógica formal i de la psicología empírica; i desde entónces se viene discutiendo con vivo interés si tal estudio tiene cabida en la instrucción secundaria, si no es lugar reservado a las universidades i cuáles partes de la filosofía debe comprender”<sup>238</sup>.*

El planteamiento de Schneider, sugería eliminar por completo la asignatura de filosofía, inclusive la lógica, sólo que tal posibilidad no podía

237 Jorge Enrique Schneider es un profesor llegado de Alemania, y el autor de los programas de Dibujo y Filosofía de 1893. Esto al ganar un concurso incentivado por el Gobierno de la época para la elaboración de los primeros programas de Estudio, a la manera como los conocemos hoy en día.

238 Schneider, Jorge, Programa de filosofía, en Programas de Instrucción Secundaria para los Liceos del Estado. 1893. p. 187.

llevarse a cabo en Chile, por la falta de preparación del profesorado del resto de las asignaturas, que impedía que desarrollaran en los jóvenes la rigurosidad del pensamiento. Podríamos señalar que estas afirmaciones son el primer intento por transversalizar las habilidades que se desarrollarían en la clase de filosofía, en razón de que deberían trabajarse en cada una de las asignaturas. Argumentos, que en mayor o menor medida, también pueden desprenderse de la forma en que está planteado el currículo de Filosofía en la reforma actual.

*“Si en la república hubiera en el número necesario profesores aptos para dar una enseñanza conforme con los preceptos de la pedagogía moderna, entonces se podría quizá eliminar por completo el estudio especial de Filosofía. Los buenos profesores... han adquirido nociones positivas de todas las ramas fundamentales del saber... i estos construyen sistemáticamente, en el espíritu de los educandos, el edificio del saber, i hacen innecesaria i redundante la cátedra especial de filosofía. Más dado que la República carece hasta el presente de un personal completo de profesores idóneos, no se puede todavía suprimir totalmente, el estudio de esta rama del saber en el curso de instrucción secundaria”<sup>239</sup>.*

Otro de los argumentos, por los cuales Schneider consideraba importante la enseñanza de la lógica, dice relación con los preceptos de la pedagogía moderna, centrada en la investigación y no en la mera repetición mecánica.

*“... debemos celebrar que el Consejo de Instrucción Pública, con una justa apreciación de la utilidad que la enseñanza de la filosofía tiene en los cursos de instrucción secundaria; la haya reducido a la lógica con nociones de historia de las ciencias i de sus métodos de investigación... hai que observar que, según la pedagogía moderna; los alumnos deben ser considerados como investigadores desde el primer año de sus estudios i, que la enseñanza tiene que tener siempre el carácter de estudio i de investigación...”<sup>240</sup>.*

Respecto de las unidades de moral, su argumentación era similar, sólo que en este caso opta por eliminarla, al contrario de lógica. Esto porque

239 Ibid., p. 199.

240 Ibid., pp. 190-191.

considera que lo importante de la enseñanza moral es la práctica y no la teoría. Enseñanza a la que sí estarían expuestos los niños en otras clases, por lo que se haría innecesaria su inclusión como temática en sí misma.

*“Por lo tocante a la moral, se comprende más fácilmente que la práctica es todo, i que de nada sirven los estudios teóricos a quien no ha adquirido el hábito de obrar bien... Para lo que es dar a conocer los deberes del hombre, se ofrecen de continuo oportunidades i coyunturas en las clases de religión, de lectura, de castellano, de historia i aun en las ciencias; i por otra parte la gimnástica, dibujo, caligrafía i canto sirven en gran manera para educar los sentimientos, la voluntad, el carácter”<sup>241</sup>.*

El programa de 1893<sup>242</sup> tiene una vigencia de 10 años. En 1912 se vuelve a incorporar Filosofía al plan de estudio pero con un programa que obedece fuertemente a las ideas de Schneider. Gran parte de V y VI Humanidades están destinadas a desarrollar los mismos contenidos del programa de 1893. Se agrega Psicología, pero ya no entendida como teoría del alma, como lo planteaba Briseño, sino como una ciencia experimental, positiva, objetiva y digna de investigación científica. Además, se incorpora una breve unidad de Historia de la filosofía, en que se revisan algunos autores griegos, medievales y modernos.

El programa de 1912, perfecciona los planteamientos de Schneider respecto a que el último curso de Humanidades debía dedicarse al estudio de Metodología de las Ciencias. De allí, la extensión en el tratamiento de temas y reflexiones acerca de los métodos de investigación y lógica utilizada en las ciencias físico-químicas, biológicas, matemáticas, históricas y en psicología. El planteamiento de Schneider, coincidente con el auge de las ciencias positivas, que a lo más podía comprender la asignatura de filosofía, como un colorario de las ciencias.

*“Una enseñanza semejante, colocada al final del curso, acaba de esclarecer los conceptos fundamentales de las ciencias, enlaza las unas con las otras, determinando sus relaciones de subordinación o interdependencia, la idea del estudio científico i de sus métodos, aquilata la obra de las investigaciones de cada época, i plantea los problemas todavía insolutos,*

241 Ibid., p. 189.

242 Para más detalles véase al final del libro Anexo N° 6. Programa de filosofía de 1893.

*a fin de que los educandos sepan graduar el actual desarrollo de la humanidad. I se interesen en el progreso de su patria i del mundo entero*<sup>243</sup>.

Wilhem Mann, llegado a Chile desde Alemania se interesa por la enseñanza de la filosofía en los liceos de nuestro país, publica en las Memorias Científicas y literarias de la Universidad de Chile dos artículos. Uno, en que plantea cuáles debían ser las orientaciones generales de la enseñanza de filosofía en la educación secundaria y otro destinado específicamente a la enseñanza de lógica y psicología. Sus ideas, son consideradas en la elaboración del programa de 1933.

*“Ninguna utilidad habría en alargar esta introducción con indicaciones relativas a los fines y métodos de la enseñanza de la filosofía: el asunto ha sido muy bien tratado por el doctor Mann en un conocido opúsculo”*<sup>244</sup>.

Mann realiza un análisis de los posibles contenidos que podrían enseñarse en la clase de filosofía, repasa cada uno de ellos: Metafísica, Moral, Estética, Historia de la Filosofía, Lógica y Psicología. Si bien, reconoce el aporte que hacen todas las áreas de la Filosofía, propone a Lógica y a Psicología como las áreas que deberían enseñarse en la educación secundaria chilena. Incluso señala a Psicología como base de una filosofía científica.

*“En la evolución que la enseñanza filosófica ha tomado en los últimos tiempos, en los colegios secundarios, se hace notar una tendencia siempre mas marcada de ensanchar el círculo de las materias... Algo periculado no sería posible en los Liceos chilenos donde la asignatura de filosofía dispone sólo de 2 horas semanales en el Vº y VIº de Humanidades... nos ha llevado a la conclusión de que es suficiente consultar solo dos ramos principales, la psicología i la lójica... [Estos] son igualmente ramos que los programas oficiales de Austria prescriben para los colegios... Los programas de Prusia de 1901 se limitan a recomendar[los]. En los Liceos de Italia se enseña la psicología, la lójica i la ética”*<sup>245</sup>.

243 Ibid., p. 191.

244 Se refiere al texto de William Mann, «La enseñanza de la filosofía en los colegios secundarios», Santiago 1915.

245 Mann, W. “El Espíritu general i los ramos de la enseñanza filosófica en el Liceo”. En Memorias Científicas y Literarias. AUCH 1916, p. 701.

### Y Continúa diciendo

*“De esta manera establecemos la psicología como el centro de la enseñanza escolar de la filosofía... la psicología representa una base indispensable de partida para los estudios filosóficos. En este sentido insiste también Jerusalem... “Sólo sobre una base psicológica puede el filósofo de hoy fijar los límites del conocimiento humano, solo con la ayuda de la psicología puede encontrar i comprender las formas en que el proceso del conocimiento debe necesariamente desarrollarse... por consiguiente, la psicología forma la base de una filosofía verdaderamente científica”<sup>246</sup>.*

Respecto de la metodología de enseñanza, Mann plantea una educación activa, basada en el trabajo intelectual del alumno y no en la mera repetición memorística. Ideas que habían llegado a Chile con la influencia de los maestros alemanes, quienes criticaban la forma mecánica de nuestra enseñanza secundaria.

*“El desarrollo de las materias hará posible que el alumno tome una parte activa en el estudio, interpretando los ejemplos particulares i abstrayendo sus leyes mediante su propia reflexión. Además se presentan todavía abundantes otras ocasiones para la cooperación productiva de los alumnos, en los ejercicios de aplicación de los resultados... Ejercicios de buscar, interpretar o elaborar ejemplos que sirvan de ilustración de las diversas formas del pensamiento, deben ejecutarse por los alumnos como corolario de cualquiera de la partes de la materia”<sup>247</sup>.*

Si bien el programa de estudio que Mann proponía en extenso, no se llevó a cabo, sus ideas inspiraron a los reformadores 20 años después. Estos mantuvieron la idea de enseñar Psicología y Lógica y agregaron Historia de la Filosofía. Los años 30 se caracterizaron por la agitación y las ansias nacionalistas de igualdad y democracia por parte de un sector de la población que antes no tenía opinión. El magisterio venía tomando fuerza desde principios de siglo, incluso eran los que habían organizado la Asamblea Pedagógica de 1926 a diferencia de las anteriores convocadas por el Ministerio de Instrucción Pública. En dicho congreso, se escucha

---

246 Ibid., p. 705.

247 Ibid., p. 663.

fuertemente los deseos de abandonar la copia de la educación extranjera a favor de la propia fuerza creadora. Muchos de estos profesores eran quienes dictaban las clases de filosofía, por tanto se volvía peligroso, para quienes ostentaban el poder, dejar ciertos espacios de reflexión personal dentro del programa de estudio.

Por otra parte, aún no se abría la carrera de Pedagogía en Filosofía en el Instituto Pedagógico, por lo que no se podía controlar desde allí el conocimiento del profesorado. Ante esto, los argumentos que sostenían Schneider y Mann respecto de la falta de preparación de los profesores, se transforma en la excusa perfecta para no introducir otros temas potencialmente *peligrosos* al programa de filosofía. La influencia alemana continúa, cerrándose así un espacio para debatir los temas nacionales. Tal situación se expresa abiertamente en la introducción del programa de 1933, en que se declara abiertamente la unanimidad de los legisladores en no considerar en el currículo temas de filosofía social o ética debido a los momentos *apasionados que vive el mundo*, lo que podría tornarse peligroso para los alumnos.

*“Se habría podido creer oportuno en esta ocasión introducir nuevas disciplinas en él, por ejemplo, la ética, la filosofía social y la metafísica, tan importantes en sí mismas y tan altamente apreciadas hoy en la enseñanza general de las naciones más cultas. Pero una razón considerable ha hecho que los autores del programa eliminarán unánimemente, y sin siquiera discutirla, esa solución que a primera vista podría parecer conveniente. El apasionamiento de la hora que vive el mundo y nuestra escasez de profesores bien preparados y dedicados al cultivo profundo de la filosofía, harían un tanto peligrosos incluir las mencionadas materias en la sección del programa destinada al tratamiento estrictamente sistemático y doctrinal.”<sup>248</sup> Tratadas desde el punto de vista histórico, las indicadas materias no ofrecen dificultad: hasta el profesor más apasionado estará en situación, si es su espíritu culto y leal, de tratarlas al modo ecuánime, ya que su deber, de estudioso y de educador será, en ese caso, presentar las doctrinas metafísicas y etico-sociales con estricto criterio de objetividad, esto es, como realidades históricas que han influido y siguen influyendo en la marcha del mundo y cuyo conocimiento y comprensión los educandos deben alcanzar, siquiera sea en sus elementos fundamentales”<sup>249</sup>.*

248 La negrilla es nuestra.

249 Ministerio de Educación, Programa de filosofía 1933.



Se desprende de estas palabras, la urgencia en no permitir a los jóvenes contagiarse con las ideas nacionalistas de la época. No es coincidencia que la mayoría de los jóvenes que terminaban la secundaria eran de las clases medias altas. Era a ellos entonces, a los que se deseaba proteger de ciertos profesores apasionados, motivo por el cual optan por un tratamiento objetivo e histórico de las materias, que implica una forma objetiva, ecuánime, sistemática y doctrinaria de enseñar los planteamientos fundamentales de los filósofos.

El continuismo del programa de 1933 respecto al de 1912, era declarado en la propia introducción del mismo, con las siguientes palabras:

*“Se ha mantenido, en lo esencial, la distribución de materias que había en el programa antiguo, salvo una ordenación de ellas que ha parecido más lógica y la postergación de la historia de la filosofía para el final de los estudios del VI año”<sup>250</sup>.*

Se apela así, para instalar el programa de estudio, a conceptos valorados en la época como el de objetividad, ecuanimidad, dedicación al estudio en post de desarrollar un espíritu culto. Todo ello disfrazando los miedos aristocráticos ante la posibilidad que se expandiera el germen igualitario. Pero era impresentable, eliminar Historia de la Filosofía, que había sido agregada en 1912 con el espíritu de que los alumnos se instruyeran en las diversas corrientes filosóficas, que le permitieran manejar algunos contenidos básicos para la reflexión. Por ello, la incluyen al final del curso, de manera que no quedara tiempo para desarrollarla, cerrando toda posibilidad de salirse de los márgenes establecidos.

*“Empero, habría sido también inaceptable y anacrónico omitirlas del todo, y por eso se establece, en la parte del programa introductoria a la historia de la filosofía, que ellas junto con la teoría del conocimiento, serán los temas centrales en el estudio de los grandes sistemas”<sup>251</sup>.*

Para reforzar lo anterior, queda explícito en la introducción del programa, que el estudio de la filosofía estaba destinado a aquéllos que van

---

250 Ibidem.

251 Ibidem.

a seguir estudios universitarios. Por ello, se aumenta el horario en vistas de la importancia que se otorga a la filosofía en las pruebas de bachillerato. La preocupación estaba centrada entonces, en que estos jóvenes<sup>252</sup> ingresaran a los estudios superiores. Esta orientación comienza a invadir poco a poco la educación chilena, al punto que 30 años más tarde —en el plan de 1964— se reorienta la asignatura de Artes Plásticas, hacia una preparación vocacional a ciertas carreras universitarias.

*“La importancia extraordinaria que la universidad asigna a la filosofía en su nuevo sistemas de pruebas para el Bachillerato y el valor que el ramo, por su propia naturaleza, tiene para la cultura han decidido al gobierno a darle mayor cabida en el plan de estudios de los liceos: de 2 horas semanales que tenía en cada uno de los dos últimos años, ha pasado a tener tres”<sup>253</sup>.*

El programa de 1933 intentaba abordar la Historia de la Filosofía, no desde los autores aislados (que ha sido una tendencia presente en la enseñanza escolar de la filosofía y también en la universitaria) sino más bien, centrarse en la unidad del pensamiento de cada una de las diversas épocas y dentro de ellas revisar algunos autores. Planteamiento, diferente al del programa anterior, en que no se percibía una unidad sino más bien el estudio de los filósofos en cuanto *genio* y no dentro de una corriente de pensamiento.

*“... ha parecido de evidente conveniencia... quitarles el carácter, que hasta hoy habían tenido, de estudios independientes y dispersos, relativos sobre todo a filósofos determinados, para acentuar, en cambio, la trabazón y unidad de cada una de las grandes corrientes en que se ha manifestado el pensamiento humano en la historia. Vale mucho, sin duda, que los alumnos conozcan a Descartes y su filosofía, por ejemplo, pero tanto o más aun vale que comprendan qué es el racionalismo como una de las tendencias fundamentales del espíritu filosófico”<sup>254</sup>.*

252 Tal vez muchos de ellos eran sus propios hijos.

253 Ibidem.

254 Ibidem.

El programa incluía al final, una lista de los libros de filosofía que debería tener la biblioteca de un liceo con segundo ciclo<sup>255</sup>. Estos libros en su mayoría estaban escritos en francés o alemán, recomendándose sólo 5 en castellano de un total de 20. Situación similar a lo ocurrido en el programa de Artes Plásticas de 1964<sup>256</sup>, como se señaló en el capítulo anterior.

## Camino a la ruptura.

Con matices diversos, la orientación positivista que impregna el programa de filosofía desde 1889 continúa presente hasta 1935, siguiendo con el carácter cientificista que dominaba en la época. El estudio de Lógica, Metodología de las Ciencias, Psicología Experimental continúan siendo los ejes vertebradores del plan de estudio. Pero además, se agregaba la enseñanza de Historia de la Filosofía y de Moral en VI Humanidades. Respecto de ésta última, se intentaba salvar las apreciaciones de Schneider respecto de que la ética debía practicarse y no hablarse, reorientándola hacia la reflexión de la responsabilidad de los actos personales dentro de un grupo social. En torno a la primera, continúa con el planteamiento respecto a que la clase de filosofía en la educación secundaria estaba destinada a que los alumnos aprendieran los pensamientos de pensadores extranjeros.

*“De ahí que se le enseñe Psicología para que conozca la naturaleza del alma y la manera, cómo se desarrollan los fenómenos espirituales y sensibles; Lógica para que razone y piense con orden y método: Historia de la filosofía para que conozca las soluciones que los pensadores más notables de todos los tiempos han dado a los problemas fundamentales de la humanidad<sup>257</sup>, y Moral, para que, consciente del destino de la vida humana y ayudado por la reflexión y, aprovechándolos*

255 **Malapert.**- Leçons de philosophie, 2 vols, París, Hatier. **Cuvilier.**- Manuel de philosophie (Clases de philosophie et de Première supérieure), 2 vols, París, Colin. **Guvilier.**- Petit vocabulaire de la langue philosophique. París, Colin. **Goblot.**- Le vocabulaire philosophique. París, Colin. **Goblot.**- Traité de logique. París, Colin. **P. Guillaume.**- Psychologie. París, Alcan. **Janet et Sèalles.**- Historie de la philosophie (avec Le Supplément). París, Delagrave. **F. Brentano.**- Psicología. Madrid. Revista de Occidente. **Messer.**- Historia de la filosofía, 5 vols. Madrid, R de Occ. **Messer.**- El realismo crítico. Madrid, R de Occ. **J. Hessen.**- Teoría del conocimiento. Madrid, R de Occ. Una, por lo menos de estas cuatro obras: a) **Titchener.** Manuel de psychologie, París, Alcan. b) **G. Dwelshhuvers.**- Traité de psychologie. París, Payot. c) **Segond.**- Traité de psychologie. París, Colin. d) **Roustan.**- Psychologie. París, Delagrave. **Dumas.**- Nouveau traité de psychologie. (La obra va a tener 9 volúmenes, pero actualmente hay publicados sólo dos) París, Alcan. **Bréhier.**- Historie de la philosophie, 2 tomes. París, Alcan. **Lalande.**- Vocabulaire technique et critique de la philosophie. París, Alcan. 3 vols. **Pfander.**- Lógica. Madrid. Revista de Occ.

256 Véase nota a pie de página número 197

257 La negrilla es nuestra.

*conocimientos ya adquiridos, someta su vida a normas precisas que lo eleven y ennoblezcan y lo transformen en un individuo que signifique un efectivo aporte de bienestar, progreso y solidez para el grupo social a que pertenece... Se trata pues... de estimularlo, de capacitarlo para que en sus acciones, no siga ciegamente las ideas ajenas,<sup>258</sup> sino que tome resoluciones basadas en la razón y se haga plenamente responsable de sus actos y pensamientos<sup>259</sup>.*

Es la primera vez, en un programa de filosofía, que sus intenciones dicen relaciones con entregar conocimientos para que el estudiante pueda aportar en el progreso del grupo social al que pertenece, además de conducir sus actos responsablemente sin seguir ciegamente planteamientos de otros. Hasta 1933, los propósitos eran más bien individualistas, pues pretendían desarrollar las capacidades de pensamiento del estudiante, para que éste pudiese dirigir su propia vida. Tales propósitos aparecían al final de VI Humanidades, en el desarrollo de los temas morales, que por primera vez se conectaban con la vida cotidiana, la familia, el estado, la economía, la profesión y la vida personal.

Estas orientaciones y contenidos del programa reflejan muy bien lo que plantea el Ministerio de Educación Pública respecto a los fines de la Educación Secundaria. El Ministerio reconoce que los planes y programas *“se inspiran en un criterio de discreta liberalidad... [Buscando desarrollar las relaciones entre los contenidos] con los problemas generales del saber humano... [Sin olvidar que] la cultura que se proporciona en el liceo se es la única ni puede ser completa, ya que sólo representa un paso inicial en la adquisición – durante toda la vida– de los conocimientos y de las habilidades que se exigen al hombre actual”<sup>260</sup>.*

Estas finalidades siguen acentuando el carácter elitista de la educación secundaria, pues sólo las clases sociales más acomodadas podían aspirar a estudios durante toda la vida, ya que para muchos ni siquiera la educación secundaria estaba a su alcance. Por otra parte, esta misma visión elitista continúa perpetuando los intereses aristocráticos que siempre han mirado hacia fuera, intentando conectarse con ese saber universal que los vuelve hijos de Europa y no de Chile. Tanto los fines de la educación

---

258 La negrilla es nuestra.

259 *Ibid.*, p. 9.

260 *Ibid.*, pp. 6- 7.

secundaria como los del programa de filosofía, muestran el predominio de las ideas oligárquicas por sobre las ansias nacionalistas impulsadas a principios de siglo. Tales planteamientos se acomodan mejor en la clase de filosofía que en otras, a las que se estaba intentando dar un carácter más nacionalista a partir de la reforma de 1912. Recordemos que el plan de estudio de 1935, incluía asignaturas como Educación Cívica, Trabajos manuales, Labores Femeninas y Economía Doméstica<sup>261</sup>.

En 1937, de acuerdo al decreto 4550, se aprueba como texto de estudio para V año de Humanidades, la obra “Lecciones de Filosofía: Psicología y Lógica” de Pedro Fernández Riffo, profesor de Filosofía del Liceo Valentín Letelier. En 1938, bajo el decreto 8027, se aprueba otro texto del mismo autor, denominado “Lecciones de Filosofía: Filosofía de las Ciencias. Historia de la Filosofía y Moral” para VI Humanidades. Ambos textos siguen paso a paso el programa vigente y son utilizados en la educación secundaria por más de 20 años, realizándose varias ediciones<sup>262</sup>.

La apertura del plan de 1935 a otras áreas, mas allá de la lógica y la psicología experimental y a un tratamiento distinto de los contenidos, más dirigido a la vida de los estudiantes, muestra un punto de inflexión entre la tradición que venía dándose hacia los planes de estudio de la década de los 60. Así, el plan de 1935 y 1964, comienzan una transición a lo que venía haciéndose, hasta entonces, en la asignatura. Si bien, el programa de 1964 conserva el tratamiento algunas áreas tradicionalmente seleccionadas para la enseñanza de la filosofía, plantea además una filosofía basada en problemáticas, tales como las del conocimiento y del ser. Por primera vez, se consiera al final del programa, un acápite de recomendaciones metodológicas en que se detallan formas de abordar algunos temas, y esclarece el hecho que se debe poner especial atención en las vivencias de los alumnos, desde donde partir hacia el estudio de las materias.

*“debe colocarse el acento en la experiencia propia del adolescente y de allí proyectar el estudio hacia lo general”<sup>263</sup>.*

Además, la bibliografía recomendada para los dos años está en idioma castellano, salvo una excepción, constituida por un tratado de

261 Ver Labarca, Amanda., *op. cit.*, p. 315.

262 En 1953, se imprime la novena edición del texto para 5° Humanidades.

263 Ministerio de Educación Pública, Programas de Castellano y Filosofía. Santiago, 1964, p. 35.

psicología francés. Se destacan textos de autores españoles y latinoamericanos tales como: Ortega y Gasset, Julián Marías, García Morente, Rodolfo Mondolfo, Oscar Ahumada, Díez Blanco, Romero, entre otros. El resto son traducciones.

El plan del 1964 hace un primer acercamiento hacia el estudio de la filosofía en base a problemas, más que a filósofos o a disciplinas cerradas y compactas. Y da pie a la ruptura más radical realizada a la enseñanza de la filosofía en secundaria, realizada en el programa de 1969.

El programa de 1964 consideraba además los siguientes objetivos:

1. *Propender a la formación de hábitos de reflexión.*
2. *Proporcionar al alumno los conceptos básicos y la terminología específica cuyo dominio lo introducirá al mundo de la cultura psicológica y filosófica.*
3. *Proporcionar una comprensión clara acerca de la estructura y funcionamiento de la vida psicológica.*
4. *Estimular al alumno a alcanzar una cosmovisión que descansa en los múltiples conocimientos que adquiere el hombre, y*
5. *Despertar el interés del joven para encontrar soluciones racionales a los problemas vitales del hombre en nuestro tiempo*<sup>264</sup>.

Si analizamos los objetivos con atención podremos percatarnos que los dos últimos abren nuevas posibilidades para la asignatura, más allá de desarrollar ciertas habilidades lógicas o de pensamiento riguroso, metódico y científico, como se acentuaba en los programas anteriores.

## **Hacia el arraigo y el encuentro: El programa de 1969.**

El programa de 1969<sup>265</sup>, representa la única fractura en la continuidad de los programas de filosofía, tanto en su forma como en su fondo. Tal fisura es explicitada claramente en la introducción del programa, que intenta dejar en claro su disconformidad con los programas anteriores, señalando sus falencias. Esto lo realiza detallando lo que no debía ser un programa de filosofía para la Educación Media. Éste, no debería ser el índice de un manual de filosofía o de psicología.

264 Ibid., p. 33.

265 Corresponde a los lineamientos de la reforma de 1968.

*“El programa de filosofía no debe ser... el índice de un tratado sistemático de contenidos. Tampoco puede ser o asumir las funciones de una guía para el profesor, un curso de perfeccionamiento, un tratado de pedagogía, una pauta de evaluación o una bibliografía general”*<sup>266</sup>.

Los argumentos para sostener la crítica a los programas anteriores, estaban centrados básicamente en lo que había sido hasta la fecha el programa de filosofía, a saber, un índice. La crítica que se realiza considera fundamentos de tipo pedagógico, disciplinar, profesional y político.

- Argumento Pedagógico. Apela a las nuevas concepciones de la educación y hace referencia a las aportaciones de la psicología del aprendizaje. A fines de los años 60 la teoría conductista estaba en boga, por lo que sus principios de un aprendizaje activo, basado en el desarrollo de conductas, impregnaron el escenario curricular chileno. Por tal motivo, se desecha una educación basada en el academicismo y se apuesta por una enseñanza activa, centrada en el desarrollo de conductas. El programa de filosofía lo plantea como sigue: *“El programa-índice no está de acuerdo con el estado actual de la pedagogía...apoyada en la psicología del aprendizaje moderno, exige que el alumno tenga una función creadora en la educación, de modo que el mismo, guiado por el profesor, elabore el pensamiento adecuado para enfrentar los problemas planteados. El programa-índice no da al alumno problemas y preguntas, sino soluciones y respuestas...que el alumno no ha planteado”*<sup>267</sup>.

- Argumento disciplinar. Este sostiene que confeccionar un programa de estudio a modo de índice implicaría una única manera de enfocar los temas filosóficos, cuestión que ni los propios filósofos han llegado a acuerdo. Por tal motivo, en la introducción del programa se plantea que *“Un programa-índice no reconoce el estado actual de la filosofía. El índice ya implica una manera de enfocar y ordenar la filosofía, y sobre la manera debida de enfocar y ordenar su saber los filósofos mismos están lejos de un acuerdo general”*<sup>268</sup>.

- Argumento profesional. Este argumento apela a la calidad profesional y vocacional de los profesores, señalando que un programa-índice trata al profesor como un mero repetidor de contenidos y no como a un formador. Un programa de estudio tiene que reconocer el rol educador

266 Ministerio de Educación. “Programa Filosofía”, en *Revista de Educación*, N° 22, 1969, p. 38.

267 Ibidem.

268 Ibidem.

de los docentes y por tanto permitir flexibilidad en la selección de contenidos y actividades y no entregarle un saber envasado, que contribuye al menosprecio de los maestros: *“Un programa-índice iría en desmedro de la vocación del profesor de filosofía. Al profesor le corresponde estructurar las actividades de aprendizaje a partir de la situación concreta de él y de los alumnos en la sala de clase. El prescribir un “programa por pasar” quita al maestro su vocación de educador y formador de la juventud, y le deja un trabajo alineado, el de transmitir la sabiduría prefabricada”*<sup>269</sup>.

- Argumento político. Mediante este argumento se trataba de dejar en claro que el Estado chileno no deseaba imponer una visión y una filosofía unilateral, otorgándole el estatuto de filosofía oficial a enseñar. Como tal filosofía oficial no existiría cada profesor debía adecuar los contenidos y actividades a las realidades diversas de sus alumnos. *“Un programa-índice implicaría un enfoque oficial de la filosofía y exige el aprendizaje de dicho enfoque por todos los alumnos, lo que no estaría de acuerdo con la realidad actual del país. No hay en Chile filosofía oficial... por lo tanto, lo que debe aportar la filosofía al proceso de desarrollo del adolescente es en cada caso algo distinto”*<sup>270</sup>.

Todos los argumentos anteriores muestran un cambio radical en la concepción de enseñanza de la filosofía que se había mantenido desde el siglo XIX. Se elimina el carácter universal y europeizante que había tenido hasta la fecha, intentando acercarla a la gran masa de estudiantes, que por esos años comenzaban a poblar las aulas secundarias. Por primera vez, se hace referencia a una filosofía conectada con la historicidad, con la cultura y que problematiza los cuestionamientos vitales de los seres humanos y de los adolescentes.

*“La fundamentación del programa debe encontrarse en las realidades del país en su momento histórico actual, en los problemas vitales de la adolescencia y en los recursos culturales que pueden aportar a la juventud la filosofía y la psicología”*<sup>271</sup>.

Otro aspecto importante de destacar es el intento por extirpar el carácter elitista, que había tenido la enseñanza de la filosofía desde sus

---

269 Ibidem.

270 Ibidem.

271 Ibidem.



inicios hasta el programa de 1964. Si bien, este último mostraba algunos cambios respecto de los anteriores, aún conserva resabios de los antiguos tiempos. Lo que se pretendía era responder a la creciente necesidad del país por preparar a los ciudadanos en sus capacidades intelectuales, en tanto poder para insertarse críticamente en la sociedad.

*“El desarrollo económico y social del país exige perentoriamente incrementar el poder intelectual de la ciudadanía, aprovechando los adelantos recientes de las ciencias pedagógicas para formar eficientemente los poderes del raciocinio del alumno. La asignatura de filosofía, por la naturaleza de los recursos culturales que ella aporta, enfoca el desarrollo del poder intelectual bajo la forma específica de capacitar al alumno para la reflexión crítica”<sup>272</sup>.*

Al leer la cita podemos percatarnos que en tres ocasiones se utiliza el término “poder” unido al de “intelectual” o de “raciocinio”. Tal situación refleja el interés por lograr que los estudiantes se *empoderaran* de su capacidad analítica y crítica, que les permitiera participar de la construcción de este nuevo Chile que estaba en ciernes. Este propósito queda absolutamente operacionalizado en los tres objetivos de la asignatura de filosofía:

*“1. Estimular en el alumno la reflexión crítica y creadora, que le permita pensar sus problemas y los de la sociedad... 2. Desarrollar en el alumno una sensibilidad a valores que se presentan como proyecciones actuales de los valores presentes en la cultura e incitarlo a formar su propio criterio de valores. 3. Proporcionar al adolescente los medios para que tome conciencia de sí mismo y asuma su responsabilidad como ciudadano y como sujeto activo y unitario de su crecimiento”<sup>273</sup>.*

Si nos detenemos en los aspectos que el programa señala con negrilla, podemos apreciar claramente que por primera vez en la historia de la enseñanza de la filosofía, ésta se orienta hacia la posibilidad de que los individuos se piensen a sí mismos y a la sociedad en que viven, y no simplemente repitan problemáticas ajenas de otras sociedades y otros sujetos; se sensibilicen ante los valores considerados como proyecciones de la cultura

---

272 Ibidem.

273 Ibidem.

y no como absolutos, universales, únicos y oficiales; y finalmente, tomen conciencia de sí, lo que les permitiría asumirse como verdaderos ciudadanos, es decir actores sociales y no meros vasallos de concepciones de mundo extranjeras.

Para que los objetivos propuestos pudieran llevarse a cabo, el programa cautelaba a través de sugerencias metodológicas lo que sigue:

- Primero, que la clase no tendría que desarrollarse de manera magistral ni dogmática fundada en el argumento de autoridad del profesor y que no deberían procurarse aprendizajes memorísticos.

- Segundo, que el programa al dividirse en seis unidades para tercero y cuarto medio, sólo presentaba un concepto central como hilo conductor hacia donde enfocar los contenidos, las actividades y evaluaciones. Por lo cual, los contenidos tendrían que ser incorporados como medios y no como fines. Las unidades que consideraba el programa eran las siguientes: El hombre consigo mismo. El hombre y sus proyectos. El hombre y sus acciones. El hombre y su historia. El hombre y su ser. El hombre y su saber.

- Tercero, que para organizar las unidades se requería tener presente las motivaciones de los alumnos. Por este carácter flexible es que el programa no contemplaba horas por unidad, las que se dejaban a criterio del profesor, dependiendo si trabajaba en un colegio científico humanista o técnico profesional y de la diversidad propia de los grupos cursos.

- Cuarto, que la clase tendría que orientarse desde las experiencias de los alumnos, incentivando la participación.

- Quinto, que la asignatura de filosofía antes de lograr cambios conductuales, debería lograr la toma de conciencia de tales cambios. En este sentido, las conductas deseadas señalarían sólo el proceso hacia el cual el alumno debería avanzar, y no la urgencia por tenerlas completamente dominadas al final del proceso. Para ello, cada profesor tendría que fijar sus propios objetivos específicos.

- Sexto, los profesores sólo deberían tomar como sugerencias los contenidos propiamente filosóficos y los contenidos auxiliares, al igual que las orientaciones metodológicas y actividades, jamás como imposiciones.

- Todo lo anterior puede sintetizarse en las siguientes palabras contenidas en la introducción del programa.

*“El programa está orientado de tal manera que permite a los estudiantes prescindir en gran medida de la erudición y del siguiente aprendizaje de memoria. Los contenidos son temas sobre los que el alumno debe pensar y que sirven de focos para la organización de las actividades; el fin es lograr cambios conductuales, aprender contenidos no lo es”<sup>274</sup>.*

Un aspecto diferenciador de este programa con los anteriores y con los venideros es la ampliación del concepto de contenido. Un contenido ya no sólo es una materia de tipo disciplinaria a transmitir, sino que hace referencia a otros aspectos que tendrían que enseñarse tales como: el diálogo, el significado de los términos, la rigurosidad en el raciocinio y otros aspectos enseñados generalmente en lógica. La lógica deja de ser un contenido aparte, o propedéutico, sino que se enseña junto a los contenidos disciplinares. Esto se entiende debido a que el objetivo de la asignatura implica pensarse a sí mismo y a su entorno socio cultural, y no sólo el estudio de los contenidos por sí mismos, vaciados de contexto histórico.

Por su parte, en cada unidad se presentaba una amplia gama de sugerencias metodológicas, entre las que se cuentan:

- Alternancia de actividades. Metodología que implica ir alternando las actividades.
- Integración horizontal. Sugiere que no se deben duplicar los contenidos con los de otras asignaturas en pos de las actividades y de los conceptos centrales.
- Método Psicosocial. Consiste en concientizar a los alumnos acerca de una problemática determinada.
- Método de exposición programada. Plantea que los alumnos escojan libremente un tema de actualidad para luego exponerlo.
- Orientación al Medio Ambiente. Implica que el profesor debe aprovechar el lenguaje corriente o las situaciones del medio para explicar los conceptos.
- Orientación de la discusión. Sugiere que los temas deben partir con el diálogo y para luego llegar a la conceptualización, y no al revés.
- Radicalización de la problemática. Recomienda plantear preguntas radicales sobre los temas.

- Trabajo de grupos. Sugiere la discusión socializada en grupos de 5 a 6 alumnos de acuerdo a sus afinidades.
- Incorporación de los contenidos. Aconseja evitar largas exposiciones del profesor e incorporar los temas a través de películas, lecturas, teatro, etc.
- Mantención de la confianza mutua. Para ello dosificar la insistencia en la rigurosidad del pensamiento, pues el alumno podría sentirse juzgado, lo que podría traer obstáculos emocionales. Por ello, se debe procurar la apertura del alumno.
- Resolución de problemas de razonamiento o ingenio. Mediante la aplicación de test de razonamiento o aplicación de rompecabezas encontrar diversas soluciones.
- Selección de lectura. Aquí el programa sugiere algunas lecturas para el alumno. El texto para la enseñanza que acompaña el programa trae una selección de lecturas y actividades sugeridas.
- Tratamiento de temas capaces de evocar reacciones emocionales. Esto dentro del plano de la dialéctica filosófica y no de la terapia de grupo.
- Análisis del diálogo alumno-alumno. Pedir a un alumno que repita lo que dice su compañero, mientras que este último debe aclarar su pensamiento.
- Método de explicación de texto. Lectura comentada de textos clásicos y contemporáneos. Al profesor que eligiera este método se le autorizaba para no ceñirse a los contenidos sugeridos.
- Método de Fichas. Este implicaba que cada alumno tenía que parafrasear e interpretar una ficha con una frase. El curso, a su vez, debía discutir respecto a la interpretación, para llegar a un acuerdo o aclaración de las diversas posiciones.
- Método de paneles. Mediante este método, un grupo de alumnos elegía representar una problemática, investigando los diferentes enfoques relacionados a ella, para discutirla frente a los compañeros. El curso debía tomar nota y evaluar la participación del grupo.
- Lógica sentencial. Recomendado para los alumnos del plan diferenciado de matemáticas y ciencias naturales. Implica el estudio de la lógica sentencial.
- Preparación de entrevistas. Orientado hacia el problema de la naturaleza y fundamentación del saber.

El programa de 1969 está redactado en forma narrativa, motivo por el cual es muy extenso. Hemos transcrito en el cuadro 4.1 la unidad N° 5, que es una de las más breves, para que el lector se forme una impresión de la forma en que se organizaba, el lenguaje utilizado y la manera de presentar los contenidos. Si analizamos con detención esta unidad podremos percatarnos que no tiene ningún equivalente en los programas anteriores, que eran presentados de manera tradicional dividiendo la filosofía en ramas. Tal innovación es coherente con el planteamiento que los contenidos de la filosofía no se estudian por sí mismos, sino que son puestos al servicio de la reflexión crítica y de la toma de conciencia que los alumnos deberían hacer frente a sí mismos y al mundo que les rodea, en vistas de asumirse como protagonistas de la cultura y de la vida política. Además, por primera vez, se establecen relaciones interdisciplinarias, en este caso con la literatura, al recomendar en el método de explicación de textos, bibliografía universal y latinoamericana. Además junto a filósofos renombrados se incluyen producciones de filósofos chilenos.

Otras unidades, sin embargo, pueden asociarse con la división por áreas de los programas anteriores. Así, las unidades uno y dos se relacionan, con lo que tradicionalmente, se había entendido por Psicología, la tres con Ética y la seis con Filosofía de las Ciencias. Pero, a pesar de estas posibles relaciones con ramas específicas de la Filosofía, el modo de abordar los temas siempre implica partir de contextos reales y culturales para alcanzar su comprensión, análisis y reflexión. Es una filosofía al servicio de la comprensión de la realidad. Esta postura queda perfectamente visible en el libro para la enseñanza que acompaña al programa,<sup>275</sup> en el que sólo se presenta una selección de textos para el tratamiento de cada unidad y actividades sugeridas. Así, podemos percatarnos que las unidades relacionadas con Psicología u otras, están trabajadas de manera más integral e interdisciplinaria, como lo muestra una de las actividades de la unidad dos, que se transcribe en el cuadro 4.2.

El texto que apoyaba al programa, tuvo carácter de experimental, como se señala en la introducción del mismo. Además, intenta ser un fiel reflejo del espíritu abierto y flexible con que fue confeccionado.

---

275 Briones, Hernán y Bernardino Silva, *Texto de Filosofía para la Enseñanza Media. Guía Experimental para el alumno*. Santiago, Editorial del Pacífico, 1970.

*“¿Por qué los Contenidos Sugeridos no han sido expuestos sistemáticamente por nosotros? Dos razones principales nos disuadieron de ello. En primer lugar porque, al hacerlo hubiéramos ya preencauzado el trabajo del profesor, algo que, precisamente, el Programa desea evitar...; además porque el espíritu del nuevo programa es tal que, en el meollo del contenidos debe penetrar el propio alumno a través de su REFLEXIÓN PERSONAL, guiado pero no férreamente conducido por el profesor. Para el logro de esta reflexión personal, cualquier desarrollo sistemático hubiera sido perjudicial; lo único factible, entonces, era presentar Temas de Reflexión y, para ello, nada mejor que recurrir a los filósofos e investigadores mismos que –como fuente de inquietud– nos brindaron su experiencia”<sup>276</sup>.*

**Cuadro 4.1.**

QUINTA UNIDAD. EL HOMBRE Y SU SER  
CONDUCTAS DESEABLES:

— Habilidad para desarrollar principios de clasificación y explicación  
— Conciencia de ser una persona original y única y de la riqueza de las distintas dimensiones del ser humano.

Contenidos	Actividades Sugeridas	Sugerencias Metodológicas
<p>Se deben elegir los contenidos... que sirvan al adolescente como medio para que asuma su responsabilidad de sujeto activo y unitario de su crecimiento.</p> <p><b>Contenidos Auxiliares:</b> Se sugiere que el profesor aproveche las oportunidades que puedan presentarse para llamar la atención de los alumnos sobre las distinciones entre diferentes tipos de explicaciones: Explicaciones científicas, explicaciones metafísicas, explicaciones de la conducta humana en relación a los fines conscientes que persiguen las personas, explicación de un teorema matemático deducido a partir de axiomas del sistema, explicación del significado de una palabra con referencia a su definición o etimología, etc. Naturalmente, el análisis de la explicación variará según la orientación filosófica del profesor.</p> <p><b>Contenidos Sugeridos:</b> 1. La libertad. 2. El ser humano como ser inconcluso. 3. La subjetividad. 4. La relación con los otros: (1) La Intersubjetividad. (2) La Tolerancia (3) El amor. 5. Interpretaciones materialistas y no materia-listas del ser humano. 6. La dimensión religiosa del ser humano.</p>	<p>Analizar autodecepción de personajes de obras literarias. Clasificar un conjunto de objetos... Comparar la expresión estética y la explicación científica del mismo fenómeno humano... Describir el mismo acontecimiento, real o ficticio, según las distintas perspectivas que tienen varias de las personas involucradas. Discutir en grupos obras literarias que sugieren problemas filosóficos. Discutir películas exhibidas en los cines... especialmente los que presentan «situaciones-límites». Discutir sobre la base de fichas acerca de temas tales como la libertad, el amor, la tolerancia, etc. Distinguir distintos tipos de explicación... Entrevistar a sacerdotes o pastores de distintos grupos religiosos. Escribir autobiografías. Hacer posters o collages que interpreten temas como la subjetividad, el amor, Leer y analizar textos.</p>	<p><b>Método de Explicación del Texto.</b> ... ciertos libros pueden servir como principal centro de interés, siempre que el profesor intervenga para presentar aspectos de la problemática que no surgen del texto mismo.... El Principito, de Antoine de St. Exupéry El Extranjero, de Alberto Camus, y Halderlm y la Esencia de la Poesía, de Martín Heidegger. <b>Orientación de la Discusión.</b> El profesor debe ampliar la contribución de los alumnos en el sentido de deducir distinciones implícitas en el lenguaje de alumno, de modo que éste se dé cuenta de las distinciones entre distintos tipos de explicación, distintas maneras de clasificar los entes en el mundo, distintas dimensiones de la vida humana, etc. Si el curso es de un alto nivel, el profesor puede introducir distinciones filosóficas abstractas.. Selección de Lectura. Para estimular la discusión, los siguientes autores son mencionados como ejemplos: Jean-Paul Sartre (la libertad), Clarence Findlayson (ser incluso), Miguel de Unamuno (la subjetividad), Mauricio Marleau-Ponty (la intersub-jetividad), John Stuart Mill (la tolerancia). Platón (el amor), Juan Rivano (materialismo), Enrique Molina (no-materialismo). Para el tema de la religión se recomienda no usar lecturas, sino la propia experiencia de personas conocidas.</p>

**Cuadro 4.2.****Ejemplo de tratamiento de la Unidad II****ACTIVIDADES SUGERIDAS EN RELACIÓN CON ESTA MATERIA<sup>277</sup>**

1. Alberto Hurtado, fundador del Hogar de Cristo, dijo: «Jamás mereceremos solamente para nosotros; pues todas nuestras acciones tienen un valor social profundo.» ¿Está usted de acuerdo con esta afirmación? ¿Qué significa, en estricto rigor, esta proposición? ¿Qué consecuencias pueden derivarse de la responsabilidad o irresponsabilidad de un individuo?
2. Confeccione una lista de los vocablos cuya comprensión no le quede clara, y consulte su significado en un buen diccionario, explicando después, con sus propias palabras, el mismo término.
3. ¿Qué mensaje se puede extraer del texto correspondiente al profesor Pacheco? Discuta las ideas principales de su exposición.

En la siguiente narración de Kafka hay un retrato de lo que pasaría si el hombre asumiera sólo un papel pasivo respecto al mañana. Lea el artículo y comente los conceptos del autor.

En todas las leyendas y cantos de esa ciudad está el anhelo de un día vaticinado en el que cinco golpes sucesivos de un puño gigantesco aniquilarán la ciudad. Por esa razón está el puño en el escudo de armas.

El hombre, al vivir, plasma la cultura, y al hacerlo se encontrará abocado a una de dos posibilidades: la ruina final de nuestra civilización planetaria (Spengler) o la exaltación final de la cultura en un contexto antropocéntrico. ¿Qué significa cada una de estas posiciones extremas y cuál debería ser la solución correcta? Fundamente su respuesta.

¿Qué puede hacer la generación actual para que «no haya odio o desesperación»? Léase el texto «Recordemos...» y discútase en clase de modo que cada uno tome conciencia de su participación irrenunciable y de su responsabilidad irremplazable.

**RECORDEMOS...**

En las tardes de lluvia, como ésta que hemos tenido, nos encaminamos por las sendas del recuerdo, para visitar cada una de aquellas estaciones que en otros tiempos nos hicieron reír alegremente o nos hicieron derramar lágrimas de pesar.

Hace algunos días, caminando por las calles metropolitanas, acerté a pasar cerca de un hombre, que se resguardaba a la sombra de un portal cualquiera. Sus harapos chorreantes de agua y su rostro amoratado por el frío me habló de miserias muy grandes; de tristezas muy hondas, cuya causa son la soberbia y el egoísmo de los que nada sufrimos y nada nos aflige.

El futuro de este Chile, al que tanto queremos, estaba retratado en su rostro fatigado y en su mirar sin esperanzas; pero retrataba también el egoísmo de mi espíritu, la vaciedad de anhelos y no pude evitar un estremecimiento. Él, que posiblemente tenía como único techo el infinito, con esa lluvia tan fría, tan fría... pero albergue de humildad y resignación; vi el frío de mis ideales y sentí la necesidad ineludible de superarme, siguiendo la senda que nos ayude a poner en práctica la palabra del Divino Maestro: «Ama a tu prójimo como a ti mismo».

Compañero: cierto que lo cruel de la vida no se hizo para nosotros, pero pensemos en el azul de este cielo patrio, propongámonos mantener su pureza, y que en el día de mañana no haya odio y desesperación. (Viajera)

277

Unidad II: El Hombre y sus proyectos. Sexto contenido sugerido: "Relación del hombre con la cultura. Responsabilidad del adolescente frente a la cultura", en Texto de Filosofía para la Enseñanza Media. *op. cit.*, pp. 164-165.



Con el ascenso de Salvador Allende al gobierno, el programa de estudio se mantiene, pero se genera otro texto de apoyo para el profesor y los alumnos. Este nuevo texto, conserva la idea de que la disciplina filosófica está al servicio de la comprensión de la realidad, por lo que sigue organizando las lecturas y las actividades en torno a problemáticas del ser humano, la sociedad y la cultura. La diferencia fundamental es que Chile, sí tenía una filosofía oficial en esos momentos, por lo que el libro tiene una marcada tendencia marxista, incorporando reflexiones acerca de la lucha de clases, la enajenación, el hambre y la interpretación filosófica materialista de la realidad. En la introducción del libro se manifiesta claramente la nueva orientación política del país.

*“Nuestra educación está enfrentada hoy al problema de formar un tipo de hombre moral y técnicamente capacitado para poder participar en el proceso que involucra la instauración de la sociedad socialista. Ello implica poseer una concepción teórica del mundo, del hombre y de la vida que sea inseparable de la práctica que la concretiza e informa...”<sup>278</sup>*

Esta orientación por tanto, lleva a estructurar el texto de otra manera, ya no son sólo lecturas diversas seleccionadas y sugerencias metodológicas acordes con las unidades, sino que hay una insistencia en el carácter metódico y científico de la enseñanza de la filosofía, que partiría desde el análisis concreto de la realidad chilena, para desde allí, realizar diversas interpretaciones.

*“En relación a su estructura podrán distinguir:*

*1º. La interpretación y el análisis de problemas concretos vigentes — especialmente en Chile— por medio de los cuales pretendemos exponer un método interpretativo de la realidad basado en las ciencias, y 2º. La sugerencia de actividades que posibiliten, en primera instancia, la obtención de datos y su análisis, y, en una segunda instancia, su interpretación por medio del método expuesto previamente”<sup>279</sup>*

Más abajo en la misma introducción, a pesar de reconocer algunas problemáticas al programa vigente, reconoce sus virtudes, al ser el primero

278 Vera, Miguel Ángel y Nicolás Dragicevic, *Persona y Sociedad. Texto Guía para la enseñanza de la filosofía*. Santiago, Editora Nacional Quimantu, 1973, p. 12.

279 *Ibíd.*, p. 11.

que no se instala desde las ramas abstractas y universales, objetivas y neutrales de la filosofía, sino que se vincula con las problemáticas nacionales, científicas y culturales. Hasta 1964, los programas de filosofía se mantenían alejados de la realidad concreta, intentando mantener una suerte de dignidad en la disciplina, la que no se preocuparía por las menudencias del mundo social. En este sentido, las preocupaciones al redactar las unidades programáticas no pasaban más allá de incluir o no una cierta rama tradicional de la filosofía, cuestión que el programa de 1969 rompe absolutamente.

*“Las diferencias entre los diversos programas se daban en términos de introducir o eliminar materias como ‘historia de la filosofía’, ‘el problema del alma’, ‘Metafísica’, etc., o preferir más este nombre que aquél para designar las mismas materias. La metodología didáctica siempre consistía en las consabidas ‘sugerencias’ o ‘recomendaciones’ para que se plantearan, discutieran o leyeran textos o problemas de índole filosófica. Las técnicas, procedimientos y recursos tendientes a ligar las materias tratadas con la realidad concreta vivida por los alumnos no se divisaban por parte alguna. En los programas se respiraba el aire de una Filosofía que por sí misma podía obtener verdades absolutas, al amparo del ocio. Los conflictos sociales, los grandes problemas nacionales, los resultados de la investigación científica, etc., se consideraban ‘menudencias’ incompatibles con la ‘dignidad’, ‘objetividad’, ‘universalidad’ y ‘neutralidad’ de la filosofía”<sup>280</sup>.*

Sin embargo, el programa de 1969, no había sido bien recibido en los círculos académicos, por considerar que se alejaba de los aprendizajes propiamente filosóficos. Ante tal crítica, los autores del libro cuestionan lo que estos intelectuales están entendiendo por enseñanza y aprendizaje de la filosofía:

*“La crítica del Departamento de Filosofía de la Universidad Austral de Chile pasa por alto este hecho al sostener que ‘pareciera como si, no decidiéndose los redactores (del programa) a abandonar de una vez para siempre el nombre de Filosofía, hubieran resuelto conservarlo para enseñar otras cosas bajo su nombre’. Acá debiéramos preguntarnos: ¿qué debe enseñarse bajo el nombre de Filosofía?...”<sup>281</sup>.*

---

280    Ibidem.  
281    Ibid.

Es importante señalar que el texto cuenta con la anuencia de la Asociación Nacional de Profesores de Filosofía, quienes recomiendan su uso especialmente para Tercero Medio, puesto que vendría a llenar un vacío en el área, al presentar un texto comprometido con los problemas sociales, sin reproducir los sistemas hegemónicos imperantes en la sociedad. Pero además, con un tratamiento riguroso de los problemas del hombre.

*“... un trabajador intelectual en la educación se define por su conocimiento y compromiso con la realidad cambiante en que está ubicado; por su acción con grupos de adolescentes y por su intención de cambiar la estructura educacional inadecuada, que no hace más que reproducir el sistema social imperante... Encontramos que el texto... viene a llenar un vacío largamente expresado por los profesores de Filosofía en sucesivos encuentros. Contiene un tratamiento científico serio de los problemas del hombre en la realidad social... Por lo tanto, la asociación Nacional de Profesores de Filosofía recomienda el uso de este texto (preferentemente para 3º Medio y en parte para 4º Medio) tanto a los colegas de Filosofía como a los alumnos”<sup>282</sup>.*

Respecto a la organización específica del libro, éste estaba planteado en tres partes:

- La primera y más extensa, consignaba el tratamiento y desarrollo de los temas, éstos giraban dentro de los que podrían clasificarse comúnmente como Psicología. Los capítulos se titulaban: *personalidad y sociedad, la enajenación, la motivación de la conducta, la violencia, el ser humano como ser sexual*.
- La segunda, proponía material de trabajo para los alumnos, clasificados en textos de lectura, testimonios y estadísticas. La selección de textos incluía autores como Engels, Lenin, Marx, Makarenko, Fromm, Marcuse, entre otros. Los testimonios a su vez, rescataban opiniones y relatos de actrices, cineastas, publicistas, profesores, sacerdotes e incluso de la Biblia. Las estadísticas mostraban una radiografía de Chile: la prostitución en el gran Santiago, las defunciones, el censo de vivienda y otros<sup>283</sup>.
- La tercera, instalaba una reflexión respecto a la didáctica de la psicología y la filosofía, agrupados en una explicación didáctica y en una guía metodológica. Esta última, de tan sólo 4 páginas, proponía algunas

282 Ibid., p. 10.

283 Más abajo se presenta un ejemplo de actividad para que el lector se forme una idea de la manera en que abordaban los temas.

sugerencias para el profesor en lo referente a la aplicación de generalizaciones, al análisis de situaciones concretas, al modo de enseñar conceptos sociocientíficos, a la utilización del método inductivo y al modo de elaborar pautas y esquemas. Las reflexiones de esta parte final del libro están destinadas a justificar los contenidos de psicología en una asignatura de filosofía, que de acuerdo a los autores, no podría *desbordar los límites que se trazan a la asignatura de filosofía*<sup>284</sup>, sino por el contrario, contribuiría a remirar la psicología desde la filosofía y viceversa. En este sentido, plantean que es un muy buen punto de partida, pues entrega las informaciones e hipótesis que deben considerarse como antecedente de la reflexión filosófica, para que esté anclada a la realidad y no sea una opción *evasiva*. Los autores señalan que “...la ‘cientificidad’ de la Sicología halla su definición en la filosofía, lo cual, didácticamente, ofrece insospechadas oportunidades para plantear la enseñanza de la filosofía desde fuera de la filosofía”<sup>285</sup>.

### Cuadro 4. 3.

#### Ejemplo de tratamiento del programa de 1969 en el texto de 1972.<sup>286</sup>

A. 1. En la revista Cuadernos de la Realidad Nacional del 3 de marzo de 1970, dedicada a los Medios de Comunicación de Masas, se afirma que “El precio de la gloria” es, como otras, una figura compensatoria; el ídolo no tiene más chance en la vida que cualquier hombre en cualquier situación social.

A continuación presenta el siguiente esquema:

EXCEPCIONALIDAD	ÍDOLO	NORMALIDAD
Triunfo profesional —		— triunfo existencial
Vida privada —		— mundo interior
Bienes materiales —		— bienes esenciales
Aventura mundana —		— encerramiento familiar
No representa la felicidad		Realización de la auténtica dimensión del ser humano

Basándose en este esquema le sugerimos analice el problema de los ídolos. Por ejemplo: cantantes, actores y actrices, futbolistas, etc. Relacione cada uno de los factores con la estructura social vigente, la etapa histórica, el influjo de la ideología dominante, el sexo, etc.

284 Ibid., p. 153.

285 Ibid., p. 154.

286 Vera, Manuel y Dragicevic, Nicolás., *op. cit.*, p. 136.

A. — 2. Sobre la base de la siguiente antinomia (propuesta por la revista citada):

Barrio Alto	Periferia
Mansión-residencia	Coventillo-población
Club-jardines	Solar
Espacio	Promiscuidad
Luz-aire	Insalubridad
Opulencia	Escasez
Urbanización	Caos
Modernismo arquitectónico	Descuido

Analice la situación de los «lolos de Providencia», «la niña proletaria», etc. También puede analizar la ideología conformista contenida en teleseries como *Simplemente María*, «el pastor que se casa con la princesa en premio a su valentía», etc.

A. — 3. Escoja alguna fotonovela y proceda a detectar en qué medida se da en ella, como determinante del drama que emite, la incidencia de los siguientes factores: Hogar anormalmente constituido. Hijos ilegítimos. Uniones entre medios sociales distintos (pololeo, noviazgo, matrimonio, etc.). Uniones irregulares (etc. trasgresión de tabúes, etc.). Comportamientos anormales. Suicidios o tentativas de suicidio. Amor libre. Represión sexual. Crímenes. Delincuencia. Violencia. Prostitución. Frustraciones. Decepción. Incomprensión con padres. Quiebras matrimoniales. Alcoholismo. Muertes v. lentas. Violencia sexual. Agresividad. Evasión.

El especial esfuerzo de ésta época del país por arrancar a la filosofía los aires burgueses con que se había instalado en los planes de estudio desde el siglo XIX, quedan de manifiesto tanto en el programa de 1969, como en el texto experimental de 1970 y en la obra de marcada orientación socialista de 1973. En esta última, se señala la necesidad de eliminar de la clase de filosofía el corte *especulativo, dogmático, discursivo y formalista* que la había caracterizado, alejándola de la realidad concreta e inmediata de la sociedad chilena. Además, se intenta superar la falta de integración con otras disciplinas científicas y con las experiencias vitales de los estudiantes, proponiendo el uso de diversos recursos y metodologías, así como de información de primera fuente.

Como síntesis de los planteamientos anteriores, los autores transcriben algunas palabras del profesor Santiago Vidal, de su Memoria para optar al título de profesor de Filosofía en 1961, en que realiza un diagnóstico de la clase de filosofía en el Liceo, señalando que hasta la fecha, se había caracterizado por no considerar los avances científicos, por no

tener ninguna aplicación para la vida, por estar descontextualizada de los intereses de los alumnos, con una orientación ampliamente católica y dictada por profesores intransigentes que trabajaban sólo con algunos estudiantes.

*“Se trata como asignatura estrictamente humanística, sin considerar el interés por el conocimiento científico. No tiene aplicación para la vida. El profesor de eleva más allá de las posibilidades de comprensión de sus alumnos. El ramo interesa, pero las clases son sin interés. La filosofía no interesa porque se trata de temas poco comunes. Clases estrictamente expositivas (alumnos pasivos). El profesor es intransigente y no admite debates. Expone meramente un texto... Sólo trabaja con algunos alumnos. Incidencias con el profesor hacen antipático el ramo.... Sólo se considera el curso desde el punto de vista católico...”<sup>287</sup>*

Tal vez, las palabras anteriores resuenen en nuestros oídos como una realidad aún presente 40 años más tarde. Esto, porque el camino que se había comenzado hacia una filosofía arraigada en nuestra cultura y nuestras problemáticas nacionales, fue abruptamente interrumpido en septiembre de 1973, con el golpe militar y todo intento por preservar ésta orientación borrada.

Ya en marzo de 1974, inicio del nuevo año escolar, se puso en marcha un decreto transitorio por el cual el programa de la asignatura de filosofía y los libros para su implementación eran reemplazados por otros. El nuevo programa seguía las antiguas orientaciones del siglo XIX, que tanto se habían criticado. Los contenidos vuelven a clasificarse por ramas de la filosofía y reaparece en gloria y majestad, una historia de la filosofía, una lógica, una psicología y una ética descontextualizadas de la realidad social. Así, los consecutivos programas de Filosofía de 1974, 1976 y 1981 corresponden a las orientaciones del gobierno militar, vigentes hasta el año 2000. Esto porque a pesar que la reforma educacional se implementa a partir 1998, no es hasta el año 2001, que toca el turno al nuevo programa de estudio de Psicología y Filosofía, que como veremos más adelante, no imagina ni alcanza el fervor de las transformaciones de fines de los años 60.

## **Extirpando la subjetividad: La asignatura de filosofía en el gobierno militar.**

Como lo plantea la autora Estela Quintar<sup>288</sup>, el sistema educativo no sólo es un aparato ideológico del Estado, como queda reflejado en la introducción del texto de estudio de 1973 y en la rapidez con el gobierno militar interviene la asignatura de filosofía, sino que es un espacio potencial de construcción de significaciones que se configuran desde la escuela y que se proyectan en estilos de vida y en formas de ver y comprender el mundo. El programa de 1969, permitía una comprensión de la realidad social, cultural y política en que estaban inmersos los estudiantes. Tal comprensión iba orientada hacia la toma de conciencia de sí y de la responsabilidad social que le compete a cada individuo en el mundo, en tanto protagonista de su propia historia. Tal posibilidad, es absolutamente contraria con los propósitos de una dictadura militar, motivo por el cual, era necesario confiscar la memoria y la subjetividad, y reemplazarla por una visión de mundo acorde con los objetivos dictatoriales.

La selección de contenidos que realizan los programas de estudio, plasman aquello que una sociedad, o mejor dicho quienes dirigen dicha sociedad, desean sea conservado en el devenir histórico y cultural. La selección de los contenidos implica entonces, y se compromete con una postura ante el conocimiento, la vida, el mundo, el ser humano y la política, en pocas palabras, con un ángulo desde donde construir e interpretar lo real. Los compromisos epistémicos a lo largo de los programas de estudio antes de la reformas de 1968, se comprometían con una realidad ajena, universal, objetiva, neutra, por tanto el ángulo para abordar el conocimiento desde la clase de filosofía debía responder a estos principios. Principios, absolutamente acordes con las orientaciones de la dictadura militar.

Desde esta perspectiva, y siguiendo los planteamientos de Estela Quintar<sup>289</sup>, el modo en que el dispositivo curricular había abordado la clase de filosofía y que se había intentado superar a fines de los años 60, era el modo explicativo. En otras palabras, se concebía que el contenido filosófico era algo a ser explicado (por parte del profesor) a otros (los alumnos). Este abordaje del contenido delimita en ciertos parámetros fijos el conocimiento de la realidad. Para ello, lo separa, clasifica y divide en estancos que deben

---

288 Quintar, Estela., *op .cit.*

289 *Ibid.*

“pasarse” (enseñarse) linealmente. En este contexto, la asignatura de filosofía se divide en áreas: psicología, lógica, ética, historia de la filosofía, entre otras. Cada una de ellas, se desarrolla de manera aislada, una después de otra, y con un cierto orden que pareciera prescrito, ya sea por su grado de dificultad (Lógica), importancia (Psicología), relación con la vida moderna (Filosofía de las Ciencias). Criterios por los cuales ciertas áreas de la filosofía son o no incorporadas en el currículo. Así, no es de extrañar que algunos de estos compartimentos en que se divide a la filosofía, como psicología y lógica hayan permanecido año tras año en las reformas educativas. En esta visión no hay lugar para la subjetividad ni la historicidad de los sujetos de la educación. Lo importante es enseñar transmitiendo conocimiento dado. La consecuencia de este tipo de perspectiva del conocimiento y su enseñanza, es la reproducción del sistema imperante que favorece a los grupos de poder, pues no permite que los individuos a través de la educación y por sobre todo, a través de la clase de filosofía, se piensen a sí mismos, tomen conciencia de su historia y construyan proyectos libertarios de mundo.

El programa de 1969, precisamente, intenta hacer un esfuerzo por un cambio en el modo de relacionarse con el conocimiento, ya no desde un modo explicativo sino interpretativo. De allí, la insistencia en la introducción del programa de diferenciarse de un programa- índice, de superar la división por ramas de la filosofía, por relacionar los contenidos en torno a un recorte de realidad (Unidad temática) y de contribuir a que los alumnos interpretaran su mundo, su vida, su ser. Desde esta perspectiva, no hay verdades que enseñar sino conocimientos históricamente construidos que se reconstruyen y resignifican en la propia situacionalidad.<sup>290</sup> La clase de filosofía, se configura en un espacio para pensarse a sí mismos y construir identidad. Lo importante “*es enseñar a pensarse y pensar la realidad... pensando lo dado desde lo dándose... [configurando así] proyectos subjetivos e intersubjetivos por darse*”<sup>291</sup>.

Pero, la dictadura militar, como representa un modo moderno de colonización, interviene con los mismos objetivos. Chile y el resto de los países latinoamericanos, en tanto colonizada primero y consumida por dictaduras más tarde, sufren procesos de avasallamiento por los cuales se promueve el progreso y se justifica la colonización o los Golpes de Estado. Para que tales propósitos se cumplan, se utiliza la estrategia del desarraigo,

290 Ver Quintar, Estela., *op. cit.*

291 *Ibíd.*, p. 39.



por ejemplo el exilio. Pero existe además, un desarraigo simbólico, que se instala a través de la educación y más específicamente de los currículos, para configurar a los sujetos al servicio del progreso y el desarrollo que el conquistador o el dictador impone y no al servicio de los individuos. De allí, la necesidad de cambiar un programa de estudio cuyos contenidos tenían como propósito resignificar la experiencia, generar nuevos conocimientos que interpretaran la vida cotidiana, tomar conciencia de la realidad y construir un imaginario social que signifique la cultura.

Los nuevos programas, tanto de 1974 como los de 1976 y 1981 se caracterizan por volver al paradigma normativo, que habían impregnado los programas de filosofía desde sus inicios, en que se deja fuera la cultura y a los sujetos historizados para estructurar una filosofía escolarizada (escolatizada), que trasmite conocimientos universales, foráneos dispuestos de una cierta forma para ser transmitidos. Esto queda reflejado en la introducción del programa de 1974:

*“En algún momento el hombre se hace preguntas sobre sí mismo y su relación con los demás; sobre su presencia en el mundo y entre las cosas con que se va encontrando; sobre Dios y las exigencias ineludibles de un destino trascendente. Preguntas quizá sin respuestas alcanzables en la vida; pero en ellas esta misma vida cobra realidad y sentido”<sup>292</sup>.*

En el párrafo antes señalado, queda claro el cambio de orientación de la asignatura, los temas de reflexión filosófica son sacados del contexto socio histórico y “elevados” a problemáticas universales y generales, que podría presentar cualquier joven del mundo occidental, independiente de sus procesos socio culturales y políticos. Estos temas, confluían en Dios y en unas ciertas exigencias ineludibles de trascendencia. Por otra parte, se desea otorgar a la asignatura un carácter de rigurosidad y claridad intelectual, donde cualquier intento por motivar a los alumnos desde su situacionalidad es considerado un truco. Se intenta dar a la clase de filosofía un cariz de seriedad en oposición al atractivo que podría despertar en los alumnos. Tal atractivo es mirado peyorativamente como un mero entretenimiento, situación que para ellos, sería absolutamente contraria a la rigurosidad filosófica.

*“La filosofía más que ciencia, es disciplina, por cuanto es exigencia de claridad y de rigor... El método debe ceñirse a una estricta intelectualidad, sin trucos motivacionales, ni artificios de atracción o entretención”<sup>293</sup>.*

Otro aspecto importante de destacar es el cambio en el ángulo epistemológico. El conocimiento ya no es considerado como una construcción humana, y por tanto la clase de filosofía ya no se concibe desde un enfoque interpretativo. El conocimiento es un descubrimiento de lo que realmente es, y en tanto tal, la misión es explicar la realidad de la manera más objetiva posible. Misión a la que se le otorga el valor moral de la honestidad. Ser objetivo y riguroso al explicar “lo que es” ya no sólo es un imperativo epistémico sino moral.

*“El conocimiento es un mirar y un ver en esa mirada, lo que realmente es; un descubrir y un expresar adecuadamente las relaciones en que se anudan los acontecimientos o los elementos configurados en estructuras; es captar y hacer patente fundamento, sentido y contenido, sin ilusión pero con claridad, objetividad y honestidad”<sup>294</sup>.*

Para que las nuevas orientaciones del programa se llevaran a cabo, se elimina toda posibilidad de una clase de filosofía tendiente al diálogo, al debate y a la toma de conciencia. Las experiencias de los estudiantes y la sociedad que los rodea dejan de ser el centro de la reflexión, invalidándolos absolutamente como fuente generadora de conocimiento. Lo que se requiere es extirpar la subjetividad a través de un cultivo progresivo de la admiración a reflexiones que sí serían legítimas, y en cuanto tales, se deberían leer, analizar, fichar, memorizar y adscribir. De esta manera se lograría alimentar un espíritu, aparentemente vacío y consumido por el tedio, para otorgarle desde el patrimonio alcanzado y legitimado por la sociedad occidental, el gusto por las obras que mostrarían lo que el hombre es y debería llegar a ser, y con ello, dotar a los estudiantes de ciertas creencias, generadoras de sentido. Con este acto, se borra absolutamente toda posibilidad de pensarlos, de crear visiones propias de mundo, de transformar la sociedad en que vivimos y por sobre todo, generar una toma de conciencia de nuestras condicionantes socio históricas.

---

293    Ibid.

294    Ibid.

*“El alumno debe ser puesto en contacto con los grandes maestros del pensamiento, primeramente acudiendo a ellos como fuente para las materias con que su quehacer filosófico se va desarrollando; en segundo lugar fichando trozos claves y memorizando citas de uso entre los autores, acrecentando así su patrimonio disponible; y en principal lugar creando el gusto por esas grandes obras en que el hombre es mostrado en la plenitud de ser precisamente hombre y así el hábito de la lectura será alimento del espíritu, sin cuyo trato la vida se extingue en el tedio y en la carencia de sentido”<sup>295</sup>.*

Los objetivos generales señalados en el programa de 1974 eran absolutamente coherentes con los supuestos que la clase de filosofía debía estar centrada en la de rigurosidad intelectual, en la explicación objetiva de los problemas reales y no supuestos, en la reflexión legitimada de los únicos temas que trataría la filosofía: el hombre, el mundo y Dios, en una toma de conciencia entendida como aplicación de reflexiones realizadas por otros y en un auto conocimiento sólo biopsíquico. Los objetivos del programa eran los siguientes:

*“1.- Desarrollar hábitos de pensamiento y reflexión, con exigencia de claridad y rigor de expresión, para un comportamiento coherente con la misión que le corresponde asumir en cuanto hombre. 2.- Desarrollar conciencia frente a los problemas fundamentales: el hombre, el mundo y Dios, a la luz de las obras de los grandes maestros del pensamiento, dentro del marco de significaciones de su propia experiencia. 3.- Profundizar su autoconocimiento en la estructura psicológica y funcionamiento biopsíquico propios y en los de sus semejantes... Capacitar al alumno para que distinga entre problemas reales o supuestos, haciéndoles sentir la necesidad de establecer ajustes en la propia vida, consecuentes con una Línea conducta racionalmente aceptada. 4.- Establecer una escala de valores a la cual adhieran conscientemente y que ilumine la elección y realización de su vocación... 5.- Conseguir el dominio de una terminología filosófica básica que le permita captar conceptos, juicios y racionios a través de sus lecturas, o de la interacción humana y del diálogo preciso como medio de interactuar eficientemente con los demás”<sup>296</sup>.*

---

295   Ibíd., pp. 10-11.

296   Ibíd., p. 11.

Respecto a los contenidos, el programa consideraba que la totalidad de la reflexión filosófica quedaba dividida en 4 áreas, atravesadas transversalmente en su tratamiento, por la historia de la filosofía y por una visión cristiana de cada uno de los temas. Estas áreas eran: a) Saber: Teoría de las ciencias o lógica general y práctica, b) Quehacer: Teoría de la acción normada o teoría general de los valores, c) Hombre: Psicología o Antropología Filosófica, d) Mundo: Filosofía de la Naturaleza.

*“El fundamento y sentido de tal estructura queda por supuesto fuera, tanto en el orden del acontecer como en el orden de ser; tal fundamento y estructura corresponden, pues, a la Historia de la filosofía y al estudio de Dios. Este último inserto en la concepción cristiana de la vida y en el humanismo cultural que constituyen el fondo en que se desarrollan los temas de las disciplinas nombradas”<sup>297</sup>.*

El programa de filosofía vuelve a tomar así la estructura del siglo XIX, es un programa- índice, basado en Psicología, Lógica e Historia de la Filosofía, con acento en los autores clásicos, de tendencia tomista y de estructura escolástica. Además, de una fuerte tendencia católica. Algunos de los contenidos de Cuarto Medio podrían ser perfectamente pertinentes a la unidad de Teodicea, del texto de Briseño de 1848. A su vez, el nuevo programa de 1976, mantiene los lineamientos del de 1974, sólo intenta hacer algunas reestructuraciones en el modo de abordar los contenidos para hacerlos más accesibles a los alumnos. Además de agregar algunos subpuntos en Tercero Medio, como la conciencia psicológica, memoria, personalidad y ejercitaciones en lógica.

*“Tomando en cuenta las observaciones de los Colegas y con el fin de facilitar a los alumnos el aprendizaje de la materia exigida por el programa oficial, hemos procurado agilizar la exposición de la Lógica Formal mediante la frecuente ejemplificación y la inmediata aplicación de los Ejercicios al final de cada tema... En la Sicología experimental acentuamos el método inductivo...”<sup>298</sup>.*

297 Ibid., p. 12.

298 Rychlowski, Bruno., *Lecciones de Lógica y Sicología. Tercer Año Medio*. Conforme al programa oficial. Santiago, 1976, p. 7.

En Cuarto Medio, se realizaron mayores ajustes, pero sólo en el modo de clasificar los contenidos de historia de la filosofía. Además se agregan otros, a los ya consabidos de moral. La primera parte se subdividía por períodos, en: cosmológico, antropológico, de grandes sistemas, helenístico, cristianismo, filosofía medieval, filosofía de la edad moderna y filosofía de la edad contemporánea. La segunda parte del curso, en: Teoría del Conocimiento, Ontología, Teodicea, Antropología Filosófica, Teoría de los Valores y Ética.

*“El programa de este año fue ligeramente modificado por la Superintendencia de Educación... La sabiduría elaborada a través de los siglos, proporcionará al alumno los elementos de juicio para ir en busca de la solución de su propia problemática”<sup>299</sup> ...En seguida proyectaremos la actitud epistemológica al campo de la Metafísica. Ello nos ofrecerá la base definitiva para la solución de los problemas que el hombre se plantea a lo largo de su existen. Será la Antropología filosófica la que responderá a la pregunta: ¿Qué soy? ¿De dónde vengo? ¿Para dónde voy? La axiología nos ayudará a responder la interrogante ¿Cuál es el sentido de mi existencia? Y Finalmente la ética, nos señalará el camino de la realización plena de todos nuestros anhelos”<sup>300</sup>.*

Al igual que en la Colonia, la clase de filosofía está en manos de la Iglesia Católica. Bruno Rychlowski, a quien se le confía la elaboración de los textos para enseñanza Media, es sacerdote de una de las líneas más conservadoras de la Iglesia<sup>301</sup>. Respecto a este vínculo de los contenidos del programa de filosofía con la Iglesia Católica, el encargado de Filosofía en la reforma de 1998 señala que *“los planes y programas... de la disciplina eran absolutamente inconexos y bastante sesgados, con una orientación conservadora y con algunos vínculos con el catolicismo conservador. En todo caso lo que revelaban... era que... había una especie de clausura en la disciplina en cuanto a contenidos, y, además el sesgo ideológico que era muy evidente”<sup>302</sup>.*

299 La negrilla es nuestra.

300 Rychlowski, Bruno., *Lecciones de Filosofía. Cuarto Año Medio*. Conforme al programa oficial, 1976, pp. 7-8.

301 Años más tarde, a mediados de los 80, se le confiere la decanatura de la Facultad de Filosofía y Educación del ex pedagógico. Lugar en que se forman la gran mayoría de los profesores de Filosofía del país. Bajo su mandato interviene el plan de estudio de los futuros docentes, eliminando una serie de asignaturas, e incorporando entre ellas Teodicea. Para su cometido, contrata una serie de académicos en esta línea, expulsando a otros, que no servirían a sus propósitos.

302 Ver entrevista a Carlos Ruiz, encargado de Filosofía en la Reforma de 1998., en Nervi, Loreto, *op. cit.*, p. 77-78.

Después de 8 años del golpe militar, se realiza una nueva reforma. En 1981 se elabora el decreto 300, que es fiel reflejo de los nuevos aires liberales del país. Para el caso de la clase de filosofía, la tarea de amordazar la memoria y desarraigar la subjetividad ya estaba realizada, por eso, el nuevo programa de estudio ya no se centra en interiorizar a los estudiantes en los grandes pensadores de la civilización occidental. El nuevo paradigma ya estaba instalado, se habían intervenido las universidades, especialmente los departamentos de Filosofía, se habían asesinado y exiliado profesores, se había alejado la idea de que podíamos hacernos cargo de nuestra historia. En fin, los puntos de escape del dispositivo estaban cerrados. La ruptura remendada. Ahora era el tiempo de la consolidación, por olvido y por decidía, más que por coacción y por fuerza.

Se cambia la estrategia utilizada en los programas de Filosofía de 1974 y 1976, la asignatura deviene en algo absolutamente insípido, ya no tiene el aire academicista, europeizante y hasta escolástico, que intentan recuperar los programas tras el golpe militar, tampoco es un espacio para pensarnos a nosotros mismos, como propone el programa de 1969. Pareciera que la estrategia es volverla inocua, desvanecerla en una serie de objetivos y contenidos desarticulados, puestos unos al lado del otro, sólo por la inercia de la escritura. No está organizado como programa-índice, ni por unidades temáticas, ni por áreas de la filosofía. No es histórico, tampoco contempla la rigurosidad y la racionalidad que entregaba otrora la lógica, ni es cientificista a través de contenidos de psicología experimental o de filosofía de las ciencias. Esta falta de articulación, sumada a una formación de profesores intervenida, a directores de escuela que sabían perfectamente qué contenidos no debían tratarse, mantuvo a la asignatura en un pozo sin fondo.

*“Hubo modificaciones en los años 80 a los programas de Filosofía... Sobre la base de los programas... se tenía una situación en la que se podía hacer casi cualquier cosa en la disciplina, en función de los parámetros ideológicos del régimen militar, pero, para eso, bastaba que el profesor desarrollara vínculos personales con el director de escuela que le permitieran o no una cierta flexibilidad. Los planes y programas eran, pues, de una incoherencia absoluta...”<sup>303</sup>.*

Un aspecto en el que difiere el programa de 1981 con los de 1974 y 1976 es la declaración de flexibilidad y la responsabilidad que se le entregaría al profesor de la asignatura para elaborar Unidades de Aprendizaje en función de las necesidades de los estudiantes. Una tal declaración sólo es posible, ante la seguridad de funcionamiento del dispositivo curricular. Como habíamos mencionado anteriormente, la formación de profesores estaba intervenida, al igual que los equipos de gestión de las escuelas. Después de 8 años era posible plantear esta cierta flexibilidad, que habría sido impensada en los inicios del régimen militar. Tal flexibilidad curricular se presentaba en la introducción del programa de la siguiente forma:

*“El Programa de filosofía, en conformidad a los lineamientos generales de elaboración curricular que presentan los programas de la Educación Media, constituye un marco de referencia que debe permitir al profesor elaborar sus propias Unidades de Aprendizaje, sobre la base de su formación profesional, de sus conocimientos de la disciplina y de sus experiencias metodológicas»<sup>304</sup>.*

A pesar de los cambios, y de la aparente flexibilidad que presentan los planes y programas de filosofía en el decreto 300, siguen planteándose sólo algunos temas como válidos para la reflexión filosófica. La tríada: realidad, hombre y Dios, sigue manteniéndose como paradigma de base en la selección de los objetivos y contenidos de Tercero y Cuarto Medio. Al igual que las exigencias de seriedad y rigurosidad hacia el redescubrimiento de unas ciertas problemáticas trascendentes y universales que el ser humano se habría planteado y seguiría planteándose a lo largo del tiempo, independiente del contexto histórico, político y social en el que viva. Se niega así, toda posibilidad de construir nuevas interpretaciones y preguntas más allá de las legitimadas por el programa. En este contexto, la posibilidad que se entrega a los alumnos de reflexión alimentada desde la experiencia personal es sólo un eufemismo, pues lo que subyace es el requerimiento de que los estudiantes se vean impelidos, a través del tratamiento de los contenidos, a un solo tipo de reflexión y de respuestas.

*“Propuesto este triángulo temático (‘realidad-hombre-Dios’ o ‘realidad-existente-trascendencia’) para iniciar formalmente el estudio de la*

304 Ministerio de Educación. Decreto 300. Introducción al programa de filosofía de Cuarto Medio, 1981, p. 104.

*filosofía, se espera que sea tarea primordial del alumno, y no del profesor, el filosofar. En este nivel, el educando ya se ha estado interrogando sobre sí mismo y su relación con los demás; sobre su presencia en el mundo, y sobre Dios y las exigencias ineludibles de un destino trascendente. Al mismo tiempo, el alumno ya es capaz de una reflexión relativamente coherente alimentada con experiencias personales y cuenta con un dominio suficiente del lenguaje para comunicar sus ideas. Por lo tanto continuará la actividad propia del alumno el redescubrir las preguntas más importantes que todo quehacer filosófico se plantea. Este trabajo de reflexión sólo se podrá realizar en un marco de seriedad y de rigor metodológico”<sup>305</sup>.*

El nuevo programa de filosofía no estaba centrado en que los alumnos aprendieran teorías y corrientes filosóficas, sino en enseñar una específica visión de mundo y de apreciación de ciertos valores. Tal situación se da en un contexto de masificación de la educación secundaria que comienza desde mediados del siglo XX. Ya no son sólo los jóvenes de elite los que llegan a los últimos cursos de enseñanza media, sino que una gran masa de la población termina los estudios secundarios. En ese contexto, pareciera que lo importante es transmitir una serie de valores y visiones de mundo acorde con la ideología dominante. De este modo, podemos entender el alejamiento del academicismo y la centralidad de una educación en valores. Así, Tercero Medio se dedicó básicamente a Axiología y Ética, y, Cuarto Medio a entregar una forma específica de pensar y entender la realidad a través del tratamiento de contenidos de Lógica, Teoría del Conocimiento, Psicología, Ética Social, Metafísica, pero sin ningún hilo conductor. Se vuelve un programa difícil de asir y de llevar a cabo por parte de un profesor. Tampoco existe un texto guía, sino que los programas de Tercero y Cuarto consignan una larga lista de libros recomendados —más de 60 en Cuarto medio—.

*“En todas partes la sensación era la misma, si uno se atenta a esas líneas generales se podía trabajar haciendo casi lo que se quisiera, siempre que se contara, por supuesto, con el permiso de las autoridades. Creo que el programa era malo y la situación real era completamente anárquica”<sup>306</sup>.*

---

305 Ibidem.

306 Ibidem.



Podríamos preguntarnos por qué el régimen militar condenó a la clase de filosofía a una anarquía y no continuó con los lineamientos academicistas y claramente dogmáticos de los programas anteriores, pareciera que dejó de preocuparle lo que pudiera construirse en dicho espacio escolar. Claramente, las bases ideológicas autoritarias estaban instaladas, por ello la estrategia de “bajarle el perfil” a la asignatura resultaba ser la mejor opción. Y claramente lo fue.

El abandono de la asignatura, no tenía que ver con la reducción horaria ni con su eliminación. Todo lo contrario, el truco no estaba en la cantidad sino en la calidad. Esto porque por primera vez en la historia de la enseñanza en Chile, los alumnos podían tener además de las 3 horas del plan común de Filosofía, 3 horas del plan electivo. Nunca se habían dado tantas posibilidades horarias para la asignatura, con la incorporación de cursos electivos de Lógica y Psicología, para Tercero y Cuarto Medio. Pero, los planes y programas eran difíciles de conseguir, y no había una atención preferente por lo que ocurriera en la asignatura, como señala Carlos Ruiz, encargado de la confección de los nuevos programas de Filosofía actualmente vigentes:

*“...los programas de Filosofía..., eran difícil de conseguir en el Ministerio. Hasta tal punto llegaba la situación, que ni siquiera se sabía si se habían implementado. No estaban publicados en los órganos oficiales... En fin, se revelaba un nivel de abandono de la disciplina a nivel ministerial”<sup>307</sup>.*

De este modo la asignatura de filosofía había pasado de ser una clase valorada y concebida como núcleo fundamental en el plan de estudio humanista del siglo XIX, a ser un ramo abandonado, poco valorado y disuelto en una serie de contenidos sin una organización ni estructura clara. Esto permitía una disparidad en la calidad de la asignatura, dependiente tanto del profesor que la dictaba, de las posibilidades reales que entregaran los equipos directivos de los establecimientos e incluso del nivel socio cultural de los estudiantes. Los contenidos y objetivos de Tercero Medio, por ejemplo, podían orientarse solamente a normalizar la conducta y moralizar a los individuos dentro de los valores católicos, pero también podría potenciar interesantes discusiones éticas. Por su parte, por la variedad de

---

307    Ibidem.

contenidos de Cuarto Medio, podría facilitar una mirada superficial y poco significativa para los estudiantes o bien, profundizar en algunos aspectos de su interés. Esto se ve reforzado por la posibilidad de complementar los estudios con el plan electivo. El decreto 300, en nombre de la “flexibilidad del programa” y de “*las condiciones reales de aprendizaje de los alumnos*”<sup>308</sup> desarrolla un zapping<sup>309</sup> didáctico, en tanto entrega la posibilidad —de acuerdo a Estela Quintar (1998)— que los alumnos vayan “*consumiendo información aleatoria, sin que ésta sea parte de un proceso de rupturas autorreferenciales de sentidos y significados con los cuales actuar en la vida cotidiana. La cultura del zapping es una cultura pseudo satisfactoria de ‘ocupación’ de propio ‘vacío’ existencial... que en realidad, genera mayor ansiedad e insatisfacción, además de promover el pensamiento de ‘superficies’... y de ilusión de saber*”<sup>309</sup>.

Desde nuestra perspectiva, tal liberalización del programa de filosofía constituye una estrategia del dispositivo curricular en desmedro de los aprendizajes de los sujetos de la educación, pues si pensamos en los alumnos frente al programa de Cuarto Medio, difícilmente éstos podrían alcanzar un aprendizaje con sentido ante tal fragmentación. Siguiendo el análisis de Behares (2004)<sup>310</sup> podemos señalar que la estrategia del dispositivo curricular, puesta en marcha en los programas de Filosofía del régimen militar, consistió en seleccionar ciertos saberes y someterlos a un proceso de descontextualización por una parte y de contextualización por otra. La descontextualización implicaba recortar un fragmento del saber filosófico y clausurarlos sobre sí mismo, transformándolo en objeto de conocimiento, y por tanto susceptible de ser enseñado. La estrategia de contextualización, por su parte restituía dichos saberes en un nuevo texto, que necesariamente debía ser distinto, es decir, reconfiguraba el contenido a ser enseñado con un fuerte aspecto moralizante, político y disciplinador. Se produce de esta manera una cosificación del saber filosófico escolar, el cual es despersonalizable, fragmentable, programable, posible de ser puesto en público, sometible al control social y susceptible de un discurso autónomo. Lo anterior implica la operación básica de separar, clasificar, aislar los saberes, desanudarlos de la red que les dio sentido, para insertarlos en el proceso de enseñanza. Operación contraria a la que se intentó realizar en el programa de 1969.

308 Término utilizado por Estela Quintar, *op. cit.*, y que hemos acuñado para este análisis.

309 *Ibid.*, p. 64.

310 Behares, Luis y Susana Colombo (Comp.), *La enseñanza del saber. El saber de la enseñanza*, Montevideo, publicaciones Universidad de la República, 2005.

Una estrategia como la antes mencionada, lo primero que intenta es deconstruir la memoria y la identidad. Siguiendo a Bárcena y Mélich (2000)<sup>311</sup> diremos que el ser humano construye su identidad a través recuerdos selectivos que otorgan sentido a la vida.

*“Lo que diferencia a la memoria de una caótica yuxtaposición de fragmentos es que la memoria tiene sentido, es decir, requiere o impone un cierto orden, una organización. Así, también la memoria individual como la memoria colectiva necesita sujetos, argumentos, etapas, desenlaces. O dicho con otras palabras, la memoria es una narración que no se produce en el vacío. En su configuración narrativa, la memoria nos afecta, no nos deja igual, y por eso la memoria crea identidad, ilumina, esclarece, pero también desconstruye y rompe esquemas”<sup>312</sup>.*

Pero qué ocurre cuando la educación se presenta a los alumnos como una caótica yuxtaposición de fragmentos, donde no hay narraciones ni desenlaces. Evidentemente, que no les afecta, no le permite pensarse así mismos ni al mundo que les rodea, no les impele a tomar conciencia de sus condicionantes históricos, y por tanto asumirse como protagonistas de su vida y de su destino. Tal situación impide ir hacia la construcción de la propia identidad y de proyectos colectivos de sociedad. Una clase de filosofía en estas condiciones pierde absolutamente su sentido, se vuelve inocua, por lo tanto da lo mismo mantenerla en el currículo, o fijar unos contenidos más o unos objetivos menos, al fin de cuenta no es un espacio verdaderamente filosófico. La paradoja que venía gestándose desde el siglo XIX, y que había sido interrumpida a fines de los años 60, se instala definitivamente: dictar una clase de filosofía para no hacer filosofía.

### **Consolidación del olvido. El programa de filosofía en el marco de una sociedad eficientista.**

Los años 90 se caracterizaron por la democratización del país, pero éste había recibido una serie de condicionamientos provenientes del régimen militar, como la municipalización de las escuelas, la creación de colegios particulares subvencionados por el estado y la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), que pone mayor énfasis en la libertad de enseñanza

311 Bárcena, Fernando y Joan-Carles Mélich, *op. cit.*

312 *Ibíd.*, p. 28.

que en el derecho a recibir una educación de calidad. Las consecuencias de estas medidas se plasmaron en un sistema educativo altamente estratificado. La municipalización tuvo como consecuencia que los sectores más pobres se vieran perjudicados y muchas de las personas que crearon escuelas con subvención del gobierno, sólo vieron en ello un negocio rentable. Si a esto sumamos, las llamadas “pruebas de admisión” a las escuelas, nos encontramos que los Liceos de trayectoria prestigiosa reciben a los mejores alumnos. Aquéllos que no quedan seleccionados en estos colegios, postulan a otros de segunda categoría y así sucesivamente, hasta llegar a los Liceos de barrio que se ven obligados a recibir a todos aquellos estudiantes que no son aceptados en otras escuelas municipales o particulares subvencionadas. Por otra parte, los colegios están lanzados a un mercado de alta competitividad, potenciado por frecuentes rankings elaborados de acuerdo a sus resultados en las pruebas de medición nacional como SIMCE y PSU. Rankings que son publicados en diferentes órganos gubernamentales y de prensa con el propósito de que los padres puedan tomar una decisión respecto del mejor colegio para sus hijos. En este contexto, los colegios están clasificados en diferentes categorías, siendo los últimos en la escala los llamados “liceos críticos”, de “alto riesgo” o “focalizados”, a los que ningún alumno desea acceder, y sólo por condicionantes económicas, académicas, o disciplinarias se ven obligados a pertenecer.

De esta manera la educación municipal, salvo excepciones, ha sufrido un desprestigio por parte de los apoderados, quienes intentan matricular a sus hijos en los Liceos particulares subvencionados, con la creencia de que el servicio recibido dependerá del valor pecuniario que desembolsan mensualmente. Creencia, la gran mayoría de las veces errónea, pero que salvaguarda “el tipo” de alumno que asiste al establecimiento, debido a la discriminación por nivel socio económico. Como consecuencia, el Chile de hoy tiene Liceos para todo tipo de ingreso familiar, produciéndose así una nula convivencia entre estudiantes con diferentes capitales culturales. El dispositivo educacional, instalado en la dictadura militar ha funcionado perfectamente, siendo el mercado y sus reglas los que determinan la educación de los jóvenes del país. Es un sistema que impide el ascenso social, con escuelas que se ven incapacitadas para irradiar cultura a la comunidad y que muy por el contrario, se mimetizan con el sector socio cultural en el que prestan sus servicios.

Lo anterior produjo la *fuga* de los jóvenes provenientes de la oligarquía del país de los colegios tradicionales y emblemáticos, como el Instituto Nacional o el Liceo 1, que bajo este nuevo sistema adquieren el carácter de municipales. La educación particular pagada crece exponencialmente, siendo hoy la de mejor calidad y donde se educan las futuras clases dirigentes. Estos colegios, por supuesto, no consideran los programas oficiales, sino que tienen libertad de enseñanza, rigiéndose la gran mayoría de ellos, por modelos anglosajones, franceses o alemanes. Como habíamos planteado en el capítulo 2, hasta los años 60 las clases dirigentes sí optaban por la educación fiscal, situación que hoy ha cambiado radicalmente. Esto trae como consecuencia que el Estado al diseñar un programa de estudio, lo haga pensando más bien en las clases bajas<sup>313</sup> de la sociedad. Al respecto, la investigadora Loreto Nervi en una entrevista al encargado de la reforma en el sector de Filosofía, aborda la cuestión de si el programa de filosofía se hizo pensando en un currículo masivo, a lo que él responde:

*“Yo pensaba en mis estudiantes del colegio..., como ejemplo de lo que son la mayoría de los estudiantes. No estaba pensando en los colegios de la clase media”*<sup>314</sup>.

Para la asignatura de filosofía esto trae consecuencias importantes, esto porque cuando se instala en el siglo XIX, lo hace para preparar a los futuros gobernantes del país en materias éticas, antropológicas, de filosofía del derecho y otras. Pero, entra en un grado de indefinición cuando tal propósito desaparece por completo, incluso intentando volverla optativa en la reforma actual.

*“...en la publicación de un primer resultado de ese trabajo... aparecía parte del programa con carácter optativo... [Esto] no fue informado, sino más bien comunicado: en ese momento me enteré que había un momento de optatividad para Filosofía. Eso significaba que muchos liceos que, por ejemplo, tuvieran problemas económicos, iban a prescindir del curso de Filosofía o, al menos permitiría hacerlo. Esa situación se revirtió como efecto de la opinión de los profesores...Exactamente, existe*

---

313 Y no en sus propios hijos.

314 Nervi, Loreto, *op. cit.*, p. 83.

*una indefinición. Había el propósito de que Filosofía estuviera concentrada por completo en Cuarto Medio; luego se dejó abierta la posibilidad para Tercero Medio... En tal sentido, existe una indefinición previa, como una suerte de tanteo”<sup>315</sup>.*

Ante la obligatoriedad que finalmente alcanza la asignatura, se opta por diluirla en una suerte de disciplinamiento de la conducta de los adolescentes de estas clases sociales más bajas. Para lo cual se introducen temas como relación de pareja, sexualidad responsable, salud mental, resiliencia, entre otros.

*“... el programa de inclinó hacia una propuesta de intervención casi a nivel psicoterapéutico del docente... lo que redundó en una disminución del trabajo propiamente filosófico en la escuela y desvirtuó el rol del profesor, porque su rol no es ser consejero psicológico, no tenemos competencias para eso”<sup>316</sup>.*

El programa de Tercero Medio, es un reflejo absolutamente claro del dispositivo curricular. El propósito de la educación de los alumnos de menos recursos no consiste en potenciar sus capacidades sino en transformarlos en *cuerpos dóciles*<sup>317</sup>. Ejemplo de ello, es el tratamiento de los temas en el texto de apoyo para el profesor, en que se hace referencia claramente a la orientación que el docente de filosofía debería infundir a los contenidos. En la unidad de *“sexualidad”* por ejemplo, el contenido no es tratado desde una reflexión de sus condicionantes históricos culturales, sus representaciones simbólicas, los aspectos antropológicos o sociológicos implicados. Sino que es un espacio para convencer a los alumnos que no deben tener relaciones sexuales pre-matrimoniales, debiendo generar una suerte de resistencia, para poner límites a las experiencias más íntimas. Tanto el texto seleccionado, como las actividades posteriores, parten de la base de ciertos roles femeninos y masculinos en el plano sexual, abiertamente conservadores y prejuiciosos. Aquí queda abiertamente demostrado la raigambre fuertemente católica del texto, que en ocasiones más que un libro de psicología parece una guía de encuentros pastorales. Al leerlo resuenan los argumentos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de

315 Ibid., pp. 79-80.

316 Ibid.

317 Término acuñado por Foucault.

1854 para aprobar la segunda edición del texto de Briseño de uso en los Liceos, respecto a que en toda la obra no se encontraría nada “*que pueda ofender la moral ni la conciencia religiosa de nuestra sociedad*”.

En el cuadro 4.4, se presenta un ejemplo de actividad, extraído del manual de Tercero Medio, correspondiente al tema “Sexualidad adolescente responsable” de la Unidad 3, que claramente está orientada al manejo conductual de los adolescentes. Cabe señalar que el programa de Tercero Medio no consigna bibliografía mínima obligatoria, sino que en cada unidad se dan algunos extractos muy pequeños a leer, como sugerencia de actividad para los alumnos, o bien como indicaciones al docente. Esto denota un vaciamiento de contenidos, tanto de los que tradicionalmente se han considerado tales, como de los contenidos culturales<sup>318</sup>.

La asignatura de filosofía, sin rumbo y presa de la indefinición por parte del Ministerio de Educación sirve así, para insertar una serie de contenidos que el Estado, considera oportuno para ser tratados con los adolescentes, trasformándose de este modo la asignatura en un espacio en que todo cabe.

*“El problema estriba en que... difícilmente se puede ir más allá de un híbrido compuesto de retazos que se han sonsacado a diversas orientaciones de la psicología científica... tópicos de sentido común, casística de experiencias personales y uno que otro pasatiempo de éstos que se estima apropiados para adolescentes”<sup>319</sup>.*

El programa de Tercero Medio fue realizado por un equipo distinto del de Cuarto, lo que permite comprender la aguda crítica que Carlos Ruiz, encargado de la reforma de Filosofía, plantea al mismo:

*“Confieso que en lo personal, me parece que la incorporación de Psicología, tal como se plantea, en el programa está mal hecha, pero, aunque la decisión no fue nuestra, tampoco nos opusimos radicalmente”<sup>320</sup>.*

318 Siguiendo a Quintar, Estela, *op. cit.*, definiremos los contenidos culturales como aquellos que hacen referencia al modo en que los seres humanos percibimos y operamos la realidad. Por tanto, están históricamente situados y responden a una visión de mundo.

319 Oyarzún, P. “La filosofía en la enseñanza Media”, en *Revista Chilena de Humanidades*. N° 18/19. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. 1998/1999. p. 224.

320 *Ibid.*, p. 80.

De todas maneras, el programa de filosofía de Cuarto Medio, si bien tiene una orientación distinta, tampoco procura una toma de conciencia del condicionante socio- histórico, que permita a los alumnos el desarrollo de sus capacidades, sino que es presentado como una reflexión universal de problemáticas éticas.



## Cuadro 4. 4.

### Ejemplo de Actividad 3º Medio.

#### EL IMPULSO SEXUAL EN LA ADOLESCENCIA

...Existen diferencias en la manifestación del impulso sexual... En los muchachos el impulso se expresa más genitualmente, la excitación ocurre más rápido debido, en parte, a que sus genitales son externos y a la acumulación de semen. Por ello el joven necesita aprender a no dejarse llevar por sus impulsos sexuales como si éstos fueran una urgencia que necesita ser satisfecha inmediatamente. En cambio, en las muchachas el impulso se expresa más en la búsqueda de la ternura y el amor romántico y se presenta de manera compleja, envuelto en su afectividad; la mujer es muy sensible al tacto (le gusta que la acaricien) y al oído (le gusta que le digan cosas románticas). Basado en estas diferencias, se han desarrollado pautas culturales distintas para hombres y mujeres, las que conllevan un doble estándar. Por ejemplo, hay más tolerancia para que el muchacho viva aventuras sexuales sin reparar mucho en las consecuencias que éstas puedan tener. En el caso de las niñas, en cambio, por una parte se estimula el romanticismo y la idealización del sexo opuesto y, por otra, se le deja bien claro que es ella la responsable de cuidarse de que no le pase nada... Es importante que los adolescentes conozcan que cada persona tiene distintos niveles de «resistencia» ante el estímulo sexual y que es necesario aprender a reconocerlos, puesto que aquello permitirá que la pareja ponga los límites necesarios para no sobrepasar sus posibilidades. También hay que señalar que si bien el pololeo es una etapa en la relación de pareja que permite ir haciendo un camino de conocimiento mutuo y de ir profundizando progresivamente en la intimidad y en el amor, ello no implica que no se deban poner límites a las expresiones de afecto más íntimas. El decidirse a no tener relaciones sexuales durante el pololeo no es un signo de quererse menos ni una falta de compromiso con la relación.

**Actividad 3, Reconocen situaciones de presión y cómo éstas influyen en la toma de decisiones responsable respecto de la sexualidad adolescente.**

**INDICACIONES AL DOCENTE.** Es muy común que los adolescentes, tanto hombres como mujeres, se vean enfrentados a situaciones de presión externa las que los llevan a ceder frente a las relaciones sexuales. Ante esta realidad es de suma importancia que ellos adquieran habilidades que les permitan poder discernir frente a dichas situaciones, identificando claramente el mecanismo de presión, y responder asertivamente de manera de poder resistir a dicha presión y evitar involucrarse en situaciones que no controlan. A través de esta actividad se espera que los alumnos y alumnas puedan ensayar respuestas asertivas que les permitan poner límites y mantenerlos, cuando se vean enfrentados a realizar acciones que no eligen libremente.

Para profundizar sobre este tema se sugiere ver documento de apoyo N° 3.5 «Resistiendo a la presión del miedo: estrategias asertivas» (ver Anexo).

#### Secuencia de ejemplos.

1. En grupos, analizan casos como las que se presentan a continuación. Reflexionan en torno a preguntas, comparten sus respuestas en un plenario y junto al profesor o profesora reflexionan en torno al tema de cómo resistir a la presión de tener relaciones sexuales.

Texto alumnos N° 3.8. Situación 1

Marcela y José pololean desde hace varios meses. En el último tiempo han estado conversando sobre acostarse porque piensan que de esa manera podrán conocerse mejor y profundizar su relación de pareja. Marcela no está muy decidida a hacerlo porque tiene miedo de quedar embarazada. José está tratando de convencerla diciéndole: «Por una vez que lo hagamos no vas a quedar embarazada».

**Preguntas para el análisis:** • ¿Cómo crees tú que se siente Marcela frente a la actitud de José? • ¿Cómo se siente José ante la actitud de Marcela? • ¿Qué opinas tú acerca de la respuesta de José? • ¿Qué deberían hacer Marcela y José? • ¿Qué harías tú en el caso de ellos?

La dificultad central de la presentación de los temas éticos en el programa de Cuarto Medio, es que se instala desde los viejos resabios academicistas y europeizantes, pero en un contexto nacional absolutamente distinto de la escuela secundaria europea. Ya que en Chile el programa está pensado para los sectores más deprivados de la población, que difícilmente han accedido a lecturas previas, en colegios con rudimentarias bibliotecas, donde las reflexiones son escasamente pertinentes a su mundo cultural.

*“... en la propuesta final pesaron dos tradiciones filosóficas: una... corresponde a la modalidad de enseñanza de la filosofía en Francia, que es una de las tradiciones institucionales a nivel de escuela secundaria más potente de enseñanza de la filosofía en el mundo... El programa Francés tiene un núcleo que los llaman nociones, conceptos muy amplios como la razón, la pasión, la técnica y un trabajo sobre un texto central de la historia de la filosofía. Es un trabajo muy libre, con una bibliografía amplia, pero que tiene el compromiso de dar cuenta de las problemáticas centrales en torno a nociones... Los franceses lo complementan con lecturas de textos que normalmente tienen que ver con el bachillerato. Esto es algo muy importante en el programa francés, porque allí la prueba de selección a la universidad consulta temas de Filosofía, lo que influye poderosamente en la atención y dedicación que los estudiantes otorgan a la disciplina”<sup>321</sup>.*

Cabe preguntarse que queda en el programa actual de Cuarto Medio de la tradición francesa, si no se trabaja en torno a nociones de carácter amplia y libre, sino en el marco de una sola disciplina filosófica como es la Ética; si las lecturas no pasan a ser más que extractos descontextualizados de algunos filósofos principalmente clásicos y modernos; si no hay un texto base de historia de la filosofía; y finalmente, si esas lecturas no tienen relación con estudios posteriores de Bachillerato ni con temas que se pregunten en las pruebas de ingreso a la universidad. Lo que queda entonces en un academicismo light. Nuevamente una estrategia para que los alumnos no tengan como pensar-se a sí mismos y al mundo que les rodea. Obviamente, hay un vaciamiento de sentido y la clase de filosofía es un simple adorno en el currículo y marginal en el contexto de una sociedad eficientista. Ciertamente, a una sociedad tal, no le interesa que los individuos, en tanto masa posible de ser capacitada (en vistas de la

---

321      *Ibid.*, p. 85.

producción del país sostenido por lo tratados de libre comercio) se transformen en protagonistas de su propia historia. El propio encargado de la reforma en el sector de Filosofía, reconoce este trasfondo en la valoración de las asignaturas.

*“Se está formando en la Educación secundaria, disciplinas de primer y segundo orden, como Literatura, matemáticas, Historia que se reforzaron durante el periodo militar. Otras, en cambio, son aquellas a las que forzosamente los estudiantes tienden a dejar de lado... Ese es el caso de Filosofía...”<sup>322</sup>.*

Es importante preguntarse por qué los alumnos tienden a dejar de lado Filosofía, será solamente porque no es considerada en las pruebas de selección universitaria o habrá algo mucho más de fondo. Desde nuestra perspectiva, el problema es profundo y tiene que ver con que la asignatura de filosofía en el colegio ha traicionado los propios propósitos de la disciplina, pues está al servicio de un dispositivo curricular que obedece a una sociedad altamente competitiva y eficientista, por lo que no se ha generado en la asignatura un espacio para resignificar la cultura, generar nuevos conocimientos que interpreten la vida cotidiana, tomar conciencia de la realidad y construir identidad desde el arraigo a nuestro propio pasado histórico, en pocas palabras para filosofar.

A su vez la liberalización del currículo, heredada desde el gobierno militar, y asumida en la reforma actual, permite a través del plan diferenciado que alumnos de colegios medios, puedan optar por complementar la formación filosófica a través de los electivos de Problemas del Conocimiento o Argumentación, Para ellos, se consideró la tradición analítica de Filosofía, de orientación anglosajona. Obviamente, son sólo algunos liceos municipales, generalmente los de mayor tradición y prestigio, los que optan por entregar esta formación a los estudiantes. El resto, prefiere entregar a los alumnos planes diferenciados de Matemática, Lenguaje e Historia. Materias que son incluidas en las pruebas de medición nacional y con cuyos resultados son clasificados los colegios. Nuevamente, la posibilidad de que los alumnos de los sectores más bajos se acerquen a pensarse así mismos y al mundo que les rodea, a través de la clase de filosofía, queda clausurada por la estructura del dispositivo curricular.

Si analizamos el programa de Cuarto Medio y sus contenidos mínimos obligatorios, nos daremos cuenta que parte de ellos están constituidos por lectura de autores clásicos y modernos. Sólo se menciona la posibilidad de escoger dos textos breves de filósofos chilenos. Tal selección, muestra una herencia arraigada en los programas de estudio, al considerar que la filosofía no es más que la producción de pensamiento grandes genios que hay que conocer. Pero ahora en una versión mucho más *light*, adaptada para los alumnos de escuelas pobres. Sin embargo, de la lectura del marco curricular del programa, no se desprenden las interpretaciones anteriores, esto porque plantea que la asignatura tendría que contribuir en una formación crítica y reflexiva de los jóvenes.

Pero, el marco curricular se difumina en varias de las actividades sugeridas en el texto de apoyo para el profesor<sup>323</sup>, que orienta los temas hacia un aprendizaje fragmentado y descontextualizado de autores y de actividades que buscan el disciplinamiento de la conducta. En cualquiera de los casos difícilmente la asignatura cobra sentido para los estudiantes. Un ejemplo de ello, se presenta en el cuadro 4.5, en que se transcribe el modo en que plantea el tratamiento de los contenidos de moral.

---

323 Tal texto es tomado prácticamente como obligatorio en diversos establecimientos.

## Cuadro 4.5.

### Ejemplo de Actividad Texto 4º Medio

Actividad 8. Examinan diferentes posiciones respecto al fundamento de la Moral.

**Ejemplo A.** Recuerdan el pensamiento socrático y aristotélico y deducen de ahí que para estos filósofos existe una naturaleza humana y que el conocimiento de ella y el actuar conforme a ella es lo que constituye el actuar moralmente correcto. Debaten acerca de las razones para afirmar o negar el que exista una naturaleza humana.

**Ejemplo B.** Reflexionan acerca de la moral cristiana. ¿Es ésta una moral de normas o una moral de principios? ¿Cuáles son los más importantes, según su conocimiento del cristianismo? Leen la primera epístola de Pablo a los Corintios y analizan qué significa el amor en la moral cristiana.

**Ejemplo C.** Leen, en forma individual, la selección de la Fundamentación de la metafísica de las costumbres de Kant (Anexo 2, Texto 11). Analizan las características y el papel en ella del concepto de la buena voluntad. A continuación el docente explica el principio del deber en la ética kantiana y su relación con la buena voluntad.

**Ejemplo D.** Buscan tres situaciones en las cuales se puedan contraponer los cursos de acción que dictaría el actuar conforme al deber y conforme a los sentimientos. Identifican ejemplos de acciones realizadas conforme al deber en el sentido kantiano pero que, sin embargo, tienen malos resultados o consecuencias. Debaten acerca de si sus malas consecuencias las privarían de ser acciones moralmente correctas.

**Ejemplo E.** Leen individualmente la selección del libro Del contrato social de Rousseau (Anexo 2, Texto 12) y anotan las ideas de éste con respecto a la entrega de bienes personales en aras del bien común para recibir, a su vez, un mayor bien individual. Para comprender mejor el pensamiento de Rousseau, analizan algunos casos de renuncia en función del bien común a bienes de los que sería legítimo disponer pero, a cambio de los cuales se recibirían también otros bienes mayores. Por ejemplo, a) renuncio a mi derecho de tener todas las luces prendidas en mi casa para que la ciudad y el país dispongan de más energía eléctrica o b) renuncio a la comodidad de tirar papeles en la calle para que la ciudad esté limpia.

**Ejemplo G.** Guiados por el profesor o profesora, los estudiantes leen la selección de *Utilitarismo* de Mill (Anexo 2, Texto 13). Analizan su argumento para sostener que la utilidad es el fundamento de la Moral. En particular, examinan si la ética utilitarista es necesariamente egoísta.

Ejemplo H. Los alumnos y alumnas traen propagandas y analizan cuáles de ellas están inspiradas en la ética utilitarista

**Actividades.** Analizan la importancia del Bien como motor que mueve a la voluntad.

**Ejemplo A** Hacen un listado de acciones que han ejecutado últimamente y, para cada una de ellas, identifican qué los movió a realizarlas. A continuación, el profesor presenta la teoría filosófica según la cual el Bien (esto es, un fin deseado) es el motor de la voluntad.

**Ejemplo B.** Analizan acciones que se dirigen a fines destructivos y moralmente malos e identifican cuál es el Bien perseguido en ellas (por ejemplo, la ganancia monetaria en una estafa exitosa; saciar el hambre comiendo la colación robada durante el recreo a un alumno pequeño).

**Ejemplo C.** Hacen un listado de bienes perseguidos por personas que ellos conocen directamente o a través de los medios de comunicación. Analizan si en el listado hay algo en común para todos, en tanto seres humanos y qué hay de diferente, en tanto, individuos.

Al ir deshilvanando la historia de la enseñanza de la filosofía en la escuela chilena, no podemos más que recordar aquellas antiguas disputas de hace dos siglos, respecto a cuál sería la mejor educación para el ciudadano -hoy el pueblo- y cuál para las elites. Toda la historia de esta asignatura escolar refleja esta disputa.

Al inicio, había claridad que Filosofía era sólo un área del saber digna de ser enseñada a los jóvenes de las clases más acomodadas. Sostener esta decisión no era difícil, sólo bastaba con mantener la asignatura en los últimos años de escolaridad, a la que llegaban pocos hijos de vecino. Pero cuando Chile cambió, y la educación llegó a las masas, quienes terminaban la escuela media eran demasiados. El problema allí, era que si la eliminaban del currículo, también sería suprimida para las elites, lo que era impresentable. Pero el pueblo, como venía planteándose a lo largo de nuestra historia, parecía requerir de una educación más práctica y útil que les permita mejorar sus condiciones de vida. Al parecer, la asignatura de filosofía no cumpliría con este requisito, menos aún como ha venido dictándose a lo largo de la historia. La cuestión ha sido incluirla o no incluirla en el currículo de secundaria. Sin mucha claridad, y con bastante de tanteo, se llega a la fórmula actual. La educación pública<sup>324</sup> destinada a las masas (los ciudadanos de otrora) imparte una enseñanza a la medida. Se presiona a los liceos a través de los rendimientos en la prueba de selección universitaria, por tanto están obligados a reforzar áreas como matemáticas, castellano y ciencias. Una especie de plan matemático encubierto. Por su parte, a la enseñanza de Filosofía se le da una connotación útil, se la orienta para que los alumnos por lo menos, tengan una sexualidad responsable, distinguan enfermedades mentales y sepan convivir en una sociedad democrática.

Pero, también debía resguardarse la educación de la elite, pero ya no de forma clara y abierta como en el siglo XIX, sino a través de las leyes del mercado. La liberalización de la sociedad chilena, incluida la educación, permite que los colegios particulares pagados no se rijan por los planes y programas de estudio de nivel nacional. En muchos de ellos se imparte Filosofía desde la enseñanza Básica y abordan la asignatura de manera diferente. Estas mismas leyes del mercado, permiten que un profesor que no esté bien preparado para desempeñarse en estas escuelas sea reemplazado por otro.

324

Por educación pública entenderemos aquella que es subvencionada por el Estado, es decir la municipal y la particular subvencionada. Ambas deben regirse por los programas oficiales.

En suma, la educación chilena no ha podido superar la problemática que la vio nacer, al contrario, se ha consolidado la desigualdad, la creencia que los ciudadanos sólo requieren una educación útil para fortalecer la producción del país. La extranjerización, que va de la mano con el elitismo de nuestra oligarquía, ha fomentado dichas creencias. Esto último, mantiene a los ciudadanos siempre siendo colonos, o de la corona española, de la educación alemana, de los postulados pedagógicos norteamericanos, o de la propia clase gobernante. Cualquiera sea el caso, la clase de filosofía, ha servido para que las elites del país sigan sintiéndose ajenas a nuestras raíces, educadas desde lo extranjero, visitantes en su patria, curiosas del folclore de su cultura. Lo noble, lo perfecto, lo sublime serían los grandes pensamientos que se han generado en el mundo occidental. La triada, Hombre, Mundo y Dios, los deposita cerca de las categorías *a priori* del entendimiento, los vuelve hombres cultos, como si la cultura fuera patrimonio de algunos pocos europeos.

Sin embargo, hoy la asignatura de filosofía ha llegado a todos los sectores de la población, por tanto, el dispositivo curricular hizo funcionar su mecanismo para que el privilegio —de tan excelso conocimiento— no fuera compartido con tantos. La solución, vaciar el sentido que había tenido la asignatura históricamente. Se la mantiene en el nombre pero convertida en nada. Así, nos encontramos que la clase de filosofía se ha vuelto inocua en las escuelas públicas. El anillo del conocimiento sigue perteneciendo sólo a algunos, para los otros una triste imitación. Pero lo que aún no han descubierto, es que ellos no son los elegidos, que no han aprendido nada de orfebrería ni de joyería, que contemplar, observar, memorizar, admirar un anillo no te convierte en joyero.

Sólo queda esperar que podamos resignificar la importancia de la asignatura de filosofía, no para repetir, memorizar y admirar las creaciones de otros hombres, en otras épocas, sino para posibilitar la construcción de nuestra identidad personal y colectiva, para la configuración de proyectos de mundo, para el reconocimiento de nuestra historia, para preguntarnos quienes somos y a dónde vamos. Sólo así nos transformaremos en joyeros de nuestra historia y de nuestro devenir cultural. Urgencia, que no sólo es necesaria para el pueblo sino también para las elites.







## CAPÍTULO 5

A MODO DE CONCLUSIÓN  
CURRÍCULO IMPERTINENTE: RELATOS AJENOS

*“El fin de la conquista deberá emerger justo desde donde alguna vez empezó: en el asombro por lo diferente, en el descubrimiento de la mismidad por contraste y particularidad”<sup>325</sup>.*

Si pensamos que el currículo representa aquellas narraciones que una sociedad selecciona para que sean transmitidas a las nuevas generaciones y que por tanto, estas narraciones se configuran como un mundo simbólico, que finalmente llega a la escuela en forma de propósitos y contenidos, podremos percatarnos que en el currículo están implícitas ciertas visiones de mundo, que son re-leídas e integradas por los niños y jóvenes del sistema escolar. En el caso de nuestro país, tales narraciones han sido elaboradas en otras culturas y representan otras visiones de mundo que son valoradas, admiradas y transmitidas en desmedro de nuestra propia historia, cultura e identidad. Incluso a través de entregar, a fines del siglo XIX, la educación de nuestros niños directamente a maestros extranjeros.

*“A la natural disposición del sudamericano de vivir admirando una Europa que no conoce y que se le aparece como la suma de toda humana perfección, se añadió esta actitud de los nuevos maestros que ventan a intensificar un defecto congénito. Se desconoció el país; su historia se desvalorizó; los grandes forjadores de la república quedaron en la penumbra ante los jefes políticos modernos y pasados de Europa. Al estudiar la zoología y botánica, se analizaron la fauna y la flora alemana; la de Chile continuó siendo pretérita”<sup>326</sup>.*

En este sentido, podemos afirmar que nuestro currículo es impertinente, y lo es, cuando se selecciona un texto de saber que no permite comprender ni dar sentido al mundo ni a la propia existencia. Esto porque

---

325 Ganduglia, Néstor y Rebetez, Natalia, (ed.), *op. cit.*, p. 12.  
326 Labarca, Amanda, *op. cit.*, p. 186.

impertinente es aquel que dice o hace cosas que no vienen al caso, o que molesta de palabra o de obra, o bien que pide o hace cosas que están fuera de propósito. Cuando en una sociedad la enseñanza de arte y filosofía es impertinente no aporta a que los jóvenes se comprendan así mismos y al mundo al que pertenecen. Por tanto, el sin sentido es la única respuesta posible.

Si nos centramos en los planes y programas de estudio y en los materiales de enseñanza utilizados para las clases de Arte y Filosofía desde el siglo XIX a la fecha, podemos darnos cuenta que tal impertinencia no es cosa nueva, sino que atraviesa toda la historia de la configuración de estas asignaturas escolares, esto porque:

- *Dice cosas que no vienen al caso.*

La selección de los contenidos, ha servido a intereses oligárquicos y elitistas, para lo cual se desliga radicalmente al individuo de su pasado, entregándole una visión extranjera de sus orígenes y de sus herencias culturales. El texto del mundo que se enseña a través de estos programas está destinado a extirpar la memoria y amordazar la subjetividad, y qué mejor para este objetivo que fragmentar, objetivar, neutralizar, encapsular, reducir e imponer desde afuera estos saberes para *confiscar*<sup>327</sup> toda posibilidad de encontrarnos a nosotros mismos. Dicha estrategia es evidente en los programas de Filosofía, que desde sus inicios en el siglo XIX a la fecha, jamás menciona la existencia de un pensar latinoamericano, ni menos aún la posibilidad de pensarnos a nosotros mismos. Arte, a su vez, se concibió en sus inicios como una formación prácticamente técnica, al servicio de la capacitación de los jóvenes de las clases menos acomodadas de la población y luego, desde un abandono caótico que tampoco ha colaborado en la expresión colectiva de lo que somos.

- *Molesta de palabra o de obra.*

Un currículo como el descrito, no puede sino molestar con su palabra y con sus acciones pedagógicas a quienes se ven sometidos a él. Ante tal impertinencia impuesta desde el poder ha habido intentos de rebelión, pero gobiernos conservadores, oligárquicos, autoritarios y

327 Término utilizado por Vásquez, María José y Bordegaray, Dora, *op. cit.*

dictatoriales a lo largo de la historia de Chile, han intervenido con sus dispositivos del olvido: el abandono, la decidía y la amnesia curricular. El resultado ante el constante molestar del currículo, es que no nos ha dejado concentrarnos en la búsqueda y la construcción de nuestra identidad.

- *Pide cosas que están fuera de propósito.*

Demasiado son los ejemplos que desarrollamos en los capítulos anteriores respecto a las exigencias que están fuera de propósito en ambas asignaturas, entre éstas los afanes moralizantes impuestos por el conquistador y el sentido utilitario impuesto por la modernidad, sumado a una orientación altamente elitista y extranjerizante.

Así los saberes escolares, tanto en Arte como en Filosofía, se van configurando con una **nula pertinencia cultural** con nuestra América Hispana, lo que queda en evidencia absoluta en los programas de filosofía desde 1813 a la fecha. En los programas de dibujo y artes visuales ocasionalmente se dan tendencias nacionalistas en los contenidos, consignándose Historia del Arte Precolombino y chileno, pero con muy pocas horas, y relacionados siempre con la Historia del Arte Europeo clásico. Sin embargo, este esfuerzo aislado no configura la posibilidad de creación artística propia, y sumado a lo europeizante de filosofía se mantiene el círculo de transmisión de una cultural foránea.

A la impertinencia cultural de los currículos, se suma la desigualdad e inequidad con que se origina la educación secundaria chilena de la somos herederos. Bajo esta concepción las elites debían recibir una educación humanista y los ciudadanos una educación útil.

*“En definitiva, el modelo educacional del siglo XIX, estuvo destinado a excluir de facto a la clase popular como miembro de pleno derecho de la comunidad política, esto es, de la ciudadanía. El establecimiento de escuelas primarias-municipales o estatales o religiosas “disciplinadoras” de pobres, y el Instituto o liceos secundarios formadores de ciudadanos e la elite, nutridos de sus propias escuelas preparatorias, consolidó la segmentación social en dos circuitos irreconciliables”<sup>328</sup>.*

---

328 Zemelman, Miriam y Jara, Isabel (ed), *Seis episodios de la Educación Chilena, 1920-1965*, Santiago, Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile/LOM, 2006, p. 20.

En el siglo XIX, el escenario social era más sencillo, las elites se educaban bajo el plan humanista; las menos acomodadas bajo el plan matemático y los sectores más pobres no asistían a los estudios secundarios. Pero en el siglo XX, esto se complejiza a tal punto, que comienzan a ocurrir una serie de fenómenos. Primero, las ideas positivistas y utilitarias ganan terreno, desplazando y eliminando el plan Humanista, fundiéndolo con el matemático para dar lugar a la enseñanza Científico Humanista, a la que comienzan a asistir no sólo las elites sino otros sectores sociales.

La educación Científico Humanista al intentar ser una y la misma para todos, independiente del origen socio económico de los jóvenes a los que iba dirigida, se ve enfrentada a una serie de problemáticas al mantener ciertos aspectos de los propósitos del plan humanista tradicional, combinada con asignaturas que responden a fines más útiles. Poco a poco, la idea que los estudios secundarios sólo eran una antesala para seguir estudios superiores gana terreno por sobre aquéllas que postulaban una educación secundaria con finalidades propias. Con el paso de los años, se produce la retirada de las elites del país de la educación pública (municipal/subvencionada), pero ésta continúa manteniendo las mismas asignaturas y propósito. En este sentido, la educación Científico Humanista actual heredó las problemáticas de quienes planteaban una educación secundaria humanista tradicional (sin ninguna utilidad) y las de quienes pretendían una Educación Media sólo como preparatoria para la Universidad. De este modo, el plan actual mantiene asignaturas “humanistas” junto con asignaturas útiles. Pero útiles, no para la formación integral del individuo, sino útiles al rendimiento de una prueba de selección universitaria. Arte y Filosofía, quedan marginadas así, de la orientación implícita que tiene la Educación Media chilena. Pero, de todos modos, se fuerzan sus objetivos para responder con las exigencias de utilidad. Arte, se la relaciona con la posibilidad de estudios en diseño y arquitectura, y ante la dificultad de encontrar carreras profesionales para las que prepare la clase de filosofía, se la orienta hacia psicología y a la normalización de conductas sociales.

La situación anteriormente señalada se complejiza, debido a que ambas asignaturas han heredado además, la concepción elitista que da origen a la educación secundaria. Esto porque se ha actuado por adición, hibridación y consensos, más que por una reflexión sería respecto del sentido de la enseñanza de ambas disciplinas en la escuela. Vemos así, convivir en un mismo currículo de Filosofía el tratamiento fragmentario y aislado de

una serie de filósofos griegos y europeos, junto con el desarrollo de temas cuyo objetivo es por ejemplo, evitar los embarazos adolescentes. En Arte, a su vez, junto al desarrollo de contenidos de Estética e Historia del Arte europeo, encontramos unidades de fotografía y alfabetización digital. De esta manera, nuestro currículo de carácter nacional intenta responder a las demandas realizadas por las elites y a las exigencias que el Estado demanda de las masas. No nos sorprendamos entonces, que ante éste *zapping* de contenidos y objetivos, los estudiantes no tengan claridad para qué están aprendiendo Arte o Filosofía y qué sentido tiene para su formación.

En síntesis, la educación Científico Humanista actual tiene algunos aires de la educación que se propuso en el siglo XIX para las elites, es decir que tendiera a una formación humanista clásica y que no fuese de carácter técnico, objetivo que asumen los colegios Técnico Profesionales. Pero al implementarla en un currículo masivo, también hereda las ideas de una educación útil, representada antiguamente por el plan matemático. De esta manera, la Educación Media es víctima de la fusión de dos concepciones educativas encontradas. En pocas palabras, la educación Media Científico Humanista, hereda el propósito no profesionalizante propuesto por Domeyko y la finalidad utilitaria propuesta por Antonio Varas. Pero una educación humanista extranjerizante, sumada a una utilidad que no se concretiza en la adquisición de habilidades para el mundo laboral, deviene en la pérdida de sentido que tiene hoy la educación media, y que los estudiantes secundarios han señalado con fuerza durante el año 2006. El único sentido claro que se mantiene a la fecha es que la educación media es una preparación para la universidad. Pero en un país donde son muy pocos los jóvenes de la educación municipal que llegan a la universidad, dicha utilidad desaparece. En este contexto, son comprensibles los cuestionamientos de los estudiantes respecto a que la educación que se les entrega no sirve para el mundo laboral, ni para ingresar efectivamente a la universidad, ni para desarrollarse integralmente como persona.

¿Qué nos queda? Una simulación de educación secundaria pública. No es útil, porque los jóvenes al salir de Cuarto Medio no han adquirido habilidades para el mundo laboral y tampoco es humanista porque no ha cultivado el desarrollo personal, social ni espiritual de los individuos. ¿En que se ha convertido nuestra educación científico-humanista? En el mejor de los casos es mera tecnología educativa para responder pruebas de selección múltiple. En el peor, es una forma de contener a los adolescentes en las

escuelas con intentos de reprimir posibles desviaciones (embarazos, drogas, enfermedades mentales) o de intentar que sean consumidores informados a través de una alfabetización visual en un mundo globalizado.

En síntesis, la educación pública secundaria de carácter humanista:

- Se pensó en el siglo XIX para las elites, pero hoy se implementa para las masas. Las elites han creado sus propios espacios a través de los colegios privados, que paradójicamente no se ciñen al currículo nacional.

- Nace con el propósito de desarrollar el gusto por la cultura europea clásica y hoy deviene en la repetición mecánica de una cultura foránea.

- Cuando se piensa para los ciudadanos, se la concibe de manera útil y profesionalizante, para contribuir con el mejoramiento del bienestar económico del país.

- Sólo se conserva como preparación para la Universidad, paradójicamente un bajo porcentaje de alumnos de los colegios públicos de Chile llegan a cursar estudios superiores, perdiendo también este sentido.

Tenemos que superar el dualismo moderno: una educación ilustrada versus una educación utilitaria que es eficientista, propia de la Revolución industrial que requiere una formación para el progreso y el bienestar económico de un país. En ambas visiones se borra al actor esencial de la educación: los estudiantes. En el iluminismo se le enseña a venerar a culturas *tan perfecta como la europea* -diría Domeyko- o como la francesa, alemana, inglesa, norteamericana, dirían otros después. Las ideas de Domeyko más que lograr desarrollar el gusto, el raciocinio y la voluntad, sentaron las bases para esta característica tan arraigada en los chilenos como es admirar acriticamente lo extranjero.

*“A consecuencia de la odiosidad creada por la Revolución, rompimos con España y abjuramos de cuanto era Colonial y nuestro. Hubo, pues, necesidad de crear de la nada, improvisando maestros, importándolos del extranjero y tratando de forjarnos a prisa una nacionalidad. La organización pedagógica tiende a la imitación. Fue calco ingenuo del sistema francés hasta 1880. Después transplantó aquí los postulados del gimnasio alemán. Aunque en la letra de las leyes y reglamentos se estatuyó la necesidad de acordar la educación a las necesidades públicas, la clase dirigente, educada en la admiración a lo europeo y el menosprecio de lo nativo, no estimuló ni el pensamiento ni el arte autóctonos, expresiones*

*de un espíritu nacional. Faltó, pues, a nuestra enseñanza el íntimo objetivo, eso que no se puede copiar, que fluye de la savia misma del pueblo, orientándole hacia un destino propio*<sup>329</sup>.

Las ideas de Varas, también están profundamente arraigadas en la cultura popular chilena: ¿Qué padre no le ha dicho a sus hijos que deben estudiar para llegar a tener una profesión que le permita tener un mejor bienestar? ¿Y cuántos no se han desilusionado cuando sus hijos quieren ser actores, artistas, poetas? Pareciera que este dualismo que se ha mantenido por más de dos siglos en las discusiones respecto de la educación secundaria, sólo ha traído el sin sentido, puesto que no ha estado al servicio del desarrollo personal de los jóvenes del país.

*“No se entiende aún que la educación sea una función social., que en sus detalles y sobre todo en su espíritu, tienen que responder a las exigencias íntimas de la sociedad que los sustenta, que es diferente de todas las demás... Y su educación debe tender a que el joven tome conciencia de las aspiraciones de su raza y que acepte su parte de responsabilidad en el esfuerzo colectivo por realizarlas”*<sup>330</sup>.

La clase de filosofía, como parte del currículo nacional, debería ser la encargada del desarrollo del pensamiento crítico, de la reflexión, el diálogo y la argumentación pero se ha configurado como un pensar, criticar, dialogar, reflexionar, argumentar *sobre* un contenido, generalmente alejado de la realidad histórica, social, cultural y política en la que están insertos los alumnos. Los contenidos abordados reflejan la historia de otros pueblos – europeos y anglosajones generalmente-, las problemáticas de otras épocas, las respuestas en otros contextos históricos. Se produce así una escasa pertinencia histórica cultural por los temas impuestos desde el currículo. De ésta manera, aunque el planteamiento de la enseñanza de la filosofía como una enseñanza *sobre el contenido* pueda tener una cierta validez en contextos en que es *sobre* las respuestas de sus pueblos a su historia, lo que genera identidad y pertenencia a un modo de concebir el mundo y de dar sentido a la existencia, no presenta la misma validez cuando es *sobre* otros pueblos, otras historias, otros sentidos. El problema planteado es doble en

---

329 Labarca, Amanda, op. cit., p. 213.

330 Ibid., p. 218.

el contexto latinoamericano, no sólo se enfoca el estudio de la filosofía en la escuela *sobre* la materia y no *en* la materia, sino que dicha materia tampoco configura posibles sentidos. Tal vez, la materia sea otra. Si nos preguntamos qué hacer desde una perspectiva en que el “*en*” tome fuerza, nos encontraríamos preguntándonos *en qué*, cuál es ese contenido en que hay que pensar por nosotros mismos, pese a que esta posibilidad se ha negado históricamente.

La enseñanza de Arte, no es muy distinta en la escuela chilena. Los conquistadores españoles trajeron en sus barcos una pujante modernidad, que estremeció nuestra tierra despojándola de su espiritualidad, de sus chamanes, y brujos. Debemos tener presente que el arribo de la modernidad en Europa significó el advenimiento de la razón como única forma válida de conocimiento.

Los pueblos originarios que habitaban América se relacionaban intuitiva y colectivamente con el mundo, con la naturaleza, con los otros. Pero la modernidad no sólo, desvalida el conocimiento intuitivo sino también exalta al sujeto individual, desvalidando los procesos colectivos de construcción de conocimiento. Bajo este paradigma el artista o el filósofo es un ser individual, un genio que expresa sólo su propia individualidad. Resabios de esta concepción son los planteamientos respecto a que la educación artística debería orientarse sólo a la autoexpresión. Pero tras toda expresión existe una colectividad, un mundo, una historia, un pueblo. No hay autoexpresión en el vacío, sin una cultura, sin un contexto, sin una vida, sin historia, sin experiencia. El Arte es la expresión de una cultura, y esto lo sabían muy bien nuestros pueblos originarios, para quienes era inconcebible si no se relacionaba estrechamente con su filosofía, su ciencia, su religión. Las disciplinas como estancos separados son un invento de la modernidad, de aquél mundo simple y lineal que construyeron. Pero el mundo es complejo, contradictorio, holístico, incierto.

El Arte es un siendo que nos conecta con los que somos y somos en el otro; es una experiencia de colectividad, que construye un nosotros, en un contexto particular. Es esta concepción la que el currículo ni siquiera presiente para la enseñanza artística. La escuela moderna sólo se centra en los aspectos cognitivos, dejando fuera cualquier tipo de conocimiento que no sea objetivo, positivo y neutral. La implantación de la modernidad a través de la conquista española barrió con el contacto que nuestros pueblos originarios tenían con el conocimiento desde la intuición. En el fondo se



intentó barrer con la colectividad, la minga, la solidaridad, el encuentro con el otro.

En conclusión, la enseñanza escolar de Arte y Filosofía contribuyen, a *convencernos* de la pertenencia a un pasado extranjero, que nos constituiría como ciudadanos occidentales, con sus lógicas y visiones de mundo utilitarias y progresistas. Negándose de este modo, la posibilidad de construcción de identidad, de visiones particulares de mundo, de apreciación y valorización de la cultura propia. Estos currículos nos instauran así, desde un *olvido* radical hacia nuestros orígenes, constituyéndonos desde el desarraigo, con una subjetividad prestada, con una identidad oculta.

El camino para resignificar la enseñanza de arte y filosofía depende de la posibilidad de conectarnos con los que somos, de apropiarnos de nuestro mundo, de imaginar *mundos en las manchas* y de pensar dichos mundos, en una vuelta a la concepción originaria en que Arte, Filosofía, Religión y Ciencia no son conocimientos separados sino interrelacionados.

*Antes de la peluca y la casaca  
fueron los ríos, ríos arteriales;  
fueron las cordilleras, en cuya onda raída  
el cóndor o la nieve parecían inmóviles;  
fue la humedad y la espesura, el trueno  
in nombre todavía, las pampas planetarias...  
Nadie pudo  
recordarlas después: el viento  
las olvidó, el idioma del agua  
fue enterrado, las claves se perdieron  
o se inundaron de silencio o sangre...  
Tierra mía sin nombre, sin América,  
estambre equinoccial, lanza de púrpura,  
tu aroma me trepó por raíces  
hasta la copa que bebía, hasta la más delgada  
palabra aún no nacida de mi boca*

(Pablo Neruda)<sup>331</sup>



331 Neruda, Pablo, "Amor a América" en *Canto General*, Barcelona, Plantea internacional, 1950. pp. 9-10.

## ANEXO N ° 1.

**CUADRO COMPARATIVO PLANES DE ESTUDIO  
HUMANISTA UBICACIÓN DE DIBUJO Y FILOSOFÍA.  
PRIMER CICLO SECUNDARIA.**

	1832	1843	1865	1872 <sup>332</sup>	1889 <sup>333</sup>	1893
1º	Latín. Geografía elemental Elementos de Aritmética, geometría y trigonometría rectilínea	Latín Matemática Historia natural <b>Dibujo (optativo)</b>	Latín Gramática castellana Aritmética elemental Geografía Descriptiva Historia Antigua	Gramática castellana Aritmética Geografía elemental Historia sagrada Caligrafía	Castellano Historia y geografía Matemática Cs físicas y Naturales. Francés Religión -	Castellano -Francés -Inglés o Alemán -Matemáticas -Cs naturales Geog. e Historia Canto Jimnasia <b>Dibujo</b> Religión
2º	Latín. Historia sagrada Elementos de aritmética, geometría y trigonometría rectilínea	Latín Matemática Cosmografía Geografía <b>Dibujo (optativo)</b>	Latín Gramática castellana Álgebra elemental Historia romana Catecismo	Gramática castellana Aritmética Francés Inglés <b>Dibujo natural (optativo)</b>	Castellano Historia y Geografía Matemática Cs físicas Y Naturales Francés Religión	Castellano Francés Inglés o Alemán Matemáticas Cs Naturales Geog e Historia Canto Jimnasia <b>Dibujo</b> Religión
3º	Latín. Historia antigua Prosodia, ortografía y recitación Castellana	Latín Física Historia Gramática castellana Francés o Inglés <b>Dibujo (optativo)</b>	Latín Lengua Viva -Geometría elemental Historia medieval -Historia sagrada	Álgebra Tenedor de libros Historia de Chile Francés <b>Dibujo lineal (optativo)</b>	Castellano Historia y geografía Matemática Cs físicas y Naturales Francés Religión	Castellano Francés Inglés o Alemán Matemáticas Física y Química Geog e Historia Historia Natural Canto Jimnasia <b>Dibujo</b> Religión

**ANEXO N ° 2.**

**UBICACIÓN DE DIBUJO Y FILOSOFÍA. SEGUNDO CICLO SECUNDARIA.**

	1832	1843	1865	1872	1889	1893
4º	Latín Historia Moderna Inglés o francés	Latín Química Historia Gramática castellana Francés o Inglés	Latín Lengua Viva Física elemental Química Historia moderna	Latín I Francés final Química Historia antigua Geometría	Castellano Historia y geografía Matemática Cs físicas y Naturales Inglés o Alemán Religión	Castellano Francés Inglés o Alemán Matemáticas Física y Química Geografía Historia Historia Natural Canto Jimnasia <b>Dibujo</b> Religión
5º	<b>Filosofía mental</b> Griego. (Trad. del nuevo Testamento). Inglés o Francés	Latín Retórica Historia Inglés o Francés	Latín <b>Filosofía</b> Literatura Cosmografía Historia de Chile	Latín II <b>Filosofía</b> Literatura Historia de Chile Geometría Física	Castellano <b>Lógica</b> Historia y geografía Matemática Ciencias físicas y Naturales Inglés o Alemán Religión	Castellano <b>Filosofía</b> Francés Inglés o Alemán Matemáticas Contabilidad Física Química Biología, Higiene Geografía Historia Canto Jimnasia <b>Dibujo</b>
6º	<b>Filosofía Moral y derecho natural</b> Griego Inglés o Francés	Literatura latina <b>Filosofía mental y moral</b> Historia de América y de Chile	Latín <b>Filosofía</b> Literatura Historia natural Fund. de la Fe.	Latín Final <b>Filosofía</b> Literatura Historia natural Fund. de la Fe.	Castellano <b>Lógica</b> Historia y geografía Matemática Cs físicas y Naturales Inglés o Alemán Religión	Castellano <b>Filosofía</b> Francés Inglés o Alemán Matemáticas Contabilidad Física Química Biología e Higiene Geografía Historia Canto Jimnasia <b>Dibujo</b>

## ANEXO Nº 3.

## PROGRAMA DE DIBUJO DE 1893.

CURSO/ HORAS	MATERIA	CONTENIDOS
Primer Año de Humanidades (2 horas a la semana)	Dibujo.	Figuras rectilíneas, sencillos motivos rectilíneos de decoración i de ornamentos a mano libre. Figuras con líneas curvas, El círculo sencillo i combinado con otras figuras rectilíneas i circulares, Dibujo con uso de compás i de la regla (j). Otras figuras semejantes dibujadas a mano libre. Sencillos ornamentos planos, cuya base es el círculo (a mano libre) Algunos ornamentos con uso de color.
Segundo Año de Humanidades (2 horas a la semana)	Dibujo	Óvalos i líneas espirales, primero con uso del compás i después a mano libre. Ornamentos planos en los cuales entre líneas circulares, ovals i espirales, formas tomadas de objetos inorgánicos i de plantas. Ornamentos coloreados.
Tercero Año de Humanidades (2 horas a la semana)	Dibujo	Ornamentos planos mas difíciles i en parte coloreados, que representen principalmente fragmentos de arquitectura i de decoración. El Dibujo se reducirá a pocos ejemplos.
Cuarto Año de Humanidades (2 horas a la semana)	Dibujo	Introducción a la perspectiva i su aplicación al Dibujo. Proyección de sólidos geométricos como cubos, primas, pirámide, cilindro i cono. Dibujo perspectivo de ornamentos en relieve que representen hojas, flores i fragmentos sencillos de arquitectura, según modelo de yeso. Algo sobre la teoría de la sombra.
Quinto Año de Humanidades (2 horas a la semana)	Dibujo	Continuación de los mismos Dibujos, además vasos; partes de columnas clásicas i capiteles; cabezas decorativas de animales, según modelos de yeso. Complemento de la teoría de la sombra. Otras proyecciones.
Sesto Año de Humanidades (2 horas a la semana)	Dibujo	Dibujo de perspectiva de la cabeza humana, del cuerpo entero de figuras decorativas, de cariátides, vasos ornados de figuras i de frisos, todo según buen modelo de yeso. Quedarán excluidos los Dibujos de máquinas i de construcciones.

(1) Al mismo tiempo se estudiarán otros Dibujos geométricos en la clase de geometría.

**ANEXO N° 4.****EXTRACTO PROGRAMA DE DIBUJO 1912**  
**(curso superior de 11 a 13 años)<sup>332</sup>**

Dibujo de objetos	a) Material del escolar, juguetes, cuchillos, corta pluma... etc. b) Muestras tomadas del reino animal o vegetal... c) Modelos vivientes vestidos. Nada de una sesión "de pose" en los talleres...
Arreglos decorativos	...Sobre un croquis esquemático, valiéndose ordinariamente de una combinación geométrica simple (cuadrados, círculo orlas, trazos, letras adornadas, etc.) croquis trazados en la pizarra por el maestro u que indique las disposiciones generales de la composición, los alumnos componen un arreglo personal combinando los elementos que agrupan según la lección, repetición, contraste y color que conviene. No considerar como faltas la independencia y la ingenuidad; no reprimir demasiado la exuberancia so pretextos de la sobriedad; ni el colorido excesivo so pretexto de armonía...
Dibujo i croquis de memoria	Este ejercicio, muy importante, se basará, sea sobre adornos decorativos precedente ejecutado, sea sobre objetos ya dibujados del natural en clase y sobre los cuales el maestro haya presentado sus observaciones. Los croquis de memoria pueden hacerse según cosas vistas, pero no dibujadas previamente... No se pretenderá obtener en estos Dibujos de memoria, una reproducción minuciosa y una exactitud fotográfica...
Dibujos hechos fuera de clases; ilustración de tareas.	La correlación que debe establecerse entre el Dibujo y los otros estudios es en extremo fructífera. Los programas de historia, de idioma, de ciencias naturales, abundan en temas de representaciones animadas i en materias para ilustraciones... A fin de evitar la copia servil de las imágenes, se puede pedir a los alumnos que sitúen las escenas en paisajes de la región. No se trata de ordenar o esperar cuadros de historia y de genero, sino de ejercitar la imaginación, aguijonear el espíritu, provocar la inspiración... El dibujo de observación es una contribución de primer orden a lo que se llama la "Psicología del niño".
Modelado	Los ejercicios de modelado se ejecutan según los modelos enumerados en a y b.
Dibujo geométrico	Se desarrollará el estudio de los elementos del dibujo geométrico comenzando en le curso medio. Los ejercicios de trazado geométrico, hechos solamente en la pizarra en el curso medio, se ejecutaran ahora en el papel con ayuda de instrumentos...

332 Programa traducido del francés no especifica a qué niveles en enseñanza secundaria corresponde cada unidad.

**ANEXO Nº 5.****ÍNDICE “CURSO DE FILOSOFÍA MODERNA” POR  
RAMÓN BRICEÑO 1848**

<b>INTRODUCCIÓN</b>
<b>PSICOLOGIA</b> Primera Parte. <i>Hechos Psicológicos</i> Segunda Parte. <i>Leyes del pensamiento</i> Tercera Parte <i>Determinación de las facultades del alma</i> Cuarta Parte. <i>Naturaleza del Sujeto pensante</i>
<b>LÓGICA</b> Primera Parte. Verdad, sus especies i modo de adquirirlo Segunda Parte. Método para adquirir i para demostrar la verdad Tercera Parte. Evidencia y sus especies Cuarta parte. Causas del error i medio de evitarlo
<b>TEODICEA</b>
<b>ÉTICA O MORAL</b> Primera Parte. Móviles de la voluntad, o motivos de nuestras acciones Segunda Parte. Facultades morales. Voluntad, i valuación del poder Tercera Parte. Resultado de nuestras acciones. Teoría de la obligaciones morales Cuarta Parte: Réjimen a que debemos sujetarnos para alcanzar la perfección
<b>HISTORIA DE LA FILOSOFÍA</b> Primera Época. Desde Tales hasta Sócrates Segunda Época. Desde Sócrates hasta la venida de Jesucristo Tercera Época. Desde J.C. hasta el reinado de Carlo Magno Cuarta Época. Desde Carlo Magno hasta Bacon Quinta Época Desde Bacon hasta nuestros días
<b>DERECHO NATURAL O FILOSOFÍA DEL DERECHO</b> Primera Parte. Fundamentos i clasificaciones del derecho Segunda Parte. Derecho natural primario Tercera Parte. Derecho natural secundario

**ANEXO N° 6.**

**PROGRAMA DE FILOSOFÍA 1893.**

CURSO/ HORAS	MATERIA	CONTENIDOS
<p>Quinto Año de Humanidades (2 horas a la semana)</p>	<p>Lógica Formal (Deductiva)</p>	<p>1. Introducción. 1) Base Psicológica. 2) Nociones sobre verdades necesarias (identificación, contradicción); sobre deducción e inducción; la subordinación como base de la deducción, i la coordinación como base de la inducción. 2. Ideas i conceptos, falacias y términos. 3. El juicio y la proposición. 1) Juicio y proposición en jeneral. 2) Clasificación i descripción de los juicios con indicación de muchos ejemplos sacados de las distintas ciencias 4. El silojismo. 1) El silojismo en general 2) Las distintas formas de silogismos. 3) La unión de los silogismos. 4) errores y sofismas. 5) El valor relativo que tiene el silogismo para las investigaciones. En la conclusión nunca hai algo absolutamente nuevo i que no esté comprendido en cierta forma en las premisas; sin embargo el silogismo es indispensable para la investigación científica.</p>
<p>Sesto Año de Humanidades (2 horas a la semana)</p>	<p>Lógica Aplicada (inductiva)</p>	<p>I. Método general de la investigación y exposición científicas. 1. a. Las formas de la investigación. 1) Importancia de los métodos científicos para la investigación. 2) El análisis. 3) La síntesis. 4) La abstracción. 5) La determinación. 6) La Inducción. 7) la deducción II. Las formas de la exposición científica. 1. La definición. 2. La clasificación. 3. La demostración. La clasificación de las ciencias por Augusto Comte: 1) Lógica de las matemáticas. 2) La lógica de las ciencias físicas i naturales. 3) La lógica de la historia. III. Nociones de historia general de la investigación científica. 1. investigación natural, infantil i científica. 2) Métodos de la investigación en la antigüedad, en la edad media (escolástica) i en nuestros tiempos.</p>





## BIBLIOGRAFÍA

### 1. Fuentes

Archivo del Museo Pedagógico.  
Archivos de la Biblioteca CPEIP.  
Archivos Nacionales.  
Anales de la Universidad de Chile.  
Boletín de Instrucción Pública.  
Boletín de leyes y decretos de la República de Chile.  
Archivo digital de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.  
Disponible en  
<<http://www.memoriachilena.cl>>

### 2. Libros y Revistas.

- Aedo-Richmond, Ruth, *La Educación Privada en Chile: Un estudio histórico-analítico desde el período Colonial hasta 1990*, Santiago, RIL editores, 2000.
- Alarcón Bahamondes, E. *Las Artes Decorativas en el Colegio y en el Hogar*. Santiago, Talleres gráficos San Vicente. 1932.
- Aguirre Cerda, Pedro, *Estudio Sobre Instrucción secundaria*. Santiago, Imprenta Aurora, 1904.
- Amunátegui Solar, Domingo, *El Instituto Nacional bajo los rectorados de Don Manuel Montt, Don Francisco Puente y Don Antonio Varas: 1835.1843*, Santiago, Imprenta Cervantes, 1891.
- Amunátegui Solar, Domingo, *Recuerdos del Instituto Nacional*, Santiago, Ediciones de la Universidad de Chile, 1941.
- Astorquiza, Fernando, (ed), *Bio-bliografía de la filosofía en Chile, desde el siglo XVI hasta 1980*. Santiago, Universidad de Chile/ Instituto Profesional de Santiago. 1982.
- Ball, Stephen (comp), *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 2001.
- Bárcena, Fernando y Joan-Carles Mélich, *La Educación como acontecimiento Ético*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

- Barceló, Joaquín, “Ernesto Grassi y su experiencia sudamericana”, en Revista de Filosofía, v. 17 N° 43, 1994.
- Berenguer, José, “El norte grande y la prehistoria, donde al agua es oro”, en *Chile antes de Chile*, Santiago, DIBAM/Museo Arte Precolombino, 1997.
- Blanco, José Miguel, “Dibujo: su enseñanza en los colejos” en *Anales de la Universidad de Chile*. t. LVII, p. 232-239, 1880.
- Campos Villalobos, *Historia de la Educación Obligatoria en Chile 1810-1997*. Tomo 2 Documentos Históricos. N. (versión electrónica del libro).
- Carrasco, Jorge, “La filosofía y la misión de la Universidad de Chile”, en Revista Chilena de Humanidades, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, N° 18/19, 1998-1999.
- Cruz, Nicolás, *El surgimiento de la Educación Secundaria Pública en Chile. 1843-1876*, Santiago, DIBAM-PIEE, 2002.
- Deleuze, Giles, “¿Qué es un Dispositivo?”, en *Michel Foucault Filósofo*. Barcelona, Gedisa, 1999.
- Dragisevic, Nicolás, “La asignatura de filosofía como instrumento de la ideología burguesa”, en Revista de educación. N° 34, marzo 1971.
- Egaña, Loreto, *La escuela primaria popular en el siglo XIX en Chile: una práctica de Política estatal*, Santiago, PIIE, 2000.
- Escobar, Roberto, *La filosofía en Chile*, Santiago, Editorial Técnica del Estado, 1976.
- Eisner, Elliot, *El arte y la creación de la mente*, Barcelona, Paidós, 2004.
- Errázuriz, Luis Hernán, *Historia de un área marginal. La enseñanza Artística en Chile. 1797 a 1993*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile. 1994.
- Estrella, Jorge, *La filosofía en Chile*, Santiago, Universidad Nacional Andrés Bello: Red Internacional del libro, 1999.
- Feliu, Guillermo, *Ramón Briseño. Vida y obra*, Santiago, Editorial Universidad Católica, 1966.
- Fernández, Pablo, *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde. Su disciplina, su conocimiento, su realidad*, Barcelona, Anthropos, 1994.

- Foucault, Michel, *Vigilar y Castigar*. 5ª edición, Madrid, Siglo XXI, 1986.
- Gallardo, Francisco, “El Norte Verde y su Prehistoria”, en *Chile antes de Chile*. Santiago, DIBAM/Museo Arte Precolombino, 1997.
- Galdamés, Luis, *Educación económica e intelectual*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1912.
- Ganduglia, Néstor y Rebetez, Natalia (ed), *El Descubrimiento Pendiente de América Latina*, Montevideo, UNESCO/ Universidad de la Rioja, 2004.
- Gerias, Enrique, “Aspectos de la educación estética en el liceo y la reforma educacional” en *Revista de Educación* año IV N° 20 1944.
- Gómez Catalán. Luis, “Importancia del Arte en la Educación y en la Vida de los Pueblos” en *Revista de Educación* N° 78-79, 1959.
- González, María Teresa y Mellafe, Rolando., “La ley orgánica de Instrucción Secundaria y Superior de 1879”, en *Cuadernos de Historia* N° 11, 1991. pp. 63-70.
- Goodson, Ivor y Ian Dowbiggin, I. “Cuerpos Dóviles: Aspectos comunes de la historia de la psiquiatría y de la enseñanza”, en *Foucault y la Educación; Disciplinas y saber*. Madrid, Morata, 2001.
- Grebe, María Ester, *Culturas indígenas de Chile: Un estudio preliminar*, Santiago, Pehuén, 1998.
- Hanisch, Walter, *En torno a la filosofía en Chile (1594-1810)*, Santiago, Ediciones Historia, 1963.
- Hoskin Keith, “Foucault a examen: El criptoteórico de la educación desenmascarado”, en *Foucault y la Educación; Disciplinas y saber*. Madrid, Morata, 2001.
- Jobet, Julio, *Doctrina y praxis de los educadores representativos chilenos*, Santiago, Andrés Bello, 1970.
- Jones, Dave, “La genealogía del profesor urbano”, en *Foucault y la Educación; Disciplinas y saber*. Madrid, Morata, 2001.
- Labarca, Amanda, *Historia de la enseñanza en Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1939.
- Leyton, Mario, *Un enfoque nuevo para los programas de estudio*. Santiago, 1965.

- Lira, Pedro, “Las bellas artes en Chile”, en *Anales de la Universidad de Chile*, t XXVIII, p. 276-292. 1866.
- Marschall, James, “Foucault y la investigación educativa”, en *Foucault y la Educación; Disciplinas y saber*. Madrid, Morata, 2001.
- Matte, Claudio. *La Enseñanza Manual en las escuelas Primarias*, Santiago, 1888.
- Medín, Tzvi., “La filosofía latinoamericana y el proceso de Globalización”, en *Revista Universum*, Universidad de Talca, N° 12, 1997. Disponible en <<http://universum.utalca.cl/contenido/index-97/medin.html>> [citado en 20 octubre 2006]
- Mena, Francisco, “Culturas del extremo Sur”, en *Chile antes de Chile*, Santiago, DIBAM/Museo Arte Precolombino, 1997
- Menanteau, Ramón, “Carta a un amigo filósofo que nos invita a preocuparnos de nuestros problemas”, en *Revista de Filosofía*, v 18, N° 1. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile 1980.
- Miranda, Carlos, “La experiencia de la filosofía en Latinoamérica”, en *Revista de Filosofía*, v. 17 N° 1, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile 1979.
- Molina, Enrique, *La filosofía en Chile en la primera mitad del siglo XX*, Santiago, Editorial Nacimiento, 1953.
- Montero, Sergio, “El Desarrollo de la creatividad artística y los actuales programas de artes plásticas”, en *Revista de Educación* 1977.
- Mora, Ziley, *Filosofía Mapuche: Palabras arcaicas para despertar el ser*, Santiago, Mar del Plata, 2001
- Nervi, María Loreto, *Los saberes de la escuela: Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002*. Santiago, Editorial Universitaria, 2004.
- Oyarzún, Luis, “Lastarria y los comienzos del pensamiento filosófico en Chile durante el siglo XIX” en *Revista de Filosofía*. V. 1, N° 1, Universidad de Chile, 1949.
- Oyarzún, Pablo, “La filosofía en la Enseñanza Media”, en *Revista Chilena de Humanidades*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, N° 18/19 1998-1999.

- Pastor Mellado, Justo, *El Estado de la Enseñanza de las Artes en Chile*. Santiago, MINEDUC, Monografía Proyecto MECE Media, 1993.
- Peralta, Victoria, *Currículo Educativos en América latina. Su pertinencia cultural*, Santiago, Editorial Andrés Bello, 1996
- Quilaqueo Daniel, Quintriqueo Segundo y Cárdenas Prosperino (ed), *Educación, currículum e interculturalidad*, Temuco, Universidad Católica de Temuco/Frasis editores, 2005.
- Quintar, Estela, *Conversaciones Didácticas*, Argentina. Educo, 1998.
- Rivano, Juan, “La América ahistórica y sin mundo del humanista Ernesto Grassi”, en *Revista Mapocho*, Tomo II, N° 1, 1964.
- Riveros, Luis, “Eugenio Maria de Hostos: Educador y Político”. Discurso del rector de la Universidad de Chile con motivo del homenaje al educador. Salón de honor de la Universidad de Chile. Agosto 11 de 2003. Disponible en <<http://www.uchile.cl/uchile.portal?nfpb=true&pageLabel=conUrl&url=5563>> [citado 05 noviembre de 2006].
- Sánchez, Cecilia, ‘Formas de circulación institucionales de la filosofía en Latinoamérica’, *Revista Universum*, Universidad de Talca, N° 11, 1996. Disponible en <<http://universum.otalca.cl/contenido/index-96/sanchez.html>> [citado en 20 octubre 2006]
- Sánchez, Cecilia, “La búsqueda de un nuevo lugar teórico para la filosofía en Chile” en Chile: 1968-1988. Los Ensayistas. 1988
- Sánchez, Cecilia, “Filosofía Universitaria y política. Chile en el período 1950-73” en *Revista Universum*, Universidad de Talca, N° 12, 1997. Disponible en <<http://universum.otalca.cl/contenido/index-97/sanchez.html>> [citado en 20 octubre 2006].
- Soto, Marcela y Francisca Vera, “Hijos de la puna y el desierto”, en *Pueblos indígenas olvidados y extintos*, Santiago, LOM, 2005
- Vallejos, Sonia, “Antecedentes de una historia Cultural. La Universidad de Chile. 1842-1901”, en *Cuadernos de Historia N° 9*. 1989. pp.71-88.
- Vásquez, María José y Bordegaray, Dora, “Memoria confiscada”, en *El Descubrimiento Pendiente de América Latina*, Memorias del 1º Foro Latinoamericano de Memoria e Identidad.

Yañez, Nancy et al, Pueblos indígenas olvidados y extintos, en *Nosotros los chilenos*, vol 14, Santiago, LOM, 2005.

Zemelman, Miriam y Jara Isabel (ed), *Seis episodios de la Educación Chilena, 1920-1965*, Santiago, Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile/LOM, 2006.

Zuluaga, Olga Lucía et al, Foucault, *La pedagogía y la Educación*, Colombia, Magisterio, 2005.

### **3. Decretos y Programas Educación Secundaria**

Decreto N° 58, Sistema concéntrico de enseñanza, Plan de estudio y programas formulados por el Consejo de Instrucción Pública, en Anales de la Universidad de Chile, enero y febrero 1889.

Decreto N° 61. Plan de estudio para los establecimientos de Instrucción Secundaria. Boletín de Instrucción Pública, 18 de marzo de 1912.

Decreto N° C0642. Nuevos Programas para el Primer Ciclo de la Educación Secundaria, Ministerio de Educación Pública, 11 de marzo de 1929.

Decreto N° 329. Programas de Segundo Ciclo de Humanidades. Dirección General de Educación Secundaria, 1933.

Decreto N° 3,409. Programas de Educación Secundaria (1° y 2° Ciclos de Humanidades) Ministerio de Educación Pública, Dirección General de Educación Secundaria, 31 de mayo de 1935.

Decreto N° 220. Programa de Estudio de Educación Secundaria. Ministerio de Educación Pública, Dirección de Educación Secundaria, 11 de Enero de 1963 y de 31 de Enero del mismo año.

Decreto N° 300. Planes y Programas para la Educación Media Humanístico-Científica. Ministerio de Educación Pública, 30 de diciembre de 1982.

Decreto N° 220. Contenidos Mínimos y Objetivos Fundamentales de la Educación Media. Ministerio de Educación, 8 de mayo de 1998.

Consejo de Instrucción Pública. Programas de Instrucción Secundaria para los Liceos del Estado, Santiago, Imprenta Cervantes, 1893.

Facultad de Filosofía y Humanidades. Aprobación de un curso de Filosofía Moderna en Anales de la Universidad de Chile, 2 abril de 1848.

- Ministerio de Educación Pública. Programa para la Enseñanza del Dibujo. (Trad. M. Salas Marchan), Santiago, Imprenta Cervantes, 1911. (Original en francés s/a)
- Ministerio de Educación Pública. Dirección General de Educación Secundaria. Programas de Estudio del Primer Ciclo de Humanidades, Santiago, Imprenta Nacimiento, 1952.
- Ministerio de Educación. Programa de Artes Plásticas para Primero Medio, en Revista de Educación N° 5, Santiago, abril de 1968.
- Ministerio de Educación. Programa de Artes Plásticas para Segundo Medio, en Revista de Educación N° 14, Santiago, marzo de 1969.
- Ministerio de Educación. Programa de Artes Plásticas para Tercero Medio, en Revista de Educación N° 22, Santiago, noviembre de 1969.
- Ministerio de Educación. Programa de filosofía, en Revista de Educación N° 22, Santiago, noviembre de 1969.
- Ministerio de Educación. Programa de Artes Plásticas para Cuarto Medio, en Revista de Educación N° 31, Santiago, octubre de 1970.
- Ministerio de Educación. Artes Visuales. Programa de Estudio Primer Año Medio, 1998.
- Ministerio de Educación. Artes Visuales. Programa de Estudio Segundo Año Medio, 1999.
- Ministerio de Educación. Artes Visuales. Programa de Estudio Tercer Año Medio, 2000.
- Ministerio de Educación. Artes Visuales. Programa de Estudio Cuarto Año Medio, 2001.
- Ministerio de Educación. Filosofía y Psicología. Programa de Estudio Tercer Año Medio, 2000.
- Ministerio de Educación. Filosofía y Psicología. Programa de Estudio Cuarto Año Medio, 2001.

#### **4. Textos escolares para la enseñanza de la filosofía y dibujo.**

- Bouillon, A, *Principios de Dibujo lineal*, (Trad. Pascual Hernández), París, Imprenta Lahure. s/a.

- Briones, Hernán. *Texto de Filosofía para la Enseñanza Media*. I volumen. Guía Auxiliar Experimental para el alumno, Santiago, Editorial Del Pacífico, 1970.
- Briseño, Ramón, *Curso de Filosofía Moderna*, Santiago, Imprenta de Julio Belinica, 1854.
- Fernández Riffo Pedro. *Lecciones de Filosofía: Psicología y Lógica*. En conformidad al programa oficial de V año de Humanidades, Tomo I, Quinta Edición, Santiago, Escuela Nacional de Artes Gráficas, 1942.
- Fernández Riffo, Pedro. *Lecciones de Filosofía: Filosofía de las Ciencias. Historia de la filosofía. Moral*. En conformidad al programa oficial de VI año de Humanidades, Tomo II, Novena Edición, Santiago, Imprenta y Lito. Universo. 1947.
- Krüsi, Hermann., *Dibujo Krüsi, Manual para los maestros*, Santiago, Tapia Rojas Editor, 1902.
- Rychowki, Bruno, *Lecciones de Lógica y sicología*. Tercero año Medio. Conforme al programa oficial. Santiago, Impreso en Calderón y Cia. Ltda. 1976.
- Rychowki, Bruno, *Lecciones de Filosofía*. Cuarto año Medio. Conforme al programa oficial. Santiago 1976.
- Rychowki, Bruno, *Lecciones de Filosofía* Cuarto año Medio. Conforme al programa oficial. Santiago, Impresor Salesianos, 1986.
- Vera, Manuel., y Dragicevic, Nicolás, *Persona y Sociedad*. Santiago, Imprenta Quimantaru, 1971.





