



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

## **Profesionalización y Mercantilización de la producción filosófica en Chile**

Informe final del Seminario de Grado: Filosofía, Educación y Política,  
para optar al Grado de Licenciado en Filosofía

Alumno: Jorge Rolando Prado Carvajal

Profesor Guía: Sr. Carlos Ruiz S., Sr. Francisco Herrera J.

Agradecimientos:

A los profesores Carlos Ruiz y Francisco Herrera, por haber confiado en este  
proyecto

A mi familia, en especial a mi padre, madre y hermana, por haber creído en mí  
durante estos años

A Catalina, por su incondicional compañía y apoyo

## Contenido

Introducción .....	4
Capítulo I: El clivaje historia externa/historia interna .....	10
Prácticas sociales como unidad de análisis .....	10
Problemas para las historiografías tradicionales .....	13
Más allá del clivaje historia interna/historia externa .....	23
Capítulo II: Profesionalización e institucionalización de la filosofía .....	30
La importancia del espacio institucional .....	30
Filosofía y rol público .....	32
El impacto del positivismo en la Filosofía en Chile .....	38
Propiedades epistémicas y sociales de la profesionalización.....	43
Eventos sociales de la profesionalización.....	51
La ausencia de la filosofía en el debate público e imposición de un modelo hegemónico de producción filosófica .....	55
Capítulo III: Educación y Economía .....	71
La importancia del contexto político y cultural .....	71
Educación y conocimiento como factores del crecimiento y desarrollo económico.....	74
Educación y conocimiento: consecuencias para la investigación.....	85
Conclusiones.....	95
Bibliografía: .....	99

## Introducción

Para nadie que se dedique a estudiar o investigar en filosofía es novedad lo precarizada y marginada que está la disciplina en las políticas públicas y en la sociedad en general. En el lenguaje ordinario la naturalización de la inutilidad de la filosofía es una constante. Y es que la matriz epistemológica e ideológica del neoliberalismo se ha plasmado no sólo a partir de teorías y argumentos, sino también, y fundamentalmente, a partir de prácticas sociales que naturalizan y legitiman las teorías y concepciones acordes a la concepción de mundo neoliberal. La idea de que la filosofía es, de por sí, un conocimiento inútil, ha servido de justificación para su progresivo abandono en diversas latitudes en la actualidad. La comunidad filosófica, frente a esta situación, no se ha quedado inmóvil.

Este trabajo intenta recorrer algunas de las aristas de la problemática situación que enfrentan las disciplinas humanísticas en el modelo de sociedad en el que hoy nos encontramos. Específicamente, el propósito general de este trabajo es abordar y aportar en el diagnóstico que algunos autores de la comunidad filosófica local han construido sobre la marginación y precarización de la filosofía en las políticas públicas de investigación y producción de conocimiento en Chile,

Lo que se buscará sostener es, por un lado, que este diagnóstico ha atribuido carga explicativa a dinámicas internas de la profesionalización académica para la situación de la filosofía, mientras que, por el otro, que la contextualización de esas dinámicas en las prácticas sociales en las que están insertas permite abordar el problema de manera tal que se pueda rescatar un juicio valorativo positivo sobre la profesionalización, sin que ello signifique asumir acríticamente las consecuencias negativas que afectan al quehacer filosófico actual.

Básicamente, y sin pretender exhaustividad a la hora de caracterizar las creencias colectivas y los problemas que la comunidad filosófica identifica respecto a la práctica filosófica, podemos identificar 3 conflictos principales:

- a) La disociación existente entre la Filosofía y los conflictos políticos y sociales que aquejan al país.
- b) La imposición de un modelo hegemónico y excluyente de saber filosófico.
- c) La orientación de mercado en las políticas públicas de investigación en Chile.

Si bien estos 3 problemas están indisolublemente vinculados, en la medida en que la implantación de la profesión académica se dio en circunstancias históricas en las que el clima cultural estaba permeado por criterios desarrollistas, en un primer momento, y neoliberales, en un segundo momento (Brunner y Flisfich, 1983), hay 2 razones que justifican la distinción: Por un lado, la génesis de cada uno obedece a procesos históricos distinguibles y, por tanto, distintos, lo cual evidencia la necesidad de esclarecer cómo es que esos procesos desembocaron en las consecuencias descritas. Por otro lado, cada problema de los 3 mencionados ha suscitado diversas respuestas de la comunidad filosófica chilena, que a su vez responden a distintas discusiones respecto a la naturaleza de la filosofía, motivo por el cual la distinción de los problemas permite identificar qué nociones de Filosofía están en juego cuando los autores han tomado posturas respecto a las problemáticas bosquejadas previamente.

Respecto al primer problema, los procesos de institucionalización y profesionalización significaron la apertura de una discusión acerca del rol de la disciplina con las problemáticas propias de la sociedad. Las categorías que utiliza Jaksic (2013) para entender las posiciones entre los filósofos sobre este tema son ilustrativas al respecto, de modo que se utilizarán en este trabajo como herramientas conceptuales con las cuales se buscará reconstruir la discusión y, dentro de la misma, las posturas filosóficas respectivas.

En ese sentido, como menciona el autor, una de las tensiones esenciales que configuraron el quehacer filosófico en Chile ha sido entre *“las tendencias externas –o políticas- e internas -o académicas- en la filosofía chilena. Dichas tendencias se han alternado en el dominio del campo y reflejan un conflicto más amplio entre politización y especialización académica en la historia de la educación superior*

*chilena*” (2013, pp. 26). Es decir, se puede sostener que una de las tensiones constituyentes de la disciplina en Chile ha sido entre aquellos filósofos que han entendido la disciplina como una herramienta política para las transformaciones sociales, por un lado, y aquellos que han entendido a la filosofía como una disciplina con una racionalidad interna en su desarrollo histórico, con problemáticas internas definidas por la misma comunidad filosófica, heredadas de la tradición occidental.

En el fondo, la discusión sobre si la filosofía debe o no vincularse al debate público concerniente a los asuntos de la sociedad supone una discusión sobre los objetivos propios de la filosofía, sobre si es una disciplina académica cuyos fines cognoscitivos son la búsqueda de la verdad o al menos una aproximación a ella o si, por el contrario, sus fines radican en la reflexión sobre la actividad humana y las condiciones históricas que la configuran.<sup>1</sup> Ahora bien, es importante considerar que esta reflexión sobre los fines de la disciplina está inevitablemente vinculada con el lugar en el cual hoy se ejerce la filosofía, el espacio universitario. Por ello, si los fines de la filosofía son impuestos por las demandas de la sociedad o si, por el contrario, son determinados por la lógica interna de la investigación académica, supone una discusión por los fines de la universidad. Los casos paradigmáticos que permitirán ilustrar las divergentes posturas se pueden encontrar en Juan Rivano, para la idea de que la filosofía debe ser una herramienta para la transformación y crítica de la sociedad, y en Jorge Millas, para quien la universidad, y dentro de ella la filosofía, “*no puede dejar de ser bajo ningún pretexto una comunidad de maestros y discípulos destinada a la transmisión y progreso del saber superior*” (2012, p.34).

Respecto al segundo problema, el del modelo hegemónico y excluyente de saber filosófico, algunos autores lo han identificado con el término de *cientificismo* o *Filosofía como ciencia* (Silva, 2013), que consiste en asumir a las ciencias naturales como la forma de conocimiento con mayor *status* epistémico, en desmedro de otras formas de saber. Así, todo conocimiento adquiriría su respectivo

---

<sup>1</sup> Esta distinción entre los fines de la filosofía es bien ilustrada por la doble noción de la misma que sostiene Kant (A840A/B818) entre filosofía como *Schulbegriff* y filosofía como *Weltbegriff*. En el primer sentido “*la filosofía es un saber escolástico, que pretende ser riguroso, sistemático y autónomo, a la manera de una ciencia* (Nudler, 2010, p.45), mientras que, en un segundo sentido, la filosofía es una empresa al servicio de los <fines de la razón humana>.

grado de legitimidad en función de su proximidad con dicho modelo. Siguiendo a Santos, el *paper* es el formato hegemónico en el que se investiga y publica, y que “*responde a una determinada idea del saber científico que encuentra en este tipo de discurso el medio más idóneo para la comunicación. La instalación del paper en el ámbito de las Humanidades, por lo tanto, obedece a un ‘traslado’, para decirlo con delicadeza, o a una ‘invasión’ si se quiere ser más insidioso*” (Santos, 2012, pp. 204). Es decir, existiría una importación de géneros discursivos en el ámbito académico que son ajenos a la producción filosófica, como el formato *paper*, en desmedro de otros géneros discursivos más afines a las disciplinas humanísticas, tales como el ensayo, por ejemplo (Góngora, 2013). Otros autores, tales como Carrasco (2013), Chiuminatto (2013), Rojo (2013), Sánchez (2010) concordarán con Santos en la matriz epistemológica impuesta en las pautas de investigación en las Humanidades. Este problema que se ha atribuido al quehacer filosófico actual es de especial importancia, pues muchas de las críticas a los procesos de profesionalización e institucionalización de la filosofía en Chile se fundamentan en la atribución de cientificismo que se le realiza.

Respecto al tercer y último problema identificado, el de la precarización de la Filosofía a raíz de la orientación de mercado en las políticas públicas de investigación, no es nuevo el diagnóstico en el cual la injerencia de las lógicas del mercado en las instituciones de educación superior alteró el quehacer filosófico, pues la operación de por medio en el ámbito educativo implicaba la reducción de la educación a un mero factor del desarrollo económico del país, en donde disciplinas como las Humanidades, en general, y la Filosofía, en particular, tienen poca cabida. Si bien los antecedentes del vínculo entre la educación y la economía se remontan a la época de las teorías desarrollistas, marco global en el cual se inserta la reforma educacional del gobierno de Eduardo Frei (Ruiz, 2010), y en donde categorías económicas como “capital humano” empiezan a cobrar relevancia, la implementación de políticas neoliberales en la dictadura militar significó un proceso más agudo de desmantelamiento de una educación y producción del conocimiento al servicio de las necesidades sociales y culturales del país. Ello se expresa en la forma en la que se empezó a configurar el espacio de políticas públicas de

investigación. Siguiendo a Santos (2015), podemos identificar las siguientes características de la actual configuración de la producción del conocimiento: Por un lado, existe una lógica privada en la producción del conocimiento, en la medida en que es el investigador individual quien define el contenido de la investigación. Ello queda claro en el hecho de que Fondecyt, principal institución de financiamiento de la investigación en Chile, responde a la demanda de financiamiento de los investigadores particulares, externalizando la evaluación de los proyectos a financiar, lo cual desemboca, por otro lado, en una lógica de competencia como mecanismo de distribución de financiamiento para la demanda

Si bien los autores considerados han tenido en cuenta los 3 problemas, es decir, atienden no sólo al dominio propio del campo académico en el cual se desenvuelve la filosofía, atención que se refleja en los 2 primeros problemas identificados, sino también al conjunto global de políticas públicas que configuran el quehacer filosófico, que se refleja en el tercero, por lo general la relevancia explicativa de dichas problemáticas la atribuyen a los procesos de institucionalización y profesionalización de la Filosofía, pues le atribuyen ciertas características que permitirían dar cuenta de la falta de vinculación de la disciplina con las problemáticas del país, por un lado, como también de la precarización de la disciplina en el marco mayor de producción de saber en la sociedad chilena, por el otro. Así, para Silva (2009), la creciente institucionalidad de la filosofía fue una manera a partir de la cual la disciplina se adaptó a los procesos de modernización de las universidades que adoptaron un modelo utilitarista y economicista, adaptándose a una lógica de “administración del saber”. Esto nos muestra que una de las características que se les atribuyen a estos procesos es el de la *clausura disciplinar*, la cual determina un conjunto de prácticas válidas que legitiman una forma específica de quehacer filosófico.

Como se mencionaba anteriormente, a diferencia del énfasis relativamente *interno* en las prácticas académicas de la disciplina -relativamente porque, como recientemente se mencionó, también los filósofos se han posicionado frente a las políticas públicas neoliberales en la investigación y educación-, lo que se busca en



este trabajo es darle relevancia explicativa al conjunto de relaciones sociales en las que la educación se concibe como una mera inversión que se realiza para aportar al desarrollo y crecimiento económico del país. Ello supone, empero, una caracterización sobre los procesos de instalación de la filosofía en las instituciones universitarias, así como también sobre el carácter profesionalizante que adquirió la disciplina, para así mostrar, a la luz de dichos cambios históricos, cómo es que se empezó a configurar la forma en la cual se produce conocimiento filosófico en Chile. Sólo a partir de esa caracterización se podrá, posteriormente, mostrar los vínculos genéticos entre dichos procesos y los problemas identificados por la comunidad filosófica descritos previamente.

Los 3 capítulos que constituyen este trabajo pueden leerse con relativa independencia entre sí. Sin embargo, cada uno responde a tareas específicas que, vistas en conjunto, permiten sostener la importancia de la contextualización de la profesionalización académica de la filosofía en las políticas públicas de investigación y producción de conocimiento para abordar los 3 problemas previamente identificados. El primer capítulo consiste en una justificación de la aproximación historiográfica que se llevará a cabo, en donde la unidad de análisis son las prácticas sociales en las que se insertan las prácticas filosóficas. El segundo capítulo es una revisión general del desarrollo histórico de la filosofía en Chile, a la luz de los 2 primeros problemas identificados. El tercer y último capítulo es una revisión del tercer problema, aquél relacionado con la lógica de mercado que opera en las políticas públicas de investigación, y se bosqueja ya la importancia de este factor para explicar aspectos de los 2 primeros problemas. En las conclusiones, se recogen los elementos desarrollados a lo largo de los 3 capítulos y se plantea la importancia de considerar las prácticas sociales de las políticas públicas de investigación para abordar las problemáticas identificadas sobre la situación de la filosofía en Chile. Se muestra así que concepciones en donde la educación y el conocimiento se reducen a un factor de la economía tienen especial importancia para la precarización y marginación de la filosofía en las políticas públicas.

## Capítulo I: El clivaje historia externa/historia interna

### Prácticas sociales como unidad de análisis

Una de las tareas que es necesario realizar para abordar de mejor manera la situación de la filosofía en Chile en lo que refiere a su lugar en las políticas públicas de investigación y producción del conocimiento en Chile, en el marco de las instituciones de educación superior, es realizar una justificación de los presupuestos a partir de los cuales se quiere realizar la aproximación historiográfica, en donde la unidad de análisis es el conjunto de las prácticas sociales en el cual el quehacer filosófico está inserto. Esta justificación de poner el eje de la reflexión en el conjunto de las prácticas sociales y no solamente en las prácticas filosóficas o prácticas de la profesión académica, es una condición indispensable para el objetivo central de este trabajo, esto es, otorgarle relevancia explicativa a las prácticas sociales en las que está inserta la disciplina para dar cuenta de la situación de marginación de la filosofía del debate público, así como también de los modos actuales en los cuales se ejerce la filosofía en Chile hoy en día.

Lo anterior va en concordancia con Sánchez (1992) y Silva (2009), para quienes aproximarse a los procesos de institucionalización y profesionalización de la disciplina supone un enfoque *político-institucional*, distanciándose así de aquél enfoque en el cual los factores contextuales son considerados externos y, por tanto, irrelevantes para entender a la Filosofía como trabajo académico universitario.

Por su parte, Orellana (2010) también sostiene que las dimensiones *institucionales* y *políticas* son aspectos constituyentes de las *prácticas filosóficas*. En el marco del pluralismo metafilosófico multidimensional defendido por dicho autor, en donde realiza la distinción entre *tradiciones filosóficas* y *concepciones filosóficas*, las prácticas filosóficas se constituyen a partir de un parecido de familias entre diferentes tradiciones filosóficas, las que, de la misma manera, se constituyen a partir de una conjunción de racimos concepciones filosóficas, “*surgidas de prácticas que están ancladas en una misma red institucional, y que se desarrollan y*

*modifican en la historia a la luz de pugnas que tienen dimensiones políticas*” (2010, pp. 54).

Esta aproximación historiográfica requiere, entonces, de justificación, pues implica un distanciamiento con las formas tradicionales de entender la historia de la filosofía que replican la distancia entre la historia externa e historia interna de la disciplina que, a su vez, están justificadas por nociones determinadas de lo que es la filosofía. En efecto, como señala Kenny: “*Now, of course ‘philosophy’ means different things in different mouths. Correspondingly, ‘history of philosophy’ also has many meanings. What it means depends on what the particular historian regards as being essential to philosophy.*” (2005, pp.14) Es decir, cualquier programa de investigación historiográfico supone un conjunto de compromisos metodológicos, epistémicos, valorativos, dentro de los cuales definen de una manera determinada su campo de estudio. Por lo tanto, en el caso de las aproximaciones históricas a la filosofía, se debe suponer de antemano en qué consiste, descriptiva o normativamente, dicha disciplina. Es necesario agregar, además, que las consideraciones externas que se tendrán en cuenta a la hora de entender la situación actual de la Filosofía en Chile no pueden recaer exclusivamente en dominios institucionales del ámbito académico como, por ejemplo, los departamentos de Filosofía o, inclusive, un dominio más amplio como las instituciones universitarias. Precisamente de lo que se trata es de entender su lugar a la luz de las prácticas sociales generales de la sociedad, que a su vez están insertas en procesos de modernización internacional, como las políticas públicas de educación e investigación en el país y sus respectivas instituciones sociales.

Ello permitirá evitar una postura que, si bien concede la necesidad de entender el quehacer filosófico a partir de los factores contextuales, sigue replicando un internismo en lo que respecta a la discusión sobre la historia externa e historia interna (Kusch, 2000). Este último criterio, sin embargo, adquiere relevancia en este caso específico de discusión filosófica, en donde el objeto de discusión controversial reside en los factores explicativos que permiten dar cuenta de la situación de la filosofía respecto a su situación marginal y precaria en las políticas públicas de

producción de conocimiento. Otras discusiones igualmente filosóficas, relativas a otras áreas de la filosofía, pueden no necesariamente tener que apelar a factores externos más generales para poder explicar prácticas filosóficas.

De este modo, la primera tarea consistirá en identificar las aproximaciones historiográficas al quehacer filosófico en las que se reproduce una separación entre la historia interna e historia externa, por un lado, para que posteriormente, por el otro, se puedan revisar sus principales debilidades.

Junto a la tarea anterior, es necesario recalcar que el dominio institucional del trabajo académico involucra diversas aristas. En lo que respecta al ámbito universitario, espacio institucional en el que se ha desarrollado la disciplina en Chile (Jaksic, 2013), una primera aproximación muestra que las 2 actividades académicas relevantes son la docencia y la investigación, en la medida en que responden al rol dual de los profesionales académicos en tanto distribuidores y productores de conocimiento, respectivamente (Fuller, 2009). A diferencia de Sánchez, quien centra su investigación preferentemente en el ámbito docente, aquí la actividad académica a considerar prioritariamente será la investigación, en la medida en que los procesos de institucionalización y profesionalización académica de la filosofía significaron una mayor preponderancia en la producción filosófica antes que en su difusión mediante la enseñanza. Sin embargo, para la primera tarea propuesta, es decir, para identificar las aproximaciones historiográficas que reproducen la brecha entre la historia externa e historia interna, será necesario remitirse a parte del trabajo hecho por Sánchez respecto a cierta forma de enseñanza de la filosofía en Chile, pues a partir de ella se podrá distinguir una de las aproximaciones historiográficas de las que este trabajo se pretende distanciar.

Siguiendo a Sorell (2005), una de las formas tradicionales en las que se ejerce la historiografía de la filosofía, vinculada a la tradición analítica<sup>2</sup>, entiende a la filosofía como un conjunto de problemas y posturas que responden a los mismos, de manera transversal al desarrollo histórico de la disciplina. Dicho de otro modo, la filosofía se entiende como un conjunto específico de problemas y planteamientos en donde la prioridad reside en los argumentos antes que en los autores que los sostienen; en la precisión y consistencia en la formulación de los mismos antes que en la génesis de esos mismos planteamientos. Por otro lado, está aquella visión que entiende a la filosofía como una disciplina específicamente humanística, en donde lo que brinda la unidad interna de la filosofía recae en la consideración individual del autor. Así, la historia de la filosofía se entiende como una historia de figuras sobresalientes. Al primer enfoque, Sánchez lo llama *racionalista*, mientras que, al segundo, *racionalista-romántico* (1996, p. 191).

Sin embargo, es necesario agregar algunas precisiones. Por un lado, la discusión sobre la historia externa e historia interna de las disciplinas, en general, está enmarcada en el debate entre los distintos programas de investigación historiográficos. Por otro lado, esa misma discusión supone concepciones de la filosofía que justifican a dichos programas de investigación, como mencionábamos previamente. Lo anterior nos permite evidenciar que hay, al menos, 2 aristas del problema que, si bien están inevitablemente imbricados, deben ser distinguibles, pues una discusión está enmarcada en programas historiográficos cuya disputa

---

<sup>2</sup> Cabe señalar la diferencia que señalara Miguel Orellana, que mencionamos anteriormente, entre *tradición filosófica*, por un lado, y *concepción filosófica*, por el otro. Es importante no olvidar esta distinción a la hora de atribuir nociones de filosofía implícitas en los programas y aproximaciones historiográficas a la filosofía, pues dentro de la tradición analítica son diversas las concepciones de la filosofía. Lo que les brinda unidad y, por tanto, una matriz común a partir de la cual se les puede atribuir parentesco es que comparten la capacidad de debatir entre sí (Orellana, 2010). Dicho de otro modo, comparten una dimensión conceptual, institucional y política. Para este caso, lo que se entenderá por compromiso metafilosófico acerca de lo que es la filosofía adoptado por la aproximación historiográfica que Sorell vincula con la tradición analítica, vinculación que también realiza Kusch (2005), es la idea de que lo prioritario para el ejercicio filosófico reside en la claridad y precisión conceptual, antes que en las explicaciones genéticas o históricas de los problemas filosóficos.

versa sobre los tipos de explicación, los métodos adecuados, valores para abordar un campo de estudio que a su vez está también en discusión, mientras que la otra discusión cae en lo que se ha llamado Metafilosofía o Filosofía de la Filosofía, pues cual noción de Filosofía es la que hace justicia a la disciplina significa a su vez considerar si es esencialmente histórica o si, por el contrario, consiste en tratar problemas transversales en la tradición Occidental.

Una de las maneras en las que se puede entender la discusión sobre cuáles son los factores que deben ser considerados primordialmente en la comprensión de una disciplina es a partir de la distinción en la tradición clásica de la Filosofía de la Ciencia Contemporánea entre el contexto de justificación y contexto de descubrimiento. En el ámbito de la Historiografía de la Filosofía, esa distinción se traduce en la distinción entre Historias filosóficas e Historias no filosóficas de la Filosofía (Kusch, 2005), sostenida por la tradición anglosajona, representada por Gracia (1992), Frede (1987), Normore (1990). Así, aquellas historiografías que otorgan relevancia a factores contextuales -políticos, sociales, culturales, etc.-, por sobre factores propiamente internos, no tienen importancia filosófica, pues no consideran las ideas filosóficas en sí mismas para abordar posturas o argumentos. Normore (1990) llega a sostener, inclusive, que la historiografía de la filosofía no filosófica muestra que la disciplina es profundamente irracional, lo cual se explica si atendemos a lo que sostiene Frede (1987) al señalar que este tipo de historiografía no da cuenta de las razones por las que los filósofos justifican sus creencias. En contraste, una Historia filosófica de la Filosofía, tal y como la propone Gracia, por ejemplo, debe considerar los siguientes elementos: A) La distinción entre la historicidad *intensional* y la historicidad *extensional* de las proposiciones. La primera refiere al contenido mismo de la proposición, mientras que la segunda al contexto histórico en el cual está inserto quien sostiene la proposición<sup>3</sup>. B) la importancia de

---

<sup>3</sup> Una proposición que no tenga contenido temporal o histórico no es histórica intensionalmente. Por ejemplo, proposiciones como “la ballena es un mamífero” no tiene un contenido histórico o temporal, pues sólo es una relación entre conceptos. Sin embargo, sí contiene una historicidad extensional, pues es proferida por un individuo quien está inserto en un contexto histórico. Una proposición como “la ballena chocó al barco”, en contraste, tiene tanto historicidad extensional como historicidad intensional, pues su contenido contiene elementos temporales, y no es una relación entre conceptos.

las razones que el mismo filósofo sostiene para justificar sus creencias filosóficas. Si bien pueden considerarse alternativos objetivos que el historiador de la Filosofía puede tener a la hora de aproximarse a la disciplina, tales como el causar entendimiento respecto de la postura filosófica de un autor en relación con su audiencia contemporánea, o respecto a los textos mismos, o sus implicancias, el objetivo, según Gracia, en el cual se produce mayormente la divergencia entre los enfoques historiográficos, se da en la determinación de las causas de posturas filosóficas, pues distintos análisis causales pueden darse para explicar una posición. A la pregunta “¿Por qué A sostuvo Q?” el historiador filosófico de la Filosofía no busca factores culturales, sociales o políticos, sino más bien razones filosóficas que el mismo autor A sostuvo para creer que Q. En una misma línea estará Kenny (2005), quien, siguiendo a Frede, sostiene que, al explicar acciones históricas, debemos referirnos a las razones mediante las cuales el agente justifica su acción; si encontramos buenas razones, consideramos que entendimos la acción. Si concluimos que no tenía buenas razones, inclusive en sus términos, tenemos que buscar diferentes explicaciones. Una de ellas consiste en identificar falsas presuposiciones o razonamientos falaces. Otra explicación posible puede apelar al contexto histórico. Esto último es importante porque lo que nos muestra es que la explicación contextual tiene cabida sólo para las creencias falsas o injustificadas, ya que, sólo cuando no encontramos razones suficientes para explicar la acción del agente recurrimos a factores que, en primera instancia, los consideramos secundarios.

Como planteábamos anteriormente, una de las discusiones relativas a la distinción entre la historia interna e historia externa de una disciplina concierne a los distintos programas de investigación historiográficos de por medio, en donde lo que precisamente se discute es cuál es el conjunto de herramientas metodológicas idóneas para abordar el quehacer filosófico. La otra aproximación identificada concierne a las nociones de Filosofía presupuestas por dichos programas de investigación.

Es claro que las nociones de Filosofía de Gracia, Kenny, Normore y Frede caen en el dominio de la tradición analítica de la Filosofía Contemporánea, en la que la historia de la filosofía sólo tiene utilidad pedagógica, pero no estrictamente filosófica, y en donde la claridad de la formulación de los argumentos, teorías y resolución de problemas filosóficos es lo propiamente filosófico. Si seguimos a Krüger (1990), una posible explicación de la restricción filosófica a los problemas y argumentos esgrimidos para abordarlos reside en el creciente rechazo a los grandes sistemas idealistas. Una clara ilustración de esto es el surgimiento de la tradición analítica que se remonta al rechazo del hegelianismo de Bradley por parte de Moore. Como plantea Kruger: *“La nueva estrategia del análisis filosófico (como opuesto a la construcción de teorías y sistemas), conduce eventualmente a los aforismos en los que el último Wittgenstein proponía para la filosofía un papel meramente terapéutico, entendiendo que su función se limita a la disolución de rompecabezas o de problemas aislados”* (1990, p. 103). Precisamente eso es lo que constituye una primera limitación a esta aproximación historiográfica. Overgaard, Gilbert y Burwood (2013), en la búsqueda de establecer criterios para evaluar las fortalezas y debilidades de las posturas metafilosóficas acerca de la filosofía, proponen que una visión acerca de la filosofía que caiga en el revisionismo respecto a la filosofía del pasado y del presente, constituye una postura débil. La razón principal de por qué lo anterior constituye una falencia para un programa historiográfico basado exclusivamente en la tradición analítica consiste en que la noción de filosofía presupuesta no permite abordar dominios externos a dicha tradición. El criterio de demarcación que permitiría definir qué es filosofía y qué no, entonces, queda cargado metodológicamente para una forma específica de entender la disciplina, en desmedro de otras prácticas académicas aceptadas como filosofía, como la mal llamada Filosofía Continental.

Sin embargo, el problema para una historiografía de esta índole recae no sólo en considerar exclusivamente a la tradición analítica, sino el anacronismo de las historias de la filosofía al reducirse a problemas y enfoques, pues, el entender la historia de la disciplina a partir de conexiones internas entre argumentos recíprocamente relacionados estableciendo nexos causales se logra a costa de



omitir las lagunas espaciotemporales que separan los contextos históricos en los cuales dichos argumentos fueron sostenidos. Dichos contextos históricos no serían importantes si no configurasen a su vez los campos de estudio de la disciplina, dentro de los cuales se insertan los problemas y argumentos que los filósofos sostienen. Como el mismo Krüger sostiene, la idea de entender la historia de la filosofía a partir de un conjunto especificable de problemas, tales como “¿Qué es la verdad?, ¿En qué consiste el significado?”, etc., estable a lo largo del tiempo, supone una invariabilidad de los problemas a abordar, lo cual supone, a su vez la posibilidad de “*reclamar un dominio de la realidad como específico de la Filosofía*” (1990, p. 106). Sin embargo, hay 3 aspectos propios del contexto histórico, destacados por Macintyre (1990), que deben tenerse en cuenta a la hora de caracterizar los problemas supuestamente invariables:

- a) Cambios en la división académica del trabajo
- b) Cambio en la estructuración interna de la Filosofía respecto a los debates relevantes
- c) Cambios en los géneros discursivos

Estos 3 elementos sin duda han configurado el campo interno del trabajo filosófico, pues en gran medida modifican los límites que demarcan las distintas disciplinas. Como señala Macintyre: “*Es característico que en la actualidad distingamos los problemas y las investigaciones filosóficas de los problemas y las investigaciones científicas, históricas o teológicas. Pero ello no siempre ha sido así*” (1990, p. 49). Es decir, qué se considera un problema filosófico no se puede entender separadamente de las relaciones que las disciplinas guardan entre sí en lo que refiere a sus campos de estudio. De hecho, uno podría señalar que las mismas disciplinas se interdefinen entre sí al estar ellas insertas en una red holística de campos de conocimiento que va cambiando de acuerdo a las variaciones históricas del trabajo académico, de modo que los cambios en la división académica del trabajo van aparejados con los cambios en la estructuración interna de la filosofía respecto a qué se considera un problema, y cómo deben abordarse. Así, problemas que anteriormente eran considerados de dominio exclusivamente

filosófico, conforme cambian las dinámicas de producción académica a lo largo de la historia, pronto se convierten en dominios de otras ciencias o especializaciones<sup>4</sup>. Debe señalarse, además, que el cambio de los géneros discursivos en el ejercicio de la filosofía tampoco debe desentenderse de los cambios descritos anteriormente, pues el cómo debe escribirse filosofía supone una discusión previa sobre los métodos más adecuados para la producción filosófica. Es necesario mencionar este último aspecto, pues cobrará especial relevancia cuando se aborde la discusión que ha habido sobre la profesionalización de la filosofía en Chile y uno de los problemas que se le ha atribuido frecuentemente a dicho proceso: la imposición de un modelo hegemónico de saber filosófico, que se expresa en la instalación predominante del formato *paper* en la investigación de las humanidades<sup>5</sup>

Frente a esa forma de entender la Filosofía y su consecuente forma de aproximación historiográfica, podemos encontrar distintas alternativas también involucradas en el debate sobre el clivaje historia externa/historia interna de la Filosofía. Una visión popular de la historia de la filosofía es aquella en la cual la figura individual del filósofo es la unidad de análisis en la reconstrucción histórica del desarrollo de la disciplina. Si bien es difícil encontrar autores que explícitamente defiendan esta postura, su tratamiento es importante porque constituye una visión recibida implícita en los mecanismos de enseñanza de la Filosofía en Chile a partir de la lectura del texto filosófico original<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Casos de este tipo los podemos encontrar en los cambios de importancia a lo largo de la historia de la filosofía que han tenido ciertos tópicos. Antes de la emergencia de las ciencias naturales en la modernidad, por ejemplo, la imagen de la filosofía no se desentendía de la imagen que se tenía de la ciencia. Sin embargo, el constante progreso y éxito de la “filosofía natural”, la *philosophia naturalis*, en contraste con la filosofía primera o metafísica, la cual no había podido llegar al camino seguro de la ciencia, como planteara Kant, significó un reordenamiento no sólo en la jerarquía de saberes, sino en la imagen misma de cada una, con sus consecuentes cambios en los problemas y enfoques para abordar dichos problemas. Una situación parecida ocurrió con la emergencia de las ciencias sociales, donde las preguntas por el método, los campos de estudio, son formuladas reiteradamente para establecer criterios claros de demarcación con disciplinas colindantes como la filosofía.

<sup>5</sup> Véase Santos, J. (2012) Tiranía del paper. Imposición institucional de un tipo discursivo, en *Revista chilena de literatura*, pp. 197-217, n.82

<sup>6</sup> Un autor que defendería esta postura es Soler, para quien, en un primer momento, presentar a la filosofía desde su dimensión meramente interna a partir de autores determinados, secuencialmente, es una decisión de carácter docente. Sin embargo, también sostiene una razón no meramente pedagógica, sino fundamentalmente normativa, al sostener que la mejor manera en la cual se puede aprehender la filosofía es

Como anteriormente se mencionaba, quien identifica claramente esta visión *racionalista-romántica* es Sánchez, para quien la llegada a Chile del profesor ítalo-alemán Ernesto Grassi fue determinante (1992, p. 116). Es de importancia notar el cambio que significó el llamado “método de Grassi” para la enseñanza de la Filosofía. Este método consistía básicamente en la lectura minuciosa de partes selectas de las obras principales de los filósofos del canon tradicional, a diferencia de las vistas panorámicas a través de manuales, característica propia de la enseñanza previa en Chile.

Lo que nos interesa aquí es destacar no tanto las fortalezas y debilidades de este método de enseñanza, sino la visión implícita de la historia de la filosofía que surge cuando se sacraliza esta forma de aproximarse pedagógicamente a los autores. Como plantea Sánchez: “(...) *Pero una vez sacralizado, dicho método perdía su condición de tal y tanto el profesor como el alumno pasaban a comportarse como ‘estudiantes eternos’: lectores receptivos, fieles a la palabra del original, expuestos, por lo demás, al peligro de quedar atrapados en la infinitud transhistórica de los textos*” (p. 118). Es decir, no se puede disociar la difusión de la filosofía mediante la enseñanza de compromisos determinados acerca de lo que es efectivamente la filosofía. Una manera en la cual se puede ilustrar el vínculo entre la enseñanza y las nociones implícitas que en ella hay de la disciplina de la cual se está enseñando es a través de la crítica que Kuhn realizara a la imagen distorsionada de la ciencia que entregan los textos mediante los cuales los científicos jóvenes aprenden la práctica de su oficio. Como señala el autor: “(...) es

---

entendiéndola desde su temporalidad interna. Así, ya explícitamente sostiene una distinción entre *tiempo interno* y *tiempo externo* de la Filosofía. Otro autor que tiene una defensa de la filosofía como una empresa individual es Carrasco, quien sostiene lo siguiente: “*Debido a que las disciplinas humanistas, y particularmente la filosofía, no pudieron constituirse según este modelo (el científico) -precisamente porque para ellas la apertura hacia un permanente cuestionamiento y el carácter individual de sus resultados forman parte de su orientación esencial- en los círculos del conocimiento comenzaron a observarse con cierta desconfianza y a cuestionarse en su misma validez, llegando en posiciones extremas a negar su viabilidad o legitimidad*” (2013, p. 22). En otra parte del mismo texto algo similar: “*Sus maneras de hacer y, por tanto, de ser, también son otras. Ellas dependen fundamentalmente de potencias creadoras individuales, más que de ese trabajo de hormigas que caracteriza el trabajo científico*” (p. 26). Para la postura de Soler, véase Soler, F. (1983) *Apuntes acerca del pensar de Heidegger*, editorial Andrés Bello: Santiago de Chile. Para ver la de Carrasco, Carrasco, E. (2013) La unidad faltante, especificidad y rol de las humanidades, en *Revista Chilena de Literatura*, p. 19-36, n. 84

*inevitable que el objeto de tales libros sea propagandístico y pedagógico, de manera que la idea de ciencia que de ellos se desprende no tiene más probabilidades de describir adecuadamente la empresa que los ha producido de lo que las tiene la imagen de la cultura nacional extraída de un folleto turístico o de un manual del idioma”* (Kuhn, 2006, p. 57). Guardando los matices y las diferencias que hay en las prácticas de enseñanza y producción de conocimiento entre las ciencias y las disciplinas humanísticas como la filosofía, lo interesante a destacar aquí es la injerencia que tiene la enseñanza en la visión que van recibiendo aquellos que se van iniciando en los distintos campos del saber.

De la misma manera, podemos ver cómo el método de Grassi establece una manera en la cual se empieza a comprender la Filosofía: “(...) *el método de Grassi incide de manera importante en la nueva configuración de la disciplina, no sólo por instituirse como una lectura más atenta, sino además porque desde ella derivaron una serie de demarcaciones filosóficas que circunscribieron sus fronteras a la temática de la philosophia perennis. Asimismo, este estudio empieza a circunscribirse en determinados autores clásicos (Platón, Aristóteles, Santo Tomás, Descartes, Kant y Heidegger), y sólo a algunas de sus obras”* (Sánchez, 1992, p. 119).

Como nos muestra la cita anterior, a diferencia de la historia de la filosofía basada en problemas y enfoques, la historia *racionalista-romántica* supone una idea de Filosofía Tradicional, en donde el canon de los autores a tratar, con los consecuentes problemas filosóficos, son definidos desde la tradición. La historia interna de la disciplina se reduce, entonces, a la unidad que brinda el estudio de la obra de un autor determinado en su conexión con la obra de otros autores. Si bien la reconstrucción de la postura filosófica de un autor respecto a un texto, o respecto a su audiencia contemporánea, supone tanto una reconstrucción lógica de los argumentos junto a un conocimiento contextual, considerar a figuras individuales por sobre comunidades filosóficas como la unidad de análisis de un programa de investigación historiográfico supone hacer abstracción de las transformaciones modernas del trabajo académico, que convierten a la filosofía en una disciplina

dentro de la cual trabajan profesionales certificados, vinculados por relaciones contractuales y laborales.

Otro autor que ha capturado bien la imagen de esta aproximación historiográfica es Kenny, quien sostiene lo siguiente: *“On this view philosophy is essentially the work of genius, the product of outstanding individuals. If one sees philosophy as a succession of towering intellects, then there is no sense in which Kant superseded Plato, any more than Shakespeare superseded Homer. On this view, you can do philosophy as well by reading Democritus as by reading Davidson (...) For all of us who are not geniuses, the only way in which we can hope to come to grips with philosophy is by reaching up to the mind of some great philosopher of the past”*. (2005, p. 16). Precisamente este último elemento es importante de considerar. La modalidad de lectura impuesta a partir del método de Grassi significó una sobredimensión de figuras individuales en la historia de la filosofía, reduciéndose así el rol del estudiante como un mero receptor pasivo del saber filosófico.

En la práctica, ello implica, por un lado, una sobredimensión de la tradición filosófica clásica en la imagen que se tiene de la filosofía, mientras que, por otro lado, una subvaloración del trabajo académico universitario de la filosofía en lo que respecta a la visión que se empieza a tener del quehacer filosófico. Sobrevaloración, porque es el canon tradicional el que se establece normativamente, independiente del contexto histórico en el que se ejerce la filosofía. Subvaloración, porque se invisibiliza el conjunto de relaciones sociales en las que está inserta, y que configuran, a la profesión académica. Como señalara Sánchez: *“Esta concepción romántica, cuyo soporte sobrepotencia la soberanía de la conciencia, a más de ser una evidente reducción, ignora el campo complejo de discursos que contribuyen a forjar el pensamiento de un autor, así como el haz de relaciones sociales posibilitante de la aparición de tales discursos (...) Sin embargo, una de las distorsiones más usuales de visualización de su historia reside en la creencia de que la filosofía se mueve en una esfera ‘autónoma’ a la de las sociedades, lo cual oscurece por completo las condiciones de posibilidad del pensamiento a la par que*

*ratifica el mito racionalista de la existencia puramente 'interior' de las ideas"* (1992, p. 129-130). De esta manera, vemos cómo se sigue replicando la distinción entre historia interna e historia externa que reproduce también la aproximación *racionalista* de la historia de la filosofía criticada anteriormente.

Como veremos posteriormente, esta imagen de la filosofía en la cual se mantiene una distinción entre un tiempo interno y otro considerado externo, es importante, pues tendrá relevancia en el debate acerca de si la filosofía debe o no vincularse, esencialmente, en el debate público concerniente a los conflictos sociales y políticos del país.

Más allá del clivaje historia interna/historia externa

Habiendo ya bosquejado aquellas aproximaciones historiográficas, es necesario presentar algunos elementos importantes para abordar la historia de la filosofía, evitando la separación de la historia externa e historia interna, y evitando, por tanto, las dificultades que se presentan a las propuestas precedentes. Sin embargo, es necesario recalcar que la elaboración de un programa de investigación historiográfico de la filosofía, requiere de una discusión más sustantiva de los distintos compromisos metodológicos, valorativos, epistémicos y ontológicos respecto al objeto de estudio, el quehacer filosófico, que la que se puede presentar en este trabajo. Además, otra de las tareas requeridas para dicha propuesta pasa por el análisis de casos concretos los cuales pueden ser abordados por un programa de investigación de tal envergadura. Nuevamente, una empresa como esta excede los márgenes propuestos para los objetivos que orientan esta investigación. Aun así, es importante recalcar que, si bien lo que se presente aquí no constituye de por sí un programa de investigación historiográfico establecido, sí permite elaborar elementos que podrían ir en esa dirección.

Uno de los elementos importantes a mencionar es el enfoque que anteriormente se ha llamado *político-institucional* (Sánchez, 1992; Silva, 2009). Por su parte, Orellana lo llama *pluralismo metafilosófico multidimensional* (2010). Por último, una última propuesta a considerar es la sociología del conocimiento filosófico, de Martin Kusch, específicamente, la del *sociologismo anómalo* (2000). Si bien las 3 propuestas difieren en algunos aspectos, así como también en las tradiciones de las cuales son parte, lo importante a señalar aquí es que son alternativas que buscan ir más allá de la distinción entre historia externa e historia interna de la disciplina. Por ejemplo, Sánchez sostiene lo siguiente: “*Una historia de la filosofía que se quiera integral, debería ocuparse a su vez del modo de constitución de los conceptos y categorías fundantes de su discurso, así como de los acontecimientos al abrigo de los cuales deben su origen*” (1992, p. 131). Es decir, una comprensión integral de la historia de la filosofía requiere del contexto histórico en el que se insertan los discursos filosóficos.

Orellana (2010) también reconoce las limitaciones de las historias tradicionales de la filosofía, las cuales se centran básicamente en sólo una dimensión de las *prácticas filosóficas*, la dimensión *conceptual*. Sin embargo, es necesario recurrir también a la dimensión *política* e *institucional*. Es importante destacar que la unidad de análisis en las aproximaciones tradicionales son los *productos filosóficos*, e.e., las teorías, posturas y argumentos que los filósofos elaboran. En contraste con lo anterior, Orellana enfatiza la necesidad de entender las múltiples dimensiones de las *prácticas filosóficas*. La dimensión *institucional* refiere, por ejemplo, “*los centros de formación, investigación e irradiación en filosofía y las redes que tales instituciones integran; los textos que en ellas son considerados canónicos para cada uno de tales propósitos; los proyectos, líneas y programas de investigación que en ellos se ejecutan (...) instancias de reunión periódica, como seminarios y congresos (...) artículos en revistas eruditas, los libros publicados en editoriales especializadas e incluso, ya desde fines del siglo XX, los textos que sólo se difunden en la Web* (2010, p. 52). Sin duda quedan fuera de esta breve enumeración muchos elementos que forman parte del dominio *institucional*, pero lo relevante de esto es mostrar que una comprensión efectiva del quehacer académico de la filosofía implica reconocer dichos factores como elementos internos de las *prácticas filosóficas*.

Por otra parte, el dominio *político* refiere a los factores relativos a las alianzas y rivalidades, habilidades expositivas y argumentativas, “*el prestigio de las instituciones en las cuales se forman, de aquellas en las cuales se desempeñan, así como el reconocimiento que alcanzan tanto su obra como los discípulos cuya formación han supervisado; y hasta el monto de los recursos económicos que controlan y su capacidad de modificar en virtud de éste tanto el diseño de la red institucional como los temas y problemas que son abordados. Algunas de estas alianzas y rivalidades son internas a la filosofía misma.*” (p. 53). Estos elementos, distintos a los institucionales, son importantes de considerar también, pues muchas veces son criterios que en la práctica concreta de las comunidades filosóficas influyen y a veces determinan la contrastación entre distintas posturas filosóficas, y por qué algunas tienen más influencias que otras. De este modo, elementos



usualmente considerados externos y, por tanto, irrelevantes para la comprensión de la dinámica de las prácticas filosóficas, ahora permiten explicar el desacuerdo de pares entre filósofos y, más en general, el cambio de teorías filosóficas.

En lo que respecta a la propuesta de Kusch (2000), el mismo autor señala que una defensa de la sociología del conocimiento filosófico debe considerar la visión recibida de la relación entre *lo racional*, es decir, las entidades racionales - argumentos, teorías filosóficas-, y *lo social*- instituciones sociales, prácticas sociales, entre otras. Así, mientras posturas como las que sostienen Gracia, Frede y Normore, por ejemplo, en donde se asume la distinción entre historia externa e historia interna, hay un *dualismo* en lo que respecta a la relación de lo racional con lo social, en la medida en que se consideran ámbitos distinguibles y, por tanto, distintos, pero que pueden interactuar contingentemente, para Kusch las entidades racionales *son* entidades sociales. Qué quiera decir esto nos lo señala el mismo autor en el siguiente pasaje: “*(las entidades racionales) son instituciones sociales, parte de instituciones sociales, o dependen de instituciones sociales*” (2000, p. 27).

Sin embargo, Kusch advierte inmediatamente que su propuesta no debe confundirse con los sociologismos reduccionistas epifenomenalistas sobre lo racional y lo social. Para entender la importancia de esta advertencia, es importante comparar la discusión sobre los vínculos entre lo racional y lo social con la discusión que se ha dado en la filosofía de la mente respecto al problema mente-cuerpo, específicamente, respecto a la postura materialista que identifica las entidades mentales con entidades cerebrales. Como plantea Kusch: “*I now wish to go further by distinguishing -again in analogy with materialism- between three versions of sociology: ‘eliminative’, ‘reductive’, and ‘anomalous’ sociology. All three views are united in believing that arguments, reasons, and theories are social concepts, but they differ in how they elaborate on this common insight*” (p. 30). La postura con la cual se va a contrastar la posición de Kusch, quien sostiene un *sociologismo anómalo*, es la del *sociologismo reduccionista*, pues la postura eliminativista difiere de la reduccionista sólo en grados, es decir, sólo difiere de la reduccionista en que

la primera es sólo un caso extremo de la segunda, pero en ambas hay una reducción de las entidades racionales a las entidades sociales.

Básicamente, el sociologismo reduccionista sostiene que los *tipos* de entidades racionales -argumentos, teorías- son numéricamente idénticas con los *tipos* de instituciones sociales, lo cual puede traducirse así: “*Arguments of type A are identical with what is credible in a social structure of type S*” (p. 31). Las leyes que permitirían establecer este tipo de reducciones serían leyes socioracionales, sostiene Kusch, que establecen relaciones de identidad tipo-tipo.

La complicación principal del reduccionismo en este caso radica en el holismo, pues los argumentos y teorías filosóficas, por el mismo hecho de ser entidades sociales, al estar insertas en dinámicas de producción académica, en contextos históricos determinados, operan en redes de otras entidades racionales insertas en prácticas sociales. Dicho de otro modo, argumentos y teorías filosóficas se definen también en su relación con otros argumentos y teorías. Kusch lo plantea de esta manera: “*A reduction type-type is thus imposible: All tokens of antipsychologism will- due to their essential links to various other positions – be realized differently in the social realm, and they will be realized differently because they are part of a theoretical whole that is realized in the social realm holistically rather than atomistically*” (p. 32). O sea, una postura filosófica X no puede reducirse exclusivamente a instituciones o prácticas sociales determinadas, pues debe evaluarse también en función con otras posturas filosóficas distintas de X a las cuales responde X. Esto ocurriría porque todas las instanciaciones de X se materializan en el ámbito social de manera diferente cada una, y ello ocurre porque son parte de una red teórica de posturas filosóficas que se materializa holísticamente, no atómicamente. Para ilustrar este punto, uno podría aventurarse a dar como ejemplo el caso del marxismo. El marxismo no puede entenderse sólo como una postura filosófica que emerge a la luz de la lucha de clases, en donde la clase trabajadora busca darse a sí misma herramientas teóricas para entender y, por tanto, transformar la realidad. Debe entenderse también como una teoría que está inserta en una red holística de otras posturas filosóficas como, por ejemplo, el

liberalismo político clásico, con las que mutuamente se interdefinen y las que, en conjunto, se materializan en el ámbito de lo social<sup>7</sup>.

Habiendo mostrado las dificultades del sociologismo reduccionista, es necesario mostrar finalmente la propuesta de Kusch que permite evitar las dificultades que el reduccionismo no puede sortear.

Como el mismo nombre lo evidencia, la propuesta del sociologismo anómalo está modelada en la postura de Davidson respecto al problema mente-cuerpo, el *monismo anómalo*, cuyas características principales son las siguientes: a) sostiene que los eventos mentales son idénticos con los eventos físicos, b) niega la posibilidad de leyes estrictas psicofísicas entre *tipo-tipo*, c) rechaza el epifenomenalismo, y d) conceptualiza lo mental como superviniente de lo físico (Davidson, 1993; 1994). De la misma manera, el sociologismo anómalo identifica argumentos, razones y teorías situados históricamente en instituciones sociales también situadas históricamente, niega la posibilidad de leyes estrictas socioracionales de reducción tipo-tipo, rechaza el epifenomenalismo sociológico y sostiene la superveniencia de lo racional en lo social (Kusch, 2000, p. 32).

Estas 2 últimas características, la del rechazo al epifenomenalismo sociológico y la superveniencia de lo racional en lo social, requieren de mayor explicación. Por un lado, cuando se sostiene la superveniencia de las entidades racionales en las entidades sociales, se enfatiza que los tipos de argumentos, teorías, etc., son múltiplemente realizables. Sin embargo, la superveniencia no significa que exista una independencia de las entidades racionales, pues no es

---

<sup>7</sup> Es importante tener en cuenta una distinción que el autor realiza: Para entender las complicaciones del sociologismo reduccionista, hay que entender 2 maneras a partir de las cuales se pueden identificar los *tipos* de entidades racionales: Ya sea a partir de las categorías que los mismos agentes utilizan para la realización de sus acciones, o a partir de categorías propuestas por el analista, el sociólogo del conocimiento. La dificultad presentada sobre la incapacidad de reducir *tipos* de entidades racionales a *tipos* de entidades sociales, refiere a las categorías que los agentes, los filósofos en este caso, utilizan para justificar sus posturas. En el segundo caso, en donde es el analista quien determina las categorías para identificar los *tipos* de entidades racionales, el peligro está en la *sobredeterminación* del análisis social por sobre las categorías con las que los agentes entienden sus acciones. Esta segunda complicación, sin embargo, la distingo de la anterior pues aquí ya se estaría hablando de eliminativismo, e.e., de eliminar las entidades racionales, traduciéndolas completamente a las categorías sociales del analista.

posible concebir un cambio teórico en las teorías y posturas filosóficas si ello no lleva aparejado un cambio en prácticas sociales, intereses o instituciones. Dicho de otro modo, un cambio de teorías o argumentos en filosofía no es posible si no hay un correlato en las prácticas filosóficas de las comunidades de filósofos y del entorno en el cual se organizan. Por otro lado, rechazar el epifenomenalismo de la relación entre las entidades racionales y las entidades sociales implica atribuirle a las primeras poder causal. Es decir, argumentos, posturas, teorías filosóficas, pueden influir en el conjunto de prácticas sociales en las que están insertas. Como sostiene Kusch: *“Historically situated (‘dated’) instances have causal powers precisely because they are identical with social and psychological events”* (p. 33). De este modo, al atribuirle poder causal a las entidades racionales, la racionalidad interna de los agentes epistémicos, los filósofos en este caso, se preserva al asumir las razones que ellos mismos entregan para justificar las acciones de sus prácticas sociales.

Sin embargo, es importante señalar aquí que hay una postura que, si bien satisface las características que identifica Kusch para una aproximación historiográfica al conocimiento filosófico que evite la separación entre historia externa e historia interna, sigue replicando un internismo en lo que respecta a los factores relevantes para entender la dinámica del quehacer filosófico: Uno podría sostener que argumentos y teorías son prácticas o instituciones sociales de algún tipo, pero sin asumir que, para entender la dinámica de esas prácticas o instituciones tengamos que apelar a un entramado de relaciones sociales en las que se insertan dichas prácticas. No tendríamos que prestar atención, entonces, a instituciones sociales externas a los departamentos de Filosofía, por ejemplo.

Frente a esta posible objeción, es importante entender el aspecto holístico de las prácticas sociales, pues no se puede omitir la interconexión de las distintas prácticas e instituciones entre sí. Tal y como las dinámicas de las prácticas filosóficas, en sus múltiples dimensiones, configuran los productos filosóficos, e.e., argumentos, teorías, etc., el entramado de relaciones sociales configuran, a su vez, al conjunto de prácticas filosóficas. En ese sentido, no se puede desentender la

situación actual de la Filosofía en lo que respecta a su lugar en la sociedad contemporánea, la cual ha determinado a la universidad como el dominio preponderante de la actividad filosófica. Así, las transformaciones que se dan en el campo de la educación superior, configuran a su vez el lugar que tiene la filosofía, así como también el resto de disciplinas impartidas en las instituciones educacionales. Este mismo aspecto holístico de las prácticas e instituciones sociales es el que hay que considerar a la hora de entender el campo educacional, pues este no se puede desentender de las políticas públicas y clima ideológico cultural en el cual se encuentra inserta.

Para el caso que abordará este trabajo, el de la profesionalización y mercantilización de la producción filosófica en Chile, el aspecto holístico de las prácticas e instituciones sociales cobra especial relevancia. En efecto, no se puede comprender cabalmente la implantación de la profesionalización académica en el sistema universitario chileno, específicamente de la filosofía, si no se considera el contexto de relaciones sociales en el que se inserta. Específicamente, es importante considerar las teorías desarrollistas en las que el problema económico tiene una prioridad nacional, al punto de convertirse en el eje en torno al cual giran las políticas públicas de educación, pues se concibe a esta como un factor fundamental para el crecimiento y desarrollo económico (Brunner y Flisfich, 1983). Esa misma relación holística se expresará posteriormente con el giro neoliberal de las políticas públicas a partir de la dictadura militar, en donde se acentúan categorías como “inversión” para entender la educación, pero con el énfasis ahora en su concepción como inversión privada (Ruiz, 2010).

Si bien lo anterior se abordará con mayor desarrollo en los capítulos posteriores, es importante mencionarlos porque ilustra bien la importancia que tiene considerar como unidad de análisis de una aproximación historiográfica a las prácticas filosóficas en conexión con el contexto de prácticas e instituciones sociales de las cuales forman parte.

## Capítulo II: Profesionalización e institucionalización de la filosofía

### La importancia del espacio institucional

Las consideraciones anteriores sobre los compromisos metodológicos para la aproximación historiográfica a las prácticas sociales en las que se insertan las prácticas filosóficas, nos lleva a la pregunta por las condiciones materiales en las que se ha llevado a cabo el quehacer filosófico en Chile. A su vez, lo anterior nos lleva inevitablemente al ámbito de las instituciones de educación superior, específicamente el dominio universitario. Como bien señalara Sánchez, en modo alguno hay un vínculo normativo entre la Universidad y la filosofía (1992). Sin embargo, como ya se bosquejaba en el capítulo anterior, hay 2 razones por las cuales es importante considerar a los espacios institucionales -que en este caso es la universidad- para contribuir con el diagnóstico sobre el estado actual de la disciplina: Por un lado, el mismo diagnóstico reconstruido racionalmente trata, entre otras aristas, la relación que tiene la filosofía con el dominio institucional en el cual se ejerce. Por otro lado, la consideración de que la única manera de entender cabalmente el trabajo académico filosófico pasa por incluir en la unidad de análisis de la aproximación historiográfica los factores tradicionalmente considerados externos de la disciplina, tales como el dominio político y el dominio institucional.

Además de lo anterior, otro de los elementos principales con los que se pretende abordar el proceso de la profesionalización de la filosofía en Chile es la consideración de sólo una de las actividades principales del trabajo académico: la investigación o producción del conocimiento. Por ello, la delimitación de la presente investigación en el ámbito universitario obedece también a que es en dicho espacio en donde se ha generado principalmente la labor de investigar y producir conocimiento filosófico.

De este modo, ser capaz de mostrar cómo es que la desvinculación de la filosofía con el debate público sobre las necesidades sociales y políticas del país y la imposición de un modelo hegemónico de saber filosófico dentro del trabajo

académico responden a procesos sociales más amplios que los que se limitan a las transformaciones del trabajo académico filosófico, implica hacer un balance contextual de los procesos de profesionalización de la filosofía. Así, la primera tarea será dar cuenta del período previo a su institucionalización, en donde la filosofía cumplía un rol preponderante en el proyecto educativo republicano de Chile en el siglo XIX. Posteriormente, se examinará el proceso en el que la filosofía empieza a adquirir una organización sistemática a partir de una serie de cambios institucionales, que le otorgaron una relativa autonomía respecto a los fines y modos de organización de la disciplina. A partir de la caracterización de estos procesos se buscará dar cuenta de los problemas previamente identificados.

Es importante señalar aquí que gran parte del análisis y reconstrucción de la historia de la institucionalización y profesionalización de la filosofía en Chile ya se ha realizado. Como señala Santos (2015), autores como Jara (2009), Estrella (1999), Jaksic (2013), Sánchez (1992), entre otros, han contribuido a dicho propósito. De todos los anteriores, este capítulo estará basado fundamentalmente en el texto de Sánchez, *Una disciplina de la distancia* (1992), trabajo ya utilizado para caracterizar, en el capítulo previo, una de las posturas historiográficas de la filosofía basada en autores, así como también en el texto de Jaksic, *Rebeldes Académicos en Chile* (2013), pues son esos textos los que utilizan un aparataje conceptual útil para los propósitos del presente trabajo. Pero, además, serán importantes los textos de Brunner y Flisfich, *Los intelectuales y las instituciones de la cultura* (1983), y el de Carlos Ruiz, *De la República al mercado* (2010), para abordar, en el primer caso, las características sociales de la profesionalización, mientras que, en el segundo caso, ciertos debates en torno a las nociones de educación de autores como Letelier.

Como señalara Sánchez (2010), la filosofía tuvo un rol no menor en la consagración de los ideales republicanos en los comienzos del Chile independiente. Esta función la podemos entender de mejor manera si atendemos a la importancia que tuvo la recepción en Chile de un conjunto de doctrinas filosóficas vinculadas a la Ilustración para la constitución de un orden republicano que le otorgase estabilidad política y social al Chile independiente. A modo de ejemplificación, una de los debates que marcaron el debate público a comienzo del siglo XIX trata sobre las relaciones entre el Estado, la religión y la política, en donde la filosofía cumplió un rol preponderante: *“La actividad filosófica demuestra que existía un alto grado de conflicto entre el pensamiento secular y religioso mucho antes de los explícitos enfrentamientos que se produjeron en el ámbito de las relaciones de la Iglesia y el Estado en la segunda mitad del siglo XIX”* (Jaksic, 2013, p.24).

Sin embargo, es importante recalcar que, como toda recepción, implica una adaptación a la realidad en la cual esas teorías y posturas filosóficas se insertan: *“Por lo pronto, el carácter deudor de nuestras instituciones culturales, a menudo comprendido en los términos de una relación de dependencia entre el ‘centro’ y la ‘periferia’, debe ser asumido de un modo ‘contextual’ y ‘topográfico’ para no volver invisibles los rasgos propios de nuestras prácticas intelectuales”* (Sánchez, 1992, p.29). Es decir, parte constitutiva de un entendimiento claro sobre las prácticas filosóficas en Chile es la consideración de las especificidades locales en las que se importan y desarrollan las teorías filosóficas europeas. En los términos con los que en el primer capítulo conceptualizábamos una aproximación historiográfica que entienda las entidades racionales -teorías, posturas, argumentos filosóficos-, como entidades sociales, las doctrinas agrupadas en el nombre genérico de Ilustración (p.25)-las que responden a redes holísticas de prácticas sociales y teorías filosóficas con las que se interdefinen- no tienen comparación con el modelo configurado a partir de dichas teorías en Latinoamérica, pues las prácticas sociales en las que se materializaban son distintas.



Es por ello que Sánchez señala lo siguiente: *“Como bien se sabe, en el caso de los pueblos europeos, tales teorías fueron el resultado de un lento proceso de desarrollo intelectual cuyo ascenso a la superficie se produce con el surgimiento de nuevos grupos sociales. La situación es diferente en Latinoamérica, pues dicha recepción acontece cuando los Estados nacionales se encontraban en plena construcción”* (p.30). Esta particularidad que señala Sánchez es clave para entender el rol que tuvo la filosofía en el contexto de la emergencia de la República.

¿Cuál fue, entonces, el rol específico que tuvo la filosofía en este contexto? El de la fundamentación de instituciones que permitiesen instalar el orden republicano esperado. Sin embargo, la falta de un conjunto de prácticas sociales que sostuviesen a esas instituciones llevó a la búsqueda de un proyecto pedagógico que permitiese instalar progresivamente los ideales de la Ilustración: *“Tal como en Europa, la política republicana, de acuerdo al proyecto global de constitución de un pueblo nuevo, debía volverse moral republicana, vale decir, ‘pedagogía’, en el sentido de dotar al hombre de una segunda naturaleza”* (p.32). Es importante recalcar que esa misma necesidad de instalar un orden distinto para el Chile independiente implicaba afirmar el distanciamiento con el clima ideológico cultural de la Colonia, en donde se rechazaba el legado de España por retrasar la llegada de las ideas de la Ilustración (p. 28). Es en ese contexto donde cobra especial relevancia lo que mencionábamos anteriormente, esto es, el conflicto entre el Estado y la Iglesia en el proceso de la secularización. Como señala Jaksic: *“los filósofos seguían centralmente preocupados del tema religioso. En efecto, una parte importante de su producción estaba directamente relacionada con el lugar de la religión en el pensamiento y la sociedad chilena”* (2013, p.40)

A modo de ilustración de la tensión entre Iglesia y Estado expresado en el dominio institucional educacional, resulta conveniente tener en cuenta la creación del Instituto Nacional (IN) en 1813, en la cual se expresó dicha tensión al ser una institución que surge del cierre de otras instituciones educacionales del régimen colonial, pero que intentaba conciliar la necesidad de formular un sistema nacional de educación con la religiosidad imperante (p. 41). Una ilustración más clara y

concreta de la función ecléctica que tuvo inicialmente el IN es la continuación de las funciones del Seminario en la formación de sacerdotes, pero con la nueva orientación enfocada a las necesidades prácticas del país (p.42)

Como Jaksic señala, dentro de las figuras filosóficas relevantes del período es precisamente el fundador del Instituto Nacional, Juan Egaña, para quien no había una incompatibilidad entre sus preocupaciones religiosas y su interés filosófico en el plano de la educación: *“Egaña veía a la filosofía como un vehículo para inculcar no sólo la moralidad sino también un sentido de nacionalidad entre los chilenos”* (p. 45). La consideración de este último elemento es relevante porque nos permite sostener que, ya tempranamente, el desarrollo de la actividad filosófica en Chile está inevitablemente vinculado con el devenir propio de su objeto de estudio y reflexión, que en este caso es la sociedad y el campo de la política, en general, lo cual contrastará posteriormente con su consagración institucional autónoma como actividad académica profesional.

Un antecedente que reafirma la tesis sobre el rol que tuvo la filosofía como una disciplina consistente en generar las condiciones de posibilidad de prácticas sociales acordes a la necesidad de establecer un orden republicano en Chile, es su injerencia posterior en materias educacionales, específicamente en la creación de la Universidad de Chile con Andrés Bello, la cual tampoco puede desentenderse de los conflictos entre la Iglesia y el Estado, en donde la primera iba perdiendo progresivamente terreno en el campo educacional, en contraste con la expansión del segundo en el mismo. Como mencionábamos anteriormente, la recepción de un conjunto de doctrinas filosóficas europeas tuvo vital importancia para la constitución de un clima cultural en el que se buscaba establecer un conjunto de ideales republicanos acordes al robustecimiento del Chile independiente. Dentro de las variadas tradiciones que tuvieron influencia en Chile, es importante destacar la recepción de la filosofía escocesa, pues tuvo una gran injerencia en la en el desarrollo posterior de la disciplina (p. 57). Lo anterior se explica si atendemos a una de las características que los filósofos en Chile le atribuían: la de permitir desarrollar campos de la filosofía de manera compatible con el catolicismo.

Autores como Marín y Bello son importantes al respecto, pues en la obra de ambos se muestra cómo la reflexión filosófica, si bien ampliándose progresivamente a temas y autores laicos, se circunscribía en los límites de la tradición católica, lo cual se entiende mejor si se considera que el poder de la Iglesia Católica seguía siendo influyente, y de haber conflictos de intereses se ponía en duda la construcción de una estabilidad política necesaria para el fortalecimiento del Estado. Todas estas tensiones se cristalizaron en el dominio institucional cuando se crea la Universidad de Chile, decisión que se da poco después del cierre de la virreinal Universidad de San Felipe. Sin ánimos de entrar a las determinaciones específicas del contexto que explican la decisión, lo importante a tener en cuenta para los presentes objetivos del trabajo es lo que significó para la filosofía la creación de la Universidad de Chile, cuyos estatutos fueron redactados por Andrés Bello, su primer rector (p.66).

Como se mencionaba previamente, una de las tradiciones filosóficas más influyentes en este período fue la filosofía escocesa, preferencia marcada para autores como Bello, quien encontraba en dicha tradición la posibilidad de extender el rango de aplicación de las discusiones filosóficas a dominios más amplios, tales como los temas educacionales: *“En su cuidadosamente elaborado discurso inaugural (en la creación de la Universidad de Chile), Bello hizo reconocimiento público de sus maestros escoceses cuando declaró que el cultivo de ciencias y letras tenía una profunda influencia moral y política en la sociedad. La tarea de la civilización, declaró en esa ocasión, dependía de la moralidad en la sociedad mediante la educación. Y la moralidad no podía separarse de la religión.”* (p.71). Resulta relevante preguntarse aquí cómo es que podía compatibilizarse la apelación explícita a la religión y moralidad con la creación de una institución laica que, se supone, buscaba extender el dominio estatal en el campo educacional<sup>8</sup>. Parte de la

---

<sup>8</sup> Si bien no constituye un elemento especialmente relevante para la caracterización de los procesos de profesionalización e institucionalización que tuvo la filosofía en Chile, la apelación a la necesidad de establecer un orden social da cuenta del carácter elitista de la educación en ese entonces: *“(..)la construcción del sistema educacional chileno privilegia la educación secundaria y universitaria, cuyos destinatarios son las clases dirigentes”* (Ruiz, 2010, p.21). Ese carácter elitista, a su vez, permite entender que la religión se buscaba mantener como un mecanismo de orden social necesario para las clases subalternas.

explicación radica en elementos que ya habíamos bosquejado antes: el poder fáctico de la Iglesia no se podía dejar de lado a la hora de generar una estabilidad política, social e institucional en la construcción estatal. Es en ese contexto en el que la apelación a la filosofía por parte de figuras relevantes como Bello resulta importante: *“(..) su experiencia con la escuela escocesa le permitió defender una compatibilidad tanto entre ciencia y religión, como entre racionalismo y fe. También le permitió establecer un paralelo entre los fines de la disciplina y los de la Universidad: el cultivo y desarrollo de la razón”* (p. 72). De esa manera, ya tempranamente se empieza a establecer la universidad como el lugar en el cual la filosofía se desarrolla. Así, de la Ilustración escocesa Bello entiende que es el ámbito educativo, específicamente el universitario, el espacio en donde se tienen que difundir las ideas que permitirán instalar progresivamente prácticas sociales que legitimen a las distintas instituciones sociales y políticas.

Ése énfasis en la función de la universidad de formación moral y cívica para el establecimiento del orden social es otra de las características de la aplicación de las ideas de la Ilustración escocesa por parte de Bello, sin que ello signifique una falta de contextualización de acuerdo a las especificidades históricas y sociales de Chile, pues ya vimos que esas ideas se combinaron con la necesidad de establecer vínculos entre el dogma católico y el desarrollo de las ciencias, evitando así conflictos entre la secularización progresiva de la sociedad y quiebres con el poder de la Iglesia católica. Sin embargo, tan importante como lo anterior es el hecho de que Bello concebía ya que la educación como mecanismo de difusión y cultivo de conocimientos científicos y humanísticos era lo que permitía la consolidación progresiva de los ideales humanistas e ilustrados. En términos prácticos, lo anterior, en conjunto con la necesidad de evitar conflictos entre la Iglesia y el Estado, significó una defensa incipiente de la especialización académica de la Universidad, en general, y por extensión, la filosofía, al sostener Bello que la misma no debía involucrarse en conflictos políticos y religiosos (p. 72-73).

Si bien hubo autores que se distanciaron del enfoque de Bello respecto a la filosofía y la Universidad, tales como Lastarria, Bilbao, Alberdi y Sarmiento (p. 82-

84), pues consideraban importante usar a la disciplina como una herramienta de crítica contra la reacción catolicista en el proceso de secularización acelerada (p. 81), la consolidación creciente de instituciones como la Universidad de Chile permitieron paulatinamente una separación entre la actividad académica y las actividades políticas.

## El impacto del positivismo en la Filosofía en Chile

Siguiendo con la caracterización del período previo a la consolidación de la filosofía como una disciplina principalmente académica, hemos de tener en cuenta el impacto que tuvo en los estudios filosóficos y en el ámbito de la educación la influencia positivista en Chile, la cual adquirió relevancia en un contexto en el que las tensiones entre la Iglesia y el Estado empezaron a aumentar. En cierto sentido, la necesidad de dirigir las discusiones hacia los conflictos políticos derivados de la relación entre Iglesia y Estado, los cuales tienen a su vez repercusiones sociales en el ámbito de la educación, significó un distanciamiento con la especialización académica incipiente de las distintas ramas del saber en la Universidad. Para ese entonces, la Facultad de Filosofía tenía el rol de supervisar la enseñanza en sus distintos niveles (Sánchez, 1992, p.42). Lastarria, quien fue de los primeros intelectuales que adhirieron a esta corriente públicamente, asumió de esta postura filosófica principalmente los argumentos que le permitían disputar el campo de influencias contra el catolicismo, a partir de las críticas a la influencia de la religión en la sociedad (Jaksic, 2013, p.94). Sin embargo, fue Valentín Letelier el autor cuyo positivismo perduró en influencias en décadas posteriores, motivo por el cual resulta pertinente revisar en mayor detalle su propuesta. Es importante, además, porque es este autor el artífice de una de las instituciones que sirvieron como antecedentes para la posterior profesionalización académica de la Filosofía: El Instituto Pedagógico.

Una de las características principales que atraviesan a la obra de Valentín Letelier es la importancia que tiene la educación para la cohesión social y cultural necesaria para el país. En concordancia con aquellos intelectuales para quienes la filosofía era una herramienta para la reflexión acerca de los asuntos de la sociedad, la enseñanza, y la Universidad en particular, cumplía el rol de llevar a cabo, mediante la difusión de saberes, una transformación importante en la sociedad (p.108).

Sin embargo, como recalca Ruiz, no se trata aquí solamente de que la enseñanza de las ciencias de por sí permitan la cohesión social que antaño era realizada por la religión, ya que *“la universidad forma también a las clases que han de dirigir a esta sociedad cohesionada por la ciencia, en tiempos de convulsión y turbulencias sociales”* (2010, p.59). Esta idea de formación de una clase dirigente, en base a la cultura adquirida por los saberes impartidos en la universidad, cuya unidad es articulada por la ciencia, es lo que permitirá sostener que aquí en Letelier ya se encuentra una *“visión centrada en un proyecto de modernización de la sociedad chilena a través de la secularización de sus instituciones fundamentales”* (p. 60). Sin duda alguna esta visión está basada en el positivismo que el autor sostenía, doctrina según la cual el desarrollo de la sociedad atraviesa 3 etapas principales, dentro de las cuales la etapa teológica y metafísica serán superadas por la etapa científica.

En este contexto, Letelier tuvo gran influencia en la creación del Instituto Pedagógico, institución educacional basada en nuevos programas de modernización educativa preparados por autores como Letelier, Núñez y Matte (Sánchez, 1992). Este fue el primer paso para la profesionalización de la pedagogía como una disciplina científica. Debido a las distintas tensiones del período durante el siglo XIX que cristalizaron en el ámbito educacional, específicamente en el Instituto Nacional y la Universidad de Chile, Letelier buscó establecer la nueva institución educacional de forma independiente a las 2 primeras. Esta situación de tensiones se expresó en la oposición que encontró la creación del Instituto Pedagógico en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Como señala Jaksic: *“Para los miembros de la FFH (Facultad de Filosofía y Humanidades), el Instituto Pedagógico era más que un problema político: sintieron sus disciplinas invadidas por educadores que elevaban la pedagogía a la categoría de ciencia. También eran conscientes de que muchos profesores se sentían amenazados por la naturaleza y los objetivos de la educación en el IP, que no ocultaban las intenciones de reformar la enseñanza secundaria”* (2013, p.110). Sin embargo, debido al fuerte respaldo por parte del gobierno a la iniciativa, el Instituto Pedagógico se consolidó como un establecimiento exitoso, cuyos profesores

pasaron a convertirse en académicos titulares de la Facultad de Filosofía y Humanidades mediante un reconocimiento universitario por parte del mismo gobierno. De este modo, aquella versión local en Chile de la filosofía positivista cuyo origen reside en la agudización de los procesos de secularización de la sociedad, y que, por tanto, se distanciaba de la tendencia apolítica de la filosofía que instaló Bello en el ámbito universitario, devino, gracias a la fundación del Instituto Pedagógico, en otro momento de consolidación de la filosofía en su dimensión institucional<sup>9</sup>.

Ahora bien, el marcado énfasis del positivismo en las discusiones públicas generó una creciente reacción antipositivista en la filosofía, no sólo en Chile, sino también en otros países en donde el positivismo había crecido, como en México o Argentina, por ejemplo. El incipiente interés en corrientes filosóficas alternativas al positivismo dio paso a lo que se la llamado una nueva era en el quehacer filosófico, la de la filosofía latinoamericana propiamente tal (Romero, 1952). Quizás el principal factor que intervino en el progresivo abandono del positivismo es la disminución del conflicto entre la Iglesia y el Estado, condiciones previas que posibilitaron la emergencia de la recepción positivista en Chile. Una vez cambiado el contexto material en el cual se desenvolvía dicho movimiento filosófico, gradualmente los intelectuales empezaron a interesarse en otras corrientes.

Dentro de los autores que trajeron estas corrientes alternativas, sin duda, por su gran influencia en el campo institucional de la filosofía, así como también en el campo educacional, es Enrique Molina, quien fue el fundador de la primera universidad laica de Chile, la Universidad de Concepción (Jaksic, 2013, p. 138).

Dentro de las ideas filosóficas que Molina trajo al país, aquellas que tuvieron mayor repercusión fueron las que estaban vinculadas a la metafísica. De esta manera, buscó herramientas teóricas y conceptuales para distanciarse del

---

<sup>9</sup> Sin duda la enseñanza en el Instituto Pedagógico colaboró de manera incipiente en la posterior profesionalización de la filosofía, pues la influencia de profesores como Jorge Schneider, profesor alemán a cargo de la enseñanza de la filosofía y pedagogía en dicho instituto, el cual fue a su vez ex alumno de Wundt, le dieron un carácter eminentemente científico a la enseñanza.



positivismo, sin que por ello tuviese que recurrir a las doctrinas católicas conservadoras con las que los positivistas discutían anteriormente. Uno de los principales autores introducidos al ambiente filosófico chileno fue Bergson, del cual Molina reconoció el énfasis en entender dimensiones de la realidad que son inasibles para la racionalidad científica. En último término, esto derivó para Molina en sostener que es la espiritualidad humana el objeto primordial de la reflexión filosófica. Como señala Jaksic: “(Molina) emprendió la compleja tarea de incluir el positivismo bajo una nueva concepción filosófica que, aun cuando rescataba algunas de las preocupaciones de ese movimiento intelectual, las llevaba más allá con el fin de relacionar la espiritualidad humana con la metafísica, la cultura y la filosofía misma” (p. 145). En qué sentido uno pueda entender ese rescate a ciertas ideas del positivismo, a la par que, trascendiéndolas, sólo se podrá entender a la luz del concepto de progreso, idea central del positivismo en su ley de los 3 estadios.

Para Molina, dicha corriente circunscribía el progreso sólo a una dimensión material, pero olvidaba la dimensión espiritual del individuo. Ello supone una nueva jerarquía de valores en donde la cúspide la tenía la espiritualidad humana, con su consecuente ámbito de estudio, la metafísica, mientras que el progreso material, si bien es una condición necesaria, no es suficiente para el progreso general de la humanidad. Otra expresión en la cual se refleja esta nueva jerarquización de valores en la filosofía, es respecto a las distintas especialidades de la misma. De esta manera, disciplinas antes consideradas centrales en la enseñanza, se convierten sólo en instrumentos necesarios, pero no suficientes para entender las inquietudes fundamentales de la filosofía, en donde la metafísica ocupa el rol principal. Por supuesto, las reflexiones filosóficas sobre la política y la educación también caen dentro esta nueva jerarquización, quedando también subordinadas a la metafísica (p. 147). En ese contexto es que se funda la Universidad de Concepción, en 1919, institución inspirada en la postura filosófica de Molina, para quien “la filosofía, si aspiraba a ser un modelo para la universidad, además de un modelo para la sociedad, debía primero establecer para el campo una orientación espiritual y apolítica” (Jaksic, 2013, p. 164-165). De este modo, vemos que las ideas filosóficas en reacción al positivismo significaron un énfasis en la filosofía como una disciplina

ajena a los conflictos propiamente políticos, lo cual marcó un precedente para la ulterior consagración de la profesionalización de la filosofía como una disciplina académica, cuyos fines y actividad se rigen por la misma comunidad de filósofos.

Con estos antecedentes, que nos muestran las tensiones que han constituido tempranamente al quehacer filosófico en Chile, en donde las prácticas e instituciones sociales durante el siglo XIX y comienzos del siglo XX estuvieron marcadas por un énfasis importante en el campo educacional en lo que respecta al dominio en el cual se desarrolló la filosofía, campo marcado a su vez por los conflictos entre la Iglesia y el Estado, podemos ver cómo la filosofía tuvo un rol subordinado a la formación de valores ilustrados, acordes a la cohesión social requerida para la consolidación cultural del Estado.

Ahora bien, esas mismas condiciones materiales que posibilitaron la emergencia de la filosofía como una disciplina al servicio de las necesidades culturales y educacionales del país, fueron cambiando paulatinamente, y por tanto también el carácter de la filosofía. De este modo, empezó a haber un creciente distanciamiento en aquellos que cultivaban la filosofía de esa exclusividad hacia los conflictos sociales, políticos y educacionales, buscando tópicos propios de la disciplina. Bosquejamos anteriormente algunas explicaciones de ese distanciamiento, pero resulta necesario mostrar ciertos eventos y emergencias de instituciones que consolidaron la autonomía de la disciplina.

Quizás sea Kuhn quien haya sido uno de los primeros autores en abordar un estudio sobre las propiedades epistémicas en la transformación social de la organización de las ciencias, en lo que él llamó el paso de la etapa pre-paradigmática a la ciencia normal<sup>10</sup>. Si bien las distancias entre la historia de la ciencia y la historia de la filosofía pueden ser significativas, resulta relevante para los propósitos de este trabajo utilizar ciertas características que Kuhn identificó en el desarrollo y especialización de la ciencia normal, pues ellas también se pueden encontrar en el proceso de institucionalización y profesionalización de la filosofía.

Una primera acotación es importante de hacer. Las características que se mencionarán aquí hacen referencia primordialmente a los cambios en la organización social de las disciplinas, no a las teorías científicas o filosóficas adoptadas. Dicho de otro modo, se buscará enfatizar con la referencia al trabajo de Kuhn a las modificaciones que alteran a las comunidades de científicos o filósofos antes que a los compromisos propios de la matriz disciplinar en torno a la cual se organizan.

Una de las primeras características que presenta Kuhn (2006) es que lo que constituye un paso fundamental hacia la ciencia normal es la adopción de un paradigma, lo que posteriormente llamará matriz disciplinar (año de la tensión esencial). De este modo, la principal falencia que tenían las comunidades científicas, la falta de criterios comunes para la investigación, se aminora al adoptar un conjunto compartido de valores, métodos, problemas relevantes, ejemplares y modelos. Una ilustración de lo anterior es lo que señala Kuhn sobre la etapa pre-paradigmática de la física óptica: “(...) *la elección de las observaciones y experimentos que apoyaban su punto de vista era relativamente gratuito, pues no había un conjunto normal de métodos o de fenómenos que todo autor de óptica se viese obligado a emplear y explicar*” (2006, p. 74). Sin tener un mismo conjunto de

---

<sup>10</sup> Esta interpretación de la obra de Kuhn aparece en Brad Wray, K. (2011) *Kuhn's Evolutionary Social Epistemology*, Cambridge University Press: Nueva York

datos o hechos a los cuales referirse, sin tener una matriz conceptual que les permita referirse a esos datos, la divergencia entre las distintas comunidades no permite un desarrollo hacia la ciencia normal.

Ahora bien, cabe preguntarse cómo es que surge, dentro de la pluralidad de escuelas con diversas herramientas y compromisos conceptuales para abordar fenómenos de estudio, un paradigma o matriz disciplinar capaz de desarrollar un trabajo tal que le permita a la comunidad organizada en torno al mismo un aumento de eficacia en resolver problemas y desarrollar teorías científicas. Para Kuhn, la divergencia entre las distintas escuelas desaparece con la emergencia de un paradigma que aglutine a la comunidad científica, a partir de una focalización acotada a un conjunto finito de datos: *“(...) Su desaparición (la de la divergencia entre escuelas rivales en la etapa pre-paradigmática) está normalmente provocada por el triunfo de una de las escuelas pre-paradigmáticas que, debido a sus propias creencias y preconcepciones características, prestaba atención tan sólo a una parte restringida de aquella masa de información desmesurada e informe”* (p. 80). Esta idea es importante en lo que refiere a la organización institucional de una disciplina, pues sugiere que la especialización en un dominio acotado de problemas y datos es lo que permite un desarrollo teórico y empírico más elaborado de las teorías científicas. En el plano institucional, la escuela emergente que unifica o establece un dominio específico de acuerdo a ciertos compromisos asumidos, tenderá a reforzarse mediante la captación de las nuevas generaciones aspirantes a ser parte de la comunidad científica, desplazando a aquellos que no se integran: *“El nuevo paradigma entraña una nueva y más rígida definición del campo. Los que no quieren o no pueden acomodar su trabajo a él han de proceder aisladamente o unirse a otro grupo”* (p. 83).

Es importante destacar que, para Kuhn, el mismo hecho de que el paradigma emergente empiece a captar nuevos estudiantes que se forman de acuerdo a la matriz común compartida, y que por tanto permite la conformación de una comunidad epistémica estable es lo que permite *“la formación de revistas especializadas, la fundación de sociedades de especialistas y la exigencia de un*

*lugar especial en el currículum*” (p. 84). Es decir, la conformación de una dimensión institucional sólida en el cual la disciplina se desarrolla. Las similitudes con los procesos de profesionalización de la filosofía en Chile, tienen gran similitud a lo que describe Kuhn en el desarrollo de la ciencia normal, al menos en lo que respecta a las propiedades epistémicas y a las formas en las que se organiza la producción del conocimiento.

Pero esta consolidación de una comunidad científica conlleva otras consecuencias para el trabajo disciplinario, pues el hecho de que ahora la actividad esté enmarcada en un conjunto común de presupuestos entre pares epistémicos, hace que progresivamente trabajos con ánimos fundacionales pierdan legitimidad dentro de la comunidad científica. Ahora, el estilo de escritura académica no se basa en grandes obras, sino más bien en artículos especializados que presuponen un conocimiento tácito dentro de la comunidad de pares en la disciplina. De este modo: *“Sólo en los antiguos estadios pre-paradigmáticos del desarrollo de las diversas ciencias ordinariamente los libros poseían la misma relación con los logros profesionales que aún tienen en otros campos creativos”* (p. 85). Los vehículos de comunicación de la investigación, entonces, debido a la profesionalización, empiezan a adquirir un tono altamente especializado, por lo que personas externas a la comunidad difícilmente podrán seguir los avances en la disciplina. Lo importante aquí, señala Kuhn, es que esta forma de organizar la investigación les permite a los científicos partir desde un conocimiento asumido por aquellos hacia los cuales van dirigidos los artículos especializados, pudiendo concentrarse exclusivamente en detalles esotéricos de la disciplina.

Si bien esta estructura esquemática del desarrollo a la ciencia normal no tiene por qué coincidir con el desarrollo de todas las ciencias, mucho menos tiene que hacerlo con el desarrollo de la filosofía en Chile. Sin embargo, varias de las características que Kuhn aquí identifica son también atribuibles al proceso de institucionalización y profesionalización de la producción filosófica, como se verá más adelante cuando se detalle el conjunto de eventos y rasgos que adquiere la

comunidad filosófica en su constitución como una disciplina académica universitaria.

Antes de entrar a la especificación de los eventos que dan cuenta del proceso en el cual la filosofía se consolida como una disciplina académica dentro del ámbito universitario -con las consecuencias que ya se han mencionado previamente respecto a la atribuida imposición hegemónica de una forma de hacer filosofía, por un lado, como la separación entre la misma y el debate público sobre los problemas sociales y políticos, por el otro- , es necesario identificar otras características propias de los procesos de especialización de las disciplinas en general, no ahora respecto a las propiedades epistémicas, como vimos con Kuhn, sino también respecto a las formas organizativas de las comunidades académicas en torno a su trabajo. Para realizar esto, el texto de Brunner y Flisfisch, *Los intelectuales y las instituciones de la cultura* (1983), resulta de suma utilidad, pues describe de manera breve pero concisa las principales características de los procesos de profesionalización. Dichos autores identifican los siguientes rasgos (p. 170):

- a) creciente independencia de la comunidad académica respecto de las autoridades políticas y administrativas
- b) Control por parte de los miembros de la profesión del personal que la constituye, y de las políticas de promoción o ascenso que le son aplicables.
- c) Autonomía respecto de las normas que rigen el adiestramiento y el desempeño de los miembros
- d) La definición de un *ethos* profesional, que regula los procesos de reclutamiento de modo tal de admitir sólo miembros con una manifiesta afinidad a los ya existentes.
- e) Emergencia de una ideología elitista, en donde se considera que los contenidos de la disciplina tienen un valor social intrínseco e independiente de la valoración que hagan aquellos que no son parte de la profesión académica. Los autores sostienen, además, que esta característica es la que fundamenta la autoridad exclusiva que se atribuyen respecto a las decisiones que competen a su dominio de estudio e investigación (p. 171).

Todos los rasgos mencionados anteriormente, identificados por Brunner y Flisfisch, comparten el mismo denominador común, en definitiva: la idea de que las comunidades académicas se constituyen ideológicamente a partir de una reivindicación de autonomía y autodeterminación respecto a su dominio de trabajo, lo cual se traduce, en la práctica, a que sean ellos los que monopolizan el acceso mediante certificaciones a aquellos profesionales en formación que se quieren adherir. Lo anterior tiene como correlato la idea de que es la misma comunidad académica la que define tantos fines de la investigación como el dominio de la misma.

Los autores abordan lo anterior desde el concepto de *libertad académica*, la cual la entienden como una noción de libertad negativa<sup>11</sup>. Así, la idea de autodeterminación de la comunidad académica no pasa exclusivamente por la idea de que el desarrollo de la disciplina debe desplegarse en todas sus potencialidades, sino más bien por la no interferencia de agentes externos a dicha comunidad, tales como las autoridades políticas y administrativas, ya sea del gobierno o inclusive de la universidad. Esta idea, nuevamente, la entienden a partir de 3 elementos clave (p.177):

- a) la deliberación sobre quién se convierte en o deja de ser miembro de la comunidad
- b) exclusiva competencia de la comunidad académica sobre los productos de investigación y, por tanto, de asignación de prestigio
- c) deliberación sobre los contenidos sustantivos de la investigación, así como también respecto a la docencia.

Sin embargo, la visión panorámica que estamos estableciendo aquí, a partir del trabajo de Brunner y Flisfisch, queda incompleto si no enmarcamos esta visión de mundo de las comunidades académicas en procesos de profesionalización en otra de las formas ideológicas específicas que la orientan: la idea de que son los

---

<sup>11</sup> Para ver en qué consiste el concepto de libertad negativa en la discusión de la filosofía política contemporánea, véase Berlin, I. (1969) Two concepts of liberty, en *Four essays on Liberty*, p. 118-172, Oxford University Press: Londres

valores cognoscitivos los que deben conducir las políticas de investigación de las comunidades académicas. Como veremos posteriormente, muchas de las tensiones entre aquellos que han reaccionado contra la profesionalización de la filosofía, para los cuales esta es una herramienta para la transformación social y que, por tanto, debe estar inevitablemente involucrada en el debate público concerniente, en contra de los que entienden a la filosofía como una empresa con fines exclusivamente cognoscitivos, están muy marcadas por los rasgos descritos anteriormente.

Más aun, muchas de esas tensiones respecto a la disciplina comprometen una discusión sobre el lugar que ella tiene en la universidad, motivo por el cual el ámbito universitario también cae dentro de esta discusión, en especial respecto a la autonomía universitaria. Este último punto será de especial relevancia con fenómenos políticos y sociales como la reforma universitaria y la dictadura militar, pues, respecto a la primera situación, la tensión entre los filósofos profesionalistas y los que abogan por la subordinación de la filosofía a la transformación social se agudiza, mientras que la segunda situación significa una fuerte vulneración del ideal de autonomía universitaria con la que la comunidad académica filosófica defendía la autodeterminación sobre su ejercicio. Esto se expresó, por ejemplo, en *“la eliminación de unidades académicas consideradas ideológicamente contaminadas, cancelación inmediata del contrato de profesores que apoyaron directa o indirectamente el gobierno de la Unidad Popular, una campaña de despolitización de la universidad con una serie de estrategias que se basaban en un régimen de premios y castigos, con un sistema de informaciones y controles.”* (Santos, 2015, p. 30). Las consecuencias que acarreó la dictadura militar en el ejercicio filosófico son inmensas, y si bien no es tarea de este trabajo el abordar todas las dimensiones del tema, resulta importante constatar que, a causa de la dictadura, el debate entre filósofos profesionalistas y críticos estuvo marcado por la despolitización general de la sociedad civil e instituciones sociales. El espíritu crítico es mermado. De todos modos, las consecuencias de la dictadura militar y la implementación de las políticas



neoliberales se abordarán más específicamente en el tercer capítulo, específicamente respecto a las instituciones de Conicyt y Fondecyt<sup>12</sup>.

Un último rasgo, no ahora ya de las comunidades académicas, ni de la visión de mundo con la que conciben su actividad, que es importante tener en cuenta para comprender globalmente el fenómeno de la profesionalización académica, es la forma específica de emergencia que las consolida como institucionalmente, especialmente respecto al tipo de sociedad en las que se expresan dichos procesos. Brunner y Flisfisch conceptualizan 2 tipos de sociedades al respecto: las sociedades industriales y las sociedades periféricas

Para las primeras, básicamente, los procesos de profesionalización son *autóctonos*, en el sentido de que “*responden primordialmente a dinámicas internas a los propios países*” (p.181), lo cual se puede dar por procesos históricos de acumulación de efectos emergentes, mientras que, en otros casos, puede haber planificaciones de políticas públicas que busquen la consolidación de la profesionalización académica. Lo importante en estos dos casos es que en ambas circunstancias la profesionalización se explica por factores internos a la sociedad en la que están. Por el contrario, en sociedades periféricas, las que están en una relación desigual en intercambio de poder político, cultural, social, etc., con las sociedades hegemónicas, la situación es diferente. En efecto, como señalan los autores” “*Cuando en ellas la profesión académica llega a plantearse como un problema real en el sistema de educación superior, hay ya una experiencia histórica de profesiones académicas consolidadas.*” (p. 181). Como señalan los autores, hay aquí una implementación tardía de la profesionalización académica, en donde se busca equiparar la producción de conocimiento con la experiencia altamente internacionalizada.

Esta implementación tardía, empero, se da en un contexto institucional, político y cultural determinado, que en el caso de lo que ocurre en Chile es la

---

<sup>12</sup> Para un tratamiento más específico del tema, en referencia a la mutilación que significó la dictadura para la actividad filosófica, véase Santos, J. (2013) Dictadura militar y Filosofía en Chile. Cartografía de un campo de relaciones discursivas, *La Cañada*, N. 4, p. 9-52

educación superior ya institucionalizada, siendo esta situación un motivo de una nueva tensión, “*un choque entre los intereses entronizados y los intereses de quienes persiguen la implantación de la profesión académica.*” (p. 182). Esos intereses entronizados son los de aquellos que están anclados en el sistema universitario tradicional, una de cuyas características principales es que la actividad académica principal es la docencia: “*En un sistema de esta naturaleza, al estar descartadas la producción del conocimiento y del saber, la excelencia académica sólo puede consistir en excelencia en la docencia*” (p. 185). Bajo esta forma de organización, cualquier innovación respecto a la nueva redistribución del prestigio académico, por ejemplo, se recibe con hostilidad. Lo importante a considerar aquí es que es esa oposición la que determina el sentido final de los procesos de profesionalización.

Cómo todas esas características genéricas de la profesionalización académica descritas previamente coinciden con los procesos particulares de la producción filosófica en Chile, es algo que se podrá evaluar a la luz de la descripción de los eventos principales de la constitución de la filosofía como disciplina académica.

## Eventos sociales de la profesionalización

Una de las categorías con las que se ha abordado el proceso de la profesionalización en Chile es la de “normalidad”, concepto introducido por Francisco Romero (Santos, 2015) para referirse a un determinado período de la historia de la Filosofía en Argentina, en particular, y en América Latina, en general, en el cual la filosofía se naturaliza como una función, dentro de muchas otras, de la cultura (1952). Tal y como en la descripción que Kuhn realiza en el camino hacia la ciencia normal, son un conjunto de eventos los que permiten identificar el cambio en el modo en el cual se reorganiza la producción filosófica: *“la existencia de sociedades de filosofía, cátedras, departamentos universitarios de la especialidad, programas de estudio en filosofía, publicación de libros, de revistas, realización de encuentros y congresos nacionales e internacionales, enriquecimiento de las bibliotecas, trabajo de traducción tanto de los autores clásicos como de los más contemporáneos, incorporación de la asignatura en la enseñanza media, creación de centros de investigación, etc.”* (Santos, 2015, p.18) Es decir, hubo una emergencia de redes e instituciones sociales en las que circulaba y se producía saber filosófico, y en donde la certificación jugó un rol importante, pues ahora la figura del filósofo autodidacta empezó a desaparecer, dando paso a filósofos acreditados como tales. Los estudios formales permiten adquirir distintas destrezas, tales como el manejo de conceptos, herramientas, y conocimiento actualizado de las diversas corrientes filosóficas actuales.

Una enumeración que aglutina los eventos más importantes de corte institucional como factor influyente en la organización disciplinar de la filosofía en Chile es la que propone Santos: 1922, instalación del Curso Superior de Filosofía en la Pontificia Universidad Católica de Chile; 1923, fundación de la Academia de Filosofía (PUC); 1924, fundación de la Facultad de Filosofía (PUC); 1935, Loyola introduce el Curso especial para la formación de Profesores de Filosofía (IP); 1943, creación de la Escuela de Pedagogía dentro de la Facultad de Filosofía y Letras (PUC), que posteriormente se pasará a llamar Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación; 1949, creación del Departamento de Filosofía dentro de la Escuela de

Pedagogía (PUC), así como también ocurre la fundación de la Sociedad Chilena de Filosofía y primer número de la Revista de Filosofía; 1951, celebración del tricentenario de la muerte de Descartes, “Conversaciones Cartesianas”; 1956, fundación de la Asociación Chilena de Lógica y Filosofía de las Ciencias, en conjunto con la realización del IV Congreso Interamericano de Filosofía (2015, p.19).

Es importante recalcar que, el que exista la posibilidad de los estudios formales, significa que ahora, en principio, cualquier puede acceder a la filosofía. La figura de genios individuales, o la posesión de un capital cultural acumulado como condición necesaria para el ejercicio filosófico, se desvanecen y ahora cualquier individuo que desee matricularse en una carrera de filosofía puede hacerse parte de la disciplina.<sup>13</sup>

Con todas las características ya en mano, podemos ver claramente cómo es que la filosofía, como creciente actividad académica, adoptó nuevas formas de organizarse y producir conocimiento filosófico. Vimos los antecedentes de la profesionalización de la filosofía, en el que la disminución del conflicto entre la Iglesia y el Estado significó a su vez la merma de influencia de doctrinas como el positivismo. Pero además debemos agregar ciertas transformaciones institucionales en el campo de la educación superior, como por ejemplo la reforma de 1931 de la Universidad de Chile en el que se descentralizó la organización de la universidad, dando mayor libertad de gestión y administración a las diversas facultades. Como veíamos anteriormente con la descripción de Brunner y Flisfich sobre las principales características de la profesionalización académica, esta descentralización se tradujo en una creciente autonomía de la institucionalidad filosófica sobre los poderes centrales de la Universidad. Así, la orientación académica de la filosofía dependía exclusivamente de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Otra característica de esta reforma y su influencia es la que señala Jaksic: *“Para los filósofos, la reforma significó una mayor libertad para dedicarse a sus intereses sin que hubiera una directa relación con la educación, siendo además el comienzo de*

---

<sup>13</sup> Sin embargo, es importante acotar que dicha democratización es sólo en principio: Que la filosofía tenga un acceso mediante la educación superior no significa que, de por sí, se vuelva más accesible. Es necesario preguntarse también por las condiciones de acceso a la Educación Superior en general.

*un nuevo e incierto período de la historia filosófica nacional*". (2013, p.181). Esto se explica porque la reforma significó el fin del control y vigilancia que tuvo esta facultad de la educación secundaria, gestándose así la distancia de los que se iniciaban en la filosofía con los intereses en la educación. Se dio paso al progresivo interés esotérico de la disciplina.

Otro elemento importante que ayudó a la especialización de la disciplina, es la influencia internacional de importantes académicos europeos que emigraron de sus países para asentarse en Chile. Sin ánimos de dar cuenta de todo el proceso de contratación de profesores extranjeros y de cómo influyeron en la enseñanza de la filosofía en Chile, baste señalar la contratación para el Instituto Pedagógico de seis profesores alemanes, a fines del siglo XIX, cuya tarea principal era elaborar el plan de estudios para los futuros profesores de Estado. Figuras relevantes aquí fueron Jorge Schneider, Guillermo Mann, quienes instalaron el enfoque histórico en la enseñanza de la filosofía (Sánchez, 1992).

Esta influencia exterior se siguió extendiendo, siendo la Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial factores desencadenantes para la llegada de más académicos de origen europeo, como por ejemplo los casos de Bogumil Jasinovski, S.M. Neuschlosz y Johann Rüsck (p. 84). También llegaron profesores de España, como Ferrater Mora y Francisco Soler, así como también el ítalo-alemán Ernesto Grassi, del cual ya tratamos en el primer capítulo la forma de estudio de la filosofía que introdujo, y que sirvió de gran manera para la consolidación de la especialización de la filosofía. En su conjunto, la influencia de estos académicos extranjeros significó no sólo la importación de los métodos de estudio y de investigación más recientes de Europa, sino también las corrientes y debates actuales, de modo que la comunidad epistémica local trascendió las barreras geográficas, lo cual fue acompañado también de eventos institucionales, como los enumerados anteriormente.

Con las características más principales descritas acerca de la institucionalización y profesionalización de la filosofía, ahora podemos dar paso ya a la descripción e interpretación de uno de los conflictos que la comunidad filosófica

identificó en el quehacer de la disciplina a raíz de la consolidación creciente de la filosofía como una disciplina principalmente académica, con fines cognoscitivos.

La ausencia de la filosofía en el debate público e imposición de un modelo hegemónico de producción filosófica

Una de las principales propuestas de este trabajo, planteada en la Introducción, es la reconstrucción racional del diagnóstico que la comunidad filosófica local ha hecho sobre la situación actual de la filosofía en Chile. Dentro de ese diagnóstico, se identificaron 3 problemas: la ausencia de la filosofía en el debate público sobre los problemas sociales y políticos del país, la imposición de un modelo hegemónico de producción filosófica, normalmente llamado científicismo, y la orientación de mercado que tienen las políticas públicas en la producción del conocimiento. Dentro de las causas a las que se le atribuye poder explicativo para los 2 primeros problemas, es el proceso de la profesionalización de la filosofía. Es relevante ver en qué sentido pudo este proceso significar la desconexión de la filosofía con los intereses sociales, por un lado, como la imposición de un modelo exclusivo y excluyente de producción y saber filosófico, por el otro. Respecto al primer punto, nuevamente resulta necesario volver a los textos con los que previamente caracterizamos la etapa previa de la profesionalización de la filosofía, así como también el proceso de institucionalización y profesionalización. Nos referimos a los textos de Cecilia Sánchez e Iván Jaksic, *Una disciplina de la distancia* y *Rebeldes académicos*, respectivamente.

Partiendo por este último, para Jaksic se puede hacer una lectura de la historia de la Filosofía en Chile a partir de 2 bandos opuestos en la comunidad filosófica, entre aquellos que buscaban mantener alejada a la academia de intereses ajenos a la filosofía y aquellos que buscaban la politización de la disciplina, para hacerla una herramienta para los intereses de la sociedad. Entonces, por un lado, estarían los filósofos profesionalistas, categoría dentro de la cual caen todos aquellos filósofos que consideran que la filosofía consiste exclusivamente en una disciplina académica, en donde los criterios regulativos y de atribución de prestigio respecto a los productos filosóficos depende exclusivamente de la comunidad académica. La idea de que la comunidad académica de filósofos es la que debería detentar, por derecho propio, la competencia de regular su misma constitución -

tanto los filósofos emergentes que se integran a la disciplina, como la asignación de prestigio respecto a la calidad de los textos producidos-, la idea de que el contenido filosófico tiene un valor intrínseco, independiente de la valoración de aquellos que no son parte de la disciplina, en definitiva, responden a una suerte de ideología académica, cuya idea articuladora de las características previas es que la comunidad académica filosófica posee auto-determinación de sí, y autonomía de cualquier autoridad externa a los filósofos, pues son ellos los que conocen, en virtud de la creciente especialización y formación acreditada, qué constituye el conocimiento filosófico y lo que no. El criterio de demarcación se define, así, por la práctica disciplinar. Sin duda que esta idea está vinculada a la idea de filosofía como disciplina con fines cognoscitivos. Por otro lado, estarían aquellos filósofos críticos, para los cuales la filosofía se subordina a los fines prácticos requeridos para la transformación social y política. En una versión más moderada, esta postura se traduce en la necesidad de que la filosofía se vuelva a vincular al debate público, cuya escisión de la sociedad se debería, según estos autores, a los procesos de institucionalización y profesionalización académica. En definitiva, para Jaksic, las tensiones esenciales que configuraron el quehacer filosófico en Chile ha sido entre *“las tendencias externas –o políticas- e internas -o académicas- en la filosofía chilena. Dichas tendencias se han alternado en el dominio del campo y reflejan un conflicto más amplio entre politización y especialización académica en la historia de la educación superior chilena”*. (2013, pp. 26). Autores como Torretti, Millas, entre otros, son casos paradigmáticos de los filósofos profesionalistas. Por el lado de los filósofos críticos, el caso ejemplar es Rivano.

El marcado énfasis en esa tensión hace que la lectura de la historia de la Filosofía en Chile de Jaksic difiera en cierto grado con la de Sánchez, para quien esa escisión en la comunidad filosófica se refleja más expresivamente a partir de la Reforma Universitaria. Más que evaluar cuál de las 2 propuestas se ajusta a la historia concreta de la filosofía en Chile, lo que me parece importante de rescatar es la identificación del problema de la filosofía en el que esta, a partir de su institucionalización y asentamiento en el ámbito universitario como una disciplina principalmente académica, generó reacciones dentro de la comunidad filosófica.



Más adelante veremos que la manera a partir de la cual se comprende mejor la ausencia de la filosofía en el debate público se tiene que explicar a partir de una consideración de la orientación de las políticas públicas de investigación, pero no se puede desconocer que la conversión de la filosofía en una disciplina académica, con todas las características que identificamos anteriormente, sin duda han influido en su enclaustramiento en la universidad.

Para Sánchez, el asentamiento de la filosofía dentro de la institucionalidad universitaria, como dominio hegemónico a partir del cual se ejerce la disciplina, significó un cambio de interés en la filosofía hacia un ámbito intra-académico, desvinculándose progresivamente de los intereses del espacio público. En efecto: *“El intelectual del campo filosófico empieza a concebir su práctica como ‘oficio privado’, es decir, sus temas y sus problemas son elecciones sólo compartidos con sus iguales. Esta privacidad supone una concepción del saber que permite recortar la esfera de esta labor de todo otro contexto.”* (Sánchez, 1992, p. 140). Como los cambios en los modos de la producción filosófica son posibles a partir de los cambios institucionales de la producción académica universitaria, inevitablemente lo que se conciba como filosofía y su vínculo con intereses de la sociedad supone una concepción de la educación y la universidad en su relación con el medio en el que está. Posiblemente esto es lo que Sánchez tiene en mente cuando señala lo siguiente: *“¿A qué concepto de universidad corresponde tal concepción privada del saber? Predominaba en aquel momento, sobre todo en los departamentos de filosofía, una imagen de universidad concebida como campo ‘interior’ del saber, esto es, restada de todo alzo con el ámbito social. De allí la ilusión de la ‘universalidad’ de la filosofía, de su no-lugar”* (p.141). Es decir, pensar el lugar de la filosofía inevitablemente implica pensar el lugar de la universidad, espacio institucional en el que históricamente la filosofía se ha desarrollado, en la sociedad. Una noción intra-académica de la filosofía, por lo tanto, no puede sino pensarse a partir de una noción interna de la educación.

Sin embargo, quien ilustra de mejor manera las posiciones filosóficas en cuestión, y que identifica quizás de manera más clara la discusión sobre el rol de la

filosofía y la educación en la sociedad, es John Searle (2003), cuyas posiciones coinciden de cierta manera con las propuestas por Jaksic. Evidentemente, el contexto en el que Searle escribe consiste en el debate sobre la educación superior estadounidense, pero las posiciones que identifica son extrapolables a otros contextos, como el de la filosofía en la educación superior chilena.

Para Searle, el debate en gran parte obedece a las concepciones que sostienen las visiones de universidad, en donde la legitimidad de la tradición occidental es lo que está en juego. De este modo, estarían los 'defensores' y los 'desafiadores' de la tradición. Respecto a los primeros, su visión consiste, básicamente, en pensar que hay un canon, un corpus de "*obras de filosofía, literatura, historia y arte, que va desde los griegos hasta el presente, y aunque no se trata de una tradición unificada, hay semejanzas familiares entre las grandes obras y, a falta de un nombre mejor, la llamamos 'tradición intelectual de Occidente'*". (p. 58). Una objeción estándar por parte los desafiadores, sostiene Searle, es la sobre-representatividad de hombres blancos, de Europa y Norteamérica en el canon tradicional de la cultura de Occidente. Esto porque muchos logros de todos aquellos en un intercambio desigual de valoración social, poder político, cultural, etc., las clases subalternas, son invisibilizados. El autor interviene aquí en el debate y sostiene que esta objeción es válida y da cuenta de la flexibilidad de criterios que hay que tener para constituir a los autores y obras consagradas en la tradición. Todo ello es perfectible, siempre y cuando no se alteren los estándares de racionalidad y universalidad que debe caracterizar al canon tradicional. En ese sentido, las universidades son los espacios institucionales en donde el saber del canon tradicional de Occidente es lo que da forma no sólo a los objetivos pretendidos, sino también a la manera, los métodos, que se utilizan para cumplirlos. Este objetivo, para Searle, se entiende como el aumento del conocimiento y la comprensión humana, en las diversas disciplinas, desde las ciencias hasta las humanidades. Todo esto bajo la idea de que el conocimiento objetivo es posible, el lenguaje es el medio mediante el cual aprehendemos la realidad objetiva, y los estándares de racionalidad son universales.

De este modo, entonces, el saber en sí mismo y su difusión en la sociedad es la tarea primordial de toda universidad que se precie de tal. Sin dudas, esta idea de salvaguardar la tradición occidental, y evitar la politización que llevaría a tergiversar los fines cognoscitivos de la universidad, es parte de la ideología de la auto-determinación de las comunidades académicas, ligada fuertemente a una noción de libertad negativa, que consiste básicamente en la no interferencia de agentes externos en los dominios que la comunidad académica establece. La utilidad del conocimiento en este esquema, es algo que se mide más por su valor intrínseco antes que por su extensión en fines que la exceden.

En contraposición, los desafiantes de esta tradición, para Searle, tienen claras intenciones políticas en su desafío a la tradición occidental, pues: *“Aquellos que quieren usar las universidades, especialmente las humanidades, para la transformación política de izquierda perciben correctamente que la tradición racionalista es un obstáculo en su camino”* (p. 36). Aquí ya se entrecruzan claramente los dominios. Para Searle, entre un rechazo a los compromisos históricos que han caracterizado a Occidente con la idea de que la filosofía y la universidad deben subordinarse a fines prácticos de transformación social y política. Esto se evidencia más claramente cuando Searle sostiene lo siguiente: *“Si usted piensa que el propósito de enseñar la historia del pasado es lograr la transformación social y política del presente, entonces los cánones tradicionales de la investigación -los cánones de objetividad, evidencia, aplicada atención a los hechos y, sobre todo, verdad-, puede a veces parecer un régimen innecesario y opresivo que se cruza en el camino de lograr objetivos sociales más importantes”* (p. 37). Es por ello que los objetivos de transformación social y política de los desafiantes adopta la forma específica de reforma educacional, en donde, dado que la tradición occidental sería considerada ahora una representación simplemente de una cultura forjada por una violencia estructural que margina a amplios sectores de la sociedad, ahora es importante posicionar valores distintos: Frente al conocimiento basado en una universalidad abstracta, un conocimiento situado, que represente a las minorías históricamente marginadas. De este modo, para Searle, inevitablemente se relativizan los criterios de la excelencia académica, verdad, objetividad, porque ya

no se buscarían impartir conocimientos de los más altos estándares de calidad, sino más bien abrir espacios para representar subgrupos (p. 39). Esto se ilustraría, por ejemplo, en el creciente aumento de Departamentos de estudios de Género o de Estudios Étnicos, cuyos orígenes, para Searle, reposan no tanto en intereses académicos, sino más bien en intereses políticos. La promoción y defensa de causas políticas como criterio para la constitución de instituciones académicas, sostiene el autor, es una desfiguración de los ideales de racionalidad y objetividad universal. Dicha desfiguración es llamada por Searle, “subjetivismo políticamente comprometido” (p. 169)

Otra de las características de la posición de los desafiadores que Searle identifica, es la supuesta inutilidad atribuida a la filosofía y las humanidades a la hora de comprenderlas, en la medida en que sólo se convertiría en una disciplina útil cuando se convierte en algo que ella, en principio, no es: una herramienta para la transformación social: “(...) *muchos miembros de la izquierda cultural* (otro concepto con el que Searle se refiere a los desafiadores) *piensan que la función principal de la enseñanza de las humanidades es política; realmente no creen que las humanidades valgan por sí mismas, excepto como medios de lograr ‘transformaciones sociales’*” (p. 99). El fetiche de la inutilidad de las humanidades se expresa, entonces, en querer discutir el rol de la filosofía en la sociedad, asumiendo de antemano que es inútil y sólo se vuelve útil en la medida en que se subordina a fines exteriores.

Ahora bien, la posición de los tradicionalistas tampoco escapa totalmente de asumir la disciplina como inútil. Como decíamos anteriormente, para la filosofía entendida como una disciplina académica con fines primordialmente cognoscitivos, la utilidad o inutilidad del conocimiento que producen es algo a juzgar exclusivamente por la misma comunidad académica. Para la utilidad entendida desde los criterios neoliberales, en donde sólo el conocimiento transable en el mercado es útil, una forma tradicional de defender a las humanidades ha sido señalando que son de por sí inútiles, que el saber que producen tiene un valor intrínseco, independiente de si tiene utilidad social o no. Este es un elemento que

comparte, en algunos casos, tanto el tradicionalismo como el profesionalismo. Lo importante a rescatar, en todo caso, es la idea de que la noción de utilidad del conocimiento humanístico, en general, y filosófico, en particular, también está en juego a la hora de evaluar las posturas de los profesionalistas y los filósofos críticos.

Entonces, vimos que, dentro de la historia de la filosofía en Chile, inevitablemente hay un proceso en el que cambia la producción filosófica y la comunidad académica, en donde se pasa de una formación autodidacta a una mediada por la certificación, y en donde la especialización del contenido de los textos filosóficos alcanza una densidad y profundidad tal que ahora sólo quienes pasen por los procesos formativos podrán hacerse parte de la discusión. A su vez, esto será posible en la medida en que los fines y dominios de investigación no se establecen desde el exterior a la disciplina. Como señala Silva (2009), la cultura académica se convirtió en el espacio en el que se gestiona la producción filosófica, delimitando así el quehacer filosófico a partir de sus prácticas disciplinares. De este modo, la apelación a la práctica académica como factor explicativo para la ausencia de la filosofía en el debate público, sin duda tiene respaldo en las prácticas filosóficas concretas que se produjeron a raíz de la institucionalización y profesionalización de la filosofía<sup>14</sup>.

Cuando se vea el tercer problema diagnosticado, referente a la orientación de mercado que tienen las políticas públicas de investigación, veremos que esta desvinculación entre los intereses principalmente internos de la filosofía y los intereses de la sociedad se deben comprender a la luz de las prácticas sociales más amplias en las cuales está inserta la universidad en Chile. Sin embargo, apelar a las prácticas sociales más globales, más que mermar la credibilidad de la tesis de los autores que se han presentado hasta aquí, permiten una contextualización de la

---

<sup>14</sup> Por ejemplo, para Aldo Mazzucchelli, la nueva forma de producción académica en las humanidades tiene gran relevancia explicativa para explicar el decaimiento de las mismas, ya que conlleva un cambio en la matriz epistemológica de estas disciplinas: “(...) las humanidades fueron el espacio privilegiado para la *Bildung*, es decir, para permitir y orientar el desarrollo de las potencialidades de cada individuo/ciudadano de las repúblicas modernas de modo autónomo, libre y, sobre todo, único. (...) Ahora bien, este impulso histórico vino acompañado de un movimiento fatal de las humanidades, parte esencial de su ‘pecado original’, hacia la creación de formas epistemológicas científicas” (2013, p. 39)

profesionalización académica, a la vez que se puede pensar en rescatar dicho proceso, el de la profesionalización, redirigiendo las políticas de investigación hacia criterios que estén de acuerdo con las necesidades productivas y culturales de la sociedad. Pero antes de entrar en esa discusión, es necesario referirse a la atribuida imposición hegemónica de una forma específica de producción filosófica, atribuida también a la profesionalización de la filosofía.

Otra de las consecuencias de la profesionalización académica de la filosofía, ligada a la separación que tuvo con el debate público, es lo que mencionamos en el párrafo anterior: el criterio de demarcación de lo que se considera filosófico no pasa por una reflexión teórica, sino por las prácticas legitimadas dentro del contexto académico. Como sostiene Silva: *“De esta manera la academia será el núcleo administrador desde donde se gestionen las prácticas de la filosofía, será el centro rector de la filosofía en tanto que disciplina y desde este núcleo se responderá a la pregunta, tácitamente, sobre qué prácticas se aceptan como filosóficas: en definitiva, la cultura académica definirá en cada caso los límites prácticos de la filosofía, en tanto que disciplina”* (2009, p. 182). Qué es lo que se va a considerar filosófico o no, entonces, dependerá exclusivamente de la comunidad académica de filósofos.

Uno de los primeros rasgos que este autor identifica de este proceso es el de “clausura disciplinar”, cuyas consecuencias son de doble sentido: en un primer sentido, la clausura disciplinar de la filosofía en el ámbito académico significó un distanciamiento los intereses sociales y políticos o, dicho de otra manera, la filosofía, al establecerse como una disciplina académica, se separó de la política, vínculo que mantuvo durante su historia en el Chile poscolonial. Ese fue el primer problema que diagnosticamos y que se presentó previamente a partir de la lectura de las categorías de Jaksic y el texto de Searle. El segundo sentido se relaciona con la exclusión misma dentro de la comunidad filosófica de aquellos autores que no se ajustan con las prácticas académicas establecidas. Una clara conexión de ambos problemas se expresa cuando autores como Molina, por ejemplo, excluye de la lista de filósofos a autores que han tenido como principal reflexión temas políticos y

contextos históricos (p. 185). En definitiva, *“la clausura disciplinar, a la vez que excluye diversas prácticas en las que podría articularse la filosofía, termina también fomentando y validando un modelo único de hacer filosofía. Esa es la principal forma en que se da la clausura disciplinar de la filosofía chilena: como la instalación de un único modelo válido de hacer filosofía que tiene una administración sobre sus fronteras de forma rígida.”* (p. 188). Ahora bien, es importante tener claridad de las prácticas específicas que se han identificado como factores causales de esta clausura disciplinar. Uno de los lugares más visibles de esas prácticas excluyentes, ha sostenido la comunidad filosófica, es la práctica de los géneros discursivos, a raíz de lo que se ha llamado una imposición hegemónica del formato *paper* en la publicación académica en Humanidades.

Santos (2015) propone que el *paper* tiene un claro rol regulativo e impositivo de una forma específica de producción académica, ajena inicialmente a la escritura de las disciplinas humanísticas: *“(…) el paper es un género de escritura que se desarrolla en el contexto de las ciencias naturales y responde a una determinada idea del saber científico que encuentra en este tipo de discurso el medio más idóneo para la comunicación. La instalación del paper en filosofía, por lo tanto, obedece a un traslado, para decirlo con delicadeza, o a una invasión, si se quiere ser más mordaz”* (p.140). Esta idea de imposición del modelo discursivo de las ciencias naturales ya entrega una primera pista de lo que se ha entendido tradicionalmente en la comunidad filosófica respecto al modelo específico de producción filosófica que se instala hegemónicamente en la producción académica de las disciplinas humanísticas: el modelo de las ciencias naturales.

Para entender bien la atribuida importación de las ciencias naturales del formato *paper* por parte de las Humanidades, sin embargo, hay que tener en consideración el conjunto del hilo argumentativo. Uno de los desafíos a los cuales respondería la imposición de este formato, sostiene Santos, es al de regular la gran cantidad de producción de textos académicos, así como también su diversidad en estilos de escritura (2012, p.199). La gran cantidad de producción de textos filosóficos obedecería, posiblemente, al progresivo aumento de profesionales en el

ámbito de las Humanidades. El aumento del soporte institucional, los congresos, revistas, entre otras expresiones, responde a esta necesidad de referenciar el trabajo académico dentro del mercado laboral y académico. Respecto a la diversidad de estilos de escritura, es algo que se constata históricamente a partir de una revisión de los estilos académicos. En el caso de la filosofía, son variados los ejemplos: ensayos, aforismos, diálogos, manuales, autobiografías, ensayos, meditaciones, cartas (reales o ficticias), tratados, artículos, *papers*, *summa*, entre otros (p.199). De este modo, el problema principal al cual respondería el *paper* sería el siguiente: “*Las Humanidades, las ciencias humanas o del espíritu están constituidas, entonces, por un conjunto de discursos que, tanto por su cantidad como por la diversidad de sus formatos, se ha vuelto prácticamente inabarcable*” (p.199-200).

Frente a esta heterogeneidad de formas de producir conocimiento dentro del campo académico de las Humanidades, la imposición del formato *paper* se evidencia como una manera de jerarquizar, clasificar y administrar la calidad de los textos, de acuerdo a los estándares definidos por la comunidad académica. Pero para ver bien cómo es que se le atribuye a esta práctica académica de la filosofía el carácter de científicista, es importante considerar las características que Santos le atribuye al *paper*. Lo anterior supone entender, sin embargo, qué se quiere decir cuando se dice que esta práctica sería científicista. Sin ánimos de entrar profundamente en ese debate<sup>15</sup>, aquí se entenderá por científicismo la idea de que el conocimiento de las ciencias naturales tiene mejor *status* epistémico que cualquier otro tipo de conocimiento, y que por tanto sirve como modelo para el resto de las disciplinas.

Respecto a las características del *paper*, Santos propone la siguiente enumeración:

- a) Efímero
- b) Modesto
- c) Preciso

---

<sup>15</sup> Un texto útil para insertarse en la discusión sobre el científicismo es Sorell, T. (1993) *La cultura científica. Mito y realidad*, Ediciones Península: Barcelona



- d) Acumulativo
- e) Eficiente

Todas estas características están ligadas, de modo que no se puede, al describir una, referirse también a las demás. Básicamente, la idea de fondo es que el *paper* sería un medio de escritura en el que el conocimiento debe referirse necesariamente a lo más reciente, poseer sólo contenido nuevo, e ir de la mano con la actualización internacional de la producción académica. La vigencia de un *paper*, por tanto, es breve, pues “*un paper que contenga nuevos contenidos, nuevos productos de investigaciones más avanzadas, más modernas, más cercanas a la verdad, habría de dejar atrás los conocimientos antiguos, superándolos*” (p. 205). Para Santos esto chocaría evidentemente con el concepto de *tradición*, concepto que, en el caso de la Filosofía y las Humanidades, refiere a un conjunto de textos considerados clásicos, que no dejan de perder vigencia a pesar de los avances filosóficos. Para el autor, la imposición hegemónica del formato *paper*, que puede encajar sin problemas en las ciencias naturales, genera un conflicto cuando se trata de disciplinas humanísticas en el que la relación con textos del pasado es distinta<sup>16</sup>.

Esa misma idea de superación, de conocimiento acumulativo de un *paper* a otro, lleva aparejada la característica de la modestia, en el sentido de que ya ningún autor se propone refundar la filosofía ni elaborar teorías completamente originales. Ya no se pretende dar cuenta de manera acabada de un tópico, como sí había ocurrido en la historia de la filosofía. No hay grandes tratados, sino sólo *papers* que buscan dar cuenta de estados actuales de discusión de temas altamente especializados, sin ánimos de establecer vínculos con otras temáticas generales.

Por último, otra de las características claves, sostiene Santos, es la pretensión de claridad y precisión al que apunta quien produce un *paper*, para quien este criterio permite evitar la ‘digresión’: “*Lo que se busca con la claridad, con la*

---

<sup>16</sup> Así también es para Carrasco, quien, para diferenciar el modelo de conocimiento de las humanidades y el de las ciencias, señala lo siguiente: “*La historia, la literatura y la filosofía antigua no han perdido su vitalidad con el paso del tiempo. Se sigue leyendo a Sófocles, a Heródoto, o a Platón, con la misma pasión con la que fueron leídos en su tiempo, y tiene tan poco sentido decir que Shakespeare sea un avance con respecto a Eurípides, como decir que Kant supere a Sócrates, o Braudel a Tucídides. El tiempo de las humanidades es otro y su relación con el tiempo también es otra*” (2013, p. 25)

*eliminación de las digresiones, con el ser lo más conciso y directo posible, incluso con la exigencia de ser modesto en las pretensiones es, en definitiva, la ‘eficiencia’*” (p. 207). Eficiencia que se traduce en evitar cualquier tipo de información que no sea relevante para la hipótesis planteada en el trabajo. Como sostiene Sánchez: *“Bajo las nuevas condiciones, la reflexión se moldea bajo las pautas del paper. (...) En especial, a quien escribe en este formato, se le exige ser informativo y evitar digresiones, detenciones, desvíos y detalles; cuestión que para la filosofía es en extremo nociva. Piénsese en Platón, Nietzsche, Derrida, Hélène Cixous o Luce Irigaray; en el caso nacional se puede nombrar a Humberto Giannini, Patricio Marchant, Pablo Oyarzún y Olga Grau. En todos estos casos, como en otros, la digresión es parte del pensamiento”* (2010, p. 383). Es decir, otra de las constricciones e incompatibilidades entre el formato *paper* y la producción académica de las humanidades es la imposición de un conocimiento en donde la primera persona, el lugar de enunciación particular del investigador, queda marginado. En definitiva, para Santos y aquellos que secundan su diagnóstico y evaluación de la situación actual de la Filosofía en Chile, en específico respecto al problema sobre la imposición hegemónica de una forma de producir saber filosófico, el modelo de las ciencias naturales ha jugado un papel en contra y ha tenido un rol importante en el estado alicaído de las humanidades en Chile<sup>17</sup>.

Si bien la tesis principal de este trabajo es señalar que el proceso de profesionalización de la filosofía no constituye un factor explicativo, considerado en abstracto, de la situación precarizada de la filosofía en Chile, una argumentación que apele a la organización institucional de la filosofía permitiría evitar las conclusiones fuertes que realiza Santos, lo cual no ocurre tan directamente con el primer problema identificado respecto a la ausencia de la filosofía en el debate público.

Dicho de otro modo, el problema que refiere a la distancia de la filosofía con el debate público, cuyo factor explicativo por parte de la comunidad filosófica ha sido

---

<sup>17</sup> Entre los ya mencionados en notas a pie de página anteriores, hay que sumar a Chiuminatto (2013) y Góngora (2013).

el enclaustramiento intra-académico de la filosofía a partir de la profesionalización, es una hipótesis plausible de sostener. Y si bien es necesario no sólo apelar a las prácticas de la comunidad académica, sino al contexto en el que dichas prácticas están insertas, como las mencionadas previamente -políticas públicas de investigación, sistema de educación superior, etc.- dicha contextualización no desmiente de por sí a la tesis del enclaustramiento intra-académico, sino que la sitúa. Así, será el estado actual de las políticas públicas de la producción del conocimiento y las instituciones que las encarnan las que tienen relevancia explicativa y permiten situar de mejor manera la tesis del enclaustramiento intra-académico de la filosofía.

En cambio, el segundo problema identificado y su atribución explicativa, el de la tesis de la imposición hegemónica de un determinado modo de producción filosófica, la del modo cientificista, a partir de la profesionalización, no sólo es insuficiente para explicar la precarización de las humanidades a partir de la imposición hegemónica de un modelo específico de conocimiento -pues, como en el caso anterior, se tiene que apelar a prácticas sociales más amplias, en este caso, a la cultura ideológica en la que está inserta la profesionalización- sino que tampoco es necesaria. En efecto, muchas de las características que Santos le atribuye al formato *paper*, no tienen por qué significar necesariamente un juicio valorativo negativo para la actividad académica.

Una de las primeras incompatibilidades que identifica Santos en el formato *paper* es que su corta vigencia debido a la constante producción de *papers*, que hacen, nos dice, que los más antiguos vayan quedando obsoletos, hace que, de acuerdo a ese criterio, obras filosóficas consideradas tradicionales se vuelvan ahora superadas. En efecto, parte esencial del trabajo académico en las humanidades en general y en filosofía, en particular, es recurrir constantemente a obras clásicas de autores como Platón, Kant, Hegel, etc. Que apelar a esa práctica concreta de la actividad filosófica constituya un argumento para descartar que haya progreso en la filosofía no es evidente, pues habría que aclarar bien qué se quiere decir cuando la

filosofía progresista.<sup>18</sup> Pero más allá de esa discusión, que sin duda es relevante para saber lo que está en juego cuando Santos le atribuye esa cualidad al formato en el que actualmente se trabaja en la investigación en Chile, lo importante es que la compatibilidad entre el trabajo dentro del canon tradicional con la publicación en formato *paper* existe de facto, lo cual no constituye una merma en la calidad de las obras de la tradición filosófica. Esto ocurre, básicamente, porque operan en niveles distintos dentro de los compromisos compartidos de las comunidades filosóficas.

Recordemos que una tradición filosófica no se define sólo por el conjunto de concepciones de la filosofía -distintas entre sí, pero con compromisos comunes respecto a qué problemas son relevantes, entre otros-, que incorpora, sino también la dimensión institucional y política. En ese sentido, parte de los compromisos que definen a una tradición, dentro de la dimensión institucional, son los autores y textos consagrados con los cuales se forman aquellos estudiantes que se están insertando en las prácticas de dicha tradición. De ese modo, cumplen el rol de otorgarle cierta identidad a la tradición, así como también los problemas generales relevantes para la misma. Los *papers*, por otra parte, si bien son también parte del dominio institucional de las tradiciones filosóficas, cumplen el rol de hacer circular la producción del conocimiento de las comunidades que se organizan en torno a las tradiciones. Y no siempre los *papers* se quedan allí. Son varios los casos en los que un *paper* publicado en alguna revista especializada se convierte posteriormente en parte de los textos a los cuales hay que acudir para la formación. El canon tradicional de obras y autores compartidos en una tradición, entonces, no es estática.<sup>19</sup>

Por otro lado, la infravaloración hacia la producción actual de conocimiento de muchos filósofos profesionales actuales que realiza Santos, ocurre porque se opera bajo una imagen idealizada de la filosofía, ajena a los contextos históricos en la que esta se desenvuelve. Ciertamente ya pocas veces se pretende fundar desde cero los cimientos de la filosofía, pero eso, lejos de significar una disminución de la

---

<sup>18</sup> Para ver un debate acerca de la noción de progreso en filosofía, véase Burwood, S., Gilbert, P., Overgaard, S. (2013) *An introduction to Metaphilosophy*, 1era ed., Cambridge University Press: Nueva York

<sup>19</sup> El clásico texto Gettier, *Is Justified true belief knowledge?* es una muestra de cómo un *paper*, considerablemente corto en extensión, puede sin embargo hacerse parte de los textos tradicionales a través de los cuales los estudiantes se forman en filosofía, específicamente, en epistemología contemporánea.

calidad del trabajo filosófico, en contraposición a los grandes autores del pasado, significa que la comunidad filosófica ha sido capaz de organizarse en torno a ciertos consensos mínimos, que se traducen en términos prácticos en dar por supuestos ciertos compromisos. Como vimos con Kuhn en el caso de las ciencias, el proceso de la profesionalización de la filosofía significó para esta el no tener que recurrir constantemente a principios fundacionales a partir de los cuales elaborar una postura filosófica, lo cual significó la posibilidad de poder atender de manera cada vez más especializada y precisa problemas filosóficos determinados. De modo que la evaluación que uno pueda hacer de los modos específicos de producción académica en la filosofía no puede hacerse asumiendo una imagen distorsionada de la disciplina actual.

Vemos la necesidad, entonces, de buscar otras maneras de entender el problema actual de la filosofía en Chile, sin negar, por cierto, las problemáticas identificadas previamente. Hay de hecho un distanciamiento de la filosofía con los intereses de la sociedad. Ciertamente, hay también una forma específica de producción filosófica, en la cual formas discursivas distintas a las del formato *paper* no son respaldadas por la institucionalidad. Pero es importante, como hemos recalcado a lo largo de este trabajo, considerar las *prácticas sociales* dentro de las cuales están insertas las prácticas de la profesión académica. De esa manera, veremos que el problema del distanciamiento de la filosofía con el debate público, si bien puede explicarse en los términos de la práctica interna de las comunidades filosóficas, el alcance explicativo es limitado. En contraposición, apelar a las prácticas de las políticas públicas institucionales que rigen la investigación en Chile, permite evidenciar que el problema no es que la filosofía haya adquirido una forma distinta de organizarse, sino más bien la falta de una planificación clara de qué tipo de conocimiento se requiere para los intereses de la sociedad. Del mismo modo, el atribuido cientificismo en el segundo problema que la comunidad filosófica ha diagnosticado no pasa por el género discursivo en el que hoy se publica, sino más bien por la creencia, bien instalada en las instituciones de financiamiento de la investigación en Chile, de que la ciencia y la tecnología de por sí promueven el desarrollo social, al ser un conocimiento que tiene un vínculo más directo con los

factores económicos. Por lo mismo, se vuelve necesario revisar el tercer problema, a saber, el que refiere a los criterios de mercado que rigen las políticas de investigación en el país.

## Capítulo III: Educación y Economía

### La importancia del contexto político y cultural

Vimos en el primer capítulo una justificación a la aproximación historiográfica propuesta en este trabajo, en donde la unidad de análisis para la investigación reside en las *prácticas sociales* dentro de las cuales se insertan las prácticas filosóficas del trabajo académico. De este modo, señalamos que no se puede entender el quehacer filosófico sin el contexto institucional en el cual se desenvuelve. Para los propósitos de este trabajo, el análisis realizado es de suma utilidad pues nos permite posicionar como factor explicativo frente a la precarización y marginación de la filosofía en las políticas públicas a las prácticas sociales instaladas en las instituciones encargadas de velar por la producción y distribución del conocimiento. A su vez, nos permite situar el problema de la filosofía en el marco de la crisis de la educación superior, espacio institucional al cual históricamente ha estado vinculada.

Sin embargo, hablar del *problema* de la filosofía en Chile, así sin más, no se entiende si no se apela a lo que la comunidad filosófica ha diagnosticado de sí misma y de su quehacer disciplinario en su contexto institucional. En esa dirección estaba la reconstrucción racional del diagnóstico que los filósofos en Chile han hecho de la situación actual de la filosofía, diagnosticando principalmente 3 problemas:

- a) Desvinculación de la filosofía con el debate público en el que se debaten los intereses sociales y políticos del país
- b) Imposición hegemónica de una forma específica de producir conocimiento, un modo vinculado a las ciencias naturales
- c) Orientación de mercado de las políticas públicas de producción y distribución del conocimiento.

Respecto al primer problema, vimos que la profesionalización sí tiene una relevancia explicativa para dar cuenta de la separación entre los intereses políticos y los intereses exclusivamente filosóficos. Respecto al segundo problema, vimos que uno de los conceptos con los que se ha intentado explicar dicha situación es a partir de la *clausura disciplinar* (Silva, 2009), concepto que busca explicar el cierre intra-académico que sufrió la filosofía a partir de los procesos de institucionalización y profesionalización. Así, dichos procesos no sólo significaron un distanciamiento con los intereses sociales y políticos, reflejado en el primer problema, sino también un criterio de demarcación que se establece por las prácticas disciplinares, en donde todo aquello que no encaje con las prácticas consideradas filosóficas institucionales, toda producción de saber que no encaje con los modos de producción académicos, quedan fuera de lo considerado propiamente filosófico.

Dentro de las prácticas académicas a las cuales se le atribuye relevancia para explicar este fenómeno es la imposición del *paper* como género discursivo hegemónico en la producción académica. Sin embargo, vimos<sup>20</sup> que apelar a esa práctica resultaba insuficiente para entender bien dónde radica el fundamento que permita dar cuenta de la atribuida sobredimensión del conocimiento científico por sobre otras formas del saber. Si bien Santos (2012, 2015) y Silva (2013) identifican bien que el problema radica en la imposición hegemónica avalada por la institucionalidad que configura el modo de hacer investigación en Chile, Fondecyt, así como también a la mercantilización y privatización del sistema de educación superior, resulta necesario enfatizar aún más la importancia de estos factores contextuales que moldean y determinan la forma organizativa del ámbito académico universitario, espacio en el que se encuentra la actividad filosófica primordialmente. Enfatizar las prácticas sociales en las que se inserta la profesión académica, entonces, resulta relevante, no sólo para comprender de mejor manera los modos específicos de producción y distribución del conocimiento que se orientan desde las políticas públicas a través de las diversas institucionalidades, sino también los proyectos políticos dentro de los cuales estas instituciones operan.

---

<sup>20</sup> Véase p. 66-69



El concepto de *prácticas sociales*, entonces, al cual se está refiriendo aquí, es el proceso de mercantilización que sufrió el sistema de educación superior, así como también la injerencia de lógicas de mercado en las políticas de investigación en Chile, reconfigurándose el espacio académico de las universidades. Sin duda, este proceso iniciado durante la dictadura cívico militar significó la reducción de la educación a un mero factor para el crecimiento económico.

Si bien los antecedentes del vínculo entre la educación y la economía se remontan a la época de las teorías desarrollistas, y en donde categorías económicas como “capital humano” empiezan a cobrar relevancia, la implementación de políticas neoliberales en la dictadura militar significó un proceso más agudo de desmantelamiento de una educación y producción del conocimiento al servicio de las necesidades sociales y culturales del país. Sin embargo, excede a los propósitos de este trabajo el dar cuenta del proceso complejo de mercantilización de la educación y de todas las determinaciones concretas involucradas. Lo que interesa aquí es ver cómo este proceso, esta vinculación entre la producción y distribución del conocimiento del sistema de educación superior con las necesidades productivas significó una reorientación de las políticas públicas en donde disciplinas humanísticas no tienen cabida, y cómo esas políticas públicas se instancian en las instituciones encargadas de la orientación y financiamiento de la investigación. Para lograr esto último, analizar conceptualmente la categoría económica de *capital humano* resulta relevante. De esta manera, a partir del tercer problema diagnosticado por la comunidad filosófica, aquél que refiere a la orientación de mercado que tienen las políticas públicas de investigación en Chile, se buscará hacer una breve relectura de la ausencia de la filosofía en el debate público, por un lado, y del carácter normativo que ha tenido el conocimiento científico en la producción del conocimiento, por el otro. Se tendrá en cuenta, entre otros textos importantes, fundamentalmente para esta tarea nuevamente el texto de Carlos Ruiz, *De la República al mercado* (2010), así como también el libro de José Santos, *Cartografía crítica. El quehacer profesional de la filosofía en Chile* (2015).

## Educación y conocimiento como factores del crecimiento y desarrollo económico

La idea de que la educación debe estar necesariamente vinculada a los intereses del crecimiento y desarrollo económico no es nueva en nuestro país. Ya desde la Reforma Educacional de Frei, enmarcada en el modelo de las teorías desarrollistas (Ruiz, 2010), se planteaba que la educación debe cumplir un rol preponderante para contribuir al desarrollo económico de países cuya estructura económica y social lo requería: “*En opinión de Mario Leyton, en una sociedad en vías de desarrollo, el sistema educacional debe impulsar el desarrollo económico y social y transmitir sistemas de valores favorables al cambio social*” (Leyton, en Ruiz, 2010, p. 93). Esta cita es ilustrativa, pues sintetiza de manera clara los desafíos a los cuales se pensó que una sociedad, considerada subdesarrollada, debía enfrentarse, así como también identifica los medios a través de los cuales se deben enfrentar esos desafíos. Para sociedades periféricas como las latinoamericanas, superar las desigualdades a partir de la educación se volvió un imperativo.

Esto se expresa en la llamada teoría Estructuralista Latinoamericana (Maceri *et al*, n.d.)<sup>21</sup>, cuyos planteamientos más importantes son los siguientes:

- a) Distinción entre crecimiento y desarrollo económico, así como también la distinción entre desarrollo y subdesarrollo, utilizando como criterio factores estructurales y el progreso de la tecnología
- b) Las estructuras existentes en las economías subdesarrolladas han estado históricamente determinadas por su relación dentro de la economía internacional.
- c) Dentro de la economía internacional, las economías subdesarrolladas han tenido como fuente principal de ingresos la exportación de recursos naturales que han servido para la industrialización de las economías más avanzadas.

---

<sup>21</sup> <http://ciece.com.ar/ciece/wp-content/uploads/Documento-Maceri-S.-M%C3%A9ndez-Vargas-D.-Tursi-Colombo-F.-UBA-FCE.pdf>

- d) Si estas sociedades no superan su economía dual -consistente, básicamente, en la existencia de un sector moderno orientado a la exportación primaria, y otro sector orientado al mercado interno
- e) Una intervención gubernamental definida acorde a los propósitos de superar el subdesarrollo

Esto último es importante porque evidencia la idea de que la manera de cumplir los objetivos del desarrollo económico consiste en una planificación de la vida económica, desde donde se buscará promover una vinculación creciente entre la educación y la producción de recursos humanos acorde las necesidades productivas del país. Para lograr esto, se asumía como necesario el modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones, lo cual a su vez requería de la creación de roles acordes a la sociedad industrializada que se buscaba: *“La planificación de la vida económica tiene por último corolario el planeamiento integral de la educación a la que se asigna precisamente como función esencial la producción de esos roles modernos que se requieren como condiciones de desarrollo e industrialización”* (Ruiz, 2010, p. 85). La educación se vuelve una inversión que debe realizar el Estado para formar recursos humanos acordes a la transición hacia una sociedad industrial que le permita superar las dificultades propias de los países subdesarrollados.

Sin dudas estas políticas también estuvieron presentes en el gobierno de la Unidad Popular, aunque con un contenido sustantivamente más democrático: *“Las políticas económicas de la Unidad Popular están definidas en general, en este marco global, hacia un aumento de la producción y el pleno empleo, y las transformaciones que afectan a la propiedad de las empresas productivas no cuestionan el paradigma del desarrollo industrial sustitutivo”*. (p. 99) Las políticas públicas implementadas en el gobierno de Frei y posteriormente en la Unidad Popular están enmarcadas en el contexto de la emergencia de las teorías del capital humano en los 60, en las que se concebía precisamente la idea de que la educación cumplía un rol fundamental en las políticas económicas de las sociedades para su desarrollo. Cómo esto ocurría según estas teorías lo ilustran bien Maceri, Méndez y

Tursi (n.d.)<sup>22</sup>, para quienes la idea de que el capital humano cumple un rol en el crecimiento económico es parte de las teorías del crecimiento endógeno. En estas posturas, el elemento explicativo del crecimiento del producto pasa ser un factor interno de la esfera económica. Así, el capital humano se convierte en elemento de determinación del progreso técnico y, por tanto, del crecimiento. En definitiva, la educación se entiende como una inversión que debe realizar el Estado en pos del crecimiento y desarrollo económico. Más adelante veremos cómo, a partir de las políticas neoliberales instauradas por la dictadura cívico-militar esta inversión que significaba la educación se convirtió en una inversión netamente individual. Esto tuvo claras consecuencias para la investigación y producción del conocimiento acorde a las necesidades de la sociedad. Pero antes, es necesario revisar qué se quiere decir cuando se usa el concepto de capital humano en estas posturas.

Uno de los principales teóricos de las teorías del capital humano fue Schultz, quien concibió la educación como una inversión que se materializaría en la medida en que aumenta el ingreso (Schulz, 1962). El capital humano, para este autor, consistiría en *“la acumulación de todas las inversiones previas en educación, en la formación en el trabajo, salud, migración, y otros factores que incrementan la productividad individual y, a su vez, las remuneraciones”*<sup>23</sup>. Esto es relevante, pues se estaría ampliando el concepto de capital humano tal y como se concebía previamente. El capital humano ya no consistiría exclusivamente, entonces, en la capacitación formal mediante la certificación educacional, sino en todas aquellas capacidades que adquiere un individuo que le permiten acrecentar el valor de los productos por trabajador, así como también el salario que percibe por ello.

Esta misma distinción la tendrá en cuenta Laval cuando sostiene lo siguiente: *“En primer lugar, se trata (el capital humano) de las cualificaciones obtenidas, ya sea en el sistema de formación, ya en la experiencia profesional. En un sentido más amplio, esta noción puede englobar las múltiples bazas que un individuo puede*

---

<sup>22</sup> <http://ciece.com.ar/ciece/wp-content/uploads/Documento-Maceri-S.-M%C3%A9ndez-Vargas-D.-Tursi-Colombo-F.-UBA-FCE.pdf>

<sup>23</sup> Citado en <http://ciece.com.ar/ciece/wp-content/uploads/Documento-Maceri-S.-M%C3%A9ndez-Vargas-D.-Tursi-Colombo-F.-UBA-FCE.pdf>

*hacer valer en el mercado y hacer que los contratistas admitan como fuentes potenciales de valor, por ejemplo, la apariencia física, el civismo, la manera de ser y de pensar o el estado de salud.”* (2004, p.60). Esta noción ampliada de capital humano resulta inquietante, pues refleja en gran medida la expansión abismal del mercado en toda esfera de la actividad humana. Ahora todo se organiza en función de acrecentar el ingreso.

En esa misma línea se encontrará Becker (1983), para quien el capital humano se concibe básicamente como el conjunto de *“las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos que puede ser acumulado, o usarse. Es una opción individual, una inversión”*<sup>24</sup>. Esta idea, como señalábamos, de la educación como capital humano, que es a su vez una inversión, tiene una diferencia sustantiva con las formas precedentes en las que se concebía a la educación como factor del crecimiento económico, pues ya no se trata de una inversión que garantiza el Estado para necesidades productivas de la economía vistas desde una política pública planificada. Ahora sería el mismo individuo a quien se le atribuye esta inversión, cuya ganancia será, por tanto, individual.

En el marco de las teorías desarrollistas, las políticas públicas de los Estados de compromiso en lo que respecta a educación, la finalidad de robustecer el ámbito productivo obedecía a objetivos de integración social y superación de las desigualdades, de manera análoga a lo que ocurría con las políticas educativas de los Estados de Bienestar: *“Es la época del gran compromiso del Welfare State que conoció el desarrollo extensivo del sistema escolar, de 1946 a 1973, en el curso del cual predomina una lógica cuantitativa, tanto en el plano del alumnado como en el de las inversiones. Este período está marcado por la aspiración a la igualación de condiciones y por el sometimiento más manifiesto y directo del aparato escolar al sistema productivo”* (Laval, 2004 p. 40). El Estado interventor en las distintas esferas de las condiciones sociales de reproducción de la vida, como es el caso de la educación, orientó a la misma hacia fines económicos, de manera tal que la

---

<sup>24</sup> Citado en <http://ciece.com.ar/ciece/wp-content/uploads/Documento-Maceri-S.-M%C3%A9ndez-Vargas-D.-Tursi-Colombo-F.-UBA-FCE.pdf>

formación de recursos humanos estuviese vinculada al desarrollo industrial exigido: *“Sin duda, no se trata de privatización ni de rentabilidad en un sentido propiamente mercantil. El papel de la oferta educativa en el marco de un servicio público parece predominar porque se trata de que el Estado contribuya a la modernización de la sociedad y a la eficacia global de la economía. Sin embargo, es conveniente resaltar que este discurso modernizador representó históricamente un medio para redefinir, contra el humanismo tradicional, el sistema de enseñanza como una máquina productiva que responde a los modos de razonamiento y orientación que se pueden aplicar a otros sectores de la producción”* (p.43). Laval presenta muy claramente cómo es que se diferencian las políticas intervencionistas que vinculaban fuertemente la educación con la economía con aquellas ya propiamente neoliberales.

La inversión, de ser una iniciativa planificada y estatal, pasaría a ser considerada como una ganancia esperada netamente individual. A su vez, evidencia el autor una de las consecuencias que tiene para las disciplinas humanísticas el que la educación se conciba de esta manera: la incipiente marginación de las políticas educativas y de investigación. Esta consecuencia la exploraremos con más detalle posteriormente. Por ahora, lo importante es enfatizar, por un lado, el marco general en el que se concibe a la educación subordinada a los intereses económicos, y, por el otro, las diferencias existentes entre estas políticas y las propiamente neoliberales.

Como se sabe, la implementación de las políticas neoliberales, dentro de las cuales se concibe a la educación como una inversión privada e individual que realizan las familias, no tuvo una emergencia espontánea en nuestro país. Fue la dictadura cívico-militar la que instaló este conjunto de políticas en los distintos planos de la realidad nacional, desarticulando no sólo el proyecto político de la Unidad Popular, sino también a la estructura de clases de la sociedad chilena. Desestructuró la base social de los partidos políticos de izquierda en base a la represión, así como también la constitución de clases con la reorientación de la estrategia de desarrollo capitalista (Boccardo, Ruiz, 2015). Cómo las clases

dominantes en la dictadura reorientan el intercambio desigual de poder político con las clases subalternas modificando sus modos de dominación es un tema que excede los propósitos del trabajo presente. Lo importante a rescatar aquí es que las políticas neoliberales fueron implementadas al calor de una violencia estructural, rompiendo con “la estrategia de desarrollo hacia adentro”. Se abandona, así, la estrategia de Industrialización por Sustitución de Importaciones, desmantelando al Estado interventor y dando paso a las iniciativas privadas en la producción de bienes y servicios. La privatización de la educación es un ejemplo de esto. Así, vemos que el Estado reduce su gasto fiscal en la educación, pues ya no se busca formar y capacitar recursos humanos para la producción (Ruiz, 2010).

Este cambio se justifica a partir de las nuevas concepciones que orientan las políticas públicas del régimen militar. Ahora los agentes educativos fundamentales son las familias, las cuales deben cargar financieramente con los costos de la educación. Al menos dos principios estarían operando aquí: el principio de subsidiariedad y la educación como inversión privada, los cuales, sin embargo, a pesar de ser distinguibles, están estrechamente vinculados.

Al igual que en el resto de las ideas desarrolladas en este capítulo, el libro de Carlos Ruiz Schneider (2010), *De la República al Mercado*, resulta relevante para esta tarea, pues identifica bien la matriz conceptual con la que se justifican estas políticas.

De acuerdo a Ruiz, una de las maneras claras en las que se puede identificar los principios mediante los cuales se orientaba y concebía la educación es a través de la revisión de las creencias y razones que personajes relevantes en el escenario nacional adoptaban. Uno de esos personajes es Alfredo Prieto, ministro de Educación del régimen militar durante varios años, quien intentó sistematizar los principios a partir de los cuales se derivaban las políticas en educación llevadas a cabo por el régimen. Como dijimos, uno de ellos es el principio de subsidiariedad. ¿En qué consiste este principio? Básicamente, en la idea de que el “*el Estado debe velar por el bien común de la sociedad, lo que significa fundamentalmente que debe respetar el adecuado cumplimiento de los fines propios de los organismos*

*socialmente intermedio como las familias, las organizaciones sociales y comunales”* (Ruiz, 2010, p. 105). De esta manera, velar por los intereses generales de la sociedad significa respetar que las distintas organizaciones sociales de la sociedad puedan determinarse a sí mismas en lo que respecta a sus fines. El Estado, en ese sentido, no puede sustituir a las organizaciones intermedias, pues es él también representaría un interés privado, dentro de muchos otros. El Estado no encarnaría, de esta manera, el interés universal. Ahora bien, cuando una de aquellas organizaciones intermedias no puede por sí misma llevar a cabo sus fines, el Estado debe intervenir y ayudar.

En el caso de la educación, el Estado debe velar por que la familia, el nuevo agente fundamental educativo en el plano de las políticas educativas, pueda cumplir sus fines de formación de los integrantes más jóvenes, los niños y niñas. De este modo: *“La función fundamental del Estado en la educación no podría ser por tanto sino una subsidiaria: la de garantizar a la familia libertad para elegir las vías y los modos en que pueda realizar ésta su vocación formativa* (p. 106). Si el Estado sólo debe ayudar a cumplir los fines de la familia en su vocación formativa, en los casos que se requiera, entonces hay un giro importante en cómo se concibe la educación. De ser considerada un derecho social, garantizado por el Estado, ahora es una tarea que le compete sólo a los individuos y familias.

Otro de los principios importante para entender las políticas en educación en la dictadura cívico-militar, y que tratábamos anteriormente a propósito de los vínculos entre la educación y economía, es la idea de que la educación es una inversión privada. Para estos propósitos, es importante la revisión que Ruiz realiza a las ideas de otro personaje relevante en el escenario nacional de ese entonces: Gerardo Jofré, para quien la familia también es el núcleo a partir del cual se debe entender la educación (p. 109). Sin embargo, esto ocurriría no tanto por la razón que sostenía, por ejemplo, Prieto, para quien la familia es un organismo intermedio. Se trata, más bien, de que la familia es un agente económico cuyo fin consiste en la maximización de utilidades.



Para este autor, el rol que le compete al Estado sería, nuevamente, el de sólo garantizar que las familias puedan desplegar sus intereses y elecciones para maximizar los ingresos. La educación garantizada como derecho social se limitaría al tramo básico de la educación, dejando la secundaria y los estudios universitarios a la iniciativa privada. De esta manera se garantiza una enseñanza mínima de conocimientos para el desempeño productivo.

En lo que respecta a la educación secundaria, Jofré sostendrá que el mecanismo a través del cual el Estado debe intervenir en la educación es el subsidio, y específicamente subsidio a la demanda, obligando a que los establecimientos educacionales deban, en teoría, mejorar su calidad para atraer la mayor cantidad de alumnos, variable de la cual dependen para obtener ingresos. Por el otro lado, los créditos serían el mecanismo de intervención del Estado en tramos educacionales que no le reportan mayor ganancia directa, como la educación secundaria y la superior. Como sostiene Ruiz: *“Según los estudios de algunos economistas, sólo la educación básica es plenamente rentable, siendo muy discutible que lo sea la educación secundaria. Ciertamente, no es socialmente rentable, en cambio, financiar la educación universitaria, entre otras razones porque los retornos de la educación superior son apropiados privadamente y el monto de la apropiación privada supera su rentabilidad social”* (p. 113). En esta idea de rentabilidad, se evidencia por qué la educación, en estos tramos, se concibe como una inversión privada: las ganancias no tienen significancia social, sino que son apropiadas por los individuos que reciben los procesos subjetivos y grupales de formación. Esta es la idea que justifica la diversificación del financiamiento, en donde son las familias las que tienen que pagar por la educación, en tanto que constituye una inversión a largo plazo cuyas ganancias se expresarían en el aumento del ingreso.

En definitiva, la educación constituye una decisión que pueden o no tomar las familias, pues depende de la libertad de elección que poseen el si desean invertir o no, dejando de concebirse como un derecho social. Las reformas estructurales de la dictadura en los servicios públicos, como en el caso de la educación, no hubiesen

tenido las repercusiones que tienen si no se hubiese abandonado, a su vez, el modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones, como planteábamos anteriormente.

Si bien las reformas en educación en la dictadura tienen muchas otras dimensiones sociales y políticas, las mencionadas aquí son suficientes para ilustrar el giro en la concepción de la educación. Las consecuentes políticas de los gobiernos de la Concertación en el retorno de la democracia mantendrán ciertas líneas de continuidad y discontinuidades con las políticas del modelo de crecimiento hacia afuera, pero, en lo fundamental, se mantendrán las políticas neoliberales. Es de notar aquí, como lo percibe Ruiz, la ausencia de conceptos como capital humano en las políticas educativas de la dictadura, los cuales tuvieron presencia antes de la dictadura, y que posteriormente a la misma volvieron.

Uno de los informes que revisa Ruiz es el del Banco Mundial, llamado *La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* en donde se sigue enfatizando que la educación superior es el ámbito en el cual se forman profesionales como base para el crecimiento económico (p. 129). En efecto, en dicho documento se señala lo siguiente: “(...) *la contribución de la enseñanza superior al desarrollo de los países es muy amplia. Las inversiones en este subsector pueden influir de manera importante en el crecimiento económico de un país. Las instituciones de nivel terciario tienen la función principal de capacitar al personal profesional, entre ellos, los gerentes, científicos, ingenieros y técnicos que participan en el desarrollo, la adaptación y la difusión de las innovaciones en la economía nacional*” (Banco Mundial, citado en Ruiz, 2010, p. 17). Sin embargo, esta importancia de las instituciones de educación superior no implica que el Estado tenga que invertir en las mismas. Precisamente, la lógica de la rentabilidad entendiendo a la educación como una inversión individual sigue operando al igual que en las políticas de la dictadura. El único tramo rentable para la producción económica es la educación básica. En contraste, la educación terciaria tiene una baja rentabilidad social, motivo por el cual se seguirá manteniendo el cargo financiero en las espaldas de las familias.

Ahora bien, para entender de mejor manera este nuevo énfasis y rol que se le asigna a la educación, hay que considerar las nuevas condiciones económicas que se imponen. Hay una continuidad importante con las concepciones instaladas durante la dictadura, pero también cambios. En ese sentido, resulta significativo revisar un informe del Ministro de Hacienda de Ricardo Lagos, Nicolás Eyzaguirre, *Hacia la economía del conocimiento: el camino para crecer con equidad en el largo plazo*, del año 2005. Para los autores, se pueden distinguir 2 modelos de desarrollo seguidos por Chile. Uno, llamado la “estrategia de desarrollo hacia adentro” (1934-1973) y otro la “estrategia de crecimiento hacia afuera (1974-). El primero refiere al cual veníamos llamando Industrialización por Sustitución de Importaciones, el cual, para los autores, era inconsistente con las ventajas comparativas del país. El segundo modelo, el instaurado en la dictadura cívico-militar, los autores lo separan en 2 etapas. La primera hasta 1985, y la segunda hasta 1989. Durante la primera “se establecieron las bases para explotar las ventajas comparativas del país, con una activa y casi exclusiva participación del sector privado en la producción de bienes y servicios y, en particular, en la exportación de recursos naturales (2005, p.7). Pero tanto el inadecuado manejo macroeconómico como el deterioro de las condiciones sociales significaron consecuencias negativas para el crecimiento económico y la protección social (p.8). Esto se explicaría, según el documento por la adopción de un Estado “ingenuo-prescindente”.

Por lo tanto, la tarea será, en palabras de los autores, “*combinar las ganancias de eficiencia de una economía abierta y orientada al mercado, con un Estado no ingenuo ni prescindente, capaz de corregir las fallas de mercado, proveer infraestructura y bienes públicos, materializar inversión social y brindar una red de protección social focalizada en la población más carente*” (p.10) Se buscará, entonces, mantener en lo fundamental la política económica basada en la ventajas comparativas de nuestro país, cuya riqueza reside en los recursos naturales, lo cual se ha potenciado con la apertura de las fronteras económicas, y con un Estado que promueve la inversión de los privados.

Sin embargo, también se ha entendido que Chile, a diferencia de otros países de la OCDE, depende fundamentalmente de sus recursos naturales. Es por ello que se pasará de una política basada en las ventajas comparativas a una en donde se basa en las ventajas competitivas. Para ello resulta fundamental aumentar el capital humano en torno a los recursos naturales. Así, el paso hacia una economía del conocimiento reside en enfatizar 3 elementos: a) un régimen institucional y de incentivos económicos; b) fuerte capacidad de innovación; y c) capital humano de calidad. Chile presentaría deficiencias sólo en los 2 últimos pilares. De este modo: *“para seguir el camino de los países que han logrado desarrollarse aplicando la economía del conocimiento a sus recursos naturales, Chile debe concentrar sus esfuerzos, simultáneamente, en incrementar su capacidad de innovación, y en mejorar la calidad de su capital humano”* (p. 23). Lo que se desprende de este texto es sintomático de las políticas en los gobiernos de la Concertación en lo que refiere a la concepción de educación. La mayor virtud de esta consiste, según esta perspectiva, en la formación de capital humano de acuerdo a las necesidades del crecimiento económico. La educación, también, se concibe como una inversión cuya rentabilidad es social pero también, y por sobretodo, privada. A partir de esa idea se justifica la diversificación del financiamiento.

Sin duda, las consecuencias de esta perspectiva son varias. Las que aquí son relevantes son aquellas relativas a la precarización y marginación de disciplinas que no constituyen una alternativa viable si es que los individuos deben invertir en educación para obtener una buena rentabilidad.

Como vimos, la adopción de criterios productivos para concebir la educación responde a diversos intereses. En un primer momento, se concebía el vínculo entre educación y economía en función de los intereses de aumentar el crecimiento económico del país. La inversión acá era de parte del Estado, y se expresa en el período previo a la dictadura, tanto en el gobierno de Frei como en el de la Unidad Popular. Luego de eso, vimos que esa concepción derivó en la idea de educación como inversión privada, en la cual la rentabilidad se juzgaba en función de las ganancias que obtendrían las familias e individuos que financian su educación. Lo que es importante evaluar ahora son las consecuencias para el tipo de conocimiento que se obtiene a la hora de hacer de la educación un factor para la economía.

Una consecuencia general que podemos vislumbrar es que, al concebirse la educación como un factor que debe contribuir al crecimiento económico, sólo aquellas disciplinas ligadas directa o indirectamente a los factores productivos están consideradas en las políticas públicas. Estas ideas se han expresado explícitamente en autores vinculados a las teorías desarrollistas, pues transitar a una sociedad industrial requiere un *“cambio en el contenido de la educación: se requiere en efecto un fortísimo incremento de la enseñanza técnica y científica, y, como es sabido, este requerimiento suele chocar con los valores de prestigio que en las sociedades tradicionales se asignan las clases superiores y también con otras actividades y valores, especialmente religiosos... Si, en efecto, el surgimiento de una ciencia natural es una condición inmediatamente vinculada al desarrollo económico, la extensión de este tipo de conocimiento a la esfera de las acciones humanas es probablemente otra condición necesaria, determinada, sin embargo, más por la transformación de la organización social que, de manera directa, por el desarrollo económico. El carácter menos inmediato de la vinculación y el hecho de que dicha esfera de conocimiento se halla mucho más interferida por valores de la sociedad tradicional puede explicar las mayores resistencias que se producen con respecto a la secularización del conocimiento en las ciencias del hombre. De todas maneras, históricamente, este proceso de secularización acompaña de manera estricta al*

*desarrollo económico, y en particular los avances de la sociología científica en todos los países en los últimos años han sido unánimemente reconocidos como una expresión de este proceso” (Germani, en Ruiz, 2010, p.88).* Se expresa claramente aquí los compromisos epistemológicos que conlleva la reducción de los procesos formativos a las necesidades productivas. Sólo aquellos conocimientos que permitan acrecentar las fuerzas productivas son los que deben estar como prioridad en una planificación estatal de la educación. Los criterios funcionales predominan por sobre cualquier otra concepción posible de educación, motivo por el cual disciplinas humanísticas no tienen cabida en un modelo de educación en donde la misma se concibe a partir de las necesidades económicas.

Esto, sosteníamos antes, se acrecentará con las políticas neoliberales, pues en ellas la educación como inversión ya no se verá a partir de las necesidades del Estado y la reproducción de las fuerzas productivas, sino más bien como una inversión privada que realizan los individuos. Cómo afecta esto a la producción de conocimiento humanístico y filosófico lo podemos notar a partir de los cambios que sufren diversas instituciones vinculadas a las políticas públicas de investigación: Conicyt y Fondecyt.

En concordancia con las políticas de fomento y desarrollo del capital humano del gobierno de Frei, políticas que se enmarcaron en las teorías desarrollistas y en las teorías del capital humano de Schulz, se presenta un proyecto de ley en 1967, que empezará a regir en 1968 y cuyo artículo 6 sostiene lo siguiente: *“Créase una Corporación autónoma con personalidad jurídica de derecho público y domiciliada en Santiago, denominada Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, destinada a asesorar al Presidente de la República en el planeamiento, fomento y desarrollo de las investigaciones en el campo de las ciencias puras y aplicadas.”*<sup>25</sup> El gobierno crea una institución de acuerdo a la necesidad de fomentar y desarrollar las investigaciones de las disciplinas más vinculadas con el desarrollo productivo. Sin embargo, su funcionamiento empezará a regirse y normarse a partir de 1971, en el gobierno de la Unidad Popular. En efecto, del Ministerio de Educación

---

<sup>25</sup> [http://www.conicyt.cl/transparencia/marco\\_normativo/2011/cyt.html#conicyt](http://www.conicyt.cl/transparencia/marco_normativo/2011/cyt.html#conicyt)

emana el decreto supremo 491 que modifica el estatuto orgánico de Conicyt. En el artículo 1 se señala lo siguiente: *“La Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica es una corporación autónoma y funcionalmente descentralizada, con patrimonio propio y personalidad jurídica de Decreto Público, destinada a asesorar al Presidente de la República en el planteamiento del desarrollo científico y tecnológico. Deberá desarrollar, promover y fomentar la ciencia y tecnología en Chile, orientándolas preferentemente al desarrollo económico y social del país.”*<sup>26</sup> Lo último que se señala es importante, pues se hace el énfasis explícito en que Conicyt fomentará la investigación en ciencia y tecnología en función de los compromisos sociales y económicos del país. Vemos claramente el rol estatal asignado para la planificación de las políticas públicas, en donde la investigación no está desvinculada de los intereses públicos. Esto se muestra más evidente si vamos al artículo 4, inciso a, b y c, en donde se establecen las funciones de Conicyt:

*“a. Formular el plan nacional de desarrollo científico y tecnológico.  
b. Estudiar y formular las proyecciones de la realidad científica y tecnológica necesarias para la preparación del plan nacional de desarrollo económico social.  
c. Estudiar y proponer programas de desarrollo científico y tecnológico acorde con los requerimientos de la planificación nacional del desarrollo económico social.”*<sup>27</sup>

Los objetivos de Conicyt, sin embargo, irán cambiando, así como su composición, de acuerdo al advenimiento de la dictadura militar. Se decreta el receso del Consejo directivo de Conicyt<sup>28</sup>, y se adopta una figura autoritaria en su administración. Esto se ilustra claramente si vemos cómo ha operado una de las instituciones dependientes de Conicyt: Fondecyt

Como señala Santos, hoy en día, y desde su creación en 1982, Fondecyt ha sido la institución que ha marcado la pauta en la investigación en Chile (2015, p.85). Esto es así principalmente por ser la instancia de financiamiento a la que acuden más los investigadores. Básicamente, Fondecyt es un medio del Estado para apoyar

---

<sup>26</sup> *Ibíd.*

<sup>27</sup> *Ibíd.*

<sup>28</sup> [http://www.conicyt.cl/transparencia/marco\\_normativo/2011/cyt.html#DECRETO\\_LEY\\_N116](http://www.conicyt.cl/transparencia/marco_normativo/2011/cyt.html#DECRETO_LEY_N116)

mediante financiamiento a los proyectos que promuevan el desarrollo científico y tecnológico del país. Son los llamados “fondos concursables” al cual postulan investigadores de diversas áreas del conocimiento.

Dos son las presuposiciones que Santos identifica, y que desarrollaremos aquí, que subyacen en la manera a partir de la cual se financia la investigación en Fondecyt: la idea de investigador individual y la idea de la competencia. Esto, como veremos más adelante, tendrá consecuencias para la labor académica.

Si uno revisa las bases concursales de los proyectos Fondecyt, se encontrará ya con una de las características que lo definen: “*El FONDECYT, creado como instrumento para promover el desarrollo científico y tecnológico nacional, incentiva la iniciativa individual y de grupos de investigación mediante el financiamiento de proyectos de investigación científica y tecnológica en todas las áreas del conocimiento*”<sup>29</sup>. Es decir, ya desde el comienzo se perfila un carácter explícitamente individual. Es un investigador individual quien postula a los fondos concursables. Que se mencione el incentivo a iniciativas de grupos de investigación no le quita el carácter individual al perfil de investigador que se promueve por parte de Fondecyt, pues lo relevante es la lógica bajo la cual opera el mecanismo de financiamiento.

Santos, por su parte, entrega 3 indicios que manifiestan esta lógica individual. En primer lugar, que, en la primera parte de la evaluación del proyecto, la “Evaluación curricular” sólo los antecedentes del Investigador Responsable son tomados en cuenta. No así los antecedentes de los co-investigadores. (2015, p. 89). En segundo lugar, “*el hecho de que las tareas de los investigadores que participan en los proyectos deben ser descritas individualmente, con asignación de acciones y horas por cada uno de ellos*” (p. 90). Esto es importante porque investigaciones realizadas en conjunto, a partir de grupos de investigación, por ejemplo, no son consideradas a la hora de postular a los fondos concursables. En tercer lugar, Santos remarca que el carácter individual se expresa, también, en que la responsabilidad de los proyectos de investigación recae exclusivamente en un

---

<sup>29</sup> <http://www.conicyt.cl/fondecyt/files/2013/03/BASES-REGULAR-2014.pdf>



investigador responsable. Si bien existe la posibilidad de que hayan coinvestigadores, la responsabilidad exclusiva es de sólo un investigador.

Si bien son características que claramente expresan el sesgo individualista con el que opera Fondecyt, hay otro rasgo que, a mí parecer, es el que le da sentido a los indicios previamente mencionados, que consiste básicamente en que es el investigador privado e individual quien define el contenido de la investigación. Dicho de otro modo, Fondecyt no establece en ninguna parte de sus bases concursales cuál es el contenido de la investigación que debe privilegiarse, ni tampoco las orientaciones que deben enmarcarlas. No hay una claridad a si la investigación financiada debe responder a algún problema social idealmente representado en planes de desarrollo económico y social. Como señala Santos: *“Cada investigador decide libre y autónomamente el tema, la perspectiva, la duración -el límite es cuatro años- e incluso, los recursos que necesita para llevar a cabo una investigación- con un máximo de 50 millones al año-. En filosofía, en particular, no existe línea de desarrollo priorizada, ni tema de investigación o autores que estén vetados expresamente.”* (p. 92). En definitiva, el contenido de la investigación en general, y filosófica, en particular, no responde ni necesariamente debe responder a prioridades que establezca la institución gubernamental.

Tal y como anteriormente mostrábamos el carácter de subvención a la demanda por parte del Estado en el sistema educacional, esa misma lógica es la que se repite en el ámbito investigativo. Dado que no hay una planificación nacional de qué contenido debe priorizarse en la investigación, ni qué conocimiento debe producirse de acuerdo a ciertos fines, el mecanismo de financiamiento de Fondecyt opera como una subvención a la demanda. No hay oferta por parte de Fondecyt de los contenidos a priorizar, lo cual se refleja también en los factores de evaluación (Silva, 2013), sino que son los investigadores los que definen el contenido y luego demandan financiamiento para llevar a cabo su proyecto privado. Quien evaluaría el contenido serían los miembros de las comunidades científicas, lo cual estaría en concordancia con las características que identificamos en el capítulo anterior sobre la profesionalización de las disciplinas. Sin embargo, veremos que la pretendida

autonomía se desdibuja cuando los investigadores deben depender de la gestión de sí mismos para poder sobrevivir en el mercado de la competencia.

En efecto, otra de las características, vinculada a la idea de investigador individual que demanda financiamiento a Fondecyt de proyectos de investigación cuyo contenido él mismo define, es aquella que refiere a las relaciones sociales entre investigadores que emergen de la lógica individual de financiamiento.

Esa relación que emerge es la de la competencia. Dado que los investigadores, en tanto individuos, deben postular para el financiamiento de sus proyectos de investigación, la creciente formación de doctores en las diversas disciplinas genera una sobredemanda. Como señala Santos: *“El mecanismo sobre el cual funciona la distribución del fondo consiste en que los interesados postulan a adjudicarse una porción variable de él con la intención de llevar a cabo una investigación con apoyo de dichos recursos. Lo que ha ocurrido en la práctica es que dicho fondo ofrecido por el Estado chileno simplemente se queda corto para cubrir la demanda; es menor que el requerido por los interesados en obtener financiamiento (...) La postulación a proyectos se transforma, entonces, en una competencia por obtener financiamiento (2015, p.94).* La lógica de la competencia en el ámbito educativo secundario y universitario se replica ahora en el ámbito de la investigación. Los investigadores compiten entre sí para adjudicarse fondos y así poder continuar con los proyectos de investigación. El mecanismo del mercado se expresa evidentemente aquí: son los investigadores, en tanto actores individuales, los que definen el contenido privado de sus investigaciones, y que compiten entre sí para obtener financiamiento. Que luego el conocimiento producido bajo esta lógica circule en medios de distribución no aminora la operación que hay de por medio: ni el contenido de la investigación ni la manera en la que se produce responde a mecanismos democráticos y colectivos. La forma en la que se realiza la investigación es individual, y no colectiva, por un lado, y el contenido de la misma responde a intereses individuales, y no a problemáticas sociales<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Dicho sea de paso, el mecanismo de competencia con el que opera Fondecyt se expresa además en la composición de los filósofos que se han adjudicado proyectos Fondecyt: los 243 proyectos aprobados hasta

Quizás donde más nítidamente se vea cómo es que estas lógicas neoliberales en las políticas públicas de investigación afectan al quehacer filosófico es en el mismo hecho de que, al estudiar filosofía, uno realice prácticamente no cualquier inversión, sino una *riesgosa*. Como señala Santos: “*invertir es un acto mediante el cual se destina un cierto capital a una determinada actividad o negocio con la finalidad expresa y evidente de llegar a obtener ingresos o rentas en el futuro e incrementar el capital inicial*” (p. 192).

En este caso, dado que la educación es una inversión individual, con fines de obtener una rentabilidad social que mejore el capital inicial, estudiar filosofía sería, entonces, una mala inversión, pues si de lo que se trata es de invertir en capital humano que le permita a uno gestionarse y administrarse en el espacio público mediado por el mercado, entonces invertir en educación humanística no tiene mucho sentido al no generar ganancias.

Que la categoría económica de capital humano no sea compatible con disciplinas humanísticas se expresa, además, en la finalidad que residiría en los procesos subjetivos de formación en filosofía y en las humanidades en general. Pues bien, esa finalidad es la de producir y distribuir conocimiento.

Concentrándonos en la producción, vemos que detrás del concepto de capital humano subyace la operación de asignarle valor monetario a estos procesos de formación. Estudiar cierta cantidad de años para la obtención de una certificación que acredita que uno pasó por procesos subjetivos de formación tiene determinado valor monetario. Como vimos, esta inversión en esos procesos subjetivos de formación es financiada por el individuo y sus familias. Se espera que la finalidad de esos procesos de formación desemboque, en el mercado profesional, en la producción de conocimiento por parte de los que se forman. Esta producción de conocimiento se expresaría, por ejemplo, en la producción de textos, en el caso de

---

2011 fueron realizados por 90 filósofos solamente, sin mencionar además la baja tasa de permeabilidad de la composición de esta “élite” intelectual. Véase Santos, J (2015) *Cartografía crítica. El quehacer profesional de la filosofía en Chile*, libros de La Cañada: Santiago de Chile

los filósofos, de los cuales se espera una alta productividad si espera una buena rentabilidad individual en el trabajo.

2 metáforas resultan ilustrativas para comprender esta dinámica, la de la máquina productora de salchichas, que propone Cussen, y la de la gallina que pone huevos en el criadero, de Buló (en Santos, 2015, p.171). 3 características resultan relevantes de estas metáforas. Primero que todo, en ambos procesos de producción -embutidos y huevos-, los procesos subjetivos de formación no son tan relevantes como sí lo son para quienes producen textos académicos. Una gallina, siguiendo la analogía, no necesita formación para producir huevos. Basta con las condiciones iniciales suficientes, tales como un buen ambiente, buena alimentación, etc., para lograrlo. En cambio, un académico dedicado a la filosofía requiere pasar por largos años de formación para la producción de textos académicos.

En segundo lugar, la producción de textos y *papers* no se puede homologar a productos hechos homogéneos e indiferenciados. Todos los huevos y salchichas son iguales, tienen el mismo precio y valor de uso. En cambio, de los *papers*, artículos, ensayos, etc., se espera originalidad e ideas nuevas. Ningún texto académico es igual a otro.

En tercer lugar, la producción en cadena de manufacturas, salchichas, difiere con la producción de textos académicos en que la variable del tiempo es controlable en el primer caso, mientras que en el segundo es menos evidente: *“En la producción de textos científicos las variables tienden a ser imposibles de controlar. ¿Cómo hacer que a un filósofo se le ocurra una idea digna de ser escrita? ¿Cómo hacer posible que siempre podamos encontrar los datos y los antecedentes que se requieren en un plazo determinado?”* (p. 173).

Las operaciones que hay detrás de estas imágenes, que reflejan de alguna manera la dinámica del trabajo académico actual, son 2, que, si bien en la práctica concreta son indisolubles, sí es posible distinguirlas analíticamente:

- a) Reducción del valor inmaterial al valor material de un texto

- b) Reducción de las relaciones sociales de producción y fetichización del producto de las mismas

Como señalara Kant: *“aquello que tiene precio puede ser sustituido por algo equivalente, en cambio, lo que se halla por encima de todo precio y, por tanto, no admite nada equivalente, eso tiene una dignidad”* (1989, p. 92). De alguna manera, lo que plantea Kant hace eco del valor dual que posee el conocimiento: un valor material, que reside en los medios a partir de los cuales se produce y distribuye el conocimiento, y un valor inmaterial, que es la creación misma de conocimiento que no existía antes, la “idea” que se expresa en los textos. Pues bien, categorías como la del capital humano eliminan el valor inmaterial del conocimiento, al reducir el mismo a procesos subjetivos de formación con un precio monetario determinado. El conocimiento, la educación, se convierten en una inversión en formación, medible por la cantidad de tiempo invertida<sup>31</sup>.

Ese valor inmaterial del conocimiento se elimina cuando se concibe al académico sólo como un productor de textos. Detrás del valor monetario de un libro o un *paper* hay tiempo dedicado, años de formación, trabajo de investigación invertido, que culminan en el hecho de plasmar ese conocimiento producido en medios materiales. Concebir la producción académica sólo desde el valor monetario de sus productos es, fundamentalmente, mercantilizar la producción, fetichizar el *paper* y abstraerlo de las relaciones sociales que lo producen. Ossa respecto a este tema señala lo siguiente: *“la ‘idea’ es propiedad de su creador, pero el bien material donde se fija pertenece a quien la pueda explotar temporalmente”* (2016, p. 85). La figura jurídica de la propiedad intelectual juega un rol importante en la eliminación formal del valor inmaterial del conocimiento, al reducirlo a los medios mediante los cuales se distribuye, en donde son muchas veces las editoriales y revistas las que extraen valor del trabajo académico. Esas variables en el análisis de la precarización del trabajo académico son relevantes, pero exceden a los objetivos del presente trabajo.

---

<sup>31</sup> <http://ciperchile.cl/2013/04/18/por-que-un-ministerio-de-la-ciencia-podria-servir-solo-a-los-burocratas-y-cientificos/>

Con los elementos aquí trazados, se buscaba explicar cómo los distintos momentos en los que la educación y el conocimiento se entendían como un factor dentro del desarrollo y crecimiento económico afectaron a las disciplinas humanísticas en Chile. Lo que se evidencia es que las problemáticas que las afectan no pueden entenderse sólo a la luz de las dinámicas del trabajo académico, sino más bien a las prácticas sociales dentro de las cuales están insertas estas dinámicas. Así, las políticas públicas de investigación, enmarcadas en las reformas neoliberales, otorgan un lugar a las humanidades y a la filosofía, al no encajar en este modelo mercantil de conocimiento. Ello es lo que permite explicar de mejor manera las problemáticas que hemos identificado de la filosofía, en lo que refiere a su marginación y precarización en las políticas públicas de producción de conocimiento.

Los 2 problemas que identificamos, sobre la distancia de la filosofía con los intereses sociales y políticos, por un lado, como la imposición hegemónica de una forma específica de producir conocimiento, la llamada cientificista, adquieren, entonces, nuevos matices y posibles respuestas si consideramos los elementos presentados en este capítulo.

## Conclusiones

La tesis principal de este trabajo consistía en abordar la situación de la filosofía en Chile a la luz de las prácticas sociales en las que está inserta. 3 problemas fueron identificados, a partir de textos en los que la comunidad filosófica abordaba el tema: a) la distancia entre la filosofía y los intereses sociales y políticos del país; b) la imposición hegemónica de una forma determinada de producir conocimiento filosófico; y c) la orientación de mercado existente en las políticas públicas de investigación y producción de conocimiento en Chile. Mientras que en el primer capítulo se elaboró una aproximación historiográfica, con sus respectivos compromisos metodológicos, en los 2 capítulos restantes se desarrollaron elementos explicativos de los 3 problemas.

Vimos que autores de la comunidad filosófica en Chile atribuían los 2 primeros problemas a la institucionalización y profesionalización de la filosofía dentro del ámbito universitario. Así, la distancia de la filosofía con los problemas que competen a la sociedad y a la esfera política se explicarían por el giro que toma la actividad filosófica cuando se constituye como una disciplina académica, con fines principalmente cognoscitivos. La reconstrucción de ese debate se hizo a partir del texto de Jaksic, *Rebeldes académicos* (2013), así como también a partir del texto de Cecilia Sánchez, *Una disciplina de la distancia* (1992). Por el lado de la imposición hegemónica de producción académica en la filosofía, también se les atribuía a los procesos de institucionalización y profesionalización, a partir de lo que se ha llamado clausura disciplinar (Silva, 2009), la capacidad explicativa. Dentro de las prácticas sociales de la clausura disciplinar, se ha argumentado que la imposición del *paper* como género discursivo hegemónico, importado de las ciencias naturales y respaldado por la institucionalidad, ha tenido un rol preponderante (Santos, 2012, 2015).

Sin embargo, lo que se ha intentado defender a lo largo de este trabajo es que apelar a los procesos de profesionalización académica resulta insuficiente para entender la situación actual de la Filosofía en Chile. Por ello en el tercer capítulo se

abordó el tercer problema identificado, y se buscó sostener que los 2 problemas previamente identificados se explicaban por el tercero. Dicho de otro modo, el que la educación y el conocimiento se hayan concebido como un mero factor del crecimiento económico constituye un factor explicativo relevante para explicar la distancia de la filosofía con los intereses de la sociedad, por un lado, como la sobrevaloración de la ciencia por sobre otras formas de conocimiento, por el otro.

Ahora, ya recogiendo los planteamientos a lo largo del trabajo, especialmente los que refieren a las prácticas institucionales y de políticas públicas de investigación, vemos que un factor relevante a la hora de considerar la distancia de la filosofía con los intereses sociales, pasa por la falta de orientación de la investigación en Chile hacia las necesidades económicas y sociales del país. Sin duda esto parte de un supuesto importante, y que es necesario explicitar: las políticas públicas deberían idealmente representar los intereses de los distintos actores sociales que componen la sociedad civil. Si bien no es una condición suficiente el que las políticas públicas estén orientadas hacia necesidades de la sociedad, sí es una condición necesaria para reestablecer los vínculos y mermar las distancias entre la actividad filosófica y el conjunto de los actores sociales.

Que Fondecyt opere como una institución que subvenciona la demanda de investigadores individuales para la asignación de recursos, da cuenta de que el contenido de las investigaciones, del conocimiento que se produce, no es definido de acuerdo a prioridades y ni una planificación de acuerdo a los requerimientos del país. Así, que el conocimiento filosófico producido no responda a los intereses de la sociedad, no es un problema exclusivamente de la filosofía, sino de todas las disciplinas en general, en mayor o menor grado. Esta manera de entender la filosofía -una disciplina o actividad académica que produce un conocimiento, el filosófico- asume que es necesario reconocer las dinámicas de la división social del trabajo académico en las universidades, así como también que, en general, la filosofía y su forma de organización en la producción de conocimiento no está ajena a los procesos de modernización que han sufrido las universidades.



Sin duda la profesionalización también jugó un rol en la distancia de la filosofía con los intereses sociales, pues en gran medida significó el impedimento de la politización de la disciplina. En virtud de ello, apelar a las prácticas sociales, que en este caso refieren a las políticas públicas de investigación y producción de conocimiento en Chile, en donde la educación se concibe como una mera inversión privada, más que desmentir la tesis que le atribuye a la profesionalización la responsabilidad de la distancia de la filosofía y la política, más bien la complementa y la sitúa.

De la misma manera, abordar la atribuida imposición hegemónica de formas específicas de producir conocimiento filosófico, que se expresaba en prácticas académicas como la predominancia del formato *paper* como género discursivo para la producción de textos, requiere necesariamente de una contextualización. Apelar a las concepciones en las que la educación se concibe como un mero factor del desarrollo económico permitió entender que el problema no consiste tanto en una importación de formatos discursivos de las ciencias naturales, sino más bien a prácticas sociales más amplias dentro de las cuales se inserta la profesionalización académica. Al respecto Brunner y Flisfisch sostienen lo siguiente: *“En efecto, el utilitarismo desarrollista comienza por chocar con el desarrollo de las humanidades. Desde el punto de vista de la prioridad de las metas de desarrollo económico, la asignación tradicional de recursos a esas disciplinas aparece ya como sospechosa, en cuanto es difícil salvo para un razonamiento altamente sofisticado y contradictorio con el sentido común, mostrar una conexión entre ellas y las metas de desarrollo económico”* (1983, p. 190). Esta matriz ideológica ha operado fuertemente en las políticas públicas hasta la dictadura militar, como vimos. Sin embargo, el giro neoliberal en donde la educación ahora se empezó a concebir como una inversión, no ya realizada por el Estado de acuerdo a ciertos fines, sino privada, en donde la búsqueda de rentabilidad se estableció como criterio predominante, ciertamente marcó un punto de inflexión en donde la marginación de las humanidades se acentuó.

Frente a todo lo anterior, se vuelve imperante pensar en formas de organización académica alternativas de la filosofía, en donde sea la práctica la que la defina como una disciplina productora de conocimiento, y en donde la construcción del mismo sea según criterios democráticos. Estos criterios democráticos se podrían expresar, por ejemplo, considerando el cómo se produce el conocimiento actualmente. Frente a la construcción individual del conocimiento, en donde es el investigador quien define el contenido de las investigaciones, concebir una lógica colectiva en donde el contenido de la investigación refiera a intereses de la sociedad, y en donde sean proyectos colectivos los que construyan ese conocimiento. Esos intereses de la sociedad, a su vez, requieren de mecanismos participativos a través de los cuales los distintos actores sociales pueden intervenir en el debate público. Frente a una concepción marcadamente utilitarista de la educación, en donde su principal y única finalidad está marcada por el crecimiento económico, es posible concebir a la educación y al conocimiento en función no sólo de las necesidades productivas, que privilegia determinados conocimientos por sobre otros, sino también de las necesidades culturales del país, en donde disciplinas humanísticas tengan un rol importante en la producción de saberes que permitan la consolidación de una cultura sustantivamente más democrática y desmercantilizada.

## Bibliografía:

- Becker, G. (1983). El capital humano. Un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación. Editorial Alianza: Madrid.
- Berlin, I. (1969) Two concepts of liberty, en *Four essays on Liberty*, p. 118-172, Oxford University Press: Londres
- Boccardo, G., Ruiz, C. (2015) *Los chilenos bajo el neoliberalismo*, Publicaciones El desconcerto: Santiago de Chile
- Brad Wray, K. (2011) *Kuhn's Evolutionary Social Epistemology*, Cambridge University Press: Nueva York
- Brunner, J., Flisfich, A. (1983) *Los intelectuales y Las instituciones de la cultura*, 1ra ed., ISBN: 84-89330-00-X
- Burwood, S., Gilbert, P., Overgaard, S. (2013): *An introduction to Metaphilosophy*, 1ra ed., Cambridge University Press: Nueva York
- Carrasco, E. (2013) La unidad faltante, especificidad y rol de las humanidades, en *Revista Chilena de Literatura*, pp.19-36, n. 84
- Chiuminatto, P. (2013) A ciencia cierta, el papel de los *papers* (efectos del arribismo científico en las humanidades, en *Revista Chilena de Literatura*, pp. 59- 76, n. 84
- Davidson, D. (1993) Thinking causes. En Heil, J. y Mele, A. (ed) *Mental Causation*, p. 3-18, Oxford Clarendon Press
- Davidson, D. (1994) Donald Davidson. En Guttenplan, S. *A Companion to the philosophy of mind*, p. 231-236, editorial Blackwell: Londres
- Estrella, J. (1999), *Filosofía en Chile*, Universidad Nacional Andrés Bello, RIL editores: Santiago
- Eyzaguirre, N., Marcel, M., Rodríguez, J., Tokman, M. (2005) "Hacia la economía del conocimiento: el camino para crecer con equidad en el largo plazo", en *Estudios Públicos*, n. 97
- Frede, M. (1987) *Essays in Ancient Philosophy*, University of Minnesota Press: Duluth

- Fuller, S. (2009) *The Sociology of Intellectual Life*, 1ra ed., publicaciones SAGE: Cornwall
- Góngora, M. E. (2013) El ensayo y la investigación en Humanidades, en *Revista Chilena de Literatura*, pp. 121-128, n.84
- Gracia, J. (1992) *Philosophy and its History: Issues in Philosophical Historiography*, State University of New York Press: Nueva York
- Jaksic, I. (2013) *Rebeldes académicos. La filosofía chilena desde la Independencia hasta 1989*, 2da ed., ediciones Universidad Diego Portales: Santiago de Chile
- Jara, J. (2009) Un siglo corto de filosofía, Archivos. *Revista de Filosofía*, N. 1, p. 75-88
- Kant, I. (1989) *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, Editorial Espasa-Calpe: España
- Kenny, A. (2005) The philosopher's History and the History of Philosophy. En Sorell, T. y Rogers, G. (ed) *Analytic Philosophy and History of Philosophy*, p. 13- 24, Oxford University Press: Nueva York.
- Krüger, L. (1990) ¿Por qué estudiamos la historia de la filosofía? En Rorty, R., Schneewind, J. y Skinner, Q. (ed) *La filosofía en la historia. Ensayos de historiografía de la filosofía*, p. 99-126, 1era ed., editorial Paidós: Barcelona
- Kuhn, T. (2006) *La estructura de las revoluciones científicas*, 3ra ed., Fondo de Cultura Económica: México
- Kusch, M. (2000): The Sociology of Philosophical Knowledge. A Case Study and a Defense. En Kusch, M. (ed) *The sociology of Philosophical Knowledge*, pp. 15-38, obtenido de DOI: 10.1007/978-94-015-9399-1
- Kusch, M. (2005): Towards a Sociology of Philosophical Knowledge. En Kusch, M. (ed) *Psychologism. A case study in the sociology of philosophical knowledge*, pp. 16-26, ISBN: 0-203-98389-0
- Laval, C. (2004) *La escuela no es una empresa*, Editorial Paidós: Barcelona
- MacIntyre, A. (1990) La relación de la filosofía con su pasado. En Rorty, R., Schneewind, J. y Skinner, Q. (ed) *La filosofía en la historia. Ensayos de historiografía de la filosofía*, p. 49- 68, 1ra ed., editorial Paidós: Barcelona

- Maceri, S., Méndez, V., Tursi, F. (n.d.) *Apuntes sobre las nociones de capital humano, crecimiento económico y desarrollo humano*. Obtenido el 20 de noviembre de 2016, de: <http://ciece.com.ar/ciece/wp-content/uploads/Documento-Maceri-S.-M%C3%A9ndez-Vargas-D.-Tursi-Colombo-F.-UBA-FCE.pdf>
  
- Mazzucchelli, A. (2013), El pecado original de las humanidades. En *Revista Chilena de Literatura*, p. 37-58, n. 84
  
- Millas, J (2012) *Idea y defensa de la universidad*, 2da ed., ediciones Universidad Diego Portales: Santiago de Chile
  
- Normore, C. (1990). Doxology and the history of philosophy. *Canadian Journal of Philosophy*, vol. 16, p. 203- 226
  
- Núdler, O. (2010) Los problemas de la filosofía de la filosofía. En Núdler, O. (ed) *Filosofía de la filosofía*, p. 19-48, editorial Trotta: Madrid.
  
- Orellana, M. (2010) Tradiciones y concepciones en Filosofía. En Núdler, O. (ed) *Filosofía de la filosofía*, p. 49- 78, Editorial Trotta: Madrid
  
- Ossa, C. (2016) *El ego explotado. Capitalismo cognitivo y precarización de la creatividad*, ediciones Departamento de Artes Visuales Facultad de Artes Universidad de Chile: Santiago de Chile
  
- Rogers, G., Sorell, T. (ed) (2005): *Analytic Philosophy and History of Philosophy*, 1ra ed., Oxford University Press: Nueva York.
  
- Rojo, G. (2013) Estropicios académicos y tanteos críticos, en *Revista Chilena de Literatura*, pp. 129-144. n. 84
  
- Romero, F. (1952) *Sobre la filosofía americana*, Editorial Raigal: Buenos Aires (Escrito en 1942)
  
- Ruiz, C. (2010) *De la República al mercado*, 1ra ed., Lom editores: Santiago de Chile
  
- Sánchez, C. (1992) *Una disciplina de la distancia. Institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile*, 1ra ed., Lom editores: Santiago de Chile
  
- Sánchez, C. (1996) Formas de circulación institucionales de la filosofía en Latinoamérica. En *Revista Universum*, n. 11, p. 189- 200.

- Sánchez, C. (2010) Institucionalidad de la filosofía: entre la reflexión y el conocimiento productivo, en *Revista Mapocho*, pp. 373-386, vol. 67
- Santos, J. (2012) Tiranía del paper. Imposición institucional de un tipo discursivo, en *Revista chilena de literatura*, pp. 197-217, n.82
- Santos, J. (2013) Dictadura militar y Filosofía en Chile. Cartografía de un campo de relaciones discursivas, *La Cañada*, N. 4, p. 9-52
- Santos, J. (2015) *Cartografía crítica. El quehacer profesional de la filosofía en Chile*, 1ra ed., Libros de La Cañada: Santiago de Chile
- Schulz, T., (1962) *Education as a source of economic growth*, Santiago de Chile
- Silva, M. (2009) Normalización de la Filosofía Chilena. Un camino de clausura disciplinar, en *Revista Universum*, pp. 172-191, n.24, Vol.2
- Silva, M. (2013) Prácticas de la Filosofía disciplinar chilena: El Fondecyt regular, en *Revista Universum*, pp. 73-96, n.28, vol.1
- Searle, J (2003) *La universidad desafiada: El ataque postmodernista en las Humanidades y las Ciencias Sociales*, 2da ed., Bravo y Allende editores: Santiago de Chile
- Soler, F. (1983) *Apuntes acerca del pensar de Heidegger*, editorial Andrés Bello: Santiago de Chile
- Sorell, T. (1993) *La cultura científica. Mito y realidad*, Ediciones Península: Barcelona

Fuentes de internet:

- [http://www.conicyt.cl/transparencia/marco\\_normativo/2011/cyt.html#MINISTERIO DE EDUCACION](http://www.conicyt.cl/transparencia/marco_normativo/2011/cyt.html#MINISTERIO_DE_EDUCACION)
- [http://www.conicyt.cl/transparencia/marco\\_normativo/2011/cyt.html#DECRETO\\_LEY\\_N116](http://www.conicyt.cl/transparencia/marco_normativo/2011/cyt.html#DECRETO_LEY_N116)
- [http://www.conicyt.cl/transparencia/marco\\_normativo/2011/cyt.html#DECRETO\\_LEY\\_N\\_668](http://www.conicyt.cl/transparencia/marco_normativo/2011/cyt.html#DECRETO_LEY_N_668)
- <http://www.conicyt.cl/fondecyt/files/2013/03/BASES-REGULAR-2014.pdf>
- <http://ciperchile.cl/2013/04/18/por-que-un-ministerio-de-la-ciencia-podria-servir-solo-a-los-burocratas-y-cientificos/>