



**Universidad de Chile**  
Facultad de Filosofía y Humanidades  
Departamento de Filosofía  
Escuela de Pregrado

**ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA INSTITUCION ESCOLAR EN EL  
CONTEXTO DE LAS SOCIEDADES EN TRANSICIÓN.**

*“¿El profesor de filosofía como sujeto sujetado?”*

Informe de Seminario de Grado  
para optar al grado de Licenciando en Filosofía

Estudiante: Andrés Olivera O.  
Profesora Guía: Olga Grau D.

## Índice

• <i>Introducción</i>	p. 1
<b>I. CONCEPTOS TEÓRICOS EN TORNO A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR</b>	
• <i>Contexto político actual: el avance de las sociedades de control</i>	p. 3
• <i>Dispositivo: un concepto de amplio alcance crítico</i>	p. 5
-Según Giorgio Agamben	p. 6
1. Dispositivo y escisión	p. 6
2. Dispositivo y cotidianidad	p. 7
-Según Michel Foucault	p. 9
-Según Gilles Deleuze	p. 10
• <i>Relaciones de poder y su relación con el conocimiento</i>	p. 13
-Saber y poder	p. 14
-Verdad y discurso	p. 15
• <i>El concepto de poder</i>	p. 16
-Poder como relación de fuerza	p. 17
-Poder y movilidad	p. 18
-Poder y resistencia	p. 19
• <i>Reflexiones en torno a la disciplina</i>	p. 20
• <i>Subjetividad</i>	p. 24
-Performatividad y heteronormatividad	p. 25
-Lenguaje y sujeto	p. 27
-Insuficiencia de las categorías	p. 27
<b>II. ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA</b>	
• <i>Críticas a la institución escolar</i>	p. 29
-Crítica al proyecto moderno de la educación	p. 29
-El maestro ignorante: una reflexión necesaria	p. 30
-Educación fundamentalista: la trampa de la seguridad y el control	p. 32

• <i>Los límites de la filosofía</i>	p. 33
-Fronteras disciplinares en la institución educativa	p. 33
-Pensar el presente: una filosofía contaminada	p. 34
-Más allá de las fronteras: una educación mestiza	p. 34
• <i>Problemáticas de la enseñanza formal de la filosofía</i>	p. 35
-Abdicar al discurso del poder en la práctica educativa	p. 35
-Formato del saber institucional y educación filosófica	p. 37
-Metodología como forma de control del aprendizaje	p. 37
• <i>La enseñanza de la filosofía como práctica político</i>	p. 38
-Filosofía como herramienta política	p. 38
-Filosofía como dispositivo de resistencia	p. 39
-Educación filosófica y transformación de mundo	p. 39
• <i>Los paradigmas de la enseñanza filosófica</i>	p. 40
• <i>Aportes programáticos y metodológicos</i>	p. 42
-El método activo	p. 42
-Programa de Filosofía para Niños	p. 45

### **III. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES**

• <b>Utilidad de la filosofía y su presencia en el currículo ed. chileno</b>	p. 47
• <b>El paradigma de la educación filosófica en Chile</b>	p. 49
• <b>La enseñanza de la filosofía como espacio de resistencia</b>	p. 51

## Introducción

El espacio institucional educativo es un representante de las sociedades disciplinares que se dedica principalmente a la producción de subjetividades normalizadas. Sociedades que en el contexto actual comienzan a ser reemplazadas por un nuevo tipo de sociedad basada en el control. En este espacio institucional disciplinar tanto profesores como estudiantes se encuentran constreñidos por los límites que les imponen sus propios roles. Estos roles o subjetivaciones que aparecen muchas veces como procesos fijos y estáticos representan, de acuerdo a lo planteado en este informe, procesos móviles y fluctuantes, que aunque aparezcan, “a simple vista”, como sólidos y concluidos, éstos siempre están en *proceso* y pueden ser transformados. El presente informe se plantea principalmente la tarea de describir y detectar algunos aspectos problemáticos de la enseñanza filosófica presentados por profesionales de la filosofía en tanto de Latinoamérica como de otras latitudes que reflexionan en torno a su propia práctica. Aspectos que tienen que ver con el contexto institucional en el que se desarrolla la enseñanza de la filosofía, los límites en los que se mueve esta práctica pedagógica y las implicancias políticas de la educación filosófica. Para abordar esta tarea, se realiza una indagatoria bibliográfica, que en su primera etapa plantea aspectos generales de la institucionalidad desde una perspectiva crítica. Etapa en la que se presentan diversas nociones filosóficas que permiten una interpretación de la institución escolar como un dispositivo político que implica ciertas relaciones de poder-saber con sus respectivas formas de subjetivación. Pues, a través de la presentación y exposición de conceptos tan relevantes: dispositivo, poder, saber, resistencia, disciplina y subjetividad se establece un marco general conceptual para comprenderlas problemáticas que surgen de la práctica pedagógica desde una perspectiva crítica. En la segunda parte de esta indagatoria, se presentan algunas de las múltiples problemáticas y críticas a la institución educativa que surgen desde la práctica de la enseñanza filosófica. Los aspectos de la práctica pedagógica puestos en relieve en este informe apuntan principalmente: a los límites y desigualdades impuestos fundacionalmente por la institucionalidad escolar; a los diversos modos en que se aborda la enseñanza de la filosofía; y a la matriz política de la enseñanza filosófica. Finalmente, en la tercera parte de este informe se realiza una revisión somera del contexto chileno político en torno a la enseñanza de la filosofía y su posible desaparición del currículum oficial de Enseñanza Media. Además de algunas consideraciones finales con

respecto a la relevancia de la emergencia de voces críticas desde la experiencia pedagógica que participen de la construcción de nuevos saberes y poderes en torno a la enseñanza filosófica.

## I. CONCEPTOS TEÓRICOS EN TORNO A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

### 3. Contexto político actual: el avance de las sociedades de control

Adentrarse en el estudio de la enseñanza de la filosofía desde una perspectiva formal, implica sumergirse en el contexto institucional y sus relaciones políticas. Por esta razón, a continuación se presenta una exposición de Gilles Deleuze acerca del contexto político internacional actual, el avance del capitalismo, las paulatinas transformaciones que están teniendo clásicas instituciones como la educativa hacia una apertura fundada en el control y las nuevas formas de resistencias que la subjetividad está ejerciendo en este contexto.

Deleuze plantea un pensamiento filosófico político centrado en el análisis del capitalismo y sus mutaciones. Esto lo lleva a estudiar cómo el capitalismo del siglo XIX basado principalmente en la *concentración* “tanto en cuanto a la producción como en cuanto a la propiedad”<sup>1</sup> se ha transformado en la actualidad en un capitalismo de *superproducción* que “lo que intenta es vender servicios, lo que quiere comprar son acciones”<sup>2</sup> sin preocuparse de la producción que es realizada, generalmente, en el Tercer mundo. Este capitalismo es, según Deleuze, “una terrible máquina de riqueza y miseria”<sup>3</sup>. Maquinaria de la cual todos los estados democráticos participan activamente, de tal manera que el mercado se vuelve universal, totalizante. Así, se establece que no hay democracia sin capitalismo, de modo que las instituciones educacionales dependientes de los estados democráticos están impregnados por las leyes del mercado. Según Deleuze, el tránsito de las sociedades de disciplinas a las sociedades de control está asociado a las transformaciones que el capitalismo del siglo XX ha introducido a las sociedades contemporáneas. Las sociedades de control representan la crisis de los lugares de encierro, la caída de los muros institucionales y la aparición de una nueva forma de educación capitalista.

Las sociedades de disciplina y control aparecen como dos momentos distintos de un mismo proceso en desarrollo, cuya diferencia crucial está dada por el hecho de que en las *sociedades de control*: “el individuo ya no necesita ser confinado en una institución para

---

<sup>1</sup> Gilles Deleuze. (2006). *Conversaciones*. Pre-Textos. España. p.282

<sup>2</sup>Ibíd., p.283

<sup>3</sup>Ibíd., p. 270

ser controlado(...) la disciplina (...) ya está introyectada en el cuerpo de cada uno”<sup>4</sup>. De tal modo, que los mecanismos de control ya no están supeditados a los límites institucionales, sino más bien los trascienden. Según Deleuze, el control representa una evolución de las tecnologías del poder, una modificación en los dispositivos que administran las relaciones de fuerzas en la sociedad actual. De modo que las disciplinas “son la historia de lo que poco a poco dejamos de ser, y nuestra actualidad se dibuja en disposiciones de control abierto y continuo, disposiciones muy diferentes de las recientes disciplinas cerradas”<sup>5</sup>. Con esta transición “lo que se está instaurando tentativamente es un nuevo tipo de sanción, de educación, de vigilancia”<sup>6</sup> que no pase por la disciplina, sino más bien por un proceso de autorregulación de los sujetos. En esta transformación de las sociedades disciplinares “la empresa toma el relevo de la fábrica, la *formación permanente* tiende a sustituir la escuela, y el control continuo tiende a sustituir al examen”<sup>7</sup>. De tal manera, que se establecen nuevas redes de significación en torno al sujeto que lo sostiene en una red de procesos interminables. Pues, a diferencia de las disciplinas, dice Deleuze, en que los procesos tenían duración, un horario y ciclos establecidos, en las sociedades de control, en cambio uno nunca se gradúa completamente, siempre se está en un estado de incompletitud y de constante actualización. Sin embargo, aunque este cambio apunta a una noción de autonomía mayor, no es neutro políticamente, sino más bien responde a una estrategia de poder más sofisticada, más tecnificada que la anterior, que busca el control masivo de los sujetos sin necesidad de secuestrarlos en las obsoletas instituciones. Pues, “ahora el instrumento de control social es el marketing(...)el hombre ya no está encerrado sino endeudado”<sup>8</sup> La estandarización de las necesidades y la constante presión social por encajar en los patrones impuestos de consumo terminan determinando una nueva forma de encierro virtual que calibra el “status” del sujeto de acuerdo a su capacidad de consumo. En este marco, la educación también aparece legitimada como otro bien de consumo que es ofrecido en diversos formatos y calidades por instituciones educacionales orientadas al lucro. Así, dice Deleuze, en las sociedades de control, los estados democráticos ya no

---

<sup>4</sup> Silvio Gallo. (2017). “Filosofía, enseñanza y sociedad de control”. En: *Cuestiones de filosofía. Vol.3* (nro.2). pág. 3. Recuperado de: [http://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones\\_filosofia/article/viewFile/664/662](http://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/viewFile/664/662).

<sup>5</sup> Gilles Deleuze. (1990). “Qué es un dispositivo”. En: G. Deleuze, E. Balbier y otros, *Michel Foucault Filósofo*. Gedisa. p.160

<sup>6</sup> Gilles Deleuze. (2006). Op. cit., p.273

<sup>7</sup> Ibíd., p. 280

<sup>8</sup> Ibíd., p. 284

producen ciudadanos críticos, sino consumidores compulsivos sujetos a la necesidad y a la deuda. Sin embargo, según Deleuze, en este contexto las subjetividades luchan por medio de su resistencia a dos tipos de sujeción:

“una que consiste en individuarnos según las exigencias del poder, otra consiste en vincular cada individuo a una identidad sabida y conocida, determinada de una vez por todas. La lucha por la subjetividad se presenta, pues, como derecho a la diferencia y derecho a la variación y metamorfosis”<sup>9</sup>

Resistencia que representa la posibilidad de nuevas formas de identidad, de saber y poder que subviertan, desde lo cotidiano, las categorías y prácticas del poder. Lucha tiene lugar también al interior de las instituciones educativas que imponen roles e identidades fijas a los sujetos que son capturados en ellas. Lucha por crear nuevas formas de reconocerse e identificarse en el espacio educativo.

#### **4. Dispositivo: un concepto de amplio alcance crítico**

La institución escolar chilena actual puede ser presentada y analizada desde distintos puntos de vista. Sin embargo desde una perspectiva crítica, la institución educacional en general, más allá del contexto chileno, se nos presenta como parte de lo que Foucault llamaba “dispositivo”. Muchas veces este concepto es malentendido pues hace referencia a múltiples elementos que incluyen desde instituciones, cosas, leyes o enunciados. Sin embargo, a partir de una revisión de este concepto es posible comprender, visibilizar y enunciar de qué manera las relaciones de saber-poder están en la base de cada institución y cuáles son sus principales características. Las instituciones educativas, comprendidas como parte de un dispositivo, forman parte de una amplia red de poder que persigue la constitución de sujetos por medio de la imposición de ciertos saberes catalogados por el poder hegemónico de turno como válidos, legítimos y verdaderos, los que a la vez son los fundamentos que dan sustento a toda práctica impositiva del poder. A continuación se presentan algunas reflexiones en torno al concepto dispositivo de Michel Foucault. En primer lugar, se expone el interesante punto de vista del pensador italiano Giorgio Agamben en torno a los dispositivos. Agamben realiza una genealogía del concepto

---

<sup>9</sup> Gilles Deleuze. (1987). *Foucault*. Buenos Aires. Paidós. p. 139.



Foucaultiano al concepto *deoikonomi* proveniente de la tradición cristiana para, a continuación, situar el origen de los dispositivos en el proceso mismo de hominización y finalmente esbozar una definición actual de los dispositivos y sus problemáticas. En segundo lugar, se expone la definición que el mismo Foucault da del concepto comprendido como la red fluctuante de relaciones poder que se establece entre distintos puntos de un campo social con el fin de controlar las relaciones de fuerza y mantener la hegemonía. Y finalmente, se expone la reflexión que Gilles Deleuze hace del concepto como una maquinaria del poder cuya función principal es establecer “lo que se ve y lo que se dice” y constituir subjetividades.

➤ **Según Giorgio Agamben**

**a) Dispositivo y escisión.**

Giorgio Agamben aborda la problemática que resulta al definir el término *dispositivo*<sup>10</sup> rastreando la herencia que de la tradición cristiana recibe el concepto. Así, sostiene que el término dispositivo que “parece remitir a un conjunto de prácticas y mecanismos (invariablemente, discursivos y no discursivos, jurídicos, técnicos y militares) que tienen por objetivo enfrentar una urgencia para obtener un efecto más o menos inmediato”<sup>11</sup>, está relacionado con el concepto *oikonomia* de la historia de la Iglesia cristiana del siglo segundo. Concepto que se refiere a la *administración* de la casa, en el sentido de orden y control, entendida como “una actividad práctica que debería poco a poco atender a un problema o a una situación particular”<sup>12</sup>. Este concepto surge al interior de la Iglesia para explicar cómo Dios podría conservar su unidad ontológica, al mismo tiempo que podría ser su hijo y manifestarse en la tierra ordenándola, sin perder su unidad. La doctrina de *oikonomia*, según el pensador italiano, celebró una ruptura en el concepto unitario de Dios, separando en él; ser y práctica, dividiendo ontología y praxis, en el sentido de su economía o administración de mundo. Sentido de separación que heredó la traducción latina de término: *dispositio* de donde viene la palabra dispositivo. De este modo, “el término dispositivo nombra aquello en lo que y por lo que se realiza una pura actividad de

---

<sup>10</sup> Giorgio Agamben. (2011). “¿Qué es un dispositivo?”. *Sociológica*. Año 26, (nro. 73), pp.249-264

<sup>11</sup> *Ibíd.*, p. 254.

<sup>12</sup> *Ibíd.*, p. 254.

gobierno sin el medio fundado en el ser”<sup>13</sup>. A partir de este momento, podríamos decir que, la exposición de Giorgio Agamben está constantemente atravesada por “líneas de escisión” que dividen términos creando relaciones tripartitas. Pues tal como los teólogos cristianos introdujeron el concepto de economía o administración de la casa para explicar cómo Dios podía conservar su unidad y al mismo tiempo ser trino. Del mismo modo, esta fractura es presentada nuevamente por Agamben situada en la temprana aparición de los seres humanos y la consecuente aparición de los dispositivos, gracias a un proceso que a su juicio “reproduce, de cierta manera, la escisión que la *oikonomia* introdujo en Dios entre el ser y la acción. Esta escisión separa al ser vivo de sí mismo y de la relación inmediata que mantiene con su medio”<sup>14</sup> proceso que abre la posibilidad de conocer al ente en cuanto ente y la posibilidad de los instrumentos, es decir de los dispositivos. A partir de lo anteriormente expuesto, Agamben pone en juego; a lo *existente*, por un lado, representado por los seres vivos entendidos como sustancias; por otro lado, a los *dispositivos* entendidos como *oikonomia*, y como una tercera parte sitúa al *sujeto* que es “lo que resulta de la relación cuerpo a cuerpo, por así decirlo, entre los vivientes y los dispositivos”<sup>15</sup>. De esta manera, ya sea tanto por su herencia teológica o por su origen en el procesos de “hominización”, como dice Agamben, los dispositivos implican escisión y una relación tripartita.

#### **b) Dispositivo y cotidianidad**

Finalmente, Agamben expone su propia noción de dispositivo “como todo aquello que tiene, de una manera o de otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos”<sup>16</sup> De esta manera, pueden ser concebidos como dispositivos tanto la escuela como un lápiz o un teléfono, en definitiva cualquier cosa que pueda usarse como instrumento para influir en la conducta del otro. Supongo que aquí podría usar la analogía de un profesor cuyo objetivo es que sus estudiantes participen en clases, para lo cual tiene influir en la conducta de sus estudiantes. Se podría decir que promover la participación no es un acto de dominación en un sentido propiamente negativo, sin embargo genera resistencias por parte de los estudiantes e implica cierto grado de estrategia por parte del

---

<sup>13</sup>Ibíd., p. 256.

<sup>14</sup>Ibíd., p. 259.

<sup>15</sup>Ibíd., p. 258.

<sup>16</sup> Ibíd., p. 257.

profesor en el uso de sus técnicas participativas. En este ejemplo, cuyo eje es el objetivo estratégico del profesor, podríamos decir que todo objeto que utilice para llamar la atención de sus estudiantes: su plumón, computador, su voz o sus enunciados junto con su técnica se podrían concebir actualmente como dispositivos.

La perspectiva del italiano, propone a los dispositivos, en su origen, como un instrumento que busca devolver la unidad que ha perdido el ser humano, es decir, resolver la escisión. Así “en la raíz de todo dispositivo se localiza un deseo de bondad humana, muy humano”<sup>17</sup>, deseo que es apropiado y hecho sujeto en los dispositivos en una esfera separada de nosotros mismos. Dicho de otro modo, Agamben supone que los dispositivos albergan un ideal de ser humano que intentan generar y propiciar, el problema es que ese ideal está separado de las sustancias, seres vivientes, que son capturados por ellos. Así, del mismo modo que el término *oikonomi* representa una acción de Dios en el mundo pero sin la presencia actual de ese Dios substancial unitario (que permanece en una esfera separada del mundo) así también el dispositivo, según Agamben, representa una praxis que surge del ser humano, pero que se ha olvidado de él. La estrategia que propone Agamben para enfrentar a los dispositivos y reprogramarlos es “liberar aquello que ha sido apropiado y separado por los dispositivos para situarlo en el uso común”<sup>18</sup>. Es decir, como dice el italiano: profanarlos, que es volver a vincularlos con la experiencia cotidiana. Retomar a los dispositivos y darles nuevos usos, nuestros usos. Así, el contradispositivo, según Agamben, consistiría en desactivar los usos que el dispositivo ha capturado para sí y que ha separado de las personas por medio de un proceso de sacralización. Que en otras palabras, implica cuestionar y redefinir los ideales y objetivos que los dispositivos ejecutan, para liberarlos de esos usos, creando, en el espacio comunitario, otros nuevos. Y así, constituir experiencias en las que las divisiones entre los que somos y lo que nos es impuesto, se desdibujen. Lo planteado por Agamben con respecto a profanar los dispositivos hace referencia a salirse de los programas impuestos desde el poder, para nutrir de nuevas significaciones y usos a los dispositivos. La institución escolar, entendida como dispositivo, impone una serie de roles, reglamentaciones, horarios, currículum, saberes y prácticas que deben aceptarse sin cuestionamientos, pues provienen de una esfera inaccesible desde la experiencia educativa

---

<sup>17</sup>Ibíd., p. 259

<sup>18</sup>Ibíd., p. 260.

cotidiana de las subjetividades. En este contexto, profanar los dispositivos tiene que ver con crear nuevos roles, cuestionar los reglamentos, reescribir los currículos y abrir el espacio educativo a nuevos saberes y prácticas que pongan en jaque la incuestionabilidad de los mandatos del poder político de turno desde la cotidianidad.

➤ **Según Michel Foucault**

Michel Foucault en una entrevista concedida a Alain Grosrichard luego de la publicación del primer volumen de su *Historia de la sexualidad; la voluntad de saber*, se refiere a múltiples aspectos de su trabajo. En esta conversación Foucault describe lo que comprende y establece con el término dispositivo:

“un conjunto resueltamente heterogéneo que compone discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. (...) Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante (...). He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también está ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y (son) sostenidas por ellos”<sup>19</sup>

En este fragmento, Foucault nos presenta al dispositivo como la red que se establece entre un conjunto heterogéneo de elementos que van desde estructuras arquitectónicas hasta prácticas sociales o palabras. El dispositivo es una formación o un efecto de conjunto establecido por la relación de estos diversos elementos a partir de una praxis estratégica de dominación que busca organizar las relaciones de en un campo social específico. Esta organización o manipulación de la relaciones de fuerzas responde a tipos de saber específico y, a su vez, lo producen. El dispositivo es un efecto masivo propio de la

---

<sup>19</sup>Citado por Giorgio Agamben. (2011.)En: “¿Qué es un dispositivo?”.Op. cit., p. 250.

naturaleza estratégica del poder, que en la organización de los conflictos de las relaciones de fuerza va realizando conexiones que dibujan esta red fluctuante que llamamos dispositivo. Según Giorgio Agamben, la crítica constante de Foucault a los universales o a las categorías generales del pensamiento, no implica que en su obra no existiesen “conceptos operativos de amplio alcance”<sup>20</sup> como el dispositivo. Es decir, el dispositivo no hace referencia a un fenómeno fijo y estable, sino más bien se refiere a un proceso constante, a una actividad masiva cuya función estratégica es administrar las relaciones de fuerza. En este sentido, la institución escolar aparece como una forma de organización fluctuante de las relaciones de fuerza que persigue el mantenimiento del status quo del poder político en un momento dado. Sin embargo, esta organización al ser fluctuante encierra innumerables contradicciones que en la práctica educativa cotidiana se convierten en espacios de resistencia a las imposiciones de la hegemonía.

#### ➤ Según Gilles Deleuze

Gilles Deleuze<sup>21</sup> hace una interpretación del término dispositivo de Michel Foucault presentándolo como un conjunto multilineal formado múltiples líneas que se mueven en variadas direcciones. Estas líneas representan las distintas dimensiones y procesos que componen y atraviesan a los distintos dispositivos. De acuerdo a la exposición del pensador francés, las dos principales líneas que están presentes en todo dispositivo se refieren a la visibilidad y enunciación de los elementos que forman parte constitutiva de un determinado dispositivo, pues según Foucault dice Deleuze, “los dispositivos son máquinas para hacer ver y hacer hablar”<sup>22</sup>. Este *hacer ver*, según Deleuze, se refiere a la presencia de líneas de luz en el espacio interno del dispositivo que según como sean administradas cumplen la función tanto de visibilizar los objetos y darles existencia, como la de invisibilizarlos y que desaparezcan del mapa. De esta manera, la luz atraviesa los diversos componentes del dispositivo constituyéndolos como objetos posibles o no, a partir de una estrategia específica que busca administrar las relaciones desequilibradas de poder. Esto es fácilmente apreciable en la figura arquitectónica del panóptico cuya estructura administra el régimen de luz de tal manera que permite el “ver sin ser visto”, lo que desemboca en una constante

---

<sup>20</sup> *Ibíd.*, p. 253.

<sup>21</sup> Gilles Deleuze (1990), “¿Qué es un dispositivo?”. *Op. cit.*,

<sup>22</sup> *Ibíd.*, p. 155.

exposición y estado de visibilidad del detenido que ante tan desmesurado orden de luz pierde él mismo la capacidad de ver, quedando reducido a un objeto que es observado por un poder que no puede observar. Por otra parte, este *hacer hablar* tiene que ver con la presencia de un orden que rige líneas de enunciación al interior de los dispositivos determinando los elementos que son enunciables de los no-enunciables. De tal manera, que lo que es dicho es determinado por un orden o marco que delimita claramente lo que es “decible” de acuerdo a una estrategia de dominación que busca administrar las relaciones de fuerzas de tal forma que sostengan un tipo de saber específico que es, a la vez el sustento de esas relaciones de poder. Puesto de otro modo, las líneas de enunciación pueden ser las consignas centrales de un movimiento político, las ideas predominantes en una sociedad específica o los planteamientos científicos en determinado momento, que obviamente aceptan ciertas afirmaciones o saberes como aceptables al mismo tiempo que excluyen otros. De este modo, lo que es visto es determinado por un régimen político, hegemonía u orden, histórico de enunciación y visibilidad que pone en funcionamiento estas líneas de luz y enunciación desde una perspectiva estratégica histórica concreta. Según Deleuze, junto con estas líneas de luz y enunciación aparecen también líneas de fuerza en el espacio interno del dispositivo que: “se produce(n) en toda relación de un punto con otro y pasa por todos los lugares de un dispositivo”<sup>23</sup> Así, estas líneas conectan distintos puntos del entramado del dispositivo organizando las líneas de luz y de enunciación que existen en su interior, penetrando lo visible y lo enunciable, de un modo “invisible e indecible”<sup>24</sup> Estas líneas de fuerza corresponden, según Deleuze, a la dimensión saber/poder del dispositivo. Pues, representan las relaciones que se establecen entre el saber que fundamenta el ejercicio del poder y la producción de saber que deriva del ejercicio de dicho poder. Estas líneas de fuerza representan las tensiones que organizan estratégicamente las líneas de visibilidad y enunciación, sin ser ellas mismas visibles y enunciables. Gilles Deleuze, en su análisis añade otra dimensión presente en los dispositivos, a saber: líneas de producción de subjetividades. Estas líneas de subjetivación, para el filósofo francés, escapan a las líneas anteriores y no están presente en todo dispositivo pues el “sí mismo, no es ni un saber ni un poder. Es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas”<sup>25</sup>. Con

---

<sup>23</sup>Ibíd., p. 156.

<sup>24</sup>Ibíd., p. 156.

<sup>25</sup>Ibíd., p. 157.

esto, Deleuze apunta a la idea de que la subjetividad siempre puede representar una fuga, un escape a las relaciones de saber-poder impuestas por un dispositivo y que el individuo no puede ser completamente determinado. Aunque, generalmente los dispositivos se dedican a producir sujetos, esta línea puede presentar variaciones o darse de distintos modos. Para ilustrar esto de mejor manera, Deleuze utiliza el estudio del dispositivo de la ciudad ateniense de Foucault en la que se establecen relaciones de fuerza y se constituyen saberes basados en la rivalidad de los hombres libres, en las que se establece que aquel que pueda mandar a otros hombres libres, primero tenía que ser dueño de sí mismo. De tal modo, que se reglamenta el dominio de sí mismo en el dispositivo de la ciudad constituyéndose una forma subjetivación que va a dar lugar a nuevas formas de saber y poder. Sin embargo, esta es sólo una de las variadas formas de subjetivación que pueden tener lugar en los diversos dispositivos. Deleuze, continúa su análisis de las líneas de subjetivación presentando un caso que retrata la posibilidad de procesos de subjetivación también desde la “exclusión”, un caso que contrasta con la experiencia helénica antes descrita. En esta experiencia un esclavo que es liberado al dejar de pertenecer a su lugar social definido, aunque tenga una connotación negativa, se ve desplazado e infeliz al verse fuera de los límites de lo conocido. Sin embargo, al pasar del tiempo este nuevo hombre libre es capaz de generar nuevas formas de saber y poder desde su nueva condición. Lo que presenta un modo diferente al griego de subjetivación que no pasa, según el pensador francés, por una existencia estetizada, y representa una variación en el proceso de subjetivación. Así, por todas partes dice Deleuze: “producciones de subjetividad se escapan de los poderes y de los saberes de un dispositivo para colocarse en los poderes y saberes de otro, en otras formas por nacer”<sup>26</sup>. Pues, tal como el hombre libre, dueño de sí mismo, o el esclavo liberado, como nuevo hombre libre, así también los nobles, los cristianos, los excluidos o los oprimidos pueden generar nuevos tipos de subjetividades con sus formas de saber poder propio del dispositivo al que pertenecen. Pues, “en la medida que se escapan de las dimensiones de saber y de poder, las líneas de subjetivación parecen especialmente capaces de trazar caminos de creación que no cesan de abortar, pero tampoco de ser reanudados, modificados, hasta llegar a la ruptura del antiguo dispositivo”<sup>27</sup> Así, las líneas

---

<sup>26</sup>Ibíd., p. 157.

<sup>27</sup>Ibíd., p. 159.

de subjetivación aparecen como líneas de fuga a los dispositivos, en la medida que las personas tanto individual como grupalmente tienen la capacidad de crear y descubrir nuevas formas de conocimiento y de relacionarse entre sí, de tal modo que puedan generar, incluso la ruptura de un antiguo dispositivo. En el contexto escolar esto quiere decir que es posible fracturar los dispositivos en la medida que las subjetividades implicadas en el espacio educativo promuevan y participen de experiencias que generen nuevos saberes que impliquen nuevas formas de relacionarse entre sí y encarnar sus roles. Por otra parte, el análisis de Deleuze, aporta nuevas perspectivas para el análisis de la institución escolar. De este modo, también es necesario tener presente los regímenes de luz, de enunciación y los procesos de subjetivación que se dan al interior de la escuela.

##### **5. Relaciones de poder y su relación con el conocimiento**

La creencia u opinión común establece que el conocimiento y el poder son completamente opuestos, y que ambos se despliegan en campos completamente distintos, por lo que se cree que dónde se establece uno desaparece el otro. Esto es comprensible a partir de lo expuesto por Mario Lugo quien plantea que “la cultura occidental ha operado a lo largo de su historia con una tesis central: a saber, la tesis de que el saber y el poder son antitéticos”<sup>28</sup>. Esta tesis sostiene que el poder o la política se dedican a la manipulación, ocultamiento y dominación de la realidad, mientras que la verdad o el saber se encargan de develar todos misterios, corregir las falsedades y liberarnos de toda dominación. Sin embargo, esta tesis es refutada por Michel Foucault al estudiar la relación entre los enunciados científicos y las estrategias del poder que establece al conocimiento como un instrumento del poder político para dominar, ocultar y manipular la realidad al mismo tiempo que es el fundamento del poder. Una visión crítica de la escuela amerita un análisis que visibilice y enuncie los vínculos entre el poder y los conocimientos que circulan al interior de la escuela. A continuación, se presentan los planteamientos de Michel Foucault en torno a la relación circular que se establece entre los enunciados con pretensiones de verdad y el interés del poder político en las sociedades modernas.

---

<sup>28</sup> Mario Lugo. (2002). “Saber y poder: una relación compleja”. En: *La lámpara de Diógenes*. Vol. 3 (nro. 6). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México. Pág. 21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/844/84430602.pdf>



## ➤ Saber y poder

El análisis que hace Michel Foucault en torno al saber y su relación con el poder, pone el énfasis en los efectos de poder que tienen los enunciados científicos, centrándose en esclarecer el régimen interno de poder que habita en el saber. De este modo, Foucault no plantea al poder como un condicionante externo que es impuesto sobre la ciencia y sus enunciados. Más bien, se pregunta cómo estos enunciados se sostienen y se organizan, a partir de un régimen interno de poder, constituyendo los conocimientos que se consideran aceptables y verificables científicamente en un contexto histórico específico.

Foucault en la *Voluntad de saber* se plantea la tarea analizar los discursos sobre el sexo en el marco de las relaciones de poder con el fin de establecer cómo ciertos enunciados, en este caso sobre el sexo, que no son ni verdaderos ni falsos, producen internamente efectos de verdad, que nunca están “fuera del poder, ni sin poder”<sup>29</sup>. Por medio de esta tarea, el pensador francés describe cómo las relaciones de poder instituyen un dominio por conocer (como puede ser la sexualidad, la locura o cualquier otro aspecto de la realidad) como objeto posible. Proceso que implica un conjunto de procedimientos y técnicas de saber específicas que delimitan el objeto de referencia categorizándolo, otorgándole existencia y relevancia en el campo de saber. En este punto, se puede establecer que los conocimientos que son impartidos en la institución escolar son definidos en base a los intereses del poder.

Según Foucault, la relación entre poder y saber es de inmanencia, esto quiere decir que estos términos no son opuestos que se excluyen, comportándose como categorías cerradas en sí mismas y desvinculadas totalmente la una de la otra. Puesto que en la perspectiva presentada por el filósofo francés: “entre técnicas de saber y estrategias de poder no existe exterioridad alguna, incluso si poseen su propio papel específico y se articulan una con la otra, a partir de su diferencia”<sup>30</sup> Es decir que, el poder y el saber puedan comportarse como aspectos diferenciados, y que puedan aparecer superficialmente como separados, no implica que no estén articulados y relacionados internamente. Del mismo modo, este aparente y superficial modo de aproximación a la problemática del poder y el saber tiende a atribuir a estos términos características rígidas que sólo son fruto de delimitaciones masivas de los

---

<sup>29</sup> Michel Foucault. (1979). *Microfísica del poder*. España. Ediciones de la Piqueta. p. 187.

<sup>30</sup> Michel Foucault. (2007). *Historia de la sexualidad vol. 1: “La voluntad de saber”*. México. Ed. Siglo XXI. p.120.

procesos que representan. Así, la distribución del poder en una sociedad o los campos del saber en un momento histórico, nunca representan otra cosa que cortes instantáneos de ciertos procesos, ya de refuerzo acumulado del elemento más fuerte, ya de inversión de la relación, ya de crecimiento simultáneo de ambos términos. Dicho de otro modo, desde una perspectiva aparente el poder puede estar distribuido de un modo particular en una sociedad determinada, pero esto sólo representa una delimitación masiva o corte instantáneo de un proceso constante de fluctuación y movilidad. Del mismo modo, el saber puede presentarse como un conjunto instituido de conocimientos específicos en torno a un objeto en un determinado momento histórico, y sin embargo esto sólo es un efecto de determinación aparente de un proceso que no cesa de modificarse. Por esta razón: “cada sociedad tiene su régimen de verdad, su «política general de la verdad»”<sup>31</sup> que responde a ese corte instantáneo en las apropiaciones del saber en un momento histórico determinado. De modo que, los conocimientos impartidos en las aulas responden a cortes arbitrarios del saber determinado por condicionantes políticas. Así, lo que es estudiado en las aulas, los contenidos impartidos como atendibles y legítimos son la contrapartida de otros conocimientos que son silenciados e invisibilizados.

### ➤ **Verdad y discurso**

Foucault, define este término verdad como “un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación, y el funcionamiento de los enunciados...está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan. «Régimen» de la verdad”<sup>32</sup> A partir de esto, queda manifiesta la relación circular entre el saber y el poder, mientras que el saber o la verdad es producida y sostenida por los sistemas de poder, a la vez, también forma parte de los efectos que el poder induce, o mejor dicho, el saber mismo tiene efectos de poder. De este modo, los conocimientos impartidos en la escuela fundamentan prácticas pedagógicas que reproducen dichos conocimientos. Esta relación circular se articula eminentemente en el discurso concebido: “como una serie de segmentos discontinuos cuya función táctica no es uniforme, ni estable...sino como una multiplicidad

---

<sup>31</sup>Michel Foucault. (1979). *Microfísica del poder*. Op. cit., p.187

<sup>32</sup>Ibíd., p. 189

de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes”<sup>33</sup> De este modo, el discurso por su inestabilidad y discontinuidad puede comportarse tanto como instrumento de poder como de resistencia, en la medida que puede formar parte de una estrategia que persiga sostener los efectos de poder, mientras que por otra parte puede constituir el soporte para una estrategia opuesta o diferente. Según Foucault, no existe una lógica necesaria de comportamiento binario de los discursos del orden afirmación-oposición, pues “los discursos son elementos o bloques tácticos en el campo de las relaciones de fuerza; puede haberlos diferentes e incluso contradictorios en el interior de la misma estrategia; pueden por el contrario circular sin cambiar de forma entre estrategias opuestas”<sup>34</sup>. En este sentido, la enseñanza de la filosofía en la medida que promueve el pensamiento autónomo y creativo de los estudiantes, se puede establecer como un espacio educativo en el que es posible encontrar diversos discursos en torno a un tema además de la versión oficial.

## **6. El concepto de poder**

Según Michel Foucault, la definición del poder como una especie de propiedad determinada que reside en un lugar definido del campo social responde a “cierta imagen poder-ley, del poder-soberanía, que los teóricos del derecho y la institución monárquica dibujaron”<sup>35</sup>. Imagen que ha persistido en el ideario colectivo, impregnando hasta el día de hoy los campos de análisis críticos del poder. En 1976, Foucault ya planteó que “en el pensamiento y el análisis político, aún no se ha guillotinado al rey”<sup>36</sup>. Haciendo referencia a las variadas corrientes de pensamiento político que reproducen esta noción del poder en la que éste pasa de residir en un rey a estar depositado en personas, en el Estado, un grupo o una clase política específica.

---

<sup>33</sup>Michel Foucault. (2007). *Historia de la sexualidad*. Op. cit., p. 122.

<sup>34</sup>Ibíd., p. 124

<sup>35</sup>Ibíd., p. 109

<sup>36</sup>Ibíd., p. 108

### ➤ Poder como relación de fuerza

Michel Foucault en el primer volumen de su *Historia de la sexualidad* hace un análisis del poder de acuerdo a su desempeño concreto en la historia, estudiando así la relación histórica entre el poder y el discurso sobre el sexo en las sociedades modernas. Examen que reveló la presencia de una “tecnología” del poder, que no participa del sistema de derecho y ni de la soberanía. Lo que lleva al filósofo francés a plantear al poder como:

La multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en el que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en la hegemonías sociales<sup>37</sup>.

En esta perspectiva, que nos presenta Michel Foucault, el poder aparece como una multiplicidad de relaciones de fuerza que no es externa a otras relaciones como las laborales, las políticas, las educacionales y las económicas, entre tantas otras. Según esta perspectiva, el poder, que está profundamente relacionado con un tipo de saber, forma parte interna de estas relaciones (laborales, educacionales, familiares, etc.), a la vez que forma parte las desigualdades que se producen en éstas. Así, aparece como condicionante interno de los enfrentamientos que se dan en estas relaciones como también parte de los efectos de diferenciación inmediatos que se producen en estos enfrentamientos. El poder, en esta perspectiva, surge en toda relación social en la que se persiga la dominación del otro, por eso se presenta como una relación de fuerzas, pues representa una tensión desigual, aunque no fija, en la que un extremo de la relación busca imponerse sobre el otro limitando su libertad, a partir de ciertos conocimientos, leyes, prejuicios o creencias que validan sus imposiciones. En este sentido, las relaciones que se dan en la institución educacional representan una tensión desigual que busca la imposición y sometimiento de los estudiantes a los saberes y prácticas validadas por la institución escolar. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el poder en su origen y su constitución interna, no representa una dualidad del orden arriba-abajo u opresor-oprimido, como tiende a comprenderse generalmente el poder.

---

<sup>37</sup>Ibíd., p. 112

Pues, este tipo de oposición binaria sería un amplio efecto de los enfrentamientos locales e inestables de las relaciones de poder. Esto apunta al hecho de que las relaciones jerárquicas no son estables y que responden a una forma de organización establecida al calor de las mismas relaciones humanas. De este modo, aunque parezca que el poder se distribuye entre “los de arriba y los de abajo”, esto sólo responde a una organización masiva de las relaciones de fuerza en algunos contextos históricos. De este modo, “los de arriba”, “los oprimidos”, “los profesores” o “los pingüinos” sólo representan dispositivos fluctuantes que aglutinan y organizan relaciones de fuerzas que sostienen formas particulares de saber-poder con sus respectivas formas de subjetivación.

Los enfrentamientos y tensiones constantes son parte del juego de las relaciones de poder y una de sus dinámicas fundamentales. La pugna incesante entre estas relaciones desiguales de fuerza las altera, produciendo cambios que hacen que se acerquen entre sí, las que son compatibles, o que, por el contrario, se separen las unas de las otras por la contradicción que les produce el otro. De tal modo que, en la multiplicidad de relaciones de fuerza que están constantemente en pugna, éstas puedan establecer alianzas estratégicas que les permitan apoyarse las unas en las otras, adquiriendo más intensidad, afilando el propósito y usarse entre sí, incluso, como soporte para formar una línea fuerza general. Esto no es otra cosa que la aglomeración de personas, grupos o movimientos políticos que comparten cierta afinidad en la tensión de las fuerzas políticas. Sin embargo, estas relaciones de fuerza también pueden verse desplazadas ante la presencia contradictoria de otras fuerzas. Contradicciones que las llevan a separarse las unas de las otras, aislándose. De este modo, el poder está presente tanto en una línea general de relaciones de fuerza, que puede estar representada por un estado, institución o un grupo político, como en una relación particular aislada entre dos personas en un contexto cualquiera.

### ➤ **Poder y movilidad**

Por otra parte, el poder, según esta perspectiva, comprende también a las estrategias que ponen en movimiento a estas relaciones de fuerza, de tal modo, que las agrupa cristalizándolas en la forma de instituciones, leyes, estados y hegemonías. Pues “no hay poder que se ejerza sin una serie de miras y objetivos”<sup>38</sup>. Esto quiere decir que las

---

<sup>38</sup>Ibíd., p. 115

relaciones de fuerza se mueven estratégicamente, y que el hecho de que se atraigan y asocien entre sí con el fin de expandirse, encadenándose las unas a las otras, para formar dispositivos de conjunto responde a este cálculo estratégico. En este punto, es necesario recalcar que aunque el poder en forma de dispositivo se presente como sólido y estable a simple vista, como lo puede parecer el estado, una ley o una hegemonía en un momento específico, esto no es así, pues, como dice Foucault, “*el poder en lo que tiene de permanente, de repetitivo, de inerte, de autorreproductor, no es más que el efecto de conjunto que se dibuja a partir de todas esas movilidades*”<sup>39</sup>. Es decir, las relaciones de poder siguen comportándose conflictivamente aún incluso si son integradas en el dibujo general de un gobierno, de una facción política o de una hegemonía, entendidas éstas como *el poder*. Cuya solidez aparente sólo es reflejo de un efecto masivo de encadenamiento que trata de fijar los puntos de relación móviles que la conforman y que sin embargo nunca dejan de ser tensos, locales y desequilibrados. En este sentido, los dispositivos implican procesos fluctuantes de subjetivación, visibilización y enunciación por lo que lo que se ve, lo que se dice y la noción de sujeto están siempre en disputa en la institución escolar.

### ➤ Poder y resistencia

Comprender al poder como una relación de fuerzas, como sostiene Foucault, implica asumir la presencia de una tensión entre los polos que se relacionan. Así pues, siempre en la medida que un polo ejerza fuerza el otro ejercerá resistencia. De este modo, las relaciones de poder “no pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia”<sup>40</sup>, que están presente en todos los puntos del entramado del poder. Los puntos de resistencia “constituyen el otro término en las relaciones de poder; en ellas se inscriben como el irreductible elemento enfrentador”<sup>41</sup>. A raíz de esto, podría entenderse que la resistencia y el poder tienen una relación binaria: enfrentador-enfrentado. Sin embargo, la lógica binaria es una de las múltiples posibilidades en que la resistencia puede relacionarse con el poder. De esta manera, las resistencias que están presentes en todos los dominios de la red que el poder establece, pueden aparecer como: la fuerza contraria al poder que se opone a él retándolo; o también como ese objetivo que el poder busca o hacia dónde

---

<sup>39</sup>Ibíd., p. 113

<sup>40</sup>Ibíd., p. 116

<sup>41</sup>Ibíd., p. 117

apunta; al mismo que tiempo que puede ser esa fuerza que le sirve de apoyo para sostenerse o avanzar en otra dirección; o incluso como la posibilidad de su escapatoria. En este sentido, la multiplicidad de puntos de resistencia representa el límite del poder y su condición de posibilidad, ya que, ambas fuerzas, tanto las resistencias como el poder están estrechamente ligadas. De modo, que tal como “la red de las relaciones de poder concluye por construir un espeso tejido que atraviesa los aparatos y las instituciones sin localizarse exactamente en ellos, así también la formación del enjambre de los puntos de resistencia surca estratificaciones sociales y las unidades individuales”<sup>42</sup>. Pues, aunque frecuentemente, según Foucault, las resistencias son móviles y transitorias, y actúan sobre la sociedad introduciendo líneas divisorias, es posible decir que en un momento histórico determinado, gracias a un proceso estratégico de codificación, las resistencias pueden tornarse hegemonía, a través de una ruptura masiva de orden binario en el tejido social. De este modo, la institución escolar está atravesada por múltiples líneas de resistencia que surgen como respuesta a las obligaciones e imposiciones de la institucionalidad y se movilizan asumiendo diversas formas expresión o manifestación.

## **7. Reflexiones en torno a la disciplina: desde la educación y la filosofía**

Presentar ciertas perspectivas sobre la disciplina es fundamental para comprender lo que sucede al interior de las aulas hoy en día. Para esto se presenta, a continuación, la visión de Cecilia Banz<sup>43</sup> de la disciplina actual en la educación chilena y cómo ésta sigue asociada a la buena conducta y sumisión de los estudiantes. Posteriormente, se presenta la propuesta crítica de la disciplina realizada por Michel Foucault quien la describe como una verdadera tecnología del encauzamiento de la conducta, cuya estructura central está basada en la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen.

Según Cecilia Banz, la disciplina hoy en día es entendida como “el cumplimiento del rol que cada uno de los actores tienen en el contexto de una comunidad organizada”<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup>Ibíd., p. 117

<sup>43</sup> Psicóloga Universidad de Chile, Magister en Educación Universidad Católica.

<sup>44</sup> Cecilia Benz. (Agosto 2008). *La disciplina como proceso formativo*. [página web] Recuperado de: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103041349320.Valoras\\_UC.La\\_disciplina\\_como\\_proceso\\_formativo.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041349320.Valoras_UC.La_disciplina_como_proceso_formativo.pdf)

Entendiendo por comunidad organizada aquella que tiene ciertos objetivos y es capaz de establecer reglas y roles para lograrlos. En este sentido, la disciplina en el ámbito educativo se establece como la respuesta positiva de cada integrante de la comunidad ante sus propias responsabilidades, mientras que la indisciplina representa la falta ante estas. Sin embargo, en el contexto educacional actual chileno “la aplicación de los viejos esquemas y estructuras disciplinarias que permitían lograr objetivos centrados en la repetición, la reproducción, la obediencia ciega y que daban como un hecho la sumisión de los estudiantes a los objetivos de la escuela, hoy no permiten el logro de los objetivos educativos actuales”<sup>45</sup>. Es decir, la disciplina clásica, que aún sigue practicándose en las escuelas chilenas, no está dando los resultados que se esperan en los estudiantes. Banz atribuye esta ineficiencia de la disciplina al cambio de conciencia de los estudiantes actuales que cada vez son más críticos del sistema educacional y están más empoderados en sus derechos, además de la obstinada persistencia de los educadores al sustentar antiguas prácticas que ciertamente fueron diseñadas para una generación que ya ha quedado en el pasado. Por esta razón, la psicóloga propone un cambio de la cultura escolar que integre una nueva visión de la disciplina acorde a un espíritu democrático. Una disciplina que desarrolle la autoestima y el autoconocimiento, la conciencia y el juicio moral, la empatía, perspectiva social, autorregulación y formación valórica. Sin embargo, aunque este cambio es claramente posible y necesario, está muy lejos de ser una realidad tangible en el contexto educacional actual. Pues, como la misma Banz admite, hoy en día se sigue impartiendo la clásica disciplina en las comunidades educativas a pesar de su demostrada ineficiencia.

Esta disciplina clásica es ampliamente tratada por Michel Foucault en *Vigilar y Castigar*. Allí se plantea a la disciplina como el conjunto de “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”<sup>46</sup>. Desde la perspectiva en la que, la disciplina aparece como una verdadera tecnología del poder orientada a la producción de subjetividades normalizadas. Para conseguir esto, las disciplinas dislocan el poder del cuerpo, dice Foucault, en la medida que administran la fuerza corporal aumentándola, por un lado, con el fin de incrementar su utilidad y productividad, mientras que, por otro lado,

---

<sup>45</sup> Ibíd.

<sup>46</sup> Michel Foucault. (2003). *Vigilar y castigar*. Argentina. Siglo XXI editores. p. 141



la disminuyen en términos de capacidad de resistencia a la imposición, aumentando la docilidad y obediencia de los sujetos. Este control minucioso del cuerpo llevado a cabo por las disciplinas se puede entender como “una anatomía política del detalle”<sup>47</sup>, una forma específica de articulación del poder sobre los cuerpos. Según Foucault, con el desarrollo de la disciplina aparece un nuevo objeto posible en el ámbito del saber, a saber: el cuerpo. Pues, es éste el que se vuelve blanco de los mecanismos de poder generando nuevas formas de saber, encaminadas estratégicamente a su encauzamiento útil. Pues, el poder disciplinario “en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de "enderezar conductas"; o sin duda, de hacer estopara retirar mejor y sacar más”<sup>48</sup> Es decir, la disciplina es una técnica que se empeña en el encauzamiento de la conducta desde una perspectiva de maximización de la utilidad y producción, no se trata sólo de negar ciertas cualidades o características en los individuos, sino de inculcarles otras “mejores”. De esta manera, la disciplina produce individuos, según Foucault, es la técnica de una forma de poder específico que tiene por objeto e instrumento al individuo mismo. En esta perspectiva, no existe sujeto fundante, más bien un sujeto constituido a través de una forma específica de poder. Según Michel Foucault, la eficacia del poder disciplinario depende de tres aspectos: “la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen.”<sup>49</sup>

a) La vigilancia jerárquica, planteada por Michel Foucault, se refiere al conjunto de técnicas del poder disciplinar orientadas a direccionar la conducta de los individuos a partir de la administración de la mirada. Pues, la disciplina “supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada”<sup>50</sup>. La administración desigual de la visibilidad produce en la relación de los individuos efectos de poder, en términos de dominación. De manera que, la vigilancia jerárquica impone un régimen de miradas desequilibrado que incluso, en el caso del panóptico, pueden permitir el “ver sin ser visto”, ya que el “poder disciplinario, se ejerce haciéndose invisible; en cambio, impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio”<sup>51</sup>. En esta perspectiva, a medida que se incrementa la luz sobre los

---

<sup>47</sup>Ibíd., p. 143

<sup>48</sup>Ibíd., p. 175

<sup>49</sup>Ibíd., p. 175

<sup>50</sup>Ibíd., p. 175

<sup>51</sup>Ibíd., p. 192

sujetos, haciéndolos visibles, del mismo modo aumenta su objetivación. Las técnicas de vigilancia representan un “poder que es en apariencia tanto menos "corporal" cuanto que es más sabiamente "físico".”<sup>52</sup> En la medida que administra y controla hasta los más pequeños detalles del cuerpo, a partir de una estrategia basada en un tipo de conocimiento específico más que en la imposición violenta.

b) La sanción normalizadora se refiere a una actividad principalmente correctiva del poder disciplinar. Este proceso de corrección es posible gracias a que “en el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal”<sup>53</sup>. Este mecanismo captura a los individuos en una red de castigo cuya principal función es reducir desviaciones que forman parte del “dominio indefinido de lo no conforme”<sup>54</sup>. Este pequeño mecanismo penal se cuela a través de los aspectos más detallados de la conducta humana estableciendo criterios de conformidad a los objetivos del poder disciplinar. El sistema de castigo de este mecanismo penal se basa en una doble función: gratificación-sanción, cuya dualidad permite estratégicamente una corrección “más eficiente” de la conducta de los individuos a través de un ajuste constante a criterios de verdad, que por medio de su práctica incesante quedan impregnados en los individuos en forma de conocimientos válidos y replicables. A partir del sistema gratificación sanción que otorga rangos o los retira, califica, premia y sanciona: “los aparatos disciplinarios jerarquizan los unos con relación a los otros a las "buenas" y a las "malas" personas”<sup>55</sup>.

c) El examen “combina las técnicas de la jerarquía que vigile y las de la sanción que normaliza”<sup>56</sup> de tal manera que administra el régimen de visibilidad y sanciona las conductas que se desvíen de los criterios de “verdad” impuestos por la disciplina. El poder disciplinario ilumina obligatoriamente a quienes sobre lo que se aplica, de modo que la iluminación es instrumento de sumisión y dominio del poder sobre los sujetos capturados en la red de poder disciplinar. La práctica del examen permite y conlleva la descripción, el análisis, documentación, evaluación y comparación de las características singulares de los sujetos y su proceso de desarrollo en la maquinaria de producción disciplinar. De este modo, la disciplina hasta hoy en día produce sujetos normalizados que se ajusten a los

---

<sup>52</sup>Ibíd., p.182

<sup>53</sup>Ibíd., p.183

<sup>54</sup>Ibíd., p.184

<sup>55</sup>Ibíd., p.186

<sup>56</sup>Ibíd., p. 189

estándares valóricos, económicos, sociales, de género, culturales, etc. que el poder político hegemónico demanda e impone. Y pese a que existen posturas innovadoras frente a la disciplina como la presentada por Cecilia Banz, es innegable que aún en la actualidad los análisis realizados por Foucault a las disciplina del siglo XIX aún siguen vigentes y conservan su fuerza crítica.

## **8. Subjetividad**

Anteriormente se han establecido ciertos elementos teóricos cuya importancia es fundamental para comprender el marco político institucional en el que se desarrolla la enseñanza filosófica desde una perspectiva crítica. De este modo, se han presentado múltiples variables que entran en juego en el marco institucional de la educación en la medida que éste forma parte de un dispositivo político que persigue la reproducción de ciertas relaciones saber-poder. Sin embargo, a lo largo de todo lo anteriormente expuesto, y pese a que silenciosamente el sujeto estuvo presente en cada tramo de la exposición y que incluso fueron mencionadas explícitamente algunas de las problemáticas en torno a la subjetividad, no se ha tratado en profundidad la categoría de sujeto desde una perspectiva analítica. Es necesario recordar que Gilles Deleuze, al inicio de esta exposición, mencionó las distintas formas de resistencia de la subjetividad en la sociedad actual. Y en su reflexión en torno a los dispositivos, tanto Giorgio Agamben como Gilles Deleuze expusieron algunas ideas en torno a la subjetividad y los procesos de subjetivación. A continuación se aborda esta problemática desde una perspectiva que asume al sujeto como producto de una maquinaria social, heteronormada, histórica, política y cultural que determina múltiples aspectos de su constitución. Esta visión crítica del ser humano como resultado de una producción histórica va en contra de la tradición filosófica occidental moderna que plantea al sujeto como una sustancia protagonista de la historia. En esta visión crítica el sujeto deja de ser el fundador de la trama histórica para pasar a convertirse en producto de un conjunto de determinaciones externas y anteriores a él. Según Foucault, el sujeto “no es aquello a partir de lo cual la verdad acontece en la historia, sino un sujeto que se constituye en el interior mismo de la historia y que la historia funde y refunde en cada instante”<sup>57</sup>. Esta filosofía del sujeto plantea la problemática del sujeto desde una

---

<sup>57</sup> Michel Foucault. (2013). “La verdad y las formas jurídicas”. En: *Obras Esenciales*. España. Ed. Paidós.

perspectiva política, en la medida que analiza los procesos de su constitución desde la perspectiva del poder y su relación con el saber en determinados momentos históricos. En la perspectiva presentada por Foucault, el sujeto representa otra cosa que el territorio en el que se despliegan y movilizan los efectos de una forma de poder que se relacionan circularmente con determinados tipos de saber. El alma, según Foucault, es “esta realidad-referencia se han construido conceptos diversos y se han delimitado campos de análisis: psique, subjetividad, personalidad, conciencia, etc.; sobre ella se han edificado técnicas y discursos científicos”<sup>58</sup>. Estableciendo formas de saber que sostienen formas de ejercicio del poder que someten al hombre, a través de técnicas de constitución de esta “alma”, que usada, a la vez, como instrumento de dominación del cuerpo. Sin embargo, es necesario precisar que tal como se planteó en la reflexión en torno al poder, la construcción de sujeto por parte del poder nunca es completa, siempre existirá resistencias en el campo de la subjetividad. En este sentido, pese a que en la institución escolar se impulsen procesos de subjetivación que involucran tanto a estudiantes como profesores determinando su campo de acción, siempre es posible subvertir estos contenidos impuestos unilateralmente y plantear nuevas formas saber-poder. A continuación se presentan algunas reflexiones de Judith Butler en torno a la identidad y el género que plantean cómo los dispositivos imponen a través del lenguaje los criterios que determinaran el estatuto de sujeto de los seres a partir de su ajuste en las categorías conceptuales del poder. En esta perspectiva, el poder hegemónico impone identidades a través de un lenguaje que, al mismo tiempo que es impuesto también es adoptado, reproducidos y reiterados históricamente por los sujetos constituidos a través de las categorías de este poder. Sin embargo, según la exposición de Butler, el lenguaje al no ser capaz de determinar completamente el referente del que habla, representa un campo abierto para la disputa de nuevas formas de lenguaje y de comprender la identidad que entren en pugna con las categorías del poder.

### ➤ **Performatividad y heteronormatividad**

Judith Butler hace una crítica a la normalización de las categorías estáticas, cerradas y fijas que establecen disposiciones binarias de significación en el discurso en torno al género y el

---

p. 489

<sup>58</sup>Michel Foucault. (2003). *Vigilar y castigar*. Op. cit., p.36

sexo. Planteando que existen elementos discursivos, que representan tanto lo dicho como lo no-dicho, en torno a la identidad que actúan preestableciendo identidades desde una perspectiva heteronormativa. Esta perspectiva plantea la disociación entre ciertos elementos como: cuerpo sexuado, femenino y mujer. Elementos que aparecen profundamente entrelazados en el discurso cultural dominante que condicionan a los sujetos incluso antes de su concepción, de modo que enunciados tan simples como “cuando tenga un hijo quiero que sea niña” aparecen como naturales e incuestionables, desde una estructura de pensamiento y lenguaje heteronormativo. De este modo, Butler plantea que el género no surge del cuerpo sexuado naturalmente, ni es inmanente al ser o a un alma, sino que es producto de las relaciones saber-poder tendidas sobre los cuerpos, establecidas a través de actos repetitivos llevados a cabo por los sujetos cotidianamente, introduciendo así el concepto de performatividad. Butler propone entender “la performatividad como una modalidad específica del poder, entendido como discurso”<sup>59</sup> que tiene efectos de poder sobre los sujetos, haciendo que los sujetos se ajusten a las categorías normativas establecidas por el poder hegemónico encarnándolas y reproduciéndolas. El discurso heteronormativo impone criterios de legitimidad y viabilidad a las identidades en la medida que “el poder que tiene el discurso para materializar sus efectos es pues consonante con el poder que tiene para circunscribir la esfera de inteligibilidad”<sup>60</sup>. Es decir, los dispositivos de saber hegemónico determinan los márgenes que establecen la posibilidad de los sujetos, la capacidad que tienen de ser *comprendidos*. De tal modo que “el sujeto es constituido (interpelado) en el lenguaje a través de un proceso selectivo que regula los términos de la subjetividad legible e inteligible”<sup>61</sup>. Proceso eminentemente violento que impone categorías identitarias determinadas desde una lógica heteronormativa, excluyendo toda subjetividad que no calce en los criterios de inteligibilidad del poder. Esto se debe, según Butler, a que “la fuerza normativa de la performatividad -su poder de establecer qué ha de considerarse un “ser”- se ejerce no sólo mediante la reiteración, también se aplica mediante la exclusión”<sup>62</sup>. Esto, está profundamente relacionado con la lucha de las subjetividades actuales, planteada anteriormente por Deleuze, que se refería a las resistencias de los sujetos

---

<sup>59</sup> Judith Butler. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires. Ed. Paidós, p.267

<sup>60</sup> *Ibid.*, p.267

<sup>61</sup> Judith Butler. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. España. Editorial Síntesis. p. 72.

<sup>62</sup> Judith Butler. (2002). *Cuerpos que importan*. Op. cit., p. 268

a las formas de individuación impuestas por el poder que busca determinar a los sujetos asociándolo a identidades fijas y conocidas. La reflexión de Judith Butler en torno al género y la Performatividad nos provee de una perspectiva crítica del poder del lenguaje para normalizar y asignar identidades legítimas y viables a las personas de acuerdo a los criterios del poder. En este sentido, en el contexto educacional nos encontramos con una gran cantidad de identidades fijas determinadas desde el discurso del poder que delimitan los roles y funciones de las subjetividades que participan del proceso educativo. Así, del mismo modo que la heteronormatividad impone una lógica binaria de comprender las identidades que excluyen y niegan cualquier otra posible identidad, la institución escolar impone una lógica binaria estudiante-profesor que excluye cualquier otra forma de subjetivación que transgreda esas identidades conocidas, fijas y posibles dentro del marco educativo.

#### ➤ **Lenguaje y sujeto**

En la medida que la performatividad impone los parámetros de lo posible, calibrando a los sujetos en “normalidad” a partir de la materialización del discurso cultural dominante en torno al sexo y al género. Se establece que, “devenir sujeto significa estar sujeto a un conjunto de normas explícitas que regulan el tipo de habla que será interpretado como el habla del sujeto”<sup>63</sup>Lo que implica que el régimen de enunciación determina “la calidad de sujeto” estableciendo los límites de lo decible, asegurando la reproducción y materialización de los significados impuestos por la norma. Por esta razón, es tan importante la función de la censura como forma productiva del poder que “determina quién será un sujeto dependiendo de si el habla del candidato a la subjetividad cumple determinadas normas que regulan lo que puede decir y lo que no”<sup>64</sup>. En este sentido, se puede establecer que los dispositivos educacionales a partir de su régimen interno de enunciación determinan lo que los profesores y estudiantes pueden o no decir y cómo lo hacen, de acuerdo a los límites impuestos por sus roles en la institución escolar.

#### ➤ **Insuficiencia de las categorías**

---

<sup>63</sup>Judith Butler. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Op. cit., p. 220

<sup>64</sup>Ibíd., p. 220

Judith Butler aborda el análisis de los límites y alcances del lenguaje, en torno al problema político de la identidad, planteando que el concepto no puede agotar completa y detalladamente el objeto, o sujeto, al que se refiere. Dicho de otro modo, el término nunca se cierra completamente sobre el referente, la palabra nunca llega a capturar a la cosa. Esta limitación del lenguaje “es el resultado de esa incapacidad del término de incluir las relaciones sociales que estabiliza provisoriamente mediante una serie de exclusiones contingentes”<sup>65</sup>. De tal manera que, cuando una categoría de identidad se establece reuniendo un conjunto de características “el resultado es inevitablemente indócil. (pues) Tales descripciones inclusivas producen inadvertidamente nuevos sitios de oposición y una multitud de resistencias, rechazos y negaciones a identificarse con los términos”<sup>66</sup>. Esto se debe, a esta incapacidad del término de incluir significaciones dentro de sus límites, sin dejar de excluir otras. Sin embargo, esta incapacidad de completitud del término, representa para Judith Butler, la posibilidad lingüística de una desarticulación de las identidades fijas planteadas por el discurso del poder. Así, “lo que en la perspectiva basada en el ideal descriptivo se deplora como desunión y división en facciones, en la perspectiva antidescriptivista se *afirma* como el potencial democratizador y de apertura de la categoría”<sup>67</sup>. Esta apertura del concepto que da sustento a la posibilidad de resignificar el lenguaje y así constituir nuevas identidades. Este potencial del lenguaje para desarticular identidades estáticas se presenta como una herramienta fundamental en el proceso educativo. De este modo, aunque parezca que la categoría “profesor” o “estudiante” ya están determinada y acabadas, es posible a través del lenguaje, de la enunciación y del dialogo crear nuevas significaciones que disloquen estas identidades.

---

<sup>65</sup>Judith Butler. (2002). *Cuerpos que importan*. Op. cit., p.310

<sup>66</sup>Ibíd., p. 310.

<sup>67</sup>Ibíd., p.311

## II. ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

### 1. Críticas a la institución escolar

A continuación se presentan algunas perspectivas críticas en torno al sistema educativo formal presentadas por algunos profesores latinoamericanos que se dedican a la enseñanza de la filosofía. Cada una de estas miradas apunta a distintos aspectos de la educación que merecen ser problematizados y visibilizados, aspectos que puestos en contacto aportan a la construcción de una visión más amplia de los problemas que aquejan al sistema educacional en general. La primera de estas críticas, planteada por Marisa Berttolini, apunta a los problemas sociales y culturales involucrados en la educación como proyecto moderno fracasado. La segunda crítica, realizada por Walter Kohan a partir de una reflexión en torno al maestro ignorante de Rancière, apunta a los fundamentos de la institución educativa que sostienen la necesidad de jerarquías tanto en las inteligencias como en los conocimientos. Y finalmente, la tercera perspectiva, presentada por Silvio Gallo, es una crítica a la sociedad en general que en su búsqueda de seguridades que la liberen de sumergirse en el caos y la incertidumbre, no se aventura a cruzar las fronteras de lo conocido, actitud que tiene su manifestación en la educación.

#### ➤ **Crítica al proyecto moderno de la educación: Homogeneización y Multiculturalidad.**

Marisa Berttolini hace una severa crítica al proyecto moderno de progreso y su visión del sistema educativo, pues, éste no ha cumplido con las promesas históricas de movilidad y justicia social, y no asegura tampoco la inserción laboral, es decir, es un rotundo fracaso. Sin embargo, a juicio de la filósofa uruguaya, la sociedad sigue esperando que la educación resuelva gran parte de los problemas sociales. Ante esto, Berttolini sostiene que “una escuela más abierta a la diversidad cultural, podría exorcizar a la vez el conflicto social y las luchas de resistencia”<sup>68</sup> pero esta aseveración encierra una contradicción muy difícil de conciliar, a saber: la rigidez de un sistema educacional moderno eminentemente

---

<sup>68</sup> Marisa Berttolini. (2007). “La educación como dispositivo de resistencia”. En: Grau, O. y Bonzi, P. (eds.). *Grafías filosóficas*, Santiago de Chile, p. 505.



homogeneizador frente a la diversidad representada por cada uno de los educandos participantes en este sistema.

Esta diversidad, según Bertolini, puede ser comprendida y abordada desde un enfoque multicultural que no intente someter a los educandos a las clásicas categorías usadas usualmente para entender a los grupos sociales. Una de características de esta multiculturalidad, representada por los educandos, es según Bertolini, que “opera hoy fundamentalmente como generadora de violencia o de prácticas de encapsulamiento fragmentado”<sup>69</sup> Es decir, ante la diferencia que representan el otro surgen estrategias de anulación del otro o de escape de él, procesos que debilitan el sentido de comunidad que, a su vez, debilitan la práctica pedagógica. Pero, aunque esta relación entre la escuela y la diversidad sea muchas veces problemática, Bertolini afirma que en la práctica cotidiana pedagógica: “muchas veces la creatividad y el compromiso se concretan en acontecimientos en los que estudiantes y docentes recuperan el deseo pedagógico y la capacidad de disfrute en el encuentro”<sup>70</sup>. Además, Marisa Bertolini considera necesario que la institución educativa permita la circulación de otro tipo de saberes que provengan de la multiculturalidad a la que pertenecen de los educandos para que sean discutidos públicamente, para que sean enfrentados a la intención crítica de la educación. Ya que, si se excluyen del espacio público “corren riesgo de ser solo espacio de confinamiento, de construcción de subjetividades cerradas, pobre, xenofóbicas”<sup>71</sup>. Pues, en este sentido, la educación ofrece una salida de los límites de la propia cultura a través del vínculo con el otro.

➤ **El maestro ignorante: una reflexión necesaria.**

El maestro ignorante de Jacques Rancière<sup>72</sup> es una obra que, por medio del relato y la reflexión de la experiencia que tuvo un profesor de francés llamado Joseph Jacotot, invita a reflexionar nuestras prácticas pedagógicas y sus fundamentos actuales. Según la visión de Jacotot era necesario invertir, más bien, salirse de la lógica del sistema explicador en la

---

<sup>69</sup>Ibíd., p. 506.

<sup>70</sup>Ibíd., p. 506.

<sup>71</sup>Ibíd., p. 508.

<sup>72</sup> Jacques Rancière. (2003)*El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. España. Ed. Laertes. Recuperado de: <http://www.fundacion.uocra.org/documentos/recursos/articulos/El-Maestro-Ignorante-Ranciere.pdf>

educación, que está fundado en la suposición de la existencia de una *incapacidad* de los estudiantes para comprender por sí solos determinados conocimientos. Esta incapacidad es la ficción que sostiene y articula todo un orden de supuestos de cómo se debe enseñar a aprender el mundo. La existencia de la explicación es la demostración de que el estudiante no puede comprender por sí mismo. En este sentido la existencia de la explicación niega la autoformación del sujeto, en tanto que la explicación es una imposición vertical y autoritaria de lo que al maestro le parece hará comprender al estudiante lo que éste no puede entender por sí mismo. Este es el principio de explicación es para Jacotot el principio del atontamiento. La explicación es el camino válido que el profesor hace a recorrer al estudiante para hacerlo *comprender* la realidad. En este sentido la explicación niega al estudiante la posibilidad de transitar un camino propio para comprender la realidad.

Walter Kohan en una entrevista realizada a Walter Kohan por Mariela Ávila y TuillangYuin<sup>73</sup>, éste trata diversos aspectos de la filosofía y su relación con la educación. Ante la pregunta por su relación con el Maestro ignorante de Ránciere en su experiencia educativa, kohan sostiene que esta perspectiva “advierte sobre las ingenuidades, arrogancias y totalitarismos de los profesores”<sup>74</sup> cuando se proponen la tarea de institucionalizar la pedagogía, pues plantea una oposición entre emancipación e institución. En este sentido, Kohan plantea que la educación formal propia de las instituciones parte de la base de que existe una “desigualdad de la inteligencias, del saber, (que) reproducen la desigualdad y viven de una distancia”<sup>75</sup> que excluye contante e insistentemente a los sectores sociales más excluidos. Dicho de otro modo, según lo planteado por Walter Kohan, la educación formal parte desde un tipo de conocimiento que supone la desigualdad entre las inteligencias de las personas, desigualdad que jerarquiza, determina y reproduce las desigualdades sociales, agravándolas. En este sentido, el profesor de filosofía en la medida que participa del modelo formal de educación también merece una crítica, pues según Kohan, muchas veces los profesores de filosofía caen en la ilusión de creer ser depositarios de un tipo de conocimiento específico que los estudiantes deberían aprender.

---

<sup>73</sup> Mariela Ávila y TuillangYuin. (2011). “La filosofía puesta en situación educativa, entrevista a Walter Kohan”. En: *Paralaje*. Vol. 7. pp. 101-200. Recuperado de:  
<http://www.minoydavila.com/media/descargables/978-84-16467-10-5.pdf>

<sup>74</sup>Ibíd.

<sup>75</sup>Ibíd.

De tal manera que participan activamente del principio discriminador de la escuela que plantea que los que saben más enseñan a los que saben menos, y del mismo modo los que enseñan y piensan mejor corrigen y guían a los que piensan de un modo deficiente.

➤ **Educación fundamentalista: la trampa de la seguridad y el control.**

Según Silvio Gallo la sociedad actual avanza en busca de seguridades amparadas en fundamentalismos tanto religiosos como políticos, que provean de cimientos sólidos y rígidos para sustentar una visión de mundo segura, conocida, probada, con límites y enemigos claros. Esta búsqueda de fundamentalismos, a juicio del pensador brasileño, se ha encarnado también en la educación que se ha transformado en un reducto de control cuyas prácticas no salen de lo conocido y ya probado. De esta manera, si se enmarca a la educación en las seguridades del fundamentalismo es muy difícil la emergencia de nuevas experiencias al interior de la escuela. El brasileño sostiene que la visión fundamentalista de la educación propone que ésta necesita cimientos sólidos para sostenerse. Fundamentos que son dados por las distintas “*ciencias de la educación*”, entre ellas la filosofía, que desde sus distintas matrices toman a la educación como un objeto (pasivo) de estudio y proveen los conocimientos necesarios para la elaboración de metodologías que permiten controlar eficazmente el aprendizaje de los niños, por medio de: la definición de objetivos, la planificación y la evaluación. De este modo, lo que importa en esta visión de la educación es “lo que ya fue pensado, lo que ya fue producido y no lo que está todavía por ser pensado, por ser producido”<sup>76</sup>. Así, la visión fundamentalista de la educación es la que sustenta la adscripción de la filosofía al pensamiento, de lo ya pensado, y a la educación a la experiencia, de lo ya experimentado, con el fin de mantener a la educación en el marco de lo seguro, conocido y controlado en el que la filosofía no puede constituir una experiencia, y la educación no puede pensarse por sí misma. Lo que, según el pensador, termina por quitarle potencia tanto a la educación como a la filosofía pues le niega la posibilidad moverse a nuevos territorios y desplegarse de nuevos modos. Ante esto, Silvio Gallo propone una perspectiva no fundamentalista de la educación que se arriesgue a salir de los límites de lo conocido y controlado, fuera de la esfera de lo aparentemente seguro, sin temor a perderse en el caos.

---

<sup>76</sup>Silvio Gallo. (2006). “Filosofía y educación. Pensamiento y experiencia”. En: *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. (Walter Kohan comp.). Argentina. Edición Novedades Educativas. p.70.

## **2. Los límites de la filosofía**

La filosofía en el ámbito de su enseñanza formal se enfrenta a una serie de limitaciones que permiten que se mantenga como una actividad posible, relevante y legítima dentro de la enseñanza de las humanidades. En este ámbito los límites representan fronteras necesarias tanto para distinguir a la filosofía de otras disciplinas como para volverla más inteligible y asequible por sí misma. Sin embargo, estos límites tienen que ser tomadas con precaución y actitud reflexiva para no restringir el desarrollo de los estudiantes y de la filosofía misma en su relación con la educación. Con respecto a esta problemática, a continuación se presentan algunos aportes de profesionales de la educación en torno a los límites de la filosofía en la educación. El primer aporte presentado por Carla Cordua está relacionado a la enseñanza de las humanidades en la institución universitaria y se refiere a utilitariedad de las fronteras que se trazan entre las distintas disciplinas. El segundo aporte es de Marisa Bertolini quien sostiene la necesidad de desdibujar una frontera que la propia filosofía tradicionalmente ha trazado en su interior para desvincularse de los acontecimientos que la alejen de una verdad absoluta. Y finalmente, el tercer aporte es de Silvio Gallo y tiene relación con una frontera que se ha trazado tradicionalmente en la educación entre filosofía y educación.

### **➤ Fronteras disciplinares en la institución educativa**

Carla Cordua, en una entrevista realizada por Álvaro Bisama en 2001, sostiene que las fronteras institucionales que distinguen y separan a las distintas disciplinas en departamentos dentro de la institución académica responden a una ordenación meramente convencional con fines prácticos de administración y pedagógicos. De tal manera que “dejan de ser útiles si a su interés intelectual, si a las preguntas que usted le dirige a la realidad y a las cosas, les conviene atravesar esa frontera”<sup>77</sup>. Según la visión de Cordua, en la medida que estas divisiones restringen el desarrollo y la libertad intelectual de las personas deben ser simplemente desdibujadas, pues “nos conviene tener estas divisiones para el trabajo de la enseñanza, pero no la tomemos tan en serio como para frenar cosas que son más importantes”<sup>78</sup>. En su propuesta, un filósofo o un poeta que ingresa a una Facultad

---

<sup>77</sup>Bisama, Álvaro. (2001). “Universidad, humanidades y disciplinas, entrevista a Carla Cordua”. En: *Revista chilena de humanidades*. (nro. 21), pp. 15–22. Chile. Facultad de filosofía y humanidades. Universidad de Chile. p., 19.

<sup>78</sup>Ibíd. p. 20

de humanidades no debe verse disminuido o constreñido por las líneas de pensamientos o campos de estudios clásicos que los diversos departamentos de Filosofía o Letras imparten. En este sentido, Carla Cordua expresa que “las instituciones son tanto mejores cuando son capaces de aceptar que sus fronteras no son absolutas ni valen para todas las actividades”<sup>79</sup>.

➤ **Pensar el presente: una filosofía contaminada**

Marisa Bertolini centra su atención en el problema de pensar el presente, pero no desde una aproximación estadística de datos “objetivos”, sino más bien desde una perspectiva filosófica, asumiendo “el presente como suceso filosófico al que pertenece el filósofo que lo tematiza”<sup>80</sup> y que, por lo tanto, interpela directamente. Un presente doloroso, hostil, plagado de miedo y contradicciones propias de un sistema insensible en contante expansión y radicalización. Es tiempo, según Bertolini, de una filosofía contaminada de este presente; que se relacione con otros discursos, se nutra de ellos y, a la vez, los nutra robusteciendo el tejido social. Según esta perspectiva, no es tiempo ya de filosofar desde un espacio intemporal con la intención de alcanzar una verdad absoluta, sino de comprometerse desde los espacios cotidianos de la educación a construir discursos inclusivos y respetuosos de la otredad. En este sentido, Bertolini, propone a la educación filosófica como un espacio “público” que permite la interacción de distintas perspectivas de mundo.

➤ **Más allá de las fronteras: una educación mestiza**

Silvio Gallo nos propone pensar la relación entre filosofía y educación desde un prisma novedoso en que ambas perspectivas, simultáneamente, tanto la filosofía como la educación, puedan ser pensamiento y experiencia. Ya que, según Gallo, tradicionalmente se “niega a la educación la dimensión del pensamiento y se niega también a la filosofía la dimensión de la experiencia”<sup>81</sup>. Negación que delimita los territorios de ambos ámbitos separándolos y los refiere a lo conocido; a lo ya pensado: filosofía como teoría, y a lo ya experimentado: educación como praxis. De tal manera, que el pensar y experimentar quedan remitidos a sus ámbitos separados y constituyen un simulacro de pensar y experimentar, pues se mueven en la seguridad del ámbito de lo ya dado. Por esta razón,

---

<sup>79</sup>Ibíd.p.20

<sup>80</sup>Marisa Bertolini. (2007).“La educación como dispositivo de resistencia”. Op. cit., p.503

<sup>81</sup>Silvio Gallo. (2006).“Filosofía y educación. Pensamiento y experiencia”. Op. cit. p. 67

Silvio Gallo propone una “educación mestiza, sin fundamentos, pero en dialogo creativo con las artes, las ciencias, las filosofías”<sup>82</sup>. Es decir, una educación sin conocimientos presupuestos y fundamentales que tienen que ser digeridos y reproducidos por los educandos, sino una educación en la que los conocimientos surgen de la experiencia, en dialogo con otras disciplinas. Así, en esta concepción mestiza la que la educación es tanto experiencia como pensamiento, y la filosofía, a su vez, es tanto pensamiento como práctica. En la medida que la filosofía se ve interpelada a buscar nuevos conceptos para enfrentar los desafíos de la educación y la educación, a su vez, rompe con su fundamentalismo al pensarse a sí misma de forma creativa se puede “experimentar la educación como acontecimiento que se produce en lo cotidiano de nuestras aulas y sobre el cual no tenemos ningún control”<sup>83</sup>. Pues, asumir que no se tiene control del destino de la experiencia educativa es la base de la novedad y creatividad.

### **3. Problemáticas de la enseñanza formal de la filosofía**

La enseñanza de la filosofía implica cierto posicionamiento político frente a diversos supuestos e imposiciones que forman parte de la práctica educativa. A continuación se presentan algunas miradas críticas en torno a algunas de estos factores problemáticos presentes en la enseñanza cotidiana de la filosofía al interior de la institución educacional. En primer lugar, Silvio Gallo presenta una crítica a las prácticas autoritarias del profesorado que reproduce las lógicas hegemónicas del poder a través del control y la disciplina, además de presentar un análisis de cómo estas disciplinas se encarnan actualmente en la institución educacional. Luego, se presenta la visión de Marisa Berttolini quien llama la atención sobre el formato en el que se imparten los conocimientos al interior de la escuela, que muchas veces está saturado de información pero muy vacío de sentido y el aporte de la filosofía en este sentido. Y finalmente, la última problematización presentada por Silvio Gallo trata la difícil relación entre enseñar y aprender como procesos que no se pueden imponer, ni garantizar a través de metodologías estandarizadas.

#### **➤ Abdicar al discurso del poder en la práctica educativa**

---

<sup>82</sup>Ibíd., p.71

<sup>83</sup>Ibíd., p.72

Según Silvio Gallo, la enseñanza de la filosofía puede estar del lado de mantener, validar y reproducir la visión de mundo que es impuesto por la hegemonía política o puede estar al servicio de la crítica y resistencia a las imposiciones del poder político imperante. En este sentido, si la opción personal de cada profesor de filosofía es abrir líneas de fuga a los mecanismos de control y disciplinarización, según Gallo, debe “comenzar por abdicar al discurso del poder”<sup>84</sup>, es decir, renunciar a reproducir las formas desiguales de poder que se han sostenido históricamente en la práctica educativa. Gallo hace un llamado a los educadores a sincerarse, a criticarse a sí mismos y a luchar por un sistema de enseñanza serio y de verdadera calidad en el que los educadores se reapropien del mundo y susciten nuevas experiencias de aprendizaje que resistan a los mecanismos de control del poder hegemónico. Las manifestaciones de estos mecanismos de control y disciplina en la práctica educativa cotidiana a las que los participantes del proceso educativo pueden resistir, se presentan, según Gallo, de las siguientes maneras:

a) Las distintas *disciplinas* en las que es fragmentado el conocimiento en las escuelas para que éste sea asimilado por los estudiantes, controlando los límites de lo que saben. Esta estrategia de división de las materias, según Gallo, no responde a una estrategia pedagógica que facilite el aprendizaje de los estudiantes, sino más bien responde a una estrategia de control que persigue mantener control sobre el conocimiento de los educandos, a través de límites que restrinjan el paso de una materia a otra, o que impidan el acceso libre de un nivel simple a otro nivel más complejo en un campo de información.

b) La *disciplina* como forma de dominio y poder jerárquico del profesor sobre el espacio y los cuerpos; la sala de clase y los estudiantes, pudiendo administrarlos como mejor les parezca. De tal modo que el profesor organiza unilateralmente la clase de la forma que le parece conveniente estratégicamente para conseguir los objetivos que se propone en su clase, sin tomar en cuenta las apetencias o necesidades de los educandos, reduciéndolos a meros objetos.

c) La *evaluación* como mecanismo de control y cuota de poder a la que el profesorado se aferra para dominar a los estudiantes. Ante esto, Gallo, no niega la necesidad de un *feedback* en el proceso educativo, pues la interacción educador-educando es claramente necesaria. A

---

<sup>84</sup>Silvio Gallo. (2017). “Filosofía, enseñanza y sociedad de control”. Op. cit., p.12

lo que se refiere centralmente es al concepto de evaluación como táctica de control del profesor sobre los estudiantes, de modo que la aprobación o reprobación puede ser usada como herramienta para manipular de la voluntad de los estudiantes. Por esta razón, Gallo sostiene que es preciso abdicar a estas formas del ejercer el poder en la práctica educativa.

➤ **Formato del saber institucional y educación filosófica**

Según la pensadora uruguaya Marisa Bertolini, el deseo de saber y de aprender de los educandos se ve anulado por la forma en que los conocimientos son impartidos en las instituciones educativas. Pues, el saber sabio se aleja de su contexto, origen y sentido en el momento en que es traducido y recontextualizado para transformarlo en saber enseñable cuyo formato, textos de estudios y prácticas educativas, pueda ser reproducido en los límites institucionales. De tal manera que los educandos se “vinculan con el saber completo, pleno de contenido, aunque vacío de sentido, y por lo tanto sin vivenciar ninguna pasión por el conocimiento ni establecer vínculos subjetivos con los saberes”<sup>85</sup>. En este contexto, según Bertolini, la educación filosófica puede promover un pensamiento creativo, que cuestione al saber enseñable, problematizando y poniendo en conflicto sus supuestos. De tal manera, que esta problematización filosófica pueda remontarnos nuevamente al saber sabio; a la pregunta que originó el movimiento indagatorio; a su contexto y sentido, recuperando así los atributos que el saber enseñable descartó en su segmentación. Sin embargo, advierte la pensadora, esta actividad filosófica al poner en movimiento los componentes rigidizados del saber en la institución escolar puede también generar ciertos rechazos, tanto en estudiantes como en docentes pues “la ficción del saber pleno gratifica, da seguridad”<sup>86</sup>. No obstante esto, asegura Bertolini, al pasar el tiempo los jóvenes reconocen que algo distinto está sucediendo en su experiencia cotidiana de aprendizaje, y recuperan su deseo de aprender.

➤ **Metodología como forma de control del aprendizaje**

Silvio Gallo señala que no hay que caer en el engaño de creer que: “somos (los profesores) señores de la escuela, que estamos siendo sujetos del proceso, (pues) estamos en verdad

---

<sup>85</sup>Marisa Bertolini. (2007). “La educación como dispositivo de resistencia”. Op. cit., p. 507

<sup>86</sup>Ibíd., p. 508.



sujetados”<sup>87</sup> refiriéndose a la confianza que se tiene de que lo que es enseñado en la escuela es aprendido por los estudiantes, tal y como es deseado por los profesores. Pues, según sus planteamientos, la enseñanza y el aprendizaje no son procesos que se den simultáneamente o causalmente de modo necesario. Según sus propias palabras: “el aprendizaje es un proceso sobre el cual no se puede ejercer absoluto control”<sup>88</sup> y la enseñanza se basa en el método que, en definitiva, “(...) es una máquina de control”<sup>89</sup> de la que el aprendizaje puede sustraerse. Según esta perspectiva, no existe metodología que garantice el aprendizaje en los estudiantes, pues aprender no es simplemente memorizar o entender ciertos procesos o historias, aprender tiene que ver con la experiencia particular y significativa de los sujetos, y esto no puede ser garantizado por metodología alguna.

#### **4. La enseñanza de la filosofía como práctica político**

Desde el inicio de este informe se ha planteado la politicidad de las relaciones que se dan al interior de la institución educacional en la medida que forma parte de un dispositivo de amplio alcance social en el que se establecen innumerables relaciones de saber-poder. En este contexto, desde la enseñanza de la filosofía aparecen múltiples perspectivas críticas que asumen este carácter político como una disputa necesaria y cotidiana a las imposiciones del sistema hegemónico. A continuación Silvio Gallo llama la atención sobre el hecho de que la filosofía planteada como espacio de resistencia responde a un posicionamiento político de los profesores de filosofía. Luego se presenta la propuesta de Marisa Bertolini de la educación filosófica como un espacio de apertura al otro y de resistencia. Y finalmente, se presenta la perspectiva de Alejandro Cerletti quien plantea una enseñanza de la filosofía que desarrolle el pensamiento crítico de los educandos y que apunte a la transformación del mundo.

##### **➤ Filosofía como herramienta política**

Silvio Gallo se centra en la enseñanza de la filosofía dentro del marco de las sociedades de control, sosteniendo que la filosofía puede ser utilizada tanto como herramienta de legitimación del estado actual de las cosas como también puede ser utilizada como una

---

<sup>87</sup>Silvio Gallo. (2017). “Filosofía, enseñanza y sociedad de control”. Op. cit., p.10.

<sup>88</sup>Ibíd., p.10

<sup>89</sup> Ibíd., p.10

herramienta transformadora que ponga en crisis los fundamentos de estas sociedades. Según su análisis, la inclusión de la filosofía en los currículos de educación media brasileños en 2008, responde a los intereses políticos neoliberales de los gobiernos que buscan “instaurar un nuevo orden mundial, bajo su absoluto y *transparente* control”<sup>90</sup>. Intereses políticos del poder hegemónico que persiguen principalmente la consolidación de una ciudadanía controlada a través de la educación. Por esta razón, el profesor brasileño sostiene que la filosofía puede ser usada como una herramienta tanto para instaurar y validar los postulados del poder político dominante como para cuestionarlos y examinarlos críticamente. En este contexto, la posición política que adopte el profesor de filosofía será determinante, para “en el ámbito de una educación menor, producir focos de resistencia”<sup>91</sup>. De tal manera que, en el ámbito de la práctica cotidiana de la enseñanza se posible suscitar acontecimientos que se resistan al control y no lo propaguen aún más.

#### ➤ **Filosofía como dispositivo de resistencia**

La educación filosófica, a juicio Marisa Bertolini, es un espacio privilegiado, que debe ser cuidado y potenciado. Propiciando una concepción de la sala de clase como lugar “público” en el que la multiculturalidad pueda convertirse en comunidad, a partir del relato y comprensión de las historias y contextos personales de cada uno, que permitan una transformación tanto en los educandos como en los profesores. Por medio, de prácticas que susciten experiencias de encuentro y apertura al otro, desde un análisis crítico de los distintos dispositivos que entran en juego en la constitución de nuestras subjetividades. Proceso que, según la pensadora uruguaya, constituye a la educación filosófica, en su práctica cotidiana y local, en un “dispositivo de resistencia que posibilita prácticas de libertad que se despliegan en los intersticios del sistema hegemónico y lo debilitan”<sup>92</sup>

#### ➤ **Educación filosófica y transformación de mundo**

La filosofía, en la argumentación de Alejandro Cerletti, no debería contentarse con enseñar o explicar cosas, como los derechos humanos o el respeto a la ley, con el fin de que los

---

<sup>90</sup>Ibíd., p.11

<sup>91</sup>Ibíd., p.13

<sup>92</sup>Marisa Bertolini. (2007). “La educación como dispositivo de resistencia”. Op. cit., p. 510.

estudiantes repitan lo explicado mecánicamente. Según su perspectiva, la práctica pedagógica se debe basar en el estudio de los fundamentos y no en la repetición. Así, en la clase de filosofía se tendría que ir más allá de lo obvio y “natural”, planteando las preguntas que apuntan a los fundamentos de las cosas, descubriendo los cimientos que sostienen los conceptos y prácticas que aparecen como naturales promoviendo un pensar autónomo y crítico. Pues, como dice Cerletti, la enseñanza de filosofía en la escuela no tiene como función “dar herramientas a l@s jóvenes para adaptarse al mundo de hoy, sino más bien mostrar diversos recursos teóricos que pueden utilizarse para pensarlo y eventualmente transformarlo”<sup>93</sup>.

## **5. Los paradigmas de la enseñanza filosófica**

Un profesor de filosofía francés llamado Michel Tozzi, según la exposición que hace Miguel Gómez<sup>94</sup> de su trabajo, desarrolla una interesante comparación entre algunas de las estrategias didácticas más comunes presentes en diversos sistemas educativos formales que abordan la enseñanza filosófica en algunos países de Europa. Análisis que pese a surgir en el contexto europeo, aporta importantes luces sobre la enseñanza de la filosofía en general que nos pueden servir de guía para comprender un poco más los distintos matices que puede adoptar la educación filosófica. A partir de su comparación, Tozzi establece la presencia de cinco paradigmas generales de enseñanza con la capacidad de reunir en ellos las diversas formas de plantear la enseñanza formal de la filosofía en los modelos educativos comparados. Así, la enseñanza formal de la filosofía se aborda generalmente desde los cinco paradigmas señalados a continuación: histórico-patrimonial, dogmático, problematizante, praxeológico-ético y democrático-discutidor.

- a. En el paradigma histórico-patrimonial de enseñanza de la filosofía los temas que se tratan en clase hacen referencia principalmente a una historia de la filosofía como patrimonio intelectual que debe ser conocido, preservado y reproducido fielmente.

---

<sup>93</sup>Alejandro Cerletti. (2007).“Significación, usos y abusos de la filosofía en la escuela”. En: Grau, O. y Bonzi, P. (eds.).*Grañas filosóficas*, Santiago de Chile. p. 501.

<sup>94</sup> Miguel Gómez. (2017).“Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas”. En: *Cuestiones de filosofía*.Vol. 3 (n.21). Recuperado de: [http://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones\\_filosofia/article/view/662/660](http://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/662/660)

Los conocimientos impartidos tienen que ver con el origen de la misma, principales exponentes, corrientes y conceptos más importantes, además de los aportes de la filosofía al desarrollo intelectual de cada época de la historia de la humanidad.

- b. El segundo paradigma de enseñanza de la filosofía es el doctrinal, que se centra en la enseñanza de la filosofía como dogma. En este modelo de enseñanza existe una filosofía oficial a la que se adscribe la institución escolar y es impartida dogmáticamente a los estudiantes como una verdad irrefutable. Este tratamiento de la filosofía es observable en algunas instituciones religiosas o profundamente ideologizadas políticamente, en las que no caben otras perspectivas filosóficas además de las que la institución impone.
- c. El tercer paradigma es el problematizante en el que el objetivo de la clase de filosofía es que el estudiante piense por sí mismo. En este modelo de enseñanza la reflexión activa de los estudiantes sustituye a la recepción pasiva planteada en los modelos anteriores. En este paradigma, la filosofía deja de ser una “historia de las ideas” o un “dogma x” que pertenece a un reino distante que debe ser respetado y venerado, para transformarse en una actividad posible. Esta forma de plantear la enseñanza de la filosofía se basa en una práctica reflexiva basada en problemáticas, en que los textos y las ideas no representan fines en sí mismos, pues son útiles en la medida que incitan el pensamiento de los estudiantes. Así, “los problemas no están en el programa, pues en él están las nociones y los autores, que toman sentido con ocasión de un problema para pensar”<sup>95</sup>.
- d. El cuarto paradigma de enseñanza filosófica es el llamado praxeológico-ético que se centra en el estudio de los valores como fundamento de una conducta social responsable. En esta matriz de enseñanza, la filosofía se transforma en un curso de moral que enseña e inculca categorías valóricas a los estudiantes con el fin de que éstos puedan orientar su conducta cotidiana basada en decisiones responsables. Así, en este paradigma la clase de filosofía no se reduce tan sólo a un fomento del pensar autónomo de los educandos a partir de problemáticas filosóficas, pues lo que se

---

<sup>95</sup> Miguel Gómez. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Colombia. Ed. Papiro. p. 59. Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3353/Filosofia.PDF;sequence=1>

busca principalmente es promover un pensamiento ético responsable que tenga un impacto en la conducta de los estudiantes.

- e. Finalmente, en la quinta matriz de enseñanza de la filosofía detectada por Tozzi, según la exposición de Miguel Gómez, es el paradigma democrático-discutidor que comparte ciertas características con el paradigma problematizante al buscar que los estudiantes piensen por sí mismos aunque la diferencia radica en que ésta pone el énfasis en el debate y contraste de opiniones con espíritu democrático. En este enfoque la clase de filosofía se vincula a la formación ciudadana, según Gómez “aquí la democracia está consubstancialmente asociada al debate, a la discusión, que aseguran un derecho de expresión y una pluralidad de opiniones”<sup>96</sup>.

## **6. Aportes programáticos y metodológicos para la enseñanza de la filosofía**

A continuación se presentan algunas propuestas programáticas y metodológicas interesantes dentro del campo de la enseñanza filosófica. La importancia de estas propuestas radica en su independencia de los modelos programáticos y metodológicos impuestos desde la institucionalidad. Al mismo tiempo que representan iniciativas originales y creativas para abordar la enseñanza de la filosofía. Las propuestas programáticas presentadas corresponden, en primer lugar, al *método activo* desarrollado por los profesores españoles María Domínguez y Bernardino Orio de Miguel que sostienen que para que exista una experiencia de aprendizaje propiamente tal es necesario que los estudiantes se vinculen vivencialmente con los contenidos y procesos desarrollados en la clase de filosofía. La segunda propuesta programática cuyo aporte a la enseñanza de la filosofía es innegable es el *Programa de Filosofía para Niños* del profesor estadounidense Mathew Lipman, que busca el desarrollo de habilidades de razonamiento y argumentación tanto en niños como en adolescentes a partir del tratamiento en clase de distintas novelas cuyos personajes y situaciones abordan diversos tópicos filosóficos.

### **➤ El método activo**

---

<sup>96</sup>Miguel Gómez. (2017). “Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas”. Op. cit., p.3

La propuesta metodológica para la enseñanza de la filosofía desarrollada por Domínguez y Orio de Miguel plantea la necesidad de vincularse de un modo completamente nuevo con el conocimiento, al mismo tiempo que sostiene la necesidad de una profunda transformación en la escuela en términos políticos: en cómo se articulan las relaciones de poder en torno al conocimiento en la práctica pedagógica. Esta apuesta metodológica declara que para que exista una experiencia de aprendizaje en la que el sujeto llegue realmente a filosofar, fundamentalmente deben establecerse conexiones entre los conocimientos abstractos y experiencia vital de los educandos. De tal modo que el estudiante se vincule cercanamente con las problemáticas planteadas en la clase de filosofía y no le parezcan intimidantes o totalmente irrelevantes. Según esta propuesta, la exposición de conceptos abstractos en la enseñanza de la filosofía es un paso necesario, que no representa un fin en sí mismo, es decir, la clase de filosofía no se reduce a una simple exposición de conceptos ajenos a los estudiantes, sino que busca también vincular dichos conceptos o temas filosóficos a la vida de los estudiantes en el ahora, en su experiencia del presente. Sin embargo, para conseguir esto, según Domínguez y Orio de Miguel, se debe optar por una metodología de enseñanza que asuma críticamente que la mayoría de las veces las problemáticas y dinámicas planteadas en la clase de filosofía no tienen mucho que ver con las inquietudes, tiempos y necesidades de los estudiantes, y que responden, principalmente, a las necesidades que los profesores y las instituciones imponen. Así, el método activo se contrapone y hace una crítica severa a la metodología pasiva de enseñanza y a las relaciones tradicionales de poder que se dan en la institución escolar, cuyo método de enseñanza tradicional se basa en la lección magistral en la que el estudiante se reduce a un mero recipiente en el que el profesor deposita sus conocimientos, para que así los estudiantes puedan procesarlos y reproducirlos acríticamente y rápidamente conforme a los plazos impuestos por el programa curricular. El programa de trabajo de clases en el método activo se centra en estudiar al “hombre como producto de la cultura”<sup>97</sup>. El programa para la enseñanza de la filosofía planteado por Domínguez y Orio de Miguel, no es construido desde las bases a partir de las inquietudes de los estudiantes, más bien corresponde a una antropología filosófica, como los autores la definen, que cuenta con temáticas definidas

---

<sup>97</sup> María Domínguez y Bernardino Orio de Miguel. (1985). *El método activo una propuesta filosófica*. España. Ed. Breviarios de educación. p.85

generalmente a las el profesor guía vincula a las inquietudes y necesidades de los estudiantes. De modo que, el programa general del método activo se opone al tratamiento clásico de conceptos separados que proponen los programas oficiales, permitiendo que la clase de filosofía incluya desde el inicio del proceso educativo las temáticas que a los jóvenes les parecen interesantes dentro de la generalidad de esta antropología. La labor del profesor-guía es fundamental para recoger desde un primer momento las inquietudes de los jóvenes para darles un tratamiento filosófico dentro del programa general de trabajo, a través de dialogo constante y la preparación del material de apoyo. Pues, el método activo parte desde una perspectiva en que “el alumno es el principal actor de la situación en la que se encuentra: el aula”<sup>98</sup>, de modo que el estudiante se vincule activa y emocionalmente con su contexto presente en la clase misma. En este escenario, es tarea del profesor “transformar el aula y los roles profesor-alumno, para que esta toma de conciencia se vaya produciendo”<sup>99</sup>. Toma de conciencia que puede tomar su tiempo, pero que transforma a los estudiantes en protagonistas de la experiencia educativa, y en la medida que los roles profesor-estudiante son desdibujados, las sanciones y evaluaciones estandarizadas, pasan a un segundo plano, fomentando mayor interés y seguridad en los estudiantes. Según Domínguez y Orio de Miguel no sirve de nada exponer un discurso a los estudiantes, del que no entienden nada, por esta razón el método activo intenta establecer vías en las que el mensaje filosófico impacte y sea comprensible por los estudiantes. Así, “los conceptos o contenidos conceptuales hacen su aparición como generalizaciones hechas desde su situación vital concreta”<sup>100</sup>. Es decir, los conceptos abstractos son útiles, en la medida que sirven como herramientas para comprender el entorno y la experiencia vital de los estudiantes en la clase de filosofía. Es, entonces, desde la experiencia activa de los estudiantes ante un problema que le es relevante, que lo expuesto por distintos filósofos a los largo de la historia es útil como un aporte más en el camino filosófico propio que cada estudiante recorre. Este proceso metodológico activo es descrito por los autores en tres etapas, a saber: “a) el sujeto toma conciencia de estar en un medio con el cual se relaciona ;b) elabora generalizaciones que le permiten comprenderlo, ordenarlo ;c) de nuevo vuelve del concepto general a la situación real no abstracta con una nueva visión más amplia y

---

<sup>98</sup>Ibíd., p. 25

<sup>99</sup> Ibíd., p.25

<sup>100</sup> Ibíd., p. 26

comprensiva”<sup>101</sup>. Así, según esta perspectiva lo que le da el carácter de filosófico a un contenido específico está determinado por el método por el que este conocimiento es producido, de este modo los autores plantean “quizás la Filosofía no sea otra cosa que un método de acercarnos a la realidad, la manera como las cosas nos afectan y el modo como nosotros las transformamos y nos transformamos con ellas”<sup>102</sup>. Estableciendo claramente que en esta propuesta no existe distinción entre contenido y método filosófico, lo que representa una nueva relación con el conocimiento en la clase de filosofía.

### ➤ Programa de Filosofía para Niños

El programa de Filosofía para Niños creado por Mathew Lipman a finales de años sesenta, en la Universidad de Montclair en Estados Unidos, surge como respuesta a un diagnóstico realizado por el propio Lipman ante la realidad universitaria de esta época. Según Lipman la calidad de la reflexión y argumentación de los estudiantes universitarios era muy baja, y esto respondía a una carencia del sistema educacional que no desarrollaba las habilidades de razonamiento necesarias en los estudiantes desde temprana edad. Por esta razón, Lipman se propone la tarea de fomentar el desarrollo del razonamiento lógico y de la capacidad de argumentación en los estudiantes partiendo en lo que correspondería a la enseñanza primaria o básica hasta llegar a la enseñanza media. Este programa comprende diversos temas, tales como: ética, lenguaje, comunicación, valores, el conocimiento, lógica, ética, estética, política e investigación filosófica y las edades que abarca para el tratamiento de estos temas van desde los 3 hasta los 18 años<sup>103</sup>.

La Filosofía para Niños, según el análisis de Javier Higuera<sup>104</sup>, se basa principalmente en “la generación de actividades de pensamiento en las que los alumnos aprenden a pensar por ellos mismos”<sup>105</sup>. De tal modo que el aprendizaje deja de ser un trasvase de conocimientos por parte del profesor a sus alumnos para transformarse en un proceso de investigación en

---

<sup>101</sup>Ibíd., p.26

<sup>102</sup>Ibíd., p.27

<sup>103</sup>Álex Mejía. (2011). “Filosofía para niños y niñas desde sus novelas”. En: *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. Ecuador. Universidad Politécnica Salesiana. p. 210. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123219>

<sup>104</sup>Vocal de la Asociación Andaluza de Filosofía por Granada. Doctor en Filosofía. Profesor del I.E.S. *Diego Hurtado de Mendoza*. Granada.

<sup>105</sup>Javier Higuera. (2000). “la enseñanza de la filosofía”. En: *las aportaciones de la Filosofía al mundo contemporáneo*. [página web] Recuperado de: <http://www.aafi.es/ALFA/alfa9/alfa906.htm> (consultado: 24 enero 2018)



conjunto, en que tanto el profesor como los estudiantes se reconocen a ellos mismos como parte de una comunidad activa de indagación. En la perspectiva de Lipman, sostiene Higuera, se incentiva el pensar autónomo proponiendo una distinción entre lo que sería pensar *sobre* una materia, que nos relaciona exteriormente con los contenidos y los mantiene como entidades inamovibles que deben ser digeridas y reproducidas tal y como se nos presentan; y lo que sería pensar *en* una materia, que nos vincula directamente con los contenidos, involucrando a los estudiantes, permitiendo la creatividad tanto individual como grupal de las distintas comunidades de indagación. Para lograr esto, según Higuera, Lipman opta por “abandonar el vocabulario técnico de la filosofía y sustituirlo por el lenguaje ordinario (...) por renunciar a mencionar a filósofos y sustituir el texto filosófico por la novela filosófica”<sup>106</sup>. De tal manera, la propuesta de Lipman, representa una clara ruptura con las posturas que reducen la enseñanza de la filosofía a un mero traspaso de contenido filosófico preestablecido; proponiendo un trabajo sistemático basado en el dialogo grupal suscitado a través de las diversas temáticas filosóficas tratadas por Lipman en sus novelas de ficción.

---

<sup>106</sup> *Ibíd.*

### III. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

#### 1. Utilidad de la filosofía y su presencia en el currículo educacional chileno

Como se señaló anteriormente, el poder político constantemente está estableciendo los límites de *lo que se ve o lo que se dice* en las distintas sociedades, determinando qué aspectos de la realidad son tomados en cuenta, o no, en la administración pública del poder. En el caso específico del conocimiento impartido en las escuelas, el poder hegemónico determina los tipos del saber que son “posibles” en el marco institucional y que están acorde con los intereses que persigue, a la vez que define qué tipos de conocimientos no son legítimos y le son inútiles en la persecución de sus intereses. Esto en el contexto educacional chileno actual cabe para la propia asignatura de filosofía cuya permanencia en las aulas está en entredicho, pues la signatura amenaza con perder su estatuto de obligatorio dentro del marco de la Formación General y del plan diferenciado Científico Humanista de Enseñanza Media luego de que el Consejo Nacional de Educación<sup>107</sup> en su revisión de la propuesta de las nuevas bases curriculares para Tercero y Cuarto Medio, presentadas por el MINEDUC en el marco de la nueva Ley General de Educación, desestimara la pertinencia de la asignatura de Filosofía en la Enseñanza Media. Sin embargo, ésta no es la primera vez que la asignatura es amenazada con perder su lugar dentro del currículum educacional chileno, pues como sostiene el profesor Carlos Ruiz “la comunidad intelectual en Chile: académicos, Premios Nacionales, escritores e intelectuales hace 2 años rechazó de una manera muy impresionante y en forma generalizada un intento similar, que surgió del Ministerio de Educación”<sup>108</sup>. De todas maneras, esto aún está en proceso y según el MINEDUC estas reformas, una vez aprobadas, entrarían recién en vigencia a contar de 2019 para 3° y 2020 para 4° Medio<sup>109</sup>. Uno de los aspectos interesantes en esta doble tentativa de eliminación de la filosofía de las aulas chilenas es que aunque ambas iniciativas acontecen en distintos tiempos y provienen de distintas zonas institucionales de los aparatos burocráticos vinculados a administración la educación ambas postulan la sustitución de la

---

<sup>107</sup> En su asamblea del 12 de febrero de 2018

<sup>108</sup> Carlos Ruiz. (12 marzo 2018). *La necesidad de la filosofía y las ciencias en el plan común de enseñanza media*. [artículo web] Recuperado de: <http://www.filosofia.uchile.cl/noticias/141560/necesidad-de-la-filosofia-y-las-ciencias-en-el-plan-comun-de-ensenanza>. (consultado: 15 marzo 2018)

<sup>109</sup> MINEDUC. [página web] recuperado de: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyname-623.html> (consultado: 15 marzo 2018)

filosofía por una asignatura obligatoria de Formación Ciudadana en el marco de la Ley General de Educación. Otro aspecto relevante de esta propuesta es que la asignatura de Formación Ciudadana aparece como alternativa plausible para los profesionales de filosofía que quieran mantenerse en la práctica pedagógica. Por su semejanza con el proceso actual chileno, es interesante incluir la reflexión de Alejandro Cerletti en torno al proceso de reformas educacionales que tuvieron lugar en Latinoamérica en los años noventa y sus implicancias en la enseñanza de la filosofía en Argentina. Estas reformas respondían a intereses neoliberales, que marcaron la agenda educacional para instalar una visión economicista de la educación costo-beneficio. De tal manera que, dice Cerletti: “se generalizó el discurso empresarial para caracterizar los problemas educativos y sus eventuales soluciones”<sup>110</sup>. A partir de este nuevo discurso dominante se produce una revisión de las asignaturas impartidas en las instituciones según un criterio de utilidad. En este contexto, según Cerletti, la filosofía es repensada por los profesionales de la filosofía de acuerdo a este criterio de utilidad, impuesto por el nuevo discurso dominante, para ganarse un lugar dentro de los currículos escolares. Así se creó, en la Argentina, la rama de “Formación ética y ciudadanía” como un contenido transversal común a todas las disciplinas, que vinculaba a la filosofía y a la ciudadanía, a partir de la ética. El filósofo argentino, declara que una vez efectuadas estas modificaciones curriculares, los profesionales que se dedican a la filosofía encontraron en esta rama, que en muchos casos se volvió un curso, un espacio para repensar, criticar y transformar la sociedad desde una perspectiva ética. De tal modo, que los profesionales de la filosofía encontraron un nicho desde el cual abordar la enseñanza filosófica desde una perspectiva ciudadana. A partir de esta exposición de Cerletti, me parece que es razonable que los profesionales de la filosofía, en el caso chileno, al encontrarse en la disyuntiva de participar de la propuesta ciudadana impuesta por el gobierno o salirse del sistema educacional, la opción masiva será adoptar esta Formación Ciudadana como el nicho desde el que participar críticamente en la educación como sucedió en el caso Argentino con los profesionales de la filosofía. Otro aspecto relevante de la exposición de Cerletti es el concepto de utilidad en el que circunscribió la filosofía adecuándose a las necesidades ciudadanas que le imponían las transformaciones curriculares argentinas para poder mantener su estatuto de materia

---

<sup>110</sup>Alejandro Cerletti. (2007). “Significación, usos y abusos de la filosofía en la escuela”. Op. cit., p. 494

relevante dentro de la educación. Esta experiencia trasandina en la que la enseñanza de la ciudadanía y el criterio de utilidad son impuestos desde los ministerios o políticas, tiene mucho que ver con lo que ocurre actualmente en Chile. Es innegable la relación entre estas transformaciones políticas entorno al saber y las propias mutaciones que el capitalismo a estado sosteniendo a lo largo del siglo XX con la participación activa de los estados democráticos que impulsan la ciudadanía, tal como sostenía Deleuze en su exposición sobre las sociedades de control. Así, la enseñanza de la filosofía es desestimada como inútil desde las estrategias políticas que buscan a través de la educación la formación de sujetos que se comporten y abracen las normas de la ideología ciudadana propia de las democracias. Pues, lo que se busca imponer desde estas propuestas educativas no es el análisis crítico a través de la filosofía de los distintos dispositivos que participan en la constitución de nuestras subjetividades, como sostenía Bertolini, ni la promoción del pensamiento autónomo de los estudiantes. Pues, lo que se persigue en definitiva es impulsar el dogma democrático de la ciudadanía como ideal de comportamiento a través del “ciudadano controlado”, que planteaba Gallo, sujeto que es capaz de cuestionar ciertos aspectos de la realidad desde un enfoque crítico pero sin desbordar los márgenes impuestos por el ideal de ciudadanía consumidora, que surge de la cruce entre capitalismo y democracia.

## **2. El paradigma de la educación filosófica en Chile**

La reflexión anteriormente expuesta sobre los diversos modos en que se aborda generalmente la enseñanza de la filosofía en la educación formal según Michel Tozzi, establece la existencia de cinco paradigmas o tipos de enseñanza distintos para la filosofía. Estos modelos son: el histórico, el dogmático, el problematizante, el democrático y el praxeológico. A partir, de esto se puede ensayar una categorización general de la enseñanza de la filosofía en el contexto chileno para lo cual es necesario tener en cuenta que los objetivos y contenidos que aborda la asignatura de filosofía en el caso chileno están determinados por el Ministerio de Educación a través del *Currículum de la Educación Media OF-CMO*<sup>111</sup>. Documento oficial que establece al sector de “Filosofía y Psicología” como parte fundamental de la formación general de los estudiantes chilenos. Este sector se

---

<sup>111</sup> MINEDUC. *Currículum de la Educación Media OF-CMO*. Chile. Recuperado de: [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34380\\_bases.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34380_bases.pdf) (consultado: 15 marzo 2018)

ubica en el segundo ciclo de la Enseñanza Media correspondientes a 3° y 4° Medio “con la finalidad de que los estudiantes, al haber alcanzado ya un adecuado grado de madurez, desarrollen una mirada reflexiva e integradora sobre sí mismos y el conjunto de su experiencia intelectual y personal”<sup>112</sup>. Las temáticas generales que son tratadas en 3° Medio, en este sector, corresponden a la psicología y las temáticas tratadas en 4° Medio corresponden a la filosofía. De esta manera la psicología y la filosofía aparecen en el currículum oficial como materias complementarias que parten “desde la psicología, este proceso de autocomprensión y entendimiento del comportamiento humano, el que debe servir de base para la reflexión sobre la experiencia moral y la formación del juicio práctico, el que se profundiza en 4° Medio en filosofía”<sup>113</sup>. Complementariedad que apunta a desarrollar en los estudiantes una “comprensión rigurosa del ser humano y una capacidad de juicio autónomo, con el fin de enriquecer espiritualmente a la persona”<sup>114</sup>. Entonces, la enseñanza de la filosofía propiamente tal en la enseñanza formal chilena estructurada desde el Ministerio de Educación se reduce básicamente a sólo el 4° año de enseñanza media. Los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos del curso de filosofía apuntan al desarrollo del pensamiento crítico; al estudio de distintas metodologías de reflexión filosófica; reflexionar sobre la moral y su importancia; analizar los problemas éticos de la sociedad; promover la democracia y los derechos humanos, y tratar temáticas de orden ético. Todos estos tópicos contemplan la lectura de bibliografía recomendada para desarrollar análisis, comparaciones, discusiones y la redacción de un ensayo. Tomando en consideración todos los aspectos descritos en torno a la enseñanza formal de la filosofía en Chile, ensayando una reflexión inspirada en el trabajo de Michel Tozzi, podemos sostener que pese a que la enseñanza de la filosofía en Chile comparte características con más de uno de los paradigmas presentados por Tozzi, pues aborda aspectos de la moral y la ética propios de paradigma praxeológico; promueve la democracias y los derechos humanos como el modelo democrático; está fundamentalmente orientado tanto al desarrollo del pensamiento autónomo crítico propio del paradigma problematizante como al autoconocimiento, por la inclusión de materias propias de la psicología en la matriz de su enseñanza. En síntesis, el paradigma actual chileno, comprende diversos aspectos de los

---

<sup>112</sup> *Ibíd.*, p.113

<sup>113</sup> *Ibíd.*, p.113

<sup>114</sup> *Ibíd.*, p.113

planteados por Tozzi, y a la vez integra aspectos singulares propios de la rama de la psicología, que en conjunto constituyen el sector de aprendizaje en el que el profesional de filosofía se desenvuelve.

### **3. La enseñanza de la filosofía como espacio de resistencia.**

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, la enseñanza formal de la filosofía está determinada por diversos formatos curriculares que son establecidos por políticas educacionales que actúan de acuerdo a los intereses estratégicos del poder hegemónico. Esto puede hacer que la enseñanza de la filosofía se comporte de acuerdo a los paradigmas de Tozzi o de una forma singular como el caso chileno. Sin embargo, a pesar de que los objetivos y contenidos mínimos de la signatura sean impuestos por los distintos ministerios educacionales, es posible, como plantea Gallo, “en el ámbito de una educación menor, producir focos de resistencia”<sup>115</sup>. Pues, el poder y sus imposiciones al no ser absolutos, permiten la existencia de espacios de fuga sostenidos por personas que se resisten a las imposiciones del poder. Así, tal como sostenía Deleuze, la subjetividad en todo momento puede resistirse y escaparse de las relaciones de saber-poder impuestas por un determinado dispositivo para situarse en otras formas de saber y poder correspondiente a otro dispositivo. Esto quiere decir, que pese a que los currículums oficiales busquen determinar la práctica de la enseñanza de la filosofía, delimitando sus contenidos y el rol del profesional de filosofía, depende de cada sujeto cómo se vincula con este marco formal en su práctica cotidiana. Así, cada profesional de la filosofía asume una postura frente a las formas de saber y de poder que se imponen y predominan en la institución escolar. Por esta razón, es fundamental la existencia de posturas críticas en torno a la enseñanza de la filosofía que se encarguen de la producción de conocimientos que sean capaces de inspirar nuevas prácticas pedagógicas, constituyendo un dispositivo alternativo desde el que las subjetividades comprendidas como profesores de filosofía puedan repensar sus prácticas. Pues, como planteaba Deleuze, al platearse nuevas formas de saberes y poderes que se escapen de las imposiciones del poder abre espacio a nuevas formas de subjetividad, en este caso, nuevas formas de comprender y vivenciar la enseñanza de la filosofía a través de nuevas posturas. Posturas que remarcan el aporte de la filosofía para visualizar y enunciar

---

<sup>115</sup>Silvio Gallo. (2017). “Filosofía, enseñanza y sociedad de control”. Op. cit., p.13

los aspectos de la realidad que se ocultan tras el manto de la verdad oficial. Y que proponen cuestiones tan radicales como que el profesor filosofía debe “abdicar al discurso del poder”<sup>116</sup> en su práctica pedagógica o tan sutiles como que debe “sensibilizar el oído”<sup>117</sup> en señal de apertura a nuevas formas de pensamiento. De este modo, estas reflexiones críticas en torno a la enseñanza filosófica parecen hacer eco del llamado de Agamben a profanar los dispositivos y darles nuevas significaciones, desde la experiencia cotidiana en la que las divisiones aparentes establecidas por los dispositivos se desdibujan frente a una relación cara a cara. Nuevas significaciones que implican nuevas formas de subjetivación, de comprender los roles, las identidades y las relaciones de los involucrados en la experiencia educativa, tanto profesores como estudiantes, como procesos dinámicos, fluctuantes y en constante construcción. Pues, todo tipo de división o escisión que introducen los dispositivos para ordenar la realidad de acuerdo a sus intereses es temporal y arbitrario. Así, aunque los dispositivos del poder planteen divisiones que determinan los márgenes de lo normal, lo aceptable, viable o visible en la sociedad; las desigualdades entre las inteligencias o entre los roles en la escuela; o las fronteras disciplinares que separan a filosofía de la educación, éstas sólo representan limitaciones aparentes que establecen *lo inteligible* por parte del poder a través de categorías fijas como: “normales”, “inteligentes” o “ciudadano”. Conceptos que implican la negación de los aspectos diferentes estableciendo un gran campo de exclusión que contiene múltiples riquezas o extravíos que merecen participar en la experiencia educativa a través de dialogo filosófico crítico.

---

<sup>116</sup>Ibíd., p.12

<sup>117</sup> Olga Grau. (2007) En: *Palabra de Filósofo, Jornadas de reflexión en el día mundial de la filosofía*. Colodro, Foxley y Rossetti(eds). Chile. LOM editores. p.377