

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

# La institución filosófica

Tesis para optar al grado de Licenciado en Filosofía

Alumno:

**Cristian Tejada G.**

Profesora Guía: Olga Grau D.

**Santiago-Chile 2007**



<b>1. Introducción .</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Objetivos, propósitos, proyecciones . .</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Presentación del problema de estudio .</b>	<b>3</b>
<b>2. Las instituciones y las relaciones de poder .</b>	<b>11</b>
<b>3. Enseñanza y producción de la filosofía . .</b>	<b>17</b>
<b>4. Institucionalidad y filosofía en el espacio académico .</b>	<b>23</b>
<b>4.1 Historia de la institucionalidad en la enseñanza de la filosofía académica .</b>	<b>23</b>
<b>4.2 Perspectiva .</b>	<b>25</b>
<b>4.3 Recorte histórico . .</b>	<b>26</b>
<b>Conclusiones .</b>	<b>45</b>
<b>Bibliografía .</b>	<b>49</b>



# 1. Introducción

## 1.1. Objetivos, propósitos, proyecciones

El problema que decidimos indagar en este breve escrito fueron los efectos de la institución filosófica en la enseñanza y producción académica de la filosofía. Luego de esto era necesario plantearse una pregunta que nos sirviera de guía para la investigación correspondiente: ¿Qué efectos provocan las maneras de organización, de enseñanza y las formas de la institución filosófica en la enseñanza y producción académica de la filosofía, ya sea en académicos o alumnos?

Sin embargo, este fue nuestro primer apronte a la hora de vislumbrar la investigación que queríamos llevar a cabo. A medida que desarrollamos la investigación advertimos que nuestros horizontes se ampliaban y que alrededor del tema planteado se vinculaban otras ideas, intenciones y propósitos que se agregaban a los ya explicitados en nuestro abordaje del asunto. Por ejemplo, la revisión de los autores de nuestro marco teórico nos evidenció la necesidad de enmarcar nuestro escrito a través de la relación saber-poder, que tan bien desarrolla Michel Foucault. Pero pronto nos dimos cuenta que la visión que teníamos de esta relación era más bien inocente, creyendo que el poder siempre se emparentaba con una fuerza sojuzgadora, imposible de soslayar.

El autor francés nos reveló que los poderes no sólo aprietan, presionan, sino que nos

impelen, nos forman, atraviesan los cuerpos de tal manera que generan una microfísica del poder (en la nomenclatura del filósofo), instalan redes que generan otros poderes. Esto no es un punto simple, ya que en seguida comprobamos que nuestro trabajo no era sólo una descripción teórica de la manera en que la Institución, la Universidad y los poderes se imponen, sino que en realidad estábamos al frente de un trabajo que podía ser **original**, hacer un aporte **novedoso** de estudio y **generar líneas de investigación**.

Si bien Cecilia Sánchez realizó un estudio que sigue algunos derroteros similares y de los cuales nosotros nos tomamos como guía en nuestro examen, la profesora aborda ciertos periodos que son ricos en información, pero que acercándose a nuestro momento actual se vuelven más exiguos. Entonces, nos dijimos: "¡aquí hay nuevas redes de poder que investigar!" - aunque sea de una manera sucinta por motivos de extensión. Por eso, aunque abarcamos la génesis de los estudios filosóficos en nuestro país, quisimos poner un énfasis mayor en el periodo que comprende el golpe militar hasta nuestros días, donde encontramos nuevas ideologías, nuevos modos de comprensión del país, marcas que aún perduran en la sociedad y sus instituciones. Aquí radicaba la originalidad del escrito.

Su novedad viene dada no porque realizamos un trabajo bibliográfico acabado, cosa imposible de ejecutar debido a la falta de material de estudio sobre estos temas. Más bien, viene aparejada al trabajo testimonial de algunos académicos que relatan sus experiencias dentro de la institución universitaria. Con ello, pretendemos aportar la palabra de algunos profesores que de alguna u otra manera, tuvieron la experiencia vivencial de momentos históricos que tienen relación con el periodo que nosotros escrutamos y que guardan ciertas marcas del poder que las instituciones ejercieron en momentos críticos de nuestro país. A la vez, - lo que mucho importa a quien escribe - logramos mostrar que la filosofía no sólo se apega a los márgenes universalistas que impone la filosofía académica, sino que puede ser un trabajo que aborde y que incruste el pensamiento sobre realidades más locales y cotidianas como es el caso de los acontecimientos de la estado chileno.

Importante nos parece señalar a este respecto un ejemplo con que el profesor Carlos Ruiz ilustra el carácter particular que tienen las ideas, las que muchas veces se ven como tamicos universales:

***"Entonces, la experiencia de estar en Francia me hizo entender un poco más el carácter particularista que tiene las ideas filosóficas. Lo que a uno le aparece aquí como universal en realidad es francés o alemán. Entonces, me pregunté por qué no hacer eso en relación con Chile, si yo quiero estar en Latinoamérica, en Chile, no quiero ser un trasplantado en Europa... Tenemos por ejemplo, la recepción de las ideas marxistas en Chile, desde el momento en que empieza a llegar Althusser. En gran medida - y es lo que se recibe de él - se quiere hacer del marxismo un trabajo de tipo científico y esa es una distinción fuerte: la ciencia y la ideología. Sin embargo, en Chile, los marxistas althusserianos se planteaban el marxismo como ciencia, pero ¿por qué? Ese debate del marxismo como ciencia es un debate francés, pero lo puedes interpretar de otras formas también. Y es un debate francés que tiene que ver con los títulos de nobleza del marxismo en la academia francesa. Porque para tener un título de nobleza adecuado en la***

***academia francesa el marxismo tenía que pasar por ciencia y tenía que adecuarse a los estándares de las ciencias humanas, o sea, a los estándares de la antropología de Levi-Strauss, del psicoanálisis lacaniano, etc. Entonces esto que a ti te podría llegar como una cuestión universalista, tenía que ver con una discusión franco-francesa. Y es claro que tiene un interés general, obviamente, pero se pierde mucho de contexto y esas son cosas que aprendí en Francia."***<sup>1</sup>

Finalmente, se deduce de esta idea que es posible generar nuevas líneas de investigación en la filosofía a través de una mirada que logre tematizar los asuntos singulares. Si bien no se pretende que la filosofía se reduzca a este tipo de circunstancias, hay campos inexplorados como las formas en que la filosofía chilena se va produciendo de manera institucional a través de los múltiples influjos de la filosofía europea en cada una de sus épocas de influencia; pero también del pensamiento de muchos autores que hoy no son mayormente estudiados en nuestras aulas como Andrés Bello, Ventura Marín, Valentín Letelier y que serán mencionados en este escrito.

De esta forma, luego de esta breve reflexión, parece de perogrullo mencionar que creemos que de muchas maneras las formas de organización de la institución filosófica influyen en las relaciones entre pares académicos y en la entrega de los contenidos a los estudiantes. Tenemos como gran objetivo indagar en las vinculaciones entre la institución filosófica y la enseñanza y producción de la filosofía en nuestro país, específicamente, en algunas universidades de la Región Metropolitana y en especial la Universidad de Chile. Segundo, elaborar una discusión bibliográfica para la formulación de categorías investigativas, que nos sirvan de base para la indagación centrada en ciertos elementos de la relación institución filosófica y enseñanza y producción de la filosofía. Por último, elaborar cuestionarios y realizar entrevistas que estén guiadas por aquellos elementos que deseamos investigar, los que nos han sido definidos por nuestras categorías investigativas.

## 1.2. Presentación del problema de estudio

Nos interesa indagar en la relación de la institución filosófica y la enseñanza de la filosofía por un motivo que a un primer vistazo no es evidente, pero que examinado más detenidamente puede revelárenos. Podríamos escrutar la palabra institución y, prontamente, nos daríamos cuenta de la cercanía semántica que tiene con otra palabra: instituir. Ella nos es más que el acto de fundar o establecer algo firme, por ejemplo, un gobierno. Sin duda, en toda fundación hay una legalidad interna, que rige a todo elemento que se encuentre al interior de esta marca (lo fundado) y, por la cual esta fundación cobra su carácter de fuerza instituida, un acto performativo. Pensemos en el 18 de septiembre de 1810, un día como cualquiera, en el cual unos cuantos patriotas firmaron una carta en la cual declaraban la Independencia de un territorio que sería denominado Chile. Interroguemos a los textos, preguntémosles en qué fecha nació la república en nuestra ancha y estrecha faja de tierra: ¡nada más ni nada menos que un 18

<sup>1</sup> *Entrevista al académico de la Universidad de Chile, Carlos Ruiz. 8 de Octubre.*

de septiembre de 1810! ¿Curioso, no? Un 17 de septiembre nada éramos, un 18 ya lo éramos todo: una nación, un pueblo, un estado. Bueno, al menos así, con **fuerza y poder** declaratorio lo consigna la historia.

Podríamos continuar con nuestro juego retórico y enredar aún más las cosas: institución proviene de instituir, instituir es fundar y fundar es el acto de establecer. ¿De dónde creen que proviene esta curiosa palabra, fundar? Proviene de funda, indumentaria que cubre una cosa, por ejemplo, la funda de los sofás; yendo más lejos, podría llamar así a la vestimenta típica que nuestros queridos encapuchados modelan en su cabeza a la hora de protestar. El diccionario etimológico de Corominas nos dice que fundar proviene de funda y funda es una bolsa. ¿Se dan cuenta a lo que quiero llegar? Imaginemos que las manzanas fueran concientes y tuvieran capacidad de pensar. Tomo una de ellas y la meto en una bolsa, anudándola fuertemente; enseguida la manzana, incapacitada por su falta de miembros para desatar tal nudo gordiano, comenzaría a pensar que su mundo consiste en una dúctil y plástica bolsa de supermercado. En el caso que se resistiera a afirmarlo, podríamos pensar que en la bolsa se encontraban unas cuantas manzanas más. Ellas, ya acostumbradas, sin duda tratarían de convencer a la fruta rebelde para que reproduzca los signos de lo instituido, ya sea por la razón o por la fuerza. De alguna manera, este burdo ejemplo es una buena muestra de lo que pasa en la institución: se reproducen las mismas matrices en el paso de generaciones y esas generaciones, conciente o inconscientemente, las reproducen seguidamente en los medios en los cuales se relacionan.

Pero no es sólo que el poder sojuzgue, no puede concebirse en términos absolutamente negativos. "Hay que dejar de describir siempre el poder en términos negativos: excluye, reprime, rechaza, censura, abstrae, disimula, oculta. De hecho el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se tiene corresponden a esta reproducción" <sup>2</sup> . También viene a apoyar esta idea Gloria Elgueta, quien en su tesina de grado afirma: "según Foucault, que el poder tenga un carácter productivo significa que más que pura represión, el poder produce efectos de poder y que, más que ideología, produce verdad. Así, esta concepción de la verdad está en contradicción con la noción de ella como correspondencia, como algo 'por descubrir o que hay que aceptar'. Para Foucault, discurso y verdad - así como también el saber -, se relacionan de manera interdependiente y el elemento en el que se mueven es el de las 'prácticas discursivas'" <sup>3</sup> .

¿Qué sería, entonces la institución filosófica? La institución filosófica es una herramienta a través de la cual se reproduce la práctica de la filosofía; y la filosofía, como lo expresa Cecilia Sánchez, "ha existido en Chile en lo que va corrido del presente siglo" <sup>4</sup> (siglo XX), dentro de la Universidad como su puntal. Es más, la matriz de la organización

---

<sup>2</sup> Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar*. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1979. Pag. 199.

<sup>3</sup> Elgueta, Gloria. Tesis: *Verdad, poder y comunicación de masas*. Universidad de Chile. Santiago, 1997. Pag. 34.

<sup>4</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pag. 13.

docente en distintas casas de estudio de Chile, venía dada por el Departamento, constituido en la misma Universidad de Chile. Pero ya vemos: lo que hacen las "casas de estudio" es realizar el acto de la enseñanza de la filosofía a través de sus docentes y a través de esta organización llamada universidad. Surge entonces una pregunta: ¿Si a través de instituir la institución se quiere enseñar a filosofar, entonces, que relación hay entre poder y saber? Quizá aún no es claro lo que quiero mostrar, pero creo que este trabajo tiene su fundamentación máxima en determinar cuales son las relaciones de poder entre la institución filosófica y la enseñanza de la filosofía.

Pero debemos dejar en claro que no se trata sólo de que exista una relación cerrada entre una institución y su enseñanza. También son otras formas de poder las que influyen en la conformación de las estructuras propias de una disciplina: ella también se genera en el marco amplio que podemos llamar simplemente el Estado. En el "Retorno de lo Político", Chantal Mouffe se apropia de la idea de "exterior constitutivo" presente en Derrida para tratar el tema político. Citamos un largo párrafo:

***"Una de las ideas centrales es que la constitución de una identidad está siempre basada en la exclusión de algo y en el establecimiento de una violenta jerarquía entre los dos polos resultantes: forma-contenido; esencia-accidente, blanco-negro, hombre-mujer, etc. Esto significa que no hay identidad que se autoconstituya y que no sea construida como diferencia y que toda objetividad social es, en última instancia, política y revela las huellas de la exclusión que hizo posible su constitución, a la cual podemos denominar "exterior constitutivo". Como consecuencia, todos los sistemas de relaciones sociales implican, en cierta medida, relaciones de poder, puesto que la construcción de una identidad social es un acto de poder"***<sup>5</sup>.

Vemos gracias a Mouffe que la noción de identidad siempre está atravesada por formas de relación social y, por lo tanto, tratar de definir los términos de la institucionalidad filosófica significará para nosotros, adentrarnos en las formas en que la Universidad y el Estado han ejercido su influencia sobre nosotros (académicos y estudiantes). Por otro lado, si las identidades se ven socavadas, el tema de la verdad asociada a una sustancia y una validez última se encuentra en aprietos; un repaso por el pensamiento de Michel Foucault nos ofrece un marco para vislumbrar esto último, pues él se aboca a escrutar la relación existente entre poder y saber. Es más, en "Las palabras y las Cosas" al referirse a la razón y las formas de la exclusión el autor afirma: "La historia de la locura sería la historia de lo Otro - de lo que, para una cultura, es a la vez interior y extraño y debe, por ello, excluirse (para conjurar un peligro interior), pero encerrándolo (para reducir la alteridad); la historia del orden de las cosas sería la historia de lo Mismo - de aquello que, para una cultura, es a la vez disperso y aparente y debe, por ello, distinguirse mediante señales y recogerse en las identidades."<sup>6</sup> . Así, el tema de la verdad, el saber y la identidad estaría ligado a relaciones de poder, con lo que advertimos la importancia que para nosotros supone analizar el tema institucional no sólo desde una óptica cerrada, nuclear, sino desde los distintos modos en que se puede desplegar y a través de sus

<sup>5</sup> Mouffe, Chantal. *El Retorno de lo Político*. Editorial Losada, 1999. Pag. 191.

<sup>6</sup> Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas*. Editorial siglo XXI. Buenos Aires, 2001. Pag. 9.

múltiples dimensiones.

Así, en nuestro horizonte aparece un tema: el problema de la historia. No se trata tampoco sólo de un tema de identidades y diferencias, sino que las instituciones nacen, se reproducen y mueren en el tiempo; y en su desarrollo van adoptando distintas maneras de producir el conocimiento y esas maneras nos interesan. Por eso nos apropiamos de las palabras de Julián Sauquillo en su mirada de Foucault y la historia: "Foucault relaciona los acontecimientos históricos y los objetos propios de una época con la existencia de prácticas sociales históricas a las que no precede sentido alguno" <sup>7</sup>. El tema del poder y sus vinculaciones con el saber, como dijimos, es fundamental al momento de examinar estas relaciones. Stephan Ball a propósito de la obra del filósofo francés nos comenta: "los conceptos clave de la investigación de Foucault sobre el problema del sujeto son los de poder y saber o, con mayor precisión, de poder-saber, configuración única e inseparable de ideas y prácticas que constituyen el discurso. Poder y saber son dos aspectos de un proceso único. El saber no refleja las relaciones de poder, sino que es inmanente a ellas" <sup>8</sup>. Aquí descubrimos que si no hay sustancias y verdades universales y plenas son las formas en que se impone cierto saber a través de sus procedimientos, es decir, su historia, lo que debe ser inquirido.

Adentrándonos mayormente en este tema, diremos que en su obra "La verdad y las formas jurídicas" - que no es más que una serie de conferencias que le llevarán a concretar una de sus obras principales, "Vigilar y Castigar" -, el autor nos quiere mostrar como las sociedades, que surgen a partir del nacimiento de los Estados modernos y la constitución del "contrato social", pueden recibir el apelativo de sociedades disciplinarias. En las antiguas sociedades lo que se castigaba era el crimen cometido, el acto; sin embargo, lo que hoy se hace es vigilar la peligrosidad, y para controlar a los individuos no se pone atención a lo que han hecho sino a su potencial virtual. Por esto mismo, la justicia clásica se ve desbordada y es necesario una serie de poderes laterales. Toda una red de instituciones cumplirá tal labor: la policía se ocupará de la vigilancia; las instituciones psiquiátricas de corregir anomalías mentales; y lo que nos interesa a nosotros, las instituciones educativas se preocuparán de corregir el error, de hacernos saber lo que es y no es correcto; los alumnos serán tutelados por un profesor que los guiará a la "verdad".

Visto así, podríamos decir que la relación saber y poder tiene una fuerte filiación con la política, ya que en la estructuración de las instituciones siempre hay un juego de jerarquías e ideas que intentan imponerse. En la "Microfísica del Poder", Foucault señala: "Lo que hace que el poder agarre, que se la acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir" <sup>9</sup>. En relación a las prácticas discursivas y el discurso como

---

<sup>7</sup> Sauquillo, Julián. *Para Leer a Foucault*. Editorial Alianza. Madrid, 2001. Pág. 23.

<sup>8</sup> Ball, S.J. *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*. Editorial Morata. Madrid, 1993. Pág. 9.

<sup>9</sup> Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Ediciones de la Piqueta. Madrid, 1992. Pág. 182.

perteneciendo plenamente al contexto del cual surge, Ball comenta: "El mundo se percibe de forma diferente en discursos distintos. El discurso se estructura mediante supuestos en los que todo hablante ha de moverse con el fin de que se escuche lo que dice como algo significativo. Por tanto, el concepto de discurso hace hincapié en los procesos sociales que producen el significado"<sup>10</sup>.

¿Qué se reproducirá en la Universidad y en el Departamento en las formas de organizar la enseñanza? Podemos especular y pensar que en su historia hay capas sedimentarias que necesitan ser despejadas para llegar a su origen. De esta manera, podríamos ceder al influjo de Pablo Oyarzún y preguntarnos que sería una clase de filosofía en alguno de sus periodos de enseñanza: "la clase de filosofía es una clase de historia de la filosofía. Esta ha proporcionado por tanto tiempo el fundamento de la enseñanza filosófica... De hecho, sólo conocemos como única matriz al argumento y aún cuando obviamente se trata de un modelo ancestral... su instalación omnimoda, absorbedora de todo lo que se supone y demanda como práctica de la filosofía, es sólo reciente"<sup>11</sup>. Ante esto, Oyarzún propone un desmarque al pensar que la clase de filosofía se basa en la interrupción, idea que ahora no desarrollaremos.

Resumiendo hasta aquí lo escrito, digamos que hemos fundamentado nuestra verdadera tesina en el deseo de develar la relación entre la institución filosófica y la enseñanza de la filosofía, la relación poder-saber. Para esto hemos mostrado como la institución genera sus formas propias de poder que influyen en la forma de concebir el saber. Podemos fundamentar incluso de mejor manera nuestra intención a través de las palabras de Foucault: "La verdadera tarea política en una sociedad como la nuestra consiste en criticar el trabajo de instituciones en apariencia neutrales e independientes; la violencia que siempre se ha ejercido de manera solapada por su medio quedará desenmascarada, de forma que podamos combatir el medio"<sup>12</sup>. Específicamente nos dedicaremos a verificar la situación de algunas universidades chilenas, pero centrándonos básicamente en la Universidad de Chile. Para ello será necesario también indagar en su historia y el libro de Cecilia Sánchez, "Una disciplina de la Distancia", será nuestro principal guía. Sin embargo, hasta ahora nos hemos preocupado sólo de la institución y no de lo qué sea y cómo deba concebirse la enseñanza de la filosofía. Le dedicaremos algunas líneas.

Vera Waksman en su ensayo "El malestar de la educación" propone dos "modelos" de la enseñanza de la filosofía. En la sintonía de la Ilustración nos presenta a Rousseau, quien nos revela dos formas educativas: una privada y una pública. Pero el filósofo francés, finalmente, terminaría optando por la estatalidad; la educación queda al servicio de la voluntad general, como mediadora para encontrar ciudadanos virtuosos que sean capaces de obedecer la ley de la razón. Esta visión nos hace sospechar que quizá ya hay

---

<sup>10</sup> Ball, S.J. *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*. Editorial Morata. Madrid, 1993. Pag. 7.

<sup>11</sup> Oyarzún, Pablo. *El Dedo de Diógenes. La Anécdota en Filosofía*. Ediciones Dolmen. Santiago. Pag. 29.

<sup>12</sup> Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. Citado en: Ball, S.J. *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*. Editorial Morata. Madrid, 1993. Pag. 7.

un sesgo, una base por la cual la institución modela al sujeto de tal o cual forma.

Sin duda, nos interesa más la segunda visión expuesta, la de Nietzsche, pues ella viene a fragmentar cualquier tipo de institucionalización de las formas de enseñanza, a mostrarnos lo que sería una educación libre. Dice Waksman: "Todavía preso de un lenguaje que predica la conciencia y el sí mismo, Nietzsche le atribuye a la educación una función liberadora: 'la educación no es sino liberación, arranca la cizaña, retira los escombros, aleja el gusano que destruye los tiernos gérmenes'" <sup>13</sup>. Así, "la relación maestro-discípulo es un subproducto de la institución en que se inscribe; allí, el filósofo puesto al servicio de la institución deja de ser un maestro para convertirse en un funcionario." <sup>14</sup>

En semejante ruta se encuentra la obra "El Maestro Ignorante" de Jacques Rancière. En ella él relata la historia de un profesor francés, Joseph Jacotot, quien se ve conducido a enseñar a estudiantes flamencos cuya lengua no conocía, a la vez que los alumnos no conocían la suya. Debido a esto recurrió a una traducción bilingüe del "Telémaco", publicada en los Países Bajos. "Luego de ponerlo a disposición de los estudiantes les solícito, por medio de un intérprete, que leyeran la mitad, ayudándose de la traducción, luego, que repitieran lo que habían aprendido, y, finalmente, que leyeran rápidamente la otra mitad escribiendo en francés lo que opinaban de ella" <sup>15</sup>. Con gran sorpresa se dio cuenta que los alumnos habían aprendido sin la necesidad de una explicación del profesor.

De ahí la revolución que Jacotot había descubierto y que se dedicó a difundir. Hasta ese momento se creía en una evidencia ciega: la necesidad de explicaciones en el proceso de aprendizaje. "La lógica de la explicación comporta de este modo el principio de una regresión al infinito: la reproducción de las razones no tiene porqué parar nunca. Lo que frena la regresión y da al sistema su base, es simplemente que el explicador es el único juez del punto donde la explicación está ella misma explicada" <sup>16</sup>. Pero ahora se trata de invertir las modalidades y no someter la inteligencia del enseñado a la lógica de una explicación, sino más bien someter su voluntad. ¿Pero qué quiere decir esto? Que un maestro incluso puede enseñar lo que ignora, pues lo que necesita es poner a prueba la inteligencia del alumno a través de alguna circunstancia que lo apremie. El estudiante, sometido a una voluntad que lo interpela pero no explica nada, podrá resolver el problema acudiendo a sus propias facultades y ocupando su propio poder. En esto cada persona podría reconocer su igual inteligencia y decidir el uso que hace de ella: este es

<sup>13</sup> Waksman, Vera. *El Malestar en la educación: Variaciones Alrededor del Maestro y el discípulo*. Material de Seminario de Grado "Filosofía y Educación". Pag. 8

<sup>14</sup> Waksman, Vera. *El Malestar en la educación: Variaciones Alrededor del Maestro y el discípulo*. Material de Seminario de Grado "Filosofía y Educación". Pag. 8.

<sup>15</sup> *Archivos. Revista de Filosofía de la UMCE*. Santiago, 2006. Pag. 254-255.

<sup>16</sup> Rancière, Jacques. *El Maestro Ignorante. Cinco Lecciones sobre Emancipación Intelectual*. Editorial Alertes. Barcelona, 2003. Pag. 13.

un hombre libre y emancipado.

De alguna manera, hemos querido dar atisbos de una "teoría liberadora" para consignar que en nuestro trabajo se necesitará apelar a ella y a teorías afines, pues será necesario develar las relaciones poder-saber a partir de un tamiz adecuado. Insistimos en que el fundamento de nuestro trabajo es escrutar la institución filosófica y sus cruces con la enseñanza y la producción de la filosofía en Chile, tarea que si bien no es novedosa, debe hacerse cada cierto tiempo para no empantanarnos en el tedio de la reproducción.

En lo que sigue, aclaramos que hemos parcelado los temas a investigar en tres temáticas: institución, enseñanza y producción y la mirada histórica concreta de ellas. Lo hacemos por dos razones: que las temáticas y los autores a tratar puedan ser bien distinguidos y porque consideramos que el examen de estos tres tópicos son los que más interesan para nuestra investigación.



## 2. Las instituciones y las relaciones de poder

Podríamos hurgar en la historia de la institución en general y asumir sus "grandes hechos" como los propiamente históricos: cuál es la primera institución moderna, quiénes fueron sus fundadores, cuáles son las principales instituciones de un Estado, cuál es el rol de una institución. Sin embargo esta historia de la institución no calzaría con el enfoque de este escrito, pues aludiría sólo a la forma tradicional de considerar los sucesos. En conjunción con Michel Foucault pensamos que debemos relacionar "los acontecimientos históricos y los objetos propios de una época con la existencia de prácticas sociales históricas a las que no precede sentido alguno" <sup>17</sup>. En nuestro caso, hablamos de las instituciones universitarias y su relación con las formas de producción y enseñanza de la filosofía.

Debemos definir lo que sea institución o por lo menos aproximarnos a una definición al momento de trabajar con este concepto. Ya hicimos una apronte al referirnos al diccionario Corominas y sus etimologías y quisiéramos reapropiarnos de aquellos pensamientos para acercarnos a lo propio de la institución. Decíamos que la institución tiene una cercanía semántica con el verbo instituir que no es más que el acto de fundar o establecer algo firme, por ejemplo, un gobierno. En toda fundación hay una legalidad interna, que rige a todo elemento que se encuentre al interior de este marca (lo fundado)

---

<sup>17</sup> Sauquillo, Julián. *Para Leer a Foucault*. Editorial Alianza. Madrid, 2001. Pag. 23.

y, por la cual esta fundación cobra su carácter de fuerza instituida. En un segundo intento, relacionamos la palabra institución que proviene de instituir con el acto de fundar y fundar, precisamos, es el acto de establecer. Apelando al diccionario etimológico constatamos que esta palabra es originaria de esta otra: funda. A su vez, la funda se define como la indumentaria que cubre una cosa, por ejemplo, la vestimenta típica que los encapuchados modelan en su cabeza cuando protestan. Una funda puede ser analogada a cualquier tipo de envoltura que como recipiente contiene algo, dejando ver de manera dificultosa lo que no pertenece a su interior: su espacio exterior.

Más que ser una especie de ingenioso ejercicio retórico, las relaciones que establecimos en las líneas anteriores nos sirven para vislumbrar cuáles son los temas principales que debemos abordar al hablar de las instituciones. Hemos diseñado un espacio en que las relaciones de poder, subrepticamente el saber, las ocultaciones, la legalidad interior y el espacio exterior se han vinculado para dar vida al fenómeno institucional. Comencemos por el análisis de los últimos tópicos mencionados. En relación con el interior y el exterior Chantal Mouffe apela al término "exterior constitutivo" acuñado por Derrida. Al argumentar sobre la política contemporánea Mouffe afirma que "una de las ideas centrales es que la constitución de una identidad está siempre basada en la exclusión de algo y en el establecimiento de una violenta jerarquía entre los dos polos resultantes: forma-contenido; esencia-accidente, blanco-negro, hombre-mujer, etc. Esto significa que no hay identidad que se autoconstituya y que no sea construida como diferencia y que toda objetividad social es, en última instancia, política y revela las huellas de la exclusión que hizo posible su constitución, a la cual podemos denominar 'exterior constitutivo'. Como consecuencia, todos los sistemas de relaciones sociales implican, en cierta medida, relaciones de poder, puesto que la construcción de una identidad social es un acto de poder"<sup>18</sup>.

De la idea de 'exterior constitutivo' se deslizan una serie de consecuencias para nuestro trabajo. En primera instancia, comprobamos que en relación con el análisis de la filosofía, la institucionalidad y sus de-finiciones, no podemos quedarnos con una inocente indagación desde el Departamento de Filosofía - que por lo demás, como expresa Cecilia Sánchez, es la matriz de la organización docente en las distintas universidades - y su correspondiente "casa de estudios". Para inquirir la disciplina es necesario apelar a los distintos momentos históricos-políticos, las maquinaciones del Estado en su configuración, las ideologías foráneas que han atravesado nuestro imaginario, todas las influencias exógenas que de alguna u otra manera van formando un interior que nunca es perfecta identidad. Un ejemplo sencillo: el golpe militar. El Estado en ese momento reprimió múltiples formas de expresión tanto en el campo artístico, filosófico, intelectual, institucional, etc. Cecilia Sánchez afirma que la Doctrina de Seguridad Nacional tuvo efectos negativos sobre la marcha de la filosofía, pues reguló qué autores se podían enseñar en la cátedra y los temas que no podían ser abordados (como democracia, autoritarismo, poder). Ella apunta: "La situación recientemente señalada ilustra muy bien la relación de 'dependencia' entablada por los profesores con una autoridad cuyo cometido principal es la 'vigilancia' de su comportamiento docente. Aquel tipo de relación fue modelando a lo largo de dichos años un comportamiento de 'adaptación' en varios de

---

<sup>18</sup> Mouffe, Chantal. *El Retorno de lo Político*. Editorial Losada, 1999. Pag. 191.

los académicos que pudieron permanecer al interior del ámbito universitario"<sup>19</sup>. Apoyo este breve ejemplo con una idea de corte nacional, pues Brunner y Catalán consideran que en la época posterior al golpe, la ideología de seguridad nacional, la neoliberal de mercado y la católica habrían conformado una matriz ideológica. "Desde este particular punto de vista la cultura autoritaria representa una drástica modificación del acceso al control de esos medios en favor del bloque en el poder."<sup>20</sup>

Por otro lado, si los márgenes entre un interior y un exterior nunca pueden llegar a delimitarse con claridad, nos encontramos con una tesis fundamental a la cual adhieren Mouffe y Derrida: no hay una idea sustancial, primera o *a priori* desde la cual comenzamos a hurgar la realidad, no existe una identidad perfecta de las cosas, no existe la cosa en sí. Es por eso que Derrida en su escrito "Donde comienza y cómo acaba un cuerpo docente" suscribe que a la hora de enseñar no hay lugares neutrales, así que es necesario no naturalizar nuestros principios. "Al hacer pasar por naturales (fuera de dudas y de transformaciones, por consiguiente) las estructuras de una institución pedagógica, sus formas, sus normas, sus coerciones visibles o invisibles, sus cuadros, todo el aparato que habríamos llamado, el año pasado, *parergonal* y que, pareciendo rodearla la determina hasta el centro de su contenido, y sin duda desde el centro, se encubren con miramientos las fuerzas y los intereses que, sin la menor neutralidad, dominan - se imponen - al proceso de enseñanza desde el interior de un campo agonístico heterogéneo, dividido, dominado por una lucha incesante"<sup>21</sup>. Por eso para este autor toda relación con la institución implica de antemano una toma de partido en el campo en que se mueve.

¿Qué ocurre entonces en el interior de la institución? Esto puede ser una buena muestra de lo que pasa en la institución: se reproducen las mismas matrices en el paso de generaciones y esas generaciones, consciente o inconscientemente, las reproducen seguidamente en los medios en los cuales se relacionan. Salir de tales sujeciones siempre es una misión difícil, pues como en el caso de una funda, no siempre es posible ver como nos conforma el exterior: sólo vemos el adentro y su magna legalidad; las otras cosas se nos ocultan, como bien anteriormente lo señala Derrida, a través de la fuerza instituida. Ya en nuestra introducción apelamos a las palabras expresadas por el académico Carlos Ruiz, quien sólo comprendió algunos planteamientos de nuestro fondo filosófico al poder estar alejado de él (remito al ejemplo de Marx-Althusser, pag. 2).

¿Pero cómo debemos entender esta fuerza que oculta? Derrida lo deja en claro: no hay lugar neutral dentro de la enseñanza. Podríamos formular nuestra inquietud como una pregunta: ¿Si a través de instituir la institución se quiere enseñar la filosofía (o a filosofar), entonces, que relación hay entre poder y saber? Stephan Ball piensa que estos dos conceptos se entrecruzan en toda la obra del francés: "los conceptos clave de la investigación de Foucault sobre el problema del sujeto son los de poder y saber o, con

---

<sup>19</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pag. 197.

<sup>20</sup> Brunner, José Joaquín / Catalán, Gonzalo. *Cinco Estudios sobre Cultura y Educación*. Flacso. Santiago, 1985. Pág. 427.

<sup>21</sup> Grisoni, Dominique. *Políticas de la Filosofía*. Fondo de Cultura Económica. México, 2006. Pag. 60.

mayor precisión, de poder-saber, configuración única e inseparable de ideas y prácticas que constituyen el discurso. Poder y saber son dos aspectos de un proceso único. El saber no refleja las relaciones de poder, sino que es inmanente a ellas"<sup>22</sup> .

En su obra "La verdad y las formas jurídicas", el autor nos muestra cómo las sociedades, que surgen a partir del nacimiento de los Estados modernos y la constitución del "contrato social", pueden recibir el apelativo de sociedades disciplinarias. En las antiguas sociedades lo que se castigaba era el crimen cometido, el acto; sin embargo, lo que hoy se hace es vigilar la peligrosidad, y para controlar a los individuos no se pone atención a lo que han hecho sino a su potencial virtual. Por esto mismo, la justicia clásica se ve desbordada y es necesario una serie de poderes laterales. Toda una red de instituciones cumplirá tal labor: la policía se ocupará de la vigilancia; las institución psiquiátrica de corregir anomalías mentales; y lo que nos interesa a nosotros, las instituciones educativas se preocuparán de corregir el error, de hacernos saber lo que es y no es correcto; los alumnos serán tutelados por un profesor que los guiará a la "verdad". Como vemos el caso histórico que anteriormente exhibimos, los años del régimen militar, calzan perfectamente con este esquema. A través del poder se designó cuales eran las materias que los profesores podían enseñar y, por añadidura, ellos mostraron a los alumnos cuales eran los saberes que tenían un estatus verdadero y cuales eran los que debían ser execrados como falsos - o agitadores.

Pero existe un ideal de vigilancia y control. En la cuarta conferencia de "La verdad y las formas jurídicas" el filósofo pide disculpas a los historiadores, pues para él "Bentham es más importante, para nuestra sociedad, que Kant y Hegel"<sup>23</sup> . Jeremías Bentham nos presentó el célebre modelo del panóptico. Éste "era un sitio en forma de anillo en medio del cual había un patio como una torre en el centro. El anillo estaba dividido en pequeñas celdas que daban al interior y exterior y en cada una de esas pequeñas celdas había, según los objetivos de la institución, un niño aprendiendo a escribir, un obrero trabajando..."<sup>24</sup> . En la torre central se encontraba un vigilante "cuya mirada podía atravesar toda la celda; en ella no había ningún punto de sombra y, por consiguiente, todo lo que hacía estaba expuesto a la mirada de un vigilante"<sup>25</sup> . El panoptismo, pues, se define como una forma de saber que no se apoya en la indagación, sino en un examen constante, como en las ciencias empíricas. ¿Pero de dónde surge la inspiración de esta idea? Del tránsito del antiguo régimen a un nuevo régimen que acarrea consigo nuevas formas de control que ya habíamos mencionado. La vigilancia y el control de los individuos "esta en la base del poder, la forma del saber-poder que dará lugar ya no a grandes ciencias de observación como en el caso de la indagación, sino a lo que conocemos hoy como ciencias humanas: Psiquiatría, Psicología, Sociología, etc"<sup>26</sup> .

---

<sup>22</sup> Ball, S.J. *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*. Editorial Morata. Madrid, 1993. Pag. 9.

<sup>23</sup> Foucault, Michel. *La Verdad y las Formas Jurídicas*. Editorial Gedisa. Barcelona, 2003. Pag. 103

<sup>24</sup> Foucault, Michel. *La Verdad y las Formas Jurídicas*. Editorial Gedisa. Barcelona, 2003. Pag. 103-104.

<sup>25</sup> Foucault, Michel. *La Verdad y las Formas Jurídicas*. Editorial Gedisa. Barcelona, 2003. Pag. 104

Visto así, podríamos decir que la relación saber y poder tiene una fuerte filiación con la política, ya que en la estructuración de las instituciones siempre hay un juego de jerarquías e ideas que intentan imponerse, aunque no en la forma de hegemonía o un centro irradiador de fuerza. En su libro acerca de Foucault, Sauquillo señala: "En *Vigilar y castigar*, Michel Foucault rompe con una concepción reduccionista del poder que prioriza el efecto represivo del poder y resulta inoperante para dar cuenta de sus efectos más complejos... La estrategia del poder es más insidiosa que la puramente jurídica: atraviesa el cuerpo social y lo produce, no tanto a través de la ley como de las disciplinas, no tanto a través de la prohibición como de la incitación, la seducción y la producción de saber"<sup>27</sup>. Es importante subrayar aquí que la noción de poder de Foucault no se identifica con la dominación, con una idea negativa. Ball nos comenta que en libros posteriores se preocupará "por la manera en que los sujetos se constituyen, se moldean a sí mismo mediante prácticas y técnicas que ejercen sobre sí y que, no obstante, no son inventadas por ellos, sino que son esquemas de percepción y de actuación que les son propuestos o impuestos por la cultura, su sociedad, su grupo social."<sup>28</sup>

Ahora podemos vislumbrar de mejor manera las relaciones entre poder-saber-política-enseñanza-filosofía-institución. Es la institución misma la que nos da las normas y pautas para distinguir lo que deba ser un saber verdadero de uno magro, errado. La institución nos entrega mallas curriculares, formas jerarquizadas de reunión, maneras de enseñanza de la filosofía que no pueden escapar a la instalación de sus propios mecanismos. Y en esto hay instauración de poderes que desean posicionar lo que realmente sea un conocimiento; un juego político que impone las metodologías y los buenos modales tanto a nivel micro como macro.

¿Qué podemos esperar, entonces, de una universidad de tal manera develada? Derrida propone una academia ideal en su "Universidad sin condición". Para él, una universidad debería ser sin condición, la que de hecho no existe, pero que "en principio y de acuerdo con su vocación declarada, en virtud de su esencia profesada, ésta debería seguir siendo un último lugar de resistencia crítica - y más que crítica - frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos"<sup>29</sup>. En la Universidad debiera poder cuestionarse todo, incluso la figura actual de la democracia; la universidad sin condición es el derecho de decirlo todo sin tapujos - aunque sea sólo como experimento del saber -, el derecho a poder plasmarlo y publicarlo. Sin duda, ante tal propuesta quedamos un poco descompensados. ¿Es posible un régimen tan libre en las condiciones sociales de nuestro propio país? Es algo que debe indagarse, a lo menos como propuesta o tamiz de lectura para sacudirnos de las trabas del poder.

---

<sup>26</sup> Foucault, Michel. *La Verdad y las Formas Jurídicas*. Editorial Gedisa. Barcelona, 2003. Pag. 105.

<sup>27</sup> Sauquillo, Julián. *Para Leer a Foucault*. Editorial Alianza. Madrid, 2001. Pag. 141-142.

<sup>28</sup> Ball, S.J. *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*. Editorial Morata. Madrid, 1993.

<sup>29</sup> Derrida, Jacques. *Universidad sin Condición*. Editorial Trotta. Madrid, 2002. Pag. 12.



## 3. Enseñanza y producción de la filosofía

Volvamos sobre las "huellas" de Derrida para poder constatar su propuesta, a la vez que nos permite realizar un entronque para adentrarnos al tema de la enseñanza y la producción. Como ven, quizá el anterior pensamiento debió estar en este acápite, pero es necesario apuntar que al igual que los límites parecen diseminarse en las teorías expuestas, es muy difícil considerar qué pertenece a la exposición de la institución o a la educación, porque al igual que la vinculación poder-saber, ellas son inmanentes, se entrecruzan. Pues bien, siendo algo característico de su pensamiento, Derrida propone algo que no es ni una tesis ni una hipótesis. Es sólo una determinada forma de profesar la fe: "fe en la Universidad y, dentro de ella, fe en las Humanidades del mañana". Dicha universidad debería ser sin condición y "exige y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad *incondicional* de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exige una investigación, un saber y un pensamiento de la *verdad*."<sup>30</sup>

Pero en las "Pupilas de la Universidad" nos recuerda también que hoy es más imposible que nunca disociar el trabajo que se realiza en una o varias disciplinas, de una reflexión de las condiciones político-institucionales de dicho trabajo. Ellos no son un

---

<sup>30</sup> Derrida, Jacques. *Universidad sin Condición*. Editorial Trotta. Madrid, 2002. Pag 9-10.

complemento externo como se creería, sino que atraviesan los mismos objetos, las normas, los procedimientos y los objetivos. De hecho, "en la universidad misma, poderes aparentemente extra-universitarios (editoriales, fundaciones, medios de comunicación) intervienen de forma cada vez más decisiva. Las editoriales universitarias juegan un papel mediador con gravísimas responsabilidades dado que los criterios científicos, en principio representados por los miembros de la corporación universitaria, deben compaginarse con muchas otras finalidades. Cuando el margen aleatorio ha de estrecharse, las restricciones de crédito afectan a las disciplinas menos rentables de forma inmediata"<sup>31</sup>. Por eso Derrida apela a una nueva responsabilidad, que se trataría de una comunidad de pensamiento que no estuviera sometida a los márgenes del principio de razón que se pide a la universidad, sino que se aboque a un análisis de hasta lo que significa comunidad o institución. Toda la presentación del autor francés nos lleva a una pregunta: ¿De qué manera podemos generar una enseñanza y producción sacudida de las pautas fundantes de la institución? ¿Pero cómo hacerlo si los académicos se ven constreñidos muchas veces por la enseñanza que su propia tradición les in-forma y los estudiantes se ven sometidos a ese tipo de formación y a la consiguiente reproducción de tales cánones?

Para responder esta pregunta podríamos seguir la línea de quien consideramos el mayor provocador de la filosofía: Federico Nietzsche. Él definitivamente desconfía de todas las instituciones de la cultura y en su "Porvenir de nuestras instituciones educativas" pide al lector que a partir de la lectura de su texto interprete lo que él mismo entiende por institución de cultura auténtica y de esa manera sabrá las razones porque no reconoce a la universidad como una de ellas. Pero para disfrutar de sus palabras es necesario dejarlo hablar: "Así, que os repito, amigos míos: cualquier clase de cultura se inicia con lo contrario de todo lo que hoy se elogia como libertad académica, es decir, se inicia con la obediencia, con la subordinación, con la disciplina, con la sujeción. Y así como los grandes guías necesitan a quienes deben ser guiados, así también quienes deben ser guiados necesitan a los guías: con respecto a esto, en el orden espiritual domina una predisposición recíproca, o, mejor, una especie de armonía preestablecida. Contra ese orden eterno, al que las cosas tenderán siempre con una fuerza de gravedad conforme con la naturaleza, obra precisamente esa cultura que hoy está sentada en el trono del presente."<sup>32</sup>

En estas palabras se puede apreciar toda la influencia que Nietzsche ha tenido sobre un Foucault, al apelar a la disciplina y el orden. Pero eso no es lo más importante para nosotros, sino lo que nos interesa es esa visión libertaria de la educación tan propia del autor, pero que a diferencia de gran parte de los autores tratados no comporta un trato tan especial con formas de poder o política. Alejandro Cerletti (2004) en su texto "Enseñar Filosofía" asevera que "en los últimos años, ha adquirido un importante desarrollo el enfoque filosófico de las condiciones y las posibilidades de la enseñanza de la filosofía. En este sentido, la cuestión de enseñar la filosofía se ha comenzado a ver como un problema propiamente filosófico - y también político - y no como una cuestión

---

<sup>31</sup> Derrida, Jacques. *Las Pupilas de la Universidad*. Edición Digital. [www.nietzschana.org](http://www.nietzschana.org).

<sup>32</sup> Nietzsche, Federico. *El Porvenir de Nuestras Instituciones Educativas*. Edición Digital. [www.nietzschana.org](http://www.nietzschana.org).

exclusiva o básicamente pedagógica." <sup>33</sup>

Quizá de la posición de Nietzsche se puede inferir una posición política, pero no afirmarla tan certeramente de su pensamiento. De hecho, Vera Waksman en "El malestar de la educación" analiza dos visiones libertarias de la educación filosófica: la de Rousseau y la del alemán. En la sintonía de la Ilustración nos presenta a Rousseau, quien nos revela dos formas educativas: una privada y una pública. Pero el filósofo francés, finalmente, terminaría optando por la estatalidad; la educación queda al servicio de la voluntad general, como mediadora para encontrar ciudadanos virtuosos que sean capaces de obedecer la ley de la razón. Esta visión nos hace sospechar que quizá ya hay un sesgo, una base por la cual la institución modela al sujeto de tal o cual forma, además de una base original.

Sin duda, nos interesa más la segunda visión expuesta, la de Nietzsche, pues ella viene a fragmentar cualquier tipo de institucionalización de las formas de enseñanza (en consonancia con su anterior escrito), a mostrarnos lo que sería una educación libre. Dice Waksman: "Todavía preso de un lenguaje que predica la conciencia y el sí mismo, Nietzsche le atribuye a la educación una función liberadora: 'la educación no es sino liberación, arranca la cizaña, retira los escombros, aleja el gusano que destruye los tiernos gérmenes' <sup>34</sup>. Así, 'la relación maestro-discípulo es un subproducto de la institución en que se inscribe; allí, el filósofo puesto al servicio de la institución deja de ser un maestro para convertirse en un funcionario'. <sup>35</sup> La liberación que propone no tiene un fondo originario como es el caso de Rousseau (la bondad del hombre), por eso la libertad no tiene absolutamente nada que ver con algún tipo de obediencia a la ley.

En "Así hablaba Zaratustra", el autor relata el momento en que aquel personaje se retira de su caverna para buscar discípulos. Cuando se dirige a los hombres del mercado y les explica su doctrina del superhombre, por la cual la visión del hombre actual debe ser superada, ellos no lo escuchan. En ese momento se aleja y comprende que no será oído, pues la enseñanza en ningún caso es para todos; se necesita para ello espíritus libres, capacitados para darse así una autodeterminación y de llegar a ser lo que son. Lo que ocurre es que "no hay un sí mismo que mantener, sino en todo caso, uno que construir, 'un llegar a ser lo que se es', no un encontrarse a sí mismo en la introspección" <sup>36</sup>. Como expone Waksman en la última frase del acápite dedicado a Nietzsche: "la enseñanza es derroche, la sabiduría es risa, el camino es creación. No hay entonces metas seguras,

<sup>33</sup> Cerletti, Alejandro. *Enseñar Filosofía: De la Pregunta Filosófica a la Propuesta Metodológica*. II Congreso Internacional de Filosofía y Educación, 2004. Pag. 1.

<sup>34</sup> Waksman, Vera. *El Malestar en la educación: Variaciones Alrededor del Maestro y el discípulo*. Material de Seminario de Grado "Filosofía y Educación". Pag. 8.

<sup>35</sup> Waksman, Vera. *El Malestar en la educación: Variaciones Alrededor del Maestro y el discípulo*. Material de Seminario de Grado "Filosofía y Educación". Pag. 8.

<sup>36</sup> Waksman, Vera. *El Malestar en la educación: Variaciones Alrededor del Maestro y el discípulo*. Material de Seminario de Grado "Filosofía y Educación". Pag. 10.

porque no hay verdades, ni conciencias que indiquen un punto de llegada. La subjetividad estallada hace también estallar toda formación"<sup>37</sup>. Vemos en estas líneas como el autor alemán está muy alejado de una educación en términos institucionales; todo consiste en entregarse con un espíritu libertario al camino que hay que recorrer. De esta manera, las instituciones como productoras de disciplina constante no nos permiten el desapego para abrazar "lo sin fundamento".

Semejante en ciertos aspectos es la visión que tiene Jacques Rancière sobre la educación. Se diferencian en que se aprecia en Nietzsche cierto contenido de corte aristocrático y, más bien, el francés postula la emancipación de cada hombre en su escrito. En la obra "El Maestro Ignorante" se relata la historia de un profesor francés, Joseph Jacotot, quien se ve conducido a enseñar a estudiantes flamencos cuya lengua no conocía, a la vez que los alumnos no conocían la suya. Debido a esto recurrió a una traducción bilingüe del "Telémaco", publicada en los Países Bajos. "Luego de ponerlo a disposición de los estudiantes les solicito, por medio de un intérprete, que leyeran la mitad, ayudándose de la traducción, luego, que repitieran lo que habían aprendido, y, finalmente, que leyeran rápidamente la otra mitad escribiendo en francés lo que opinaban de ella"<sup>38</sup>. Con gran sorpresa se dio cuenta que los alumnos habían aprendido sin la necesidad de una explicación del profesor.

De ahí la revolución que Jacotot había descubierto y que se dedico a difundir. Hasta ese momento se creía en una evidencia ciega: la necesidad de explicaciones en el proceso de aprendizaje. "La lógica de la explicación comporta de este modo el principio de una regresión al infinito: la reproducción de las razones no tiene porqué parar nunca. Lo que frena la regresión y da al sistema su base, es simplemente que el explicador es el único juez del punto donde la explicación está ella misma explicada"<sup>39</sup>. Pero ahora se trata de invertir las modalidades y no someter la inteligencia del enseñado a la lógica de una explicación, sino más bien someter su voluntad. ¿Pero que quiere decir esto? Que un maestro incluso puede enseñar lo que ignora, pues lo que necesita es poner a prueba la inteligencia del alumno a través de alguna circunstancia que lo apremie. El estudiante, sometido a una voluntad que lo interpela pero no explica nada, podrá resolver el problema acudiendo a sus propias facultades y ocupando su propio poder. En esto cada persona podría reconocer su igual inteligencia y decidir el uso que hace de ella: este es un hombre libre y emancipado.

La profesora de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE), Elizabeth Collinwood nos entrega su propia experiencia de lectura con el texto de Rancière, lo que nos ilumina al momento de establecer la importancia del texto en relación a las lógicas educativas y su entronque con las circunstancias de nuestro propio

---

<sup>37</sup> Waksman, Vera. *El Malestar en la educación: Variaciones Alrededor del Maestro y el discípulo*. Material de Seminario de Grado "Filosofía y Educación". Pag. 10.

<sup>38</sup> Archivos. Revista de Filosofía de la UMCE. Santiago, 2006. Pag. 254-255.

<sup>39</sup> Rancière, Jacques. *El Maestro Ignorante. Cinco Lecciones sobre Emancipación Intelectual*. Editorial Alertes. Barcelona, 2003. Pág. 13.

país:

**“Es un texto que lo he trabajado en algunas clases y que me parece notable. No porque uno pueda estar de acuerdo con todos los planteamientos de Rancière, sino porque plantea una postura de comienzo de la educación que me parece fundamental analizarla si tu piensas la cosa de matrices; creo que ahí hay una cuestión interesante. Es algo así como agarrar dos matrices lógicas del pensamiento sobre la educación que son radicalmente distintas y que parten de axiomas distintos. Por un lado, el axioma por el cual la educación chilena y la educación en general parecen sostenerse o parecen haberse sostenido durante tanto tiempo: el axioma de la desigualdad como comienzo. Esta es una desigualdad que ha medida que uno avanza tiene que tratar de suprimir, superar, pero que efectivamente, y eso es lo interesante del trabajo de Rancière, se constata en ese mismo proceder como insuperable. Ese cambio axiomático postula que no se puede y no se debe partir desde el axioma de la desigualdad, sino que hay que partir del axioma de la igualdad. En educación yo creo que ese sería una clave a partir de la cual se podría comenzar a discutir algo interesante, en relación con la educación, con la academia y con la institucionalidad académica.”<sup>40</sup>**

Como se observa las formulaciones de los tres autores tratados (obviando a Rousseau) apuntan de alguna manera a una visión crítica de la institución: Universidad como productora de conocimientos y como traspasada por múltiples factores que no le permiten tener una visión más libertaria del proceso de enseñanza y producción, no solamente de la filosofía, sino de todo tipo de saber. Pero como vemos existe una fuerte contraposición entre el apartado dedicado a la institución y el dedicado a la enseñanza. La idea principal es poder analizar el proceso histórico real de las universidades y, en especial, la Universidad de Chile a través de un tamiz que logre discriminar sus propias prácticas de poder, pero contrastado con algún modelo que sea propositivo en relación con las falencias y virtudes de nuestra institución educativa.

---

<sup>40</sup> Entrevista a la profesora de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación, Elizabeth Collinwood. 1 de septiembre.



## 4. Institucionalidad y filosofía en el espacio académico

### 4.1 Historia de la institucionalidad en la enseñanza de la filosofía académica

Nuestra primera tarea consiste en precisar por qué siendo la institucionalidad académica filosófica más amplia que la Universidad de Chile, hemos escogido a esta casa de estudios como apoyo y objeto para nuestro examen. Una primera respuesta - más bien simple - viene dada por el espacio disponible en este escrito para la exposición. Si abarcáramos la historia institucional de todas las universidades que ofrecen el programa de filosofía habríamos excedido la cantidad requerida de páginas. La historia de la Universidad de Chile es suficientemente lata para servir como ejemplar de estudio.

Sin embargo, debemos dar una justificación que sea mucho más potente para este asunto y es posible encontrarla en esa misma historia de la institución. Una primera razón implica un breve rodeo. Es conocido que las universidades nacen en Europa en la Baja Edad Media, por el redescubrimiento del mundo antiguo y la sistematización del conocimiento. "Las preocupaciones de fondo parten del estudio de un reconstituido *organon* aristotélico, elemento de saber básico, con sus partes de la lógica, la física y la

metafísica" <sup>41</sup> . El estudio que se concentraba en temas aristotélicos (indispensable para los otros estudios superiores), la teología desarrollada por Santo Tomás, el derecho común, la matemática y la medicina, pasó así desde España a Chile y estaba representada en la Real Universidad de San Felipe (fundada en 1738). Sin embargo con el correr de los años la universidad fue superada por las necesidades de la época. Como afirma Mellafe "desde años tempranos algunos juntistas y separatistas comenzaron, en sus discursos y escritos, a hacer notar las carencias de estudios prácticos y profesionales. Las críticas fueron mordaces, culpaban a la corona española y a la Inquisición de haber mantenido a sus posesiones, privadas de los avances de la ciencia y de la cultura, en lo que se llamaba una época de 'oscurantismo colonial'. Insistían en la urgencia de cambiar la situación y en la necesidad de reformar, con un nuevo espíritu, el sistema de educación del país" <sup>42</sup> .

Con la vista puesta en el antiescolasticismo y el sentimiento de desprecio hacia lo español, se crea en 1813 el Instituto Nacional, con lo que se quiso dar un vuelco en los planes de estudio; pero a pesar de que "fue un gran paso hacia adelante, sin embargo, quizás por las dificultades que tuvo en sus primeros años, éste tampoco satisfacía completamente las aspiraciones de la elite nacional, que miraba con admiración los prodigios que se realizaban en Europa bajo el imperio de la revolución industrial. Algo hacía falta en el medio nacional, algo difícil de definir, algo que tenía íntima relación con la educación, con la ciencia, con la cultura nacional, con el concepto mismo de nación" <sup>43</sup> . Eso que faltaba, tal espacio lo vino a llenar la creación de la Universidad de Chile durante la presidencia de Manuel Bulnes; sin duda, eso justifica nuestra elección en este escrito, pero quizás las palabras de la historiadora Sol Serrano refrendan aún más esta perspectiva:

***"La universidad de Chile fue una de las obras institucionales más macizas del siglo XIX chileno. Ella fue la columna vertebral de la educación pública, de la vida intelectual y de la formación de la elite dirigente. En la memoria intelectual del país, su formación es parte del 'mito de los orígenes', es la casa de Bello. En los textos figura como la gran obra del periodo presidencial de Manuel Bulnes y la mejor demostración de la estabilidad política e institucional que entonces se inaugura. Para los cientos de miles de alumnos que han pasado por sus aulas en este siglo y medio, la Universidad de Chile es precisamente eso: la universidad de Chile. Su importancia no requiera requerir demostración. Sin embargo, la preocupación historiográfica en torno a ella ha sido menor que el aura que la rodea" <sup>44</sup> .***

<sup>41</sup> Mellafe, Rolando; Rebolledo, Antonia; Cárdenas, Mario. *Historia de la Universidad de Chile*. Ediciones de la Universidad de Chile. Santiago, 1992. Pag. 19.

<sup>42</sup> Mellafe, Rolando; Rebolledo, Antonia; Cárdenas, Mario. *Historia de la Universidad de Chile*. Ediciones de la Universidad de Chile. Santiago, 1992. Pag. 38

<sup>43</sup> Mellafe, Rolando; Rebolledo, Antonia; Cárdenas, Mario. *Historia de la Universidad de Chile*. Ediciones de la Universidad de Chile. Santiago, 1992. Pag. 55

<sup>44</sup> **Serrano, Sol. *Universidad y Nación. Chile en el Siglo XIX*. Editorial Universitaria. Santiago, 1994. Pag. 15**

Podríamos anclarnos a esta última inquietud de la profesora y decir que si la preocupación por la historia de la Universidad no ha sido incesante, el trabajo que nosotros realizamos se justifica por ser un aporte a esta historia, pero desde el tamiz de la institucionalidad filosófica de esta casa de estudios. Aquí concluimos el breve rodeo que sustenta nuestra primera razón. Una segunda razón, viene barajada por el periodo en que más acento queremos poner: el siglo XX y, en especial, el periodo previo al golpe y posterior al golpe militar, en que se vive con plena fuerza la Reforma Universitaria. ¿Pero por qué la Universidad de Chile tiene relevancia sobre otros establecimientos en este periodo? Porque al entrar en la Reforma la casa de estudios contaba con 27.000 alumnos, trece facultades, escuelas en Valparaíso y 8 colegios universitarios en regiones: Temuco, Antofagasta, Talca, Osorno, Chillán, la Serena, Arica e Iquique. Su influencia en la cultura nacional fue enorme y, aún más, aportó al proceso de descentralización al aprobar un decreto que convertía en sedes a esos colegios. Quien escribe se enteró de estos acontecimientos hace algunos años, de manera anecdótica. Estando en Temuco (viaje de placer), un buen amigo me mostró un ejemplar de la "Lógica" de Hegel que había sido dado de baja en la Universidad de la Frontera de Temuco. Hurgando en sus páginas, entonces, descubrí con sorpresa el timbre de la Universidad de Chile. Roberto Balochi cuenta la importancia de este suceso en la vida nacional:

***"Con la transformación en sedes de los colegios universitarios de provincias y escuelas de Valparaíso, la Universidad de Chile dio un nuevo pasó trascendental en la descentralización y desconcentración de la educación superior en Chile. Nueve sedes universitarias que cubrían gran parte del territorio nacional, desarrollándose vigorosamente, con un margen de autonomía razonable recién conquistado en los Plenarios de septiembre de 1968 para facilitar su propia conducción y contribuir al desarrollo de sus respectivas regiones, constituyeron un aporte sin precedentes en la historia del país y de Latinoamérica. "Este aporte no surgió de la nada, ya que venía gestándose desde hacía más de ocho años y sirviendo a sus respectivas comunidades, principalmente a sus jóvenes que comenzaron a forjar su propio destino, sin tener que emigrar a las grandes universidades nacionales." <sup>45</sup>***

Como ya sabemos, este desarrollo se vio truncado con el advenimiento de la dictadura militar, sin embargo, estas sedes fueron con el tiempo convirtiéndose en universidades autónomas, como la ya mencionada Universidad de la Frontera de Temuco o la Universidad de Los Lagos de Osorno. Creemos que las dos razones esbozadas son suficientemente para reforzar nuestra opción, pues al hablar de la "casa de Bello", de alguna manera hacemos referencia también a otras instituciones regionales que formaron parte de sus redes. Ahora entraremos en la historia de los estudios filosóficos dentro de la Universidad de Chile, sin olvidar el análisis contextual necesario.

## 4.2 Perspectiva

<sup>45</sup> Cifuentes, Luis. *La reforma Universitaria en Chile. (1967-1973). Ediciones Universidad de Santiago. Santiago, 1997. Pag. 183*

Podríamos jugar y suponer que quien escribe no es Cristian Tejeda, sino Cecilia Sánchez quien ha decidido luego de años, agregar un capítulo más a su texto "Una disciplina de la distancia". Su objetivo es considerar en su examen datos más recientes de la situación actual de la enseñanza de la filosofía en relación con la institución filosófica. ¿Por qué? Porque en su texto del año 1992 expresa: "emprendimos la tarea de aproximarnos a las modalidades del quehacer filosófico desarrollado en Chile desde el punto de vista de su organización 'institucional' y no - como es costumbre - a partir del trabajo institucional de quienes lo ejercen"<sup>46</sup>. Pero sus resultados, que corresponden al periodo anterior a 1990, se van haciendo más exiguos a medida que nos acercamos al presente. Si bien podemos situarnos en esta lúdica escena, sabemos que los resultados de este trabajo serán más modestos, por el reducido espacio que tenemos para exponerlos y por la temporalidad que nos compele. Pero hay tres razones para realizar esta empresa: la primera es que lo acumulado puede servir para apreciar las condiciones de un periodo que es interesante de analizar (67-73, durante la dictadura y el regreso a la democracia) por las rápidas transformaciones que exhibe en todo ámbito; además, esta investigación puede servir de base para llevar a cabo investigaciones más profundas (como antes lo habíamos sugerido); finalmente, creemos que es saludable cada cierto tiempo someter a examen las instituciones en las que trabajamos y nuestro propio trabajo, para hacer hincapié en sus deficiencias y virtudes.

Son tres los periodos que quiere inspeccionar la obra de la profesora Cecilia Sánchez y del cual rescatamos gran parte de nuestros datos - ¡si las obras referentes a la Universidad de Chile son escasos, según las palabras de la profesora Sol Serrano, imaginen cuán escasos son los estudios referentes al trabajo filosófico chileno!-. El primero esboza a grandes rasgos la inspiración filosófica que preside la fundación de la Universidad de Chile y la del Instituto Pedagógico. El segundo examina el proceso de organización de la enseñanza de la filosofía como 'espacio intelectual autónomo' para lo cual se presta atención a la Modernización y la Reforma Universitaria. El tercero, el momento en que la filosofía pierde su autonomía: el periodo del golpe militar. Reiteramos entonces, ¿dónde está el juego? Que el capítulo o apartado que agregaremos pretende incorporar algunos datos relativos al periodo que circunda al golpe militar. Además, intenta mostrar brevemente lo ocurrido devuelta la democracia al país en la institución filosófica chilena. Como son pocos los estudios, muchas veces nos amparamos en el material recabado por las entrevistas hechas a algunos académicos que cuentan sus particulares experiencias.

## 4.3 Recorte histórico

### Siglo XIX

Nos hallamos en el momento de influencia de las ideas Ilustradas y su apropiación por parte de nosotros. El modelo que se instaura a la hora de analizar la realidad es el de

---

<sup>46</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pag. 13

las ciencias, por ser el más convincente al momento de abrochar la alianza entre racionalidad y lo positivo. Sin embargo, los intelectuales de Hispanoamérica alejados del discurso de la filosofía del siglo XVIII adoptan el lenguaje del positivismo, en que se reflejan ciertas influencias de autores franceses, alemanes e ingleses. Vemos como ya nuestro ideario intelectual está atravesado por la influencia europea - cosa que por lo demás no es insospechada. Por lo pronto, en este periodo aún no existe la profesionalización de la filosofía, sino que se es filósofo en un sentido moderno; el pensador no es "un autor de tratados teóricos ni como maestro que adoctrina a sus discípulos, sino como un ejemplo mismo de la libertad, de la independencia y de la audacia del ejercicio del juicio"<sup>47</sup>. El intelectual-filósofo está cercano a un ideal filosófico político.

Recordemos que en este periodo recién se están sentando las bases de nuestra institucionalidad y que a pesar del desprecio que se tiene de España, sus juristas tendrán una gran influencia sobre las concepciones nacionales. Como señala el historiador Jaime Eyzaguirre, con el comienzo de los tiempos modernos, España encuentra en los grandes tratadistas de la época (Francisco Suárez y Luis de Molina) eximios expositores que desarrollan la antigua idea jurídica de San Isidoro: que "la potestad soberana desciende de Dios al titular a través del pueblo y por su libre consentimiento"<sup>48</sup>. Los hombres nacen libres y ninguno política y jurídicamente se encuentra sobre otro. Como señala el intelectual explicando aún mejor nuestro asunto, "Dios resulta así causa mediata del poder, puesto que es autor de la ley natural, pero Él no escoge a quien ha de ejercerlo, ni tampoco fija la norma que ha de adoptar el gobierno. Todo esto queda entregado a la libre determinación de la libertad humana. Realizado ya el contrato social que dio origen a la comunidad orgánica y engendró en ella el poder, pasa éste por un nuevo pacto al que ha de detentarlo, entendiéndose que si en el contrato de transmisión o señorío se fijó la herencia como medio de prolongar la delegación del mando, éste en cada caso se considera recibido, no del anterior titular, sino de la comunidad por medio del pacto"<sup>49</sup>. Veremos aquí que la influencia de la tradición católica estuvo y seguirá estando presente en nuestra cultura nacional. Por ejemplo Eduardo Devés afirma que una de las corrientes ideológicas-filosóficas que se plasmaron durante el gobierno de Pinochet es el neotomismo tradicionalista, del cual se extraerá el principio de subsidiaridad.

Este es nuestro contexto general. Bien temprano en su estudio la académica Cecilia Sánchez anuncia una de las hipótesis que querrá demostrar: que la transmisión de la filosofía estaría guiada por un enfoque histórico, que el modelo que ha atravesado la enseñanza de la filosofía en Chile es el ramo de 'historia de la filosofía'. "El fundamento de aquella noción es el del 'progreso lineal', lo cual supone que la mejor filosofía es la última. De este modo, conociendo los 'errores' el filósofo no será tentado a repetir especulaciones falaces"<sup>50</sup>. En relación con el concepto de matriz la profesora afirma: "Cuando me refería a matriz apuntaba a un implícito: el figurante. Tengo un texto incluso

---

<sup>47</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pag. 31

<sup>48</sup> Eyzaguirre, Jaime. *Ideario y Ruta de la Emancipación Chilena*. Editorial Universitaria. Santiago, 1989. Pág. 18.

<sup>49</sup> Eyzaguirre, Jaime. *Ideario y Ruta de la Emancipación Chilena*. Editorial Universitaria. Santiago, 1989. Pág. 19.

que habla del figurante y este es un concepto que tomé de Derrida. El figurante es el espacio en que todo ocurre, pero sin saber que ocurre ahí. Con matriz me refiero a la instalación desde el comienzo hasta ahora de la historia de la filosofía, de ahí el nombre del mi libro, 'Una disciplina de la Distancia'. Porque la historia de la filosofía es completamente eurocéntrica de comienzo hasta el fin. Incluso sus demarcaciones Edad Antigua, Media, Moderna y contemporánea son demarcaciones eurocentristas y esa idea del tiempo de la teoría como un tiempo interno subsiste hasta hoy."

A lo anterior, deben ir aparejados dos aspectos que también atraviesan la historia chilena de la construcción de la institucionalidad filosófica, la que ocurrirá plenamente en el año 1935. Primero, en países como Alemania o Francia se le dio importancia a la filosofía en la formación de su unidad nacional; en Chile no se le concedió gran importancia. Más bien fue la pedagogía la que tuvo un gran influjo y por su intermedio nuestra disciplina. "De ahí que los estudios de filosofía en los inicios de su etapa institucional dentro de la Universidad de Chile permanecieran, por lo menos hasta el año 1935, como un 'complemento' de la pedagogía. Un efecto de aquella subordinación es el tratamiento rápido, general y sintético, posibilitado por la forma histórica que ha revestido su transmisión"<sup>51</sup>. Piénsese en el influjo que pudieron tener las palabras del ecléctico Andrés Bello para generaciones precedentes de pensadores y para la propia filosofía. En su "Filosofía de Entendimiento" afirma que esta disciplina debería ser un asunto prácticamente subterráneo, por las disputas que genera; de ahí su postura conciliadora. El segundo aspecto, ya está gruesamente esbozado, solamente falta mencionarlo: la dependencia de la filosofía con respecto a la pedagogía.

El primero en usar la modalidad de estudio histórico es el profesor de filosofía del Instituto Nacional, Ventura Marín. En él se pueden apreciar todos los elementos anteriormente mencionados. Un apego a la pedagogía, que viene dada por su cercanía a las corrientes ilustradas, en especial la "ideología" de Desttut de Tracy. También su apego a un orden lineal al momento de abordar la disciplina. La ideología es un movimiento filosófico que nace del sensualismo de Condillac y emparentado fuertemente con cierto periodo de la Revolución Francesa (1775-1796) y ciertas ideas de la Ilustración. El periodo de oro de la ideología comienza en el año 1795 con la creación del Instituto en Francia, en donde se aprecia ya la importancia que tenía la educación para la doctrina. Siguiendo las ideas ilustradas, posee un perfil fuertemente laico y se aprecian ciertos engarces con el positivismo.

Mostrando también su orientación hacia la enseñanza, la ideología sostiene que el principal peligro educativo es la dispersión, en que las ramas de la ciencia se desconocen entre ellas, no encontrando los primeros principios que las unen. La ideología tienen por función hallar la unidad en esa disgregación, a través de búsqueda de lo real general y no de un objeto particular fundante. Para esto, fundamental es la distinción de las distintas facultades de nuestro conocimiento que son juzgar, hablar, querer, las que se relacionan con sus correspondientes artes: lógica, gramática y moral.

---

<sup>50</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pag. 55

<sup>51</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pag. 57

Es importante subrayar que si bien la "ideología" es un movimiento desconocido para el estudiante de filosofía chileno - por lo que es necesario hacerle mención -, tuvo una gran influencia en Chile y Latinoamérica. Como cuenta Emile Brehier: "Fue bien recibida en casi toda Hispanoamérica por los partidarios de la emancipación. Hubo notables grupos ideologistas en México y Chile (Vargas y Marín); en Bolivia fue declarada enseñanza oficial por el mariscal Sucre (28-X-1927); en Argentina, el Presidente Rivadavia fue discípulo y amigo de Tracy, y la ideología fue la doctrina pedagógica oficial desde 1819 hasta 1842, con catedráticos como Lafinur, Agüero, Bonpland, Senillosa, Argerich, Alcorta, etc."<sup>52</sup>

Así, ejerce su influencia esta doctrina francesa sobre nuestro autor, pero no sin ser modificada por sus propios intereses. En sus "Elementos de Ideología" observamos claramente la visión de una historia construida linealmente y cuya culminación sería, obviamente la ideología. Él desarrolla en su primer capítulo una historia de los sistemas filosóficos en que distinguen cinco periodos: 1) Tales hasta Anaxágoras: abarca 250 años; 2) Sócrates hasta la venida de Cristo: 400 años; 3) Cristo hasta Carlo Magno: 9 siglos; 4) Carlo Magno hasta Francis Bacon tres siglos; 5) Francis Bacon hasta hoy (1830).

Sin embargo, antes de entrar propiamente a la exposición, Ventura Marín dejará expreso una vez más su adhesión a la idea de progreso, al enumerar las etapas de la humanidad: 1) Etapa de los primeros hombres que filosofaron al asombrarse; 2) los pueblos pastores; 3) los pueblos agrícolas; 4) formación de las ciudades; 5) "Los pueblos completan su educación haciéndose comerciantes, que es el último grado de la escala: hallándose en la necesidad de entender sus relaciones, estudian la Astronomía, Náutica, Geografía; Lenguas Extranjeras, etc; comparan sus instituciones con las de los pueblos estraños pierden las preocupaciones nacionales y vuelven a su país en disposición de mejorar la suerte de sus compatriotas: tal es la marcha de la educación de la especie humana cual nos la ofrece la historia y se deduce de la naturaleza del hombre"<sup>53</sup>. ¿Cuánta influencia habrán ejercido estas ideas ilustradas y esta mirada de la filosofía sobre la conformación de la institucionalidad filosófica y sobre la forma de su discurso?

No debemos olvidar que los años en que Marín escribe los "Elementos de ideología" están atravesados por el triunfo conservador sobre el liberal en la batalla de Lircay. La ideología era un movimiento apegado a las ideas ilustradas y su ideal de emancipación. Luego de tal batalla vendría la debacle mental de nuestro autor, quien cambiaría en gran medida el rumbo de su filosofía en los "Elementos de la Filosofía del Espíritu Humano". El advenimiento de los regímenes autoritarios anuncian un apego hacia la filosofía del positivismo (filosofía de perfil propiamente conservador) y el eclecticismo de Andrés Bello, que como ya habíamos dicho pone el acento en una visión conciliadora. ¿Podríamos observar en este hecho la primera marca del poder en la conformación del "saber filosófico"? Al menos es una hipótesis plausible; sin embargo, no podemos soslayar el hecho de que una huella indeleble de Marín será su visión de una historia lineal y

---

<sup>52</sup> Brehier, Emile. *Historia de la Filosofía. Tomo II*. Editorial sudamericana. Buenos Aires, 1962. Pag. 510

<sup>53</sup> Marín, Ventura. *Elementos de Ideología*. Imprenta de la Independencia. Santiago, 1830. Pag. 10.

progresiva de la filosofía y el apego al problema educativo.

Podríamos apelar, para sustentar nuestra opinión, a la idea de Brunner y Flisfisch acerca de que toda institución posee tendencias abarcativas. "En el caso de la Universidad, como en el de las escuelas ese mundo no está formado solamente por la transmisión de conocimientos y destrezas medibles que luego son acreditados; se transmite, además, una concepción de vida, una imagen de conducta, de carácter y de maneras de hacer" <sup>54</sup>. Aunque esta cita apunte al análisis del periodo dictatorial, podemos decir que en el caso de quien estudia la filosofía, una manera (matriz) determinada de entregarla, también interviene en la manera en que es concebida y en el caso de un profesor, la forma en que luego enseña ese conocimiento. La enseñanza de la matriz "historia de la filosofía" que comienza con Marín de alguna u otra forma debe haber influido en la mirada de las futuras generaciones.

Como ya habíamos planteado, "la creación de la Universidad de Chile es uno de los eventos fundacionales de la historia de nuestra cultura institucional. En sus albores, dicho Centro de Estudios representó la materialización del proyecto de renovación en la orientación de los conocimientos. Destinada a forjar y habilitar al ciudadano para vivir en una sociedad moderna, tal iniciativa tiene como antecedente los primeros años del Instituto Nacional" <sup>55</sup>. La Universidad de Chile, fundada en 1842 y cuyo primer rector fue Andrés Bello, configuró su poder interno sobre la base de los preceptos fundamentales de la ley napoleónica de 1806, desde la cual se establece el Estado Docente. "La Facultad de Filosofía va a ser la encargada directa de la supervigilancia de la enseñanza en todas sus ramas" <sup>56</sup>. Uno de los cambios fundamentales de esta institución con respecto a la escolástica Real Universidad de San Felipe fue la búsqueda de la utilidad social. Quiso influir desde su sistema académico en el mejoramiento de las condiciones de bienestar nacional. De esta forma, se encomendaron labores precisas a las cinco facultades que la conformaban: Filosofía y Humanidades; Ciencias Matemáticas y Físicas, Medicina, Leyes y Ciencias Políticas y Teología. Sin embargo, como indica Cecilia Sánchez:

***"Pese a ello, tales Facultades no tuvieron en un principio un carácter docente; las cátedras de instrucción superior se impartían en el Instituto Nacional. En su primera fase, la tarea de la Universidad fue más bien la de dirigir la educación y la de otorgar grados académicos, en concordancia con el concepto de 'Academia' bajo cuya impronta la concibió Bello. Por el contrario Domeyko se propuso fundir la labor del académico con la del docente. Para tal fin postuló la separación de la educación secundaria de la superior y preconizó la ligazón de estas últimas a la Facultades. Aquella idea se sustituyó con la ley de 1879. Por intermedio de aquella ley se reglamentó el acceso a la enseñanza superior y se redefinió el estatuto del 'académico' en el de 'profesor'. No obstante, sólo desde 1889, con la creación del Instituto Pedagógico, la facultad de Filosofía adquirió un rol de***

<sup>54</sup> Brunner, José Joaquín; Flisfisch, Ángel. *Los Intelectuales y las Instituciones de la Cultura*. Flacso. Santiago. 1983. Pág. 378.

<sup>55</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pag. 41-42

<sup>56</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pag. 42

### **docencia superior, lo cual motivo el cambio de su nombre originario por el de Facultad de Filosofía y Educación." <sup>57</sup>**

De los mencionados, Valentín Letelier –también poco conocido fuera de los círculos académicos - será una de las personalidades que influirá fuertemente en la filosofía y la educación. Hombre proclive a las ideas del positivismo creía fuertemente en crear el gobierno de los pueblos en algún sistema de educación. Ya vemos como su mirada tienen un fuerte componente político, influenciado también por ideas republicanas que preceden a la fundación de la Universidad de Chile. Según Oyarzún y Catalán para Letelier "la educación sería el órgano insustituible para fundar un orden social y político que sea, así como estable, justo: ese orden supone una cohesión ideológica que sólo la empresa pedagógica universal está en condiciones de producir. Por último, el vínculo inseparable entre la reorganización del orden de la vida nacional y la tarea educativa perfila un lugar decisivo para la filosofía, el lugar de una instancia expresa y rectora, la única apta para fundar y unificar la educación" <sup>58</sup> .

Letelier entiende la educación como una función social. Él denunció en muchas ocasiones la falta de formación técnica de los profesores de la enseñanza secundaria, la que se arraigaba en la creencia de que cualquier profesional es competente para ejercer docencia en el ámbito que domina. La idoneidad de un profesor no radicaría en su saber sino en su didáctica y por eso puede considerarse como uno de los promotores de la creación del Instituto Pedagógico. "Sin embargo, merced a un conflicto de poder, la Facultad de Filosofía y Humanidades se resistió durante dos años a admitir al Instituto Pedagógico como escuela de su dependencia, razón por la cual fue el Ministerio y no la Universidad quien la creó. Para tal empresa llegó a disponerse de un alto presupuesto público. Este fue redoblado para contratar el profesorado en Alemania" <sup>59</sup> . La pedagogía, entonces, se encuentra compuesta de Humanidades superiores y ciencias, donde los ramos de filosofía serían comunes a todo estudiante. Se aprecia aquí la huella de Marín y Letelier en cuanto la filosofía como cohesionadora de los saberes y estudios.

En esos años, la ideología que influiría fuertemente en la conformación de todos estos cambios, sería el positivismo que permitiría la instauración de la ideología republicana francesa. A juicio de Cecilia Sánchez, "gracias a la fundación de dicho Instituto la enseñanza de la filosofía pudo iniciar su proceso 'institucional' dentro de la Universidad de Chile (anteriormente aquel estudio se impartía en el Instituto Nacional). Por varios años, sin embargo, aquel no pasó de ser un ramo común a todos los estudiantes de pedagogía" <sup>60</sup> . Sin embargo, surge una interrogante ¿de qué manera el estudio de la filosofía se liga al proyecto modernizador de la pedagogía, y cuál fue el modelo invocado para apoyar filosóficamente la formación del pedagogo moderno?

En este punto es que la influencia alemana comienza a sentirse en la instauración de

---

<sup>57</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pag. 43

<sup>58</sup> Archivos. *Revista de Filosofía de la UMCE*. Santiago, 2006. Pag. 140

<sup>59</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pag. 46

<sup>60</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pag. 49-50.

la institucionalidad filosófica. Se contratan seis profesores alemanes en el Instituto Pedagógico. Uno de ellos, Guillermo Mann, influido por el positivismo de Herbert Spencer, privilegió la vía de la experiencia para la formación del pedagogo chileno. Propone aminorar el flujo especulativo para privilegiar las funciones prácticas. Mann igualmente será el impulsor del ramo Historia de la Filosofía que llegará a transformarse en la matriz de tales estudios. Con esto se acentúa el carácter fuertemente marcado de la filosofía hacia la pedagogía, siguiendo una línea "histórica". Sin embargo, hay que destacar que durante el siglo XIX, la creación del Instituto pedagógico fue un impulso renovado hacia la configuración de la institucionalidad de los estudios de filosofía.

### **Siglo XX**

#### *Se completa la institucionalización*

El año 1935 será una fecha notable en los procesos de institucionalización de los estudios filosóficos. Durante ese año el sucesor de Guillermo Mann, Pedro León Loyola, consigue crear al interior del Instituto Pedagógico el "Curso especial para la formación de profesores de filosofía". La filosofía que había estado anclada durante años como enseñanza común a todas las pedagogías, logra independizarse. Creemos necesario mostrar los contenidos del primer programa para profesores de filosofía:

Primer año:

- 1) Filosofía de las Ciencias matemáticas y filosóficas
- 2) Filosofía de las ciencias biológicas
- 3) Sociología general

Segundo año:

- 1) Ética
- 2) Estética
- 3) Historia de la filosofía occidental (Edad media-Renacimiento)

Tercer año:

- 1) Historia de la filosofía occidental (Época Moderna)
- 2) Seminario de historia de la filosofía
- 3) Teoría del conocimiento y Metafísica  
(Filosofía antigua es parte del Curso General)

Si bien se aprecia una especialización de los conocimientos, "la matriz dominante de dicho ordenamiento continúa siendo, como puede apreciarse, la figura histórica de la filosofía. Aquella deriva, como se sabe, del modelo enciclopédico del saber consagrado por el pensamiento ilustrado"<sup>61</sup>. La enseñanza de la filosofía a partir de León Loyola tendrá un carácter panorámico, cuyo principio de unidad viene dado por el despliegue de las etapas históricas del pensamiento. Se observa la clásica subdivisión de la malla curricular en las etapas de Filosofía Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea,

---

<sup>61</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pag. 61

nunca cuestionadas, y que se conservan hasta hoy en la Universidad de Chile con el nombre de "ramos troncales".

En este momento aparece la figura del manual de filosofía que muestra a los filósofos y sus movimientos sucediéndose en una especie de estado cronológico sucesivo, unos después de otros, tornando a la narración anónima y neutra. "La dependencia del manual ha sido dominante sobre todo durante el periodo en que la filosofía recién estaba prefigurando el cierre de su campo. En aquel momento se necesitaba crear una capacidad intelectual diferente a la que venía desarrollándose bajo el patrón de la pedagogía. De modo que al adscribir al principio configuracional panorámico, tal como era consagrado por el manual, se asume en cierto modo una decisión normativa, vale decir, la filosofía se inserta en un nuevo sistema de codificación del pensamiento, a la vez que opta por una nueva forma de transmisión de su enseñanza."<sup>62</sup>

Pero no hay que olvidar el contexto en el cual se genera ésta, lo cual será decisivo para entender el posterior proceso en que cae la Universidad y los estudios filosóficos. Estamos en el periodo que Gabriel Salazar ha llamado de "desarrollo hacia dentro". Está agotado el modelo de "crecimiento hacia afuera" en que las antiguas oligarquías habían acumulado grandes riquezas. Nos enfrentamos a un momento de avance de los movimientos sociales que presionan ante la cruda realidad de lo que se ha denominado "la cuestión social". A principios del siglo XX, en el plano educacional, "la elite ilustrada criticó con dureza el sistema político heredado de la guerra civil. A pesar de la fuerte inversión de los gobiernos durante el periodo parlamentario en educación, existía un ambiente de frustración por los altos índices de analfabetismo que aún había en el país y se pedía una mayor injerencia del Estado en la difusión de la enseñanza. Fruto de esta inquietud fue la aprobación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920"<sup>63</sup>. A raíz de este descontento puede entenderse la preocupación de algún gobierno posterior – Pedro Aguirre Cerda - que tenía como lema "gobernar es educar".

El año 1920 fue un año conflictivo. "El movimiento estudiantil universitario que vivía su época romántica y que ya había entrado a una etapa de madurez, se sumó en forma más decidida a la discusión de los problemas educacionales y nacionales, así como al cuestionamiento del orden existente"<sup>64</sup>. Se apegaron al mundo obrero compartiendo su disconformidad con las condiciones sociales y políticas. La unión con los trabajadores les permitió acercarse estrechamente a la realidad nacional. Finalmente, en agosto de 1930, los acontecimientos en la Universidad tomaron tintes agresivos y los estudiantes salieron a la calle a pedir libertad de expresión. Extinguido el movimiento ante la amenaza de suspensión de matrícula, al año siguiente se renovó, culminando con la promulgación del

---

<sup>62</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pag. 64

<sup>63</sup> Mellafe, Rolando; Rebolledo, Antonia; Cárdenas, Mario. *Historia de la Universidad de Chile*. Ediciones de la Universidad de Chile. Santiago, 1992. Pag. 146

<sup>64</sup> Mellafe, Rolando; Rebolledo, Antonia; Cárdenas, Mario. *Historia de la Universidad de Chile*. Ediciones de la Universidad de Chile. Santiago, 1992. Pag. 149

Estatuto Orgánico de la Universidad en 1931.

Volodia Teitelboim recuerda el panorama de aquellos años luego de que asumiera la presidencia en 1938, Pedro Aguirre Cerda. "La Reforma Universitaria cobro un nuevo brío. Se produjo entonces un acontecimiento que yo nunca había visto en los anales estudiantiles o de los claustros: el plebiscito universitario. Fue una institución muy particular, algo así como el mundo al revés. Los alumnos ponían notas a los profesores. Había un voto largo, grande, en que se hacía la calificación del profesor, o sea como hombre que impartía enseñanza, que cumplía con su tarea, que era capaz de inspirar al alumno de enriquecerlo"<sup>65</sup>. El desarrollo de la conciencia social de distintos actores irá en aumento, lo que culminará con la asunción como presidente de Salvador Allende y el posterior golpe militar. Con esto culminaría el periodo denominado de "desarrollo hacia adentro".

### *La Reforma Universitaria*

Durante la Reforma Universitaria implementada por Eduardo Frei Montalva, ocurrieron eventos tan importantes como el aumento en las aulas de los hijos de obreros de un 5% a un 30%. Pero no sólo eso, sino que la universidad se proyecta y se dirige a los lugares de trabajo, a las minas, a las fábricas. La Universidad logra vincularse con el resto del país y con otras facciones distintas de ella con un fuerte compromiso social. Por eso, Teitelboim afirma "que la Reforma Universitaria en Chile es un hecho fundamental de la historia, que es el proceso de renovación de la sociedad. Pasa también necesariamente no sólo por el desarrollo económico y la macroeconomía, sino que pasa también por la microeconomía y por el derecho de cada ser humano a ser todo lo que un ser humano puede ser, cualquiera sea su condición social, en una sociedad que hoy día necesita más que nunca Reforma Universitaria y también Reforma Social, pero hemos vivido después del golpe de 1973 la contrarreforma universitaria, la contrarreforma social y laboral."<sup>66</sup>

El avance democrático de las instituciones se pone en evidencia por los acuerdos alcanzados durante 1967 a 1970 con respecto a la Reforma. Augusto Samaniego nos cuenta cuales eran estos consensos básicos:

- La participación electoral ponderada de todos los integrantes de los estamentos que componen la comunidad universitaria.
- La autonomía territorial, académica, administrativa y financiera.
- El pluralismo ideológico.<sup>67</sup>

La ponderación entre los estamentos académicos, estudiantes y personal era respectivamente de 65, 25 y 10 por ciento.

Patricia Bonzi, testigo privilegiada de estos eventos, nos cuenta su propia

---

<sup>65</sup> Cifuentes, Luis. *La reforma Universitaria en Chile. (1967-1973)*. Ediciones Universidad de Santiago. Santiago, 1997. Pag. 30

<sup>66</sup> Cifuentes, Luis. *La reforma Universitaria en Chile. (1967-1973)*. Ediciones Universidad de Santiago. Santiago, 1997. Pag. 31

<sup>67</sup> Cifuentes, Luis. *La reforma Universitaria en Chile. (1967-1973)*. Ediciones Universidad de Santiago. Santiago, 1997. Pag. 163.

participación y atestigua la efervescencia que en estos momentos se vivía en el país:

**“Desde el punto de vista ideológico en ese momento en el Departamento de Filosofía no había más que dos tipos de alumnos: la Unión de Estudiantes Católicos del Pedagógico (UCP) y los masones. Éste era un reflejo esclerotizado en el interior de la Universidad de la pugna del siglo XIX entre la Iglesia y el Estado. En todo el resto de la Universidad de Chile los alumnos representaban el espectro político de la época: había radicales, socialistas, comunistas, demócratas cristianos, conservadores. En el Pedagógico no había más que laicos y beatos, Estado e Iglesia. Entonces yo me revelaba contra eso; no calzaba porque no era ni masona ni beata y eso se transformaba también en una pugna con los profesores que no eran más que dos tipos: católicos o masones. Entonces, no te diré la cantidad de huelgas, la cantidad de tomas que hicimos y la cantidad de injusticias que cometimos también. Porque en esta lucha se cometen muchas injusticias con los profesores, por ejemplo. Con profesores muy dignos y que me enseñaron muchas cosas, pero contra los que también estuve en contra, a veces. Yo recopiló, por ejemplo, la obra de Jorge Millas, pero le tiré huevos. La lucha política en el país, entonces, fue subiendo de tono en esa época. Sube Frei Montalva al gobierno y, ahora que pasa el tiempo, pienso que fue su gobierno más que el gobierno de Allende el que produce la fractura. Frei comienza la Reforma Agraria que significó la ruptura de la estructura de tenencia y propiedad que venía de la colonia; esto significa el fin del latifundio y eso supone la quiebra de la derecha. Esto igualmente lo hace junto con una Reforma Educacional. Entonces, comienza en los años '60 a ingresar una gran cantidad de alumnos que antes no llegaba y, que pueden llegar sólo por la Reforma de Frei a la Universidad de Chile, que era 'la' Universidad. No había esa pletora de universidades espantosas que existe ahora: sólo estaba la Universidad de Chile y la Católica. Y se empieza a responder a esta llegada de alumnos masiva sin tener tiempos para modificar las estructuras que pudieran absorberlos, se produce una presión interna tremenda... Y tan rápido se desencadenan las fuerzas sociales que inmediatamente pierde la DC y gana la izquierda y todo esto muy aceleradamente y a mucha presión. Entonces, al interior de la Universidad, esta gran masa de estudiantes muy politizados que viene llegando, producen un choque con la estructura dicotómica de beatos y masones que había y se produce una explosión. El Pedagógico se transforma en una especie de centro de efervescencia política, donde se cometen todo tipo de excesos, todo tipo de injusticias. En ese momento, un grupo de profesores del Departamento de Filosofía [del Pedagógico] creamos un Departamento de Filosofía en la Sede Norte... Aunque nosotros estábamos yéndonos del Pedagógico como una forma de protesta por la exacerbación a que había llegado la violencia, por la situación al interior del Pedagógico, nosotros fuimos aprobados por moros y cristianos como Departamento de Filosofía nuevo y se creo esta nueva identidad chiquitita en el '71 para ser cerrada el '75..”**<sup>68</sup>

Llevar a cabo los principios que motivaban e inspiraban la Reforma Universitaria, dependía en gran medida de las elecciones del año '70. Con la elección como presidente de Salvador Allende, el giro se hizo radical no sólo en el ámbito Universitario, sino

<sup>68</sup> Entrevista a la académica de la Universidad de Chile, Patricia Bonzi. 6 de septiembre.

también en amplios espectros de la vida nacional. Pero en la historia universitaria, dos visiones se opondrían respecto de los contenidos de estructuración académica. La primera, sustentada en el desarrollismo económico, pretendía la reorganización de la Universidades para alcanzar la racionalización en la administración, gestión y sistemas curriculares y, de esta forma responder a los requerimientos del mercado. La otra, centra su idea del desarrollo moderno en la modificación de las estructuras internas que dependían del capital internacional. "Se insistía en la necesidad de coordinar e integrar la docencia con la investigación, estimulando esta última 'de cara a las nuevas problemáticas del país'. Todo ello conlleva una crítica de la dependencia científica y cultural resultante de los financiamientos que centros extranjeros otorgaban condicionados a proyectos de investigación concebidos para resolver problemas ajenos a la realidad chilena, o de las formas usuales en que el país recibía transferencias tecnológicas, o el éxodo de científicos y técnicos de alto nivel fuera de Chile (fuga de cerebros)"<sup>69</sup>.

Durante el periodo que abarca los años '67 y '73, la Facultad de Filosofía y Humanidades no fue una mera observante de los sucesos del país y de la Universidad. A tono con el bullente momento y fuera de la legalidad, procedió a elegir en el año '68 mediante el voto ponderado a su nuevo decano, Hernán Ramírez Necochea. Con esto, se implementaban los cambios reformistas de la Universidad dentro de los márgenes de nuestra facultad. Sin embargo, y debido a las condiciones de lucha política existente dentro de ella, a finales de los '70 el profesor Humberto Giannini y otros académicos crean la el Departamento de Filosofía de la Norte. En ella se generarán importantes diálogo intelectual, pues se proyecta la finalidad de abrirse a temas procedentes de las ciencias sociales, arte, historia, psiquiatría. Esto, sin duda, daba un fuerte impulso a una filosofía desmarcada de la tradicionalidad que venía dada en el manual de filosofía. Importante, en este sentido, es el testimonio del profesor de la Universidad Metropolitana de la Ciencias de la Educación, José Jara, quien se refiere a la ampliación de la filosofía a otras disciplinas: "Por lo general, por lo menos durante la época de los 50, 60, 70 y 80's, por la manera en que se trabajaba la filosofía en las universidades, ella era bastante cerrada, se mantenía bastante reclusa dentro de ámbito de la sección de libros de filosofía de la biblioteca. Todo lo otro que salía hacia los ámbitos de ciencias humanas, ciencias sociales, historia, no era filosofía; por consiguiente, quedaba fuera. Yo diría que eso en la época de los '90 en algunos lugares comienza a modificarse y eso depende de que pensadores uno trabaje. Hay una serie de pensadores que se abren hacia otros ámbitos como Deleuze, Foucault, Derrida."<sup>70</sup>

Sin embargo, para la filosofía, también durante esos años (50-73), el cometido es buscar una porción de autonomía como las demás disciplinas del saber la hacían transitar hacia otro posicionamiento. "Tal autonomía se expresará en una comienzo en los términos de una búsqueda de independencia respecto del campo político, al cual estuvo adherido sin mayores mediaciones en períodos anteriores a la vez que como toma de distancia y diferenciación en relación al proyecto educacional del cuál formó parte, como

---

<sup>69</sup> Cifuentes, Luis. *La reforma Universitaria en Chile. (1967-1973) Ediciones Universidad de Santiago. Santiago, 1997. Pág. 166.*

<sup>70</sup> Entrevista al académico de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación, José Jara. 4 de septiembre.

complemento suyo, en la etapa inicial de su inserción en la Universidad estatal. En suma, de lo que se trata ahora es de establecer las coordenadas de una 'filosofía intra-académica'<sup>71</sup>. Pero como veíamos, esta idea no es propiamente dominante, sino que choca, por una lado, con la idea que guiaba la Sede Norte; por otro lado, con la importancia que tomó el marxismo académico a través de la lectura de autores como Althusser, lo que llevó la filosofía desde los ámbitos reflexivos a los de la práctica social.

Así, tenemos la influencia del profesor Ernesto Grassi quien en desmedro del manual de filosofía introducirá la lectura del texto original; él hizo de la clase el momento de un 'trabajo' de lectura lo que implicó un cambio en la organización de los cursos: junto al espacio de cátedras introductorias se diseñó el espacio del 'seminario'. Según Sánchez, "el peligro mayor de tal lectura residía en la pérdida del contexto histórico y teórico del pensamiento, pues esta no daba lugar a plantearse la idea de 'discontinuidad' y el 'antagonismo' entre distintas doctrinas"<sup>72</sup>. Esta imagen interna de la filosofía, puramente unitaria, es la misma que introducirá el profesor español Francisco Soler en su estudio sistemático de Heidegger y Ortega y Gasset. Pero encontraremos también la introducción de una filosofía de corte político que buscaba "un nuevo dispositivo que permitiera al trabajo filosófico responder a las interpelaciones y desafíos provenientes de afuera de su discurso."<sup>73</sup>, la que en ningún caso estuvo exenta de contradicciones, de posturas extremas y esquemáticas. Por eso, podemos aportar, no se trata en este trabajo tomar partido por alguna visión posible de la filosofía, como de anotar la importancia de la existencia de tales posturas en un diálogo acompasado y generador de debate. Con el advenimiento del golpe militar, se produce el quiebre a todo nivel y el ocultamiento de estas nuevas miradas.

##### *La dictadura y las fuerzas represivas*

*"Desde el 11 de diciembre de diciembre de 1973 todas las universidades fueron sometidas al desmantelamiento radical de sus principios y legalidad. Las universidades vivieron bajo los preceptos y técnicas de la llamada doctrina de 'seguridad nacional', tal vez porque se les atribuyó una conciencia del cambio dotada de una capacidad de proyectarse sobre el cuerpo social.*

*"El régimen dictatorial desplegó una particularmente aguda y sostenida política de intervención, represión y exoneraciones masivas o selectivas y, en suma, el uso de todas las formas de violencia a objeto de desmantelar de las instituciones la democracia y la autonomía universitarias"<sup>74</sup>.*

Quizás nunca tan fuerte como en este periodo se hizo tan evidente la forma en que la fuerza de los poderes confeccionaba distintos saberes con los que convivíamos. Con respecto a la filosofía, Eduardo Devés intenta mostrar como el trabajo de la filosofía se

---

<sup>71</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pág. 79-80.

<sup>72</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pág. 120.

<sup>73</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pág. 167.

<sup>74</sup> Cifuentes, Luis. *La reforma Universitaria en Chile. (1967-1973)* Ediciones Universidad de Santiago. Santiago, 1997. Pág. 170.

vio influido por la dictadura militar. En este sentido, el autor sostiene que fueron cuatro las corrientes que se plasmaron durante el periodo pinochetista: el neotomismo tradicionalista, el neoliberalismo, la doctrina de seguridad nacional del estado y el nacionalismo. Aunque los argumentos del régimen no fueron totalmente coherentes al tratar de insertar esos distintos elementos, se reconoce que se tomó respectivamente de cada uno de aquellos el principio de subsidiariedad, la tradición económica del *laissez-faire*, la omnipotencia del Estado en lo que a los derechos se refiere y el chovinismo panfletario que sirvió para descalificar todo lo extranjero. Los dos primeros sirvieron para justificar la privatización a ultranza de la economía, el tercero para legitimar la fuerza del influencia del régimen militar sobre el ejercicio de la filosofía, Carlos Ruiz nos comenta: "El campo de la filosofía y las ciencias sociales fue afectado brutalmente por la dictadura, yo creo que la mayoría de los exonerados dentro de los profesores universitarios son de estas disciplinas. Hubo carreras que se cerraron: sociología, filosofía, yo creo que estuvo en el borde... La dictadura produjo un exilio también notable... Después del golpe, prácticamente una generación, que es la generación mía, de gente que tendríamos ahora entre 55 y 65 años, una gran parte de gente de filosofía que estaba produciendo mucho por esa época, se fue para afuera y no volvió."<sup>75</sup>

La etapa que transcurre entre 1973 y 1981 fue claramente inhibitoria del quehacer filosófico, se expulsó a profesores e investigadores y otros prefirieron automarginarse de las instituciones del país, lo que trajo como consecuencia el reemplazo por personal académico de menor nivel. También se prohibieron temas y textos; entonces, los cultores de la disciplina prefirieron limitarse a comentar a autores como Platón, Kant o Husserl. Sin embargo, el autoritarismo también significó un impulso que vino a manifestarse en la etapa que va de 1981 a 1990. Aquí nos percatamos que no se trata de que los poderes sólo sojuzguen, sino que el poder también forma como dice Michel Foucault. "La dictadura generó viajes, estudios en el extranjero, contactos internacionales, etc., pero, sobre todo, al ser ella un profundo remezón de la historia y de la conciencia nacional, se transformó inmediatamente en un inmenso desafío. Remeció y desafió, rompió esquemas y movió a entender. Un buen ejemplo de esto es la preocupación por la asunción de las críticas que se suscitan tanto a partir del proceso político chileno como de la realidad de las otras latitudes sociales donde se aplicó el marxismo. Es así que si bien se inhibió la actividad filosófica que se venía gestando significó, por otra parte, una contribución al esclarecimiento de nuevas formas de pensar. Redujo en sus primeros años el filosofar a un oscuro academicismo; en los últimos años, en cambio, se vio ya manifiestamente cómo el quehacer intelectual y parcialmente el filosófico se había renovado, obteniendo ímpetus y nuevos temas; se había adquirido una nueva identidad"<sup>76</sup>.

En su libro "Una Disciplina de la Distancia" Cecilia Sánchez resume los efectos de la represión política sobre la filosofía en el plano institucional. En primer término, la expulsión de la mitad de los profesores y los alumnos del disciplina y la enajenación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Igualmente la separación de la

---

<sup>75</sup> Entrevista al académico de la Universidad de Chile, Carlos Ruiz. 8 de Octubre.

<sup>76</sup> Devés, Eduardo; Pinedo, Javier; Sagredo, Rafael. *El pensamiento chileno en el siglo XX*. Fondo de Cultura Económica. México, 1999. Pág. 202-203.

licenciatura en filosofía de la pedagogía y la consiguiente pérdida para esta última de su estatus universitario en virtud de la Ley de Universidades proclamada el año 1980. Finalmente, la mencionada prohibición explícita o implícita de algunos autores. ¿Pero de qué modo se ha justificado la intervención de las universidades? Sánchez se apoya en muchos de los elementos ya citados por Devés. "En términos generales, se sabe que la autorización moral y política para intervenir las universidades y, en general, todo tipo de instituciones estatales y civiles, ha provenido principalmente de la Doctrina de Seguridad Nacional. Tal doctrina concibe a la sociedad nacional en peligro de desintegración por la acción subversiva de un enemigo interno: el marxismo"<sup>77</sup>. Por ende, las materias relativas al cultivo de la filosofía política no tuvieron acogida y la dependencia de los profesores a los temas que si podían ser enseñados fue evidente. Así, la filosofía estrecharía vínculos con la doctrina aristotélico-tomista

Para el profesor Devés, las disciplinas humanísticas y las ciencias sociales durante este periodo se han caracterizado por el aislamiento de sus campos y el escaso impacto que han tenido en la realidad nacional - lo que no parece muy diferente hoy. Se han difundido los temas tradicionales como la metafísica, epistemología, antropología, estudios de lenguaje, teoría política. "Tal cultivo se hace, en muchos casos, con un gran rigor y haciendo uso de las técnicas filológicas sofisticadas en el estudio de los textos clásicos"<sup>78</sup>. El autor resume los temas que ha su parecer marcaron la producción filosófica entre el '73 y el '90, de alguna manera motivados por los acontecimientos que se sufrieron durante estos años, pero no entraremos en detalle sobre ellos:

- 1) La posibilidad de una filosofía latinoamericana y el sentido de la filosofía en Chile.
- 2) Historia de las ideas en Chile.
- 3) La discusión sobre modernidad y postmodernidad.
- 4) Teoría de la democracia.
- 5) El estatuto ideológico y teórico del neoliberalismo.
- 6) Lo cotidiano.
- 7) Derechos humanos y ética.

#### *El retorno a la democracia y los nuevos cambios*

Se hace difícil tratar de investigar los nuevos procesos por los cuales el "saber filosófico" se ha formado y transformado, pero es claro que dentro de la Universidad y, en consecuencia, para los estudios de filosofía uno de los factores que se arrastra de la dictadura y que influye potentemente es el neoliberalismo y sus cambios económicos. Sin tratar de expresar una postura unilateral, como estudiante, creo que las palabras de Volodia Teitelboim reflejan un sentir generalizado acerca de la Universidad de hoy: "las universidades en Chile son muy distintas de entonces [las del periodo de la Reforma Universitaria]. Es evidente que hay una proliferación también mercantil, que hace de la enseñanza y de la universidad un negocio"<sup>79</sup>. El profesor Carlos Contreras piensa, en un

---

<sup>77</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pág. 197.

<sup>78</sup> Sánchez, Cecilia. *Una Disciplina de la Distancia*. Editorial LOM. Santiago, 1992. Pág. 204

sentido más doméstico, las dificultades que esas modificaciones generan en los estudios del alumno universitario:

***“...Te voy a hablar de mi experiencia; yo entre a estudiar el año '82 a la Universidad de Chile. Yo no conocí la universidad gratuita, no sé como habrá sido. Yo estudie con crédito fiscal y tienes que empezar a pagar dos años después de egresado. Yo ya pague todo eso, en realidad no lo hice porque estuve algún tiempo sin trabajo y postergue, pero yo estudie con ese tipo de financiamiento. Evidentemente que es terrible... Yo partí con los cambios económicos ya instalados, la universidad era pagada y en ese momento estaba inserto y había que endeudarse.”***<sup>80</sup>

Pero otro tamiz por el cual puede medirse la vuelta a la democracia es el miedo, que en nuestra actualidad parece superado, pero que ha mutado en una indiferencia en el campo estudiantil por los temas que atraviesan la realidad social y que lo relacionan con los problemas cotidianos de la universidad. Tomás Moulian cree que "esta imposibilidad de los universitarios actuales de situarse como protagonistas en la discusión de la malograda institución de la enseñanza superior chilena se explica como un efecto del nihilista conformista que crea la sociedad neo-liberal". En relación con la estampa del miedo en la psicología del alumno chileno y otros efectos de la dictadura, la profesora Patricia Bonzirelata su impresión al regresar a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile como académica: "Cuando yo me reincorporé - yo soy exiliada, a mi me echaron de la Universidad el año 1975 y estuve 15 años afuera, estuve en Francia, en París -, la Universidad que yo encontré era una Universidad muy distinta de aquella desde la que partí... Cuando volví a esta Universidad me encontré con alumnos que no hacían preguntas, con una dispersión entre los colegas tremenda - que dura hasta hoy día por lo demás -, entre los colegas no había discusión y con una estabilidad del curriculum que se enseñaba con 20 años de retraso."<sup>81</sup>

Uno de los acontecimientos fundamentales que marco a la Universidad de Chile durante el regreso a la democracia fueron las tomas de estudiantes de mayo, junio y julio de 1997, en que unos vieron "el surgimiento de los ideales y vocaciones de la Universidad que quedaron frustradas en 1973 mientras que otros veían de nuevo durante ese período la politización de los claustros universitarios y un volver a situaciones negativas vividas por la Casa de Estudios en períodos anteriores"<sup>82</sup>. Sin embargo, el contexto en el cual surgían estos asuntos era muy distinto. Por ejemplo, la Facultad de Filosofía y Humanidades no respondería como en aquellos años - como lo vimos - con salidas fuera del marco institucional. En una carta fechada el 23 de mayo, su Consejo señalaría que "el único procedimiento que corresponde ante estos problemas es el diálogo respetuoso y permanente dentro del marco institucional que la Universidad

---

<sup>79</sup> Cifuentes, Luis. *La reforma Universitaria en Chile. (1967-1973) Ediciones Universidad de Santiago. Santiago, 1997. Pág. 32.*

<sup>80</sup> *Entrevista a la académico de la Universidad de Chile, Carlos Contreras. 12 de Octubre.*

<sup>81</sup> *Entrevista a la académica de la Universidad de Chile, Patricia Bonzi. 6 de septiembre.*

<sup>82</sup> Valenzuela, Francisco. *Universidad de Chile. En busca de un rostro.* Editorial Universitaria. Santiago, 2002. Pág. 15.

posee, aún en la perspectiva de que ese diálogo pueda significar cambios de la institucionalidad a futuro".<sup>83</sup>

Son dos aspectos relevantes de la vida universitaria los que tienen importancia en la discusión y la agitación de los estudiantes. La Ley Marco que tiene por objeto fijar las reglas de todas las universidades estatales del país y el proyecto de modernización que dice relación con situaciones nuevas y de apertura al medio, como el problema financiero y los aportes directos del Estado. "Oponiéndose al proyecto de Ley Marco de las Universidades y a la modernización de estas instituciones, aparecían volantes en las Facultades que criticaban el modelo y señalaban su disconformidad con la proposición gubernamental. Se le atribuye al proyecto una tendencia a la privatización de la Universidad. Según los estudiantes, la ley de modernización se caracteriza como una ley de mercado, que regula las universidades de corte neoliberal y deforma el sentido de lo propiamente académico."<sup>84</sup> Se plantea el rechazo tanto a la privatización como la modernización.

Pero ajena a la Universidad de Chile, se da un fenómeno importante en cuanto al desarrollo institucional de la filosofía. "La universidad y, sobre todo, la gran universidad estatal ha dejado de ser el lugar en que se practica y se identifica el quehacer filosófico sino que este mismo ha generado, al margen del Estado, y en oposición al Estado, en ocasiones, una cierta institucionalidad ligada a organizaciones no gubernamentales en las cuales se asiló y se gestó un movimiento intelectual - y filosófico, parcialmente, alternativo al oficial cobijado en las universidades tradicionales"<sup>85</sup>. También en ciertas organizaciones no gubernamentales se ha empezado un trabajo filosófico, muchas veces entroncado con las ciencias sociales. Si bien esto abre una perspectiva nueva, podríamos decir que las nuevas formas en que se evalúa la calidad académica de un docente disminuyen la cantidad y la posibilidad de proyectos de estudios para las áreas humanísticas. Las mediciones en base a patrones de producción - que viene de las exigencias de cánones económicos neoliberales - soslayan que las disciplinas humanísticas poseen un talante muy distinto de disciplinas como la ingeniería, la biología o la química, que si son capaces de producir "material tangible". La posibilidad de recibir dinero para la investigación es deficitaria en relación con estas disciplinas e inhiben el trabajo de creación, pensamiento y sentido, que no genera "producción material".

Un trabajo filosófico amplio acerca de la universidad actual en general y la filosofía en particular es el del profesor Willy Thayer. Él hace un análisis de la situación de la universidad nacional desde una perspectiva filosófica y ve la crisis en que estarían envueltas las "casas de estudio" como un efecto de la crisis categorial que sufren. "La crisis actual de la universidad tendría que ver, antes que con las contingencias que eventualmente sufre hoy en día cualquier universidad - crisis disciplinar, crisis lingüística,

---

<sup>83</sup> Valenzuela, Francisco. *Universidad de Chile. En busca de un rostro*. Editorial Universitaria. Santiago, 2002. Pág. 176

<sup>84</sup> Valenzuela, Francisco. *Universidad de Chile. En busca de un rostro*. Editorial Universitaria. Santiago, 2002. Pág. 169.

<sup>85</sup> Devés, Eduardo; Pinedo, Javier; Sagredo, Rafael. *El pensamiento chileno en el siglo XX*. Fondo de Cultura Económica. México, 1999. Pág. 210.

crisis presupuestaria, crisis de autonomía, etc. - con la quiebra del sistema de límites y de categorías que constituyó la 'arquitectónica moderna'. La universidad como un conflicto categorial entre el Estado, el pueblo, la verdad, el lenguaje, la reflexión, la tecnología, la historia, el progreso, habría llegado a su fin"<sup>86</sup>. Si bien el pensamiento del profesor es interesante, estamos lejos de creer que la actividad material y el conjunto de medidas que se ejercen en desmedro de la Universidad en nuestros días sean un elemento a soslayar o, a lo menos, de importancia secundaria; que el conjunto de categorías modernas que han movido a la universidad esté en crisis y que "la crisis no moderna de la universidad moderna", sea la ausencia de categorías para leer una universidad que permanece moderna, puede ser una interpretación novedosa, pero que revela su propia imposibilidad de pensarla en su mismo punto de partida. Más allá de nuestra posición ante el texto, finalizamos nuestra exposición con una larga cita que revela puntos centrales de un discurso filosófico y contemporáneo de la universidad.

***"La ausencia de un pensamiento fundamental sobre la universidad, sin embargo, no sería sólo cuestión de la actual coyuntura en que la universidad transita del Estado al Mercado; en que el Estado hace efectivo el traspaso de la responsabilidad educativa al mercado, cuestión que oficialmente recibe el nombre de 'modernización de la educación'. Mientras la Universidad de Chile fue aparato pedagógico de Estado, tampoco se hizo preguntas fundamentales. La universidad nacional chilena no sólo no fue reflexivamente autónoma respecto de los intereses del Estado moderno; fue, en general, su cómplice. Lo fue, necesariamente, cuando formó parte del proceso de creación del Estado moderno; lo ha sido en periodos de democracia; lo fue durante la dictadura y lo es ahora en el evento de 'extinción del Estado'. Es imprescindible analizar por qué la universidad moderna en Chile careció de pensamiento fundamental, de una facultad de filosofía en sentido kantiano. Y por qué sólo en el momento de la extinción de la universidad Estatal - extinción de manos del propio Estado moderno que decide 'auto-extinguirse' o transitarse post-estatalmente al mercado, mediante los regímenes militares - surgen preguntas que no surgieron, que no pudieron surgir, ni siquiera en el momento de la fundación de la universidad moderna en el s. XIX. La Universidad de Chile nunca pensó su fundamento. Ni siquiera en el momento 'fundacional', con Andrés Bello. No era necesario. No era posible hacerlo, en la medida en que la universidad nunca necesitó, acá, ser filosóficamente fundada. Pues aquí sólo se repetía, más o menos paródicamente, lo que había sido fundado en la modernidad europea. Si la universidad fue instalada acá, ello no se debió a una decisión moderna reflexionante, sino a un interés inercial e instrumental; a unas urgencias de disponerse el Estado nacional chileno en la modernidad, en la reiteración 'criolla' de la filosofía europea de la libertad y del progreso. "Lo preeminente de esta convocatoria respecto de otras - preeminencia que puede ser también espejismo del mercado - es que repite las preguntas originalmente fundantes de la universidad moderna europea. Y las repite mecánicamente ahora, en castellano, según la necesidad que da a todo evento la proximidad de la muerte"<sup>87</sup>.***

<sup>86</sup> Thayer, Willy. *La crisis no moderna de la universidad moderna. (epílogo del conflicto de las facultades)*. Editorial Cuarto Propio. Santiago, 1996. Pág. 12.

---

<sup>87</sup> *Thayer, Willy. La crisis no moderna de la universidad moderna. (epílogo del conflicto de las facultades). Editorial Cuarto Propio. Santiago, 1996. Pág. 191-192.*



## Conclusiones

Hemos comprobado, en un sentido general, que los poderes forman saberes; pero, en un sentido particular, que los "saberes filosóficos" han sido influidos por distintas circunstancias dentro de la sociedad chilena. En la historia de la institucionalidad criolla vemos que los acontecimientos históricos de gran envergadura influyen en las visiones filosóficas. Pusimos dos ejemplos. El primero, el caso de Ventura Marín, toma la forma de una conjetura, pues no tenemos los suficientes elementos para juzgar. El profesor de filosofía chileno sufre un cambio de perspectiva y una disminución de sus facultades mentales, entre dos grandes producciones de su pensamiento: la primera influida fuertemente por las ideas libertarias de la Revolución Francesa, la segunda, por un espiritualismo de corte más conservador; la primera, cercana a un incipiente liberalismo que es arrasado con la victoria en la batalla de Lircay, la segunda, entroncada con el conservadurismo de los gobiernos autoritarios. ¿Qué pensamos de esto? Nada seguro, sólo es posible plantear algunas hipótesis acerca del influjo de estos acontecimientos sobre sus ideas. El otro ejemplo es más argumentable: el periodo de la dictadura militar confabula en la supresión total de ciertas ideas, a la vez que da paso a algunas de talante más conservadoras.

Sin embargo, este poder no es sólo negativo, sojuzgador; sino que es capaz de crear positivamente y tampoco se relaciona necesariamente con un gran poder. Vimos que el poder tuvo fuerza creadora, como afirma Devés, en el periodo de la dictadura que va del 81-90, donde se generan distintos tipos de reacciones alternativas y diferentes trabajos e investigaciones opuestas a aquella que la ideología hegemónica imponía. Pero, como decíamos, no tan sólo se trata de una fuerza inexorable, sino que se juegan también

distintos tipos de fuerzas que, en el decir de Foucault, "atravesaban los cuerpos y los conforman". Es el caso de los distintos discursos que en la historia de la institucionalización filosófica ejercen su predominio: la historia progresiva lineal que Marín enseña a sus alumnos; la inserción del manual de filosofía como manera privilegiada de aprendizaje; el "sistema Grassi" que pone énfasis en la lectura original y en el pulido incesante de los conceptos, etc. Pero también encontramos la necesidad de una búsqueda de identidad, que defendida o denostada, produce distintos modos de estar dentro o fuera de la filosofía. Hoy, es posible decir en un somero tanteo, es apreciado y cultivado en la Universidad de Chile aquel pensamiento que se inserta y se somete al concepto y su cultivo al interior de una tradición progresiva. En el caso de la salida de tales márgenes, es posible incluso que aquel trabajo no merezca el nombre de filosofía, sino de cualquier otra cosa - no dudo que algunos piensen que este trabajo tiene poco interés filosófico. Este no es sólo imperativo de académicos, sino de aquellos alumnos que se licencian en sus aulas - esto lo digo como estudiante en el interior de la experiencia vivencial de aprendizaje.

Sin embargo, no hemos dejado claro algo que debemos dilucidar ahora. Dijimos que el pensamiento de Nietzsche, Derrida, Rancière, principalmente, nos servirían como tamiz para evaluar la posibilidad de una educación libertaria ante los sucesos de la historia. Los hechos en nuestro país no nos dan muchos ejemplos sobre la posibilidad de una institución en que se permita criticar todo, incluso el concepto mismo de democracia, como pide Derrida en la "Universidad sin Condición". Pero llama la atención que en el periodo en que podemos vislumbrar mayor empatía con estos ideales es el más cercano a uno de los más autoritarios de nuestra historia. Con el gobierno de Frei Montalva se inicia la Reforma Agraria y la Reforma Universitaria, periodo de gran apertura que terminará tras la caída del presidente socialista Salvador Allende. Sin embargo, a pesar de la democratización de la Universidad en todos sus estamentos y la posibilidad de encontrar discursos contrapuestos y en beligerancia, no podemos olvidar las palabras de la profesora Bonzi, quien sostiene que grandes injusticias igualmente se cometieron en un periodo de gran efervescencia y libertad.

En cuanto a la historia de la institucionalización de la Universidad es posible encontrar grandes hitos que formaron parte de nuestra exposición - no pensamos que nuestro escrito de cuenta de todos ellos y quizá algún momento importante se escapó a la pluma. Los primeros antecedentes los encontramos en autores como Ventura Marín, que plasmó en sus clases un perfil bastante claro del discurso filosófico y que tiene que ver con la 'historia de la filosofía' como matriz de tales estudios - como afirma Cecilia Sánchez. También encontramos tal configuración en autores como Valentín Letelier o el mismo Andrés Bello y su postura ecléctica. Quizá el primer gran paso de la institucionalización fue la creación del Instituto Pedagógico en 1889, pero en donde se exhibe que la filosofía estuvo fuertemente sometida al desarrollo de la pedagogía y a otros estudios. El gran momento de la institucionalización ocurre con la creación de la carrera de profesor de filosofía por parte de Pedro León Loyola. Luego, y entre otras cosas por la búsqueda de identidad, la licenciatura en filosofía se separa de la pedagogía. Este fenómeno se aprecia hoy en la Universidad de Chile.

Este estudio sirve y puede alimentar la creación filosófica en muchos aspectos.

---

Primero, examinamos desde distintas perspectivas a la filosofía. A la vez que verificamos su interior y sus distintos tipos de discursos, también nos ubicamos estratégicamente en el exterior para comprobar que su análisis no sólo supone comportarnos como "funcionarios del concepto". Así, damos una visión de la disciplina más rica y movediza. Segundo, es escaso el material que se ha realizado sobre estos temas y una historia institucional de la filosofía sirve para vernos a nosotros mismos como cultores de una disciplina histórica. Tercero, damos un paso cualitativo al no sólo quedarnos en el espacio de la disciplina filosófica, sino que entramos en diálogo con otros discursos que nos permitieron escrutar de manera más efectiva nuestro objeto de estudio. Cuarto, hemos construido un trabajo filosófico que siendo de "carácter universal" apela la particularidad de nuestro espacio nacional, con lo que dejamos atrás (no quiero esgrimir con esto que la superamos) la imagen universalista que siempre se le exige a estos estudios. Quinto, hemos abierto temas de discusión que pueden servir para posteriores investigaciones. Autores como Marín, Bello, Letelier son casi desconocidos por nuestra memoria histórica y sobre sus obras se han realizado pocas exégesis. Quizá parezca demasiado ostentoso y vanidoso de nuestra parte decir que se ha conseguido evidenciar en un escrito de no más de sesenta páginas todos estos puntos. Pero no hay que olvidar algo: que este trabajo es parte de la realización de un seminario y el seminario no debe ser concebido solamente como un espacio de reproducción de aquello que mentamos con el nombre 'filosofía'. Este debe ser concebido como un trabajo de investigación en que todos los participantes se apoyan para la consecución de los objetivos propuestos y, este sentido, aquí hay un estudio personal sobre un tema que llama la atención de un participante particular. Quizá, no claramente, se patentan todas estas ideas en el escrito; eso debe juzgarlo quien cometa la tarea de evaluar o, a lo sumo, de lectura; pero, insisto, aunque no tan sea claro, por lo menos, estas son la enseñanzas y cuestionamientos que el trabajo de un seminario de duración anual ha dejado en la persona que concluye este escrito.



## Bibliografía

- Archivos. Revista de Filosofía de la UMCE. Santiago, 2006.
- Ball, S.J. Foucault y la Educación. Disciplinas y saber. Editorial Morata. Madrid, 1993.
- Bhehier, Emile. Historia de la Filosofía. Tomo II. Editorial sudamericana. Buenos Aires, 1962.
- Brunner, José Joaquín ; Catalán, Gónzalo. Cinco Estudios sobre Cultura y Educación. Flacso. Santiago, 1985.
- Brunner, José Joaquín; Flisfisch, Ángel. Los Intelectuales y las Instituciones de la Cultura. Flacso. Santiago. 1983.
- Cerletti, Alejandro. Enseñar Filosofía: De la Pregunta Filosófica a la Propuesta Metodológica. II Congreso Internacional de Filosofía y Educación, 2004.
- Cifuentes, Luis. La reforma Universitaria en Chile. (1967-1973) Ediciones Universidad de Santiago. Santiago, 1997
- Derrida, Jacques. Las Pupilas de la Universidad. Edición Digital.  
[www.nietzschan.org](http://www.nietzschan.org)
- Derrida, Jacques. Universidad sin Condición. Editorial Trotta. Madrid, 2002
- Devés, Eduardo; Pinedo, Javier; Sagredo, Rafael. El pensamiento chileno en el siglo XX. Fondo de Cultura Económica. México, 1999.
- Eyzaguirre, Jaime. Ideario y Ruta de la Emancipación Chilena. Editorial Universitaria.

- Santiago, 1989.
- Elgueta, Gloria. Tesis: Verdad, poder y comunicación de masas. Universidad de Chile. Santiago, 1997.
- Michel Foucault. El orden del Discurso. Editorial Fábula Tusquets. Barcelona, 2002.
- Foucault, Michel. La Verdad y las Formas Jurídicas. Editorial Gedisa. Barcelona, 2003.
- Foucault, Michel. La verdad y las formas jurídicas. Editorial siglo XXI. Buenos Aires, 2001.
- Foucault, Michel. Microfísica del poder. Ediciones de la Piqueta. Madrid, 1992.
- Foucault, Michel. Vigilar y Castigar. Editorial Siglo XXI. Madrid, 1979.
- Grisoni, Dominique. Políticas de la Filosofía. Fondo de Cultura Económica. México, 2006.
- Marín, Ventura. Elementos de Ideología. Imprenta de la Independencia. Santiago, 1830. Pag. 10.
- Mellafe, Rolando; Rebolledo, Antonia; Cárdenas, Mario. Historia de la Universidad de Chile. Ediciones de la Universidad de Chile. Santiago, 1992.
- Mouffe, Chantal. El Retorno de lo Político. Editorial Losada, 1999.
- Nietzsche, Federico. El Porvenir de Nuestras Instituciones Educativas. Edición Digital. [www.nietzschan.org](http://www.nietzschan.org).
- Oyarzún, Pablo. El Dedo de Diógenes. La Anécdota en Filosofía. Ediciones Dolmen. Santiago.
- Rancière, Jacques. El Maestro Ignorante. Cinco Lecciones sobre Emancipación Intelectual. Editorial Alertes. Barcelona, 2003.
- Rojas, Carlos. Foucault y el pensamiento contemporáneo. Editorial de la Universidad de Puerto Rico. San Juan, 1995.
- Salazar, Gabriel; Pinto, Julio. Historia Contemporánea de Chile. Tomo I, Estado, legitimidad, ciudadanía. Editorial Lom. Santiago, 1999.
- Sánchez, Cecilia. Una Disciplina de la Distancia. Editorial LOM. Santiago, 1992.
- Sauquillo, Julián. Para Leer a Foucault. Editorial Alianza. Madrid, 2001.
- Serrano, Sol. Universidad y Nación. Chile en el Siglo XIX. Editorial Universitaria. Santiago, 1994.
- Thayer, Willy. La crisis no moderna de la universidad moderna. (epílogo del conflicto de las facultades). Editorial Cuarto Propio. Santiago, 1996
- Valenzuela, Francisco. Universidad de Chile. En busca de un rostro. Editorial Universitaria. Santiago, 2002.
- Waksman, Vera. El Malestar en la educación: Variaciones Alrededor del Maestro y el discípulo. Material de Seminario de Grado "Filosofía y Educación".