

Desde Los Márgenes.

La Filosofía En El “Mercado” De Los Saberes Escolares

Marcela Gaete Vergara¹

Resumen

Cuando la educación se transforma en un bien de consumo, el saber se instrumentaliza como moneda de cambio del supuesto éxito individual. En este escenario, la enseñanza de la filosofía transita en los márgenes del mercado de los saberes escolares, constantemente en riesgo de ser eliminada. No obstante, otros sentidos son posibles y lo fueron alguna vez en la historia de la educación chilena. Este escrito indaga en dichos sentidos, y al hacerlo, problematiza las relaciones entre política, filosofía y enseñanza escolar.

Descriptor: enseñanza de la filosofía, escuela y filosofía, currículo, filosofía en Chile, mercado y saberes.

Introducción

En los últimos años hemos observado la paulatina retirada de la filosofía de las aulas escolares en diversos países del mundo, ya sea a través de su disminución horaria, reorientación hacia la formación en ciudadanía o psicología, o lisa y llanamente su eliminación del currículo escolar de la escuela pública. Según un estudio de la UNESCO,² la clase de filosofía en algunos países es optativa como en Reino Unido y América del Norte; en otros, ha tenido drásticas reducciones como en España y en varios no se enseña a nivel secundario como es el caso de Camboya, Rusia e Irlanda.

Dicha situación ocurriría principalmente por tres motivos. El primero, referido a las políticas neoliberales adoptadas en algunas latitudes que enfatizan la enseñanza de materias de tipo instrumental, técnica o económica que tributen al progreso individual o social, lo que impacta en

¹ Dra. en Educación. Académica del área de Didáctica de la Filosofía de la Universidad de Chile. Miembro de la Red de Profesores de Filosofía de Chile (REPROFICH).

² Véase GOUCH, M., *La Filosofía, una escuela de la libertad: Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México. UNESCO. 2011.

la reducción o supresión de la clase de filosofía. El segundo, relacionado con el intento de algunos países por preservar el “equilibrio entre la enseñanza de morales confesionales religiosas y una moral laica o no confesional”³, de modo que la asignatura de filosofía deviene en una materia alternativa que deben cursar los estudiantes que no adscriben a una religión, como en el caso de Finlandia o Noruega. En este último caso “[...] se enseña [...] como parte de un tema denominado saber cristiano, educación religiosa y ética. [O] en la India, [...] afin de [...] la preservación del medio ambiente y los valores morales y religiosos”⁴. El tercero, dice relación con las “resistencias de índole cultural o política [que] han impedido una presencia más fuerte de la asignatura”⁵ debido a su asociación con la tradición occidental hegemónica que ha caracterizado su enseñanza en diversos centros educacionales del mundo. Ejemplos de dicha resistencia son los argumentos esgrimidos por docentes de Bangladés y por el Ministerio de Educación de Perú, quienes identifican la filosofía con una lógica occidental-aristotélica y con un mito occidental, respectivamente⁶. Esta tendencia a identificar la filosofía con los planteamientos de (algunos) autores occidentales y el énfasis en la filosofía griega y europea ha implicado su cuestionamiento como disciplina que aporta en la formación de los jóvenes desde sus arraigos culturales, y con ello, se ha optado por suprimirla de los currículos oficiales.

Sea por razones técnicas, culturales o religiosas, la clase de filosofía en la escuela ha sido sometida a constantes debates, omisiones y marginaciones debido a que la institución escolar ha tenido como finalidad el encauzamiento de la conducta a las políticas dominantes, más que la formación de sujetos que desarrollen un pensar crítico e imaginen nuevos proyectos de sociedad. Cuestión que se evidencia claramente a lo largo de la historia de la enseñanza de la filosofía en la escuela pública de nuestro país, cuyas orientaciones y objetivos dependen tanto de las finalidades que se ha asignado a la formación escolar como a las implicancias del desenvolvimiento de la disciplina en Chile⁷.

³ *Ibíd.*, p. 51.

⁴ *Ibíd.*, p. 55.

⁵ *Ibíd.*, p. 51.

⁶ *Ibíd.*, p. 53.

⁷ Véase GAETE, Marcela (ed.). *Arte y Filosofía en el currículo escolar. Entre el desarraigo y el olvido*. Santiago, Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago 2007.

En lo que sigue haré un breve recorrido por la enseñanza de la filosofía en nuestro país, que permita comprender tanto su valor como las resistencias de la que ha sido objeto como asignatura escolar. En este tránsito recupero el programa de fines de los años sesenta, pues implica una ruptura a las orientaciones precedentes y venideras, permitiendo visibilizar otras relaciones entre política, escuela y filosofía. Posteriormente, analizo el momento actual de la asignatura en una escuela arrojada a las leyes del mercado, donde la filosofía no es cotizada como moneda de cambio en la transacción de saberes-instrumentos⁸, cuestión que difícilmente cambiará si continúan las políticas neoliberales imperando en la educación chilena.

Enseñanza escolar de la filosofía en Chile

La clase de filosofía en Chile ha sido incorporada como materia en los últimos cursos de escolaridad desde el surgimiento de la escuela media en 1813, a partir de entonces, el cuestionamiento de sus propósitos y continuidad en el currículo escolar ha sido recurrente en las sucesivas reformas educacionales, de modo que su carga horaria ha sufrido cambios —de un año a dos y viceversa, para mantenerse desde 1912 hasta la fecha en dos años—, ha sido reemplazada por lógica en las postrimerías del siglo XIX, se ha incorporado y luego eliminado de la educación técnico profesional, se la ha agregado como área electiva y luego reducida a su mínima expresión en la formación diferenciada, incluso se la ha confundido y mezclado constantemente con psicología, tal y como puede observarse en el cuadro N° 1⁹.

Un aspecto importante de señalar refiere a que la incorporación o aumento de la carga horaria de filosofía en la escuela no siempre ha obedecido al interés de formar ciudadanos reflexivos y críticos sino serviles a las lógicas dominantes, como es en el periodo de la dictadura militar, que no eliminó ni redujo la asignatura sino que la consideró en el plan común y electivo en tercero y cuarto medio, pero con un programa fuertemente moralizante y con electivos del área de lógica y psicología.

⁸ Véase TARDIF, Maurice, *Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2004.

⁹ GAETE, *op. cit.*

Cuadro N°1

Contenidos y propósitos de la clase filosofía en Chile en el plan común de la educación pública (1813 a la fecha)¹⁰

Año	Qué	Para Qué
1813 (6°H.)	Lógica (en latín). Moral. Metafísica (Influencia eclesiástica)	Desarrollo del juicio y reflexión respecto del hombre, las leyes y los seres, indispensable para quienes dirigidieran esta nueva República independiente.
1832 (5° y 6° H.)	Sicología. Lógica. Filosofía Moral. Derecho Natural, Metafísica. Moral. (influencia ilustración)	
1843 (6°H.)	Filosofía mental y Moral. Psicología. Lógica, Ética o Moral. Teodicea. Historia de la filosofía. Filosofía del Derecho	
1889 (6°H.)	Lógica (influencia alemana y positivismo)	Desarrollo pensamiento lógico y conocimiento de ciencia experimental
1893 (5° y 6° H.)	Lógica Formal (Deductiva). Lógica Aplicada (inductiva)	
1912	Lógica vulgar, Lógica formal, Psicología, Historia de la Filosofía. Lógica Aplicada.	
1933	Introducción Psicología, Lógica, Filosofía Ciencias, Historia Filosofía.	
<u>1935</u>	Introducción, Psicología, Lógica, Filosofía Ciencias, Historia Filosofía, Moral.	Tratamiento objetivo y riguroso de las materias para proteger a los jóvenes de las discusiones sociales del momento
1964	Intr. a la Filosofía, Psicología, Problemas conocimiento, Problemas del ser, Tema a elección. (Se introduce lecturas de filósofos españoles y latinoamericanos)	Entregar conocimiento para que el estudiante pueda aportar en el progreso del grupo social y conducir sus actos responsablemente sin seguir ciegamente planteamientos de otros.
1969	El Hombre consigo mismo. El Hombre y sus proyectos. El hombre y sus acciones. El hombre y su historia El hombre y su vida. El hombre y su ser. El hombre y su saber. (1971 cambio a una declara orientación socialista en el libro de texto del alumno)	Orientada a que los individuos se piensen a sí mismos y a la sociedad en que viven, se sensibilicen ante los valores de la cultura y tomen conciencia de sí, para asumirse como actores sociales, que pueda aportar en el progreso del grupo social y conducir sus actos responsablemente sin seguir ciegamente planteamientos de otros.
1974 (Dictadura)	Psicología. Lógica. Historia de La Filosofía. Teoría de los valores (moral)	“Alimentar el espíritu, aparentemente vacío y consumido por el tedio para otorgarle desde el

¹⁰ Las fechas corresponden a la implementación del programa y no necesariamente coincide con la fecha de la reforma educativa, pues como la clase de filosofía se dicta en los últimos años de Enseñanza Media, demora en implementarse. Así, por ejemplo, el programa de filosofía que inicia su aplicación en 2001, corresponde a la reforma de 1996.

1976 (Dictadura)	Lógica. Psicología. Historia de la Filosofía. Teoría del conocimiento. Ontología. Teodicea. Antropología Filosófica. Teoría de los valores.	patrimonio alcanzado y legitimado por la sociedad occidental el gusto por las obras que mostrarían lo que el hombre es y debería llegar a ser”. Dotar a los estudiantes de ciertas creencias, generadoras de sentido.
1981 (Dictadura)	Las características universales de la naturaleza humana en el actuar. La ética en el mundo personal y familiar. Personajes de la historia y literatura universal. Aprehensión del valor. Conciencia estimativa. Voluntad. Libre albedrío. Deber moral y conciencia moral. Sistemas éticos. Primeros principios de la razón. La ciencia Física como explicación de los fenómenos. El Ser y sus categorías. La percepción de sí mismo. Trascendencia desde la perspectiva religiosa	Acercar al estudiante hacia el re-descubrimiento de unas ciertas problemáticas trascendentes y universales que el ser humano se habría planteado y seguiría planteándose a lo largo del tiempo. Formar en valores cristianos. Principios base: Flexibilidad y liberalidad.
2001 a la fecha (pos dictadura)	<u>Tercero Medio</u> : El ser humano como sujeto de procesos psicológicos. El individuo como sujeto de procesos psicosociales. Individuo y sexualidad. Bienestar psicológico. <u>Cuarto Medio</u> . Introducción a la Filosofía. El problema de la moral. Fundamentos de la moral. Ética Social.	“ Otorgarles unos conocimientos y habilidades de base para la comprensión psicológica de sí mismos y de sus relaciones con los demás.” “ Ofrecer experiencias filosóficas genuinas y documentadas. Conocer algunas de las muchas respuestas que han sido ofrecidas por la filosofía en los 2.500 años de su historia. Mostrar las preguntas filosóficas como aquellas cuyas respuestas afectan el sentido de la vida humana. Y, también, desarrollar las capacidades de reflexionar tanto oralmente como por escrito acerca de tales preguntas y sus respuestas de manera lúcida, rigurosa y que, en principio, está abierta a tratar con respeto posiciones distintas de la propia”. ¹¹

La clase de filosofía en la educación pública no siempre fue recibida por el mismo tipo de <<destinatario>>. En el siglo XIX solo los varones de las elites terminaban los estudios secundarios, por ello el sentido de su enseñanza estaba orientado a quienes dirigirían el país. Con la masificación de la educación, esta finalidad fue cambiando. Hoy, los programas de estudio del Estado son obligatorios para los colegios municipales y particulares subvencionados a los que asisten las clases medias y bajas de la sociedad chilena, pues los sectores más acomodados y las elites asisten a escuelas particulares que se rigen, en la mayoría de los casos, por sus propios programas de estudio. En este sentido, si bien puede afirmarse que la clase de filosofía se ha mantenido desde sus inicios en la escuela pública, ello no implica que haya sido pensada para el mismo tipo de ciudadano. Cuestión que ha sido relevante para el cambio en sus sentidos y

¹¹ Véase MINEDUC, Programa Filosofía Tercero y Cuarto Medio, 1998. Subrayado es nuestro.

orientaciones, las que devienen de una asignatura rectora y fundamental en la formación de los futuros gobernantes, a una clase destinada a encauzar los cuerpos, la conducta, la vida social y moral de los adolescentes.

Cultivo de la filosofía y su enseñanza escolar. Especialización y devaluación¹²

Los cambios de orientación en los sentidos de la clase de filosofía en la escuela no solo obedecen a decisiones político-pedagógicas en torno a las finalidades de la educación secundaria en vistas de su masificación, sino también al fenómeno de la profesionalización del cuerpo docente, producto de los principios de la industria, la tecnologización, el control y la supervisión, lo que sumado a los procesos de reivindicaciones económicas y sociales va generando la creciente especialización de los maestros (inspectores, orientadores, psicopedagogos, etc.)¹³. Este fenómeno moderno de especialistas e híper especialistas aparece en Chile a mediados del siglo XX e incide en la filosofía. Anteriormente, desde la colonización española hasta 1813 eran las órdenes religiosas quienes impartían la materia de filosofía como parte de la preparación para el sacerdocio. Cuando se crea la primera universidad en Chile, se solicita la colaboración precisamente a éstas órdenes eclesiásticas para impartir los cursos de filosofía. Es así, como en este primer período las escuelas filosóficas predominantes en nuestro país eran la escolástica, tomismo y aristotelismo. Después del período de la Independencia de Chile, quienes se dedicaban a la filosofía eran autodidactas, con estudios en el extranjero y se desenvolvían en nuestro país en las elites de intelectuales dedicados a la política, la educación y el derecho¹⁴.

La filosofía del siglo XIX, estaba encarnada en la vida práctica de los ciudadanos y no era cultivada de forma independiente, salvo excepciones. La práctica filosófica era un ejercicio social informal y sus cultores provenían de las más diversas profesiones. Las discusiones no eran de carácter académico sino político, educativo y teológico. Lo que interesaba era la construcción de

¹² Este apartado contiene parte de la tesis doctoral no publicada, Gaete, M. “Sentido de Enseñar filosofía. Una mirada desde los profesores de las prácticas profesionales”, Universidad de Barcelona, España, 2008.

¹³ TARDIF, *op. cit.*

¹⁴ Véase ASTRORQUIZA, Fernando (Ed), *Biobibliografía de la Filosofía en Chile desde el Siglo XVI hasta 1980*, Santiago: Universidad de Chile/ Instituto Profesional de Santiago, 1982.

un orden institucional, por ello, el quehacer filosófico estaba en manos de *hombres públicos* que destacaron en todas las áreas del quehacer nacional. Son precisamente estos pensadores quienes traen a Chile las concepciones filosóficas modernas. El racionalismo francés y los nuevos aires de cientificismo positivista son esgrimidos en diversas instancias de la vida intelectual de Chile: jurisprudencia, pedagogía, documentos oficiales y diplomáticos, memorias, anales, periódicos, etc.

Es importante destacar, que la filosofía en Chile desde sus inicios estuvo relacionada con su enseñanza, "la filosofía, como muchos otros temas de la historia de nuestro pensar, nos llega por la enseñanza, que consta de programas o planes de estudio, y del desenvolvimiento práctico del devenir docente a través de los años"¹⁵. Precisamente, son los congresos de pedagogía de principios del siglo XX donde se encuentra la mayor cantidad de fuentes respecto al desarrollo del pensamiento filosófico de nuestro país. En estas actas encontramos, entre otros, los argumentos a favor y en contra de la enseñanza de la filosofía en la educación pública, defendida por ilustrados y humanistas, en contra de las tendencias utilitaristas, liberales y económicas que argumentaban por una educación más técnica, en beneficio de la superación económica del país. Tendencia que ha prevalecido en Chile y agudizado a partir de las políticas neoliberales en educación.

Según Vidal,¹⁶ quienes se dedicaron a pensar en una filosofía menos unida a los problemas prácticos, concretos y emergentes del país, si bien lograron en cierta medida zafarse de la absorción acrítica de las ideas filosóficas que venían planteándose desde el inicio de la Colonia, sólo recurrieron a una tradición de asimilación y replanteamiento más o menos original de dicha tradición. En todo caso, hasta la primera mitad del siglo XX inclusive, "la filosofía propiamente tal, continuaba manifestándose en las obras y acciones de los hombres de pensamiento"¹⁷ más que en escritos de contenido filosófico estricto, al modo de la filosofía europea.

¹⁵ Véase HANISH, Walter. "La Filosofía en Chile desde el siglo XVI hasta 1818". En: Astorquiza, F., *op. cit.*, p. 15.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Véase VIDAL, Santiago, "Introducción a la historia de las ideas filosóficas en Chile en el Siglo XIX", En: ASTORQUIZA, F., *op. cit.*, p. 63.

Un cambio fundamental lo constituyen, la creación del título de Profesor de Filosofía, entregado por la Universidad de Chile en 1935, y la fundación de la Sociedad Chilena de Filosofía en 1948, que posibilita la emergencia de publicaciones especializadas al alero de las universidades. Según Barceló¹⁸, las ventajas de la profesionalización de la filosofía radican en que brinda la posibilidad de ejercer la docencia, lo que permite dedicación exclusiva a dicha actividad y también facilita la comunicación de la disciplina y los recursos necesarios. Mientras que su desventaja sería la creciente burocratización de la actividad y la embestida de aquellos que la consideran inútil o como un lujo caro de costear en un país como el nuestro.

Desde mediados del siglo XX a la fecha son las universidades, encargadas de la transmisión y creación del conocimiento, las que asumieron la formación filosófica. Esto trajo consigo la separación de la disciplina filosófica de la vida práctica del país, distanciándose de lo que había sido la tradición del siglo XVIII y XIX. Los profesionales dedicados a la filosofía ya no están preocupados por la consolidación de un país independiente, se dedican ahora a una actividad filosófica más rigurosa. Comienzan las publicaciones y el desarrollo de un pensamiento filosófico insipiente. A partir de los años 40, y especialmente en los 60 el desarrollo del pensamiento filosófico floreció. Muchas fueron las preocupaciones de los filósofos de aquella época, especialmente en lo referente a la posibilidad de desarrollar una filosofía regional latinoamericana, surgían varias escuelas de filosofía en las universidades y los debates eran una constante. En este marco llegan los años de la dictadura militar y la embestida contra las facultades de filosofía es muy fuerte. Muchos académicos son exiliados, desaparecidos o autoexcluidos de la universidades. En este contexto, se aleja la filosofía de la vida política y social del país. Son otros los intereses dominantes y ya no son los pensadores, que con sus ideas filosóficas, sustentan los cambios y transformaciones sociales.

Según Estrella¹⁹, hacia los años 80 la filosofía en nuestro país queda encapsulada y cristalizada en las instituciones académicas mirando y reproduciendo una filosofía alejada de las personas reales y sus contextos sociales. Conclusión a la que llega luego de recopilar y analizar la producción

¹⁸Véase BARCELÓ, Joaquín, “La actividad filosófica en Chile en la segunda mitad del siglo XX”, En: ASTORQUIZA, F., *op. cit.*

¹⁹Véase ESTRELLA, Jorge. “La filosofía en Chile”. En: *Revista Chilena de Humanidades* N° 18/19, 1999, pp. 299-310.

editorial de los centros de expresión filosófica de nuestro país entre 1973 y 1993. Misma conclusión de los autores del libro *La biobibliografía de la filosofía en Chile*²⁰, en que se hace un recuento de todas las publicaciones, incluidas tesinas, tesis, memorias para obtener el grado académico de Licenciatura en Filosofía y otras publicaciones, desde el siglo XVI a 1980, en que se muestra que el denominador común, salvo excepciones, es ser repensadores de la tradición europea o anglosajona.

Si analizamos las conclusiones anteriores a la luz de los programas de estudio que han estado vigentes en Chile desde la creación de la escuela secundaria en 1813, vemos que los programas escolares y los textos de estudio no han estado ajenos a esta tradición de asimilación y reproducción, o en el mejor de los casos, en la crítica a las grandes tradiciones de pensamiento filosófico europeo.

Así, a medida que la especialización se consolida en el país y el cultivo de las disciplinas se circunscriben a la universidad y no al espacio escolar, a la vez que se masifica la enseñanza secundaria, con el consecuente cambio de orientación hacia un enfoque menos académico, la asignatura va perdiendo su impronta y el sentido de antaño, produciéndose paulatinamente su devaluación. En este contexto, los saberes de los profesores de filosofía quedan fuertemente devaluados, no sólo por la sociedad en general, debido a su inutilidad, sino por la academia que representaría a los "verdaderos" especialistas y expertos en el área. En este proceso, el quehacer filosófico escolar es menospreciado, y con ello, se dificulta la construcción de su sentido para la formación de las nuevas generaciones.

Por su parte, a nivel mundial se va erosionando la confianza en los saberes transmitidos en la escuela, destruyéndose la creencia de una conexión lógica entre los saberes escolares y los saberes necesarios para la renovación de las funciones sociales útiles en el mercado de trabajo²¹. La escuela pasa a ser así, un mero tránsito que catapulta para la educación superior, y con ello los saberes escolares quedan absolutamente reducidos, incluso alejados epistemológicamente de las

²⁰ ASTORQUIZA, *op. cit.*

²¹ TARDIF, *op. cit.*

disciplinas que se suponen transmitir, como es el caso del programa actual de la asignatura de Psicología y Filosofía en Chile.

Tal situación es vehiculizada en programas de estudios prescriptivos, obligatorios y ordenados que reniegan de “la capacidad de traducción, de interpretación y, por tanto, la hermenéutica del conocimiento: el saber [...] es un viaje organizado para ciegos [...]; la enseñanza no es ya una creación, sino una reproducción...”²². En este escenario se dificulta enormemente la posibilidad de filosofar en la escuela, siendo una de sus consecuencias que la disciplina a nivel escolar no sea valorada en el <<nicho>> de los saberes expertos. Ello agudiza aún más la problemática de su sentido, el que venía siendo cuestionado desde el siglo XIX por quienes adscriben a una formación más utilitaria y rentable para el país, sobre todo, en un contexto de creciente masificación de la educación. No obstante, Chile experimenta a mediados de los años sesenta nuevos aires democráticos, que tensionan el sentido de la escuela y con ello, se establecen nuevos sentidos para la clase de filosofía, que intentan revertir las embestidas de la especialización y de las tendencias utilitaristas y pragmáticas en educación.

Filosofía en la escuela. Lugar del pensamiento, la comprensión y toma de conciencia

En este apartado me referiré a los intentos llevados a cabo en Chile para implementar una formación para el desarrollo de la conciencia y la construcción colectiva de un proyecto de sociedad. Para ello recupero el programa de filosofía de fines de los años sesenta, que es derogado por la dictadura militar en 1973. Programa donde la clase de filosofía no se limita a ser una imitación reducida de lo enseñable en los centros académicos y tampoco se le considera como un saber-instrumento para la obtención de otros beneficios, por ejemplo mejorar la lectoescritura, la argumentación o el razonamiento lógico, sino que “la asignatura de filosofía,

²² Véase FERRER, Virginia. “No pongamos puertas al campo. Lipman: Educación para la complejidad”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 259, 1997, p. 76.

por la naturaleza de los recursos culturales que ella aporta, [...] [puede de] forma específica capacitar a alumnos para la reflexión crítica”²³.

Se asume así, que la formación filosófica tiene un papel fundamental en la nueva sociedad chilena que se proyecta construir, cuyo propósito sería tomar conciencia y cuestionar la reproducción acrítica de la cultura. Tal decisión se despliega en una propuesta de programa que obedece a otras lógicas, privilegiando la flexibilidad, la autonomía docente, los contenidos como sugerencias para la reflexión y objetivos orientados a la toma de conciencia de las problemáticas que afectan a los adolescentes como sujetos sociohistóricos²⁴. Así, el programa intenta otorgar un lugar a la clase de filosofía como aporte incuestionable a la formación de los jóvenes, más allá de la comprensión en boga del aprendizaje como cambio conductual, pues la filosofía sería la asignatura llamada a cuestionarse por esos mismos cambios.

“No hay en Chile filosofía oficial, y si alumnos [...] distintos [...], por lo tanto, lo que debe aportar la filosofía al proceso de desarrollo del adolescente es en cada caso distinto [...]. Los objetivos generales de las restantes asignaturas han sido programados para producir determinados cambios conductuales. La filosofía, [...], debe además hacer recuperar conscientemente el porqué de los cambios conductuales pretendidos por la educación, propiciando de esta manera la toma de conciencia del adolescente y la integración horizontal del proceso educativo. Por eso, [Los objetivos generales pretenden] la reflexión crítica y creadora, que le permita pensar sus problemas y los de la sociedad [...]. Incitar a formar su propio criterio de valores. [...]. Toma conciencia de sí mismo y [...] responsabilidad como ciudadanos y como sujeto activo [...]”²⁵.

Además, las actividades y sugerencias metodológicas son de distinta índole, potenciando el trabajo de investigación, reflexión y debate, lo que se complementa con sugerencias de lectura de filósofos clásicos, latinoamericanos, chilenos y autores de la literatura occidental.

Si bien desde el presente se puede tener diferencias en relación a la selección de los contenidos, objetivos, metodologías o bibliografía, es imprescindible considerar dichas dimensiones en su conjunto y apreciar la diferencia paradigmática con los programas anterior, posterior y actual.

²³ Véase MINEDUC, Programa de Filosofía, 1969, p. 38.

²⁴ La noción de sujeto que transita a lo largo del texto no refiere al individuo particular y psicológico, sino que alude a su condición siempre sociohistórica, por tanto, los procesos de toma de conciencia y emancipación solo son posibles en comunidad.

²⁵ *Ibid.*

Desde mi interpretación este programa constituye un esfuerzo único en la historia de la enseñanza en Chile por otorgarle un lugar a la filosofía como materia digna de ser estudiada por los y las jóvenes de las distintas clases sociales, que desde mediados del siglo XX comienzan a graduarse de la escuela secundaria pública. Si bien la asignatura sigue arrinconada en los últimos cursos de la enseñanza media, se dicta en la enseñanza técnico profesional —a diferencia de lo estipulado en la reforma aún vigente— pues se la considera valiosa para potenciar la reflexión y la toma de conciencia de los problemas que nos aquejan como sujetos culturales, capaces de comprender y transformar el mundo.

Un aspecto importante de destacar es la flexibilidad declarada en el programa en los ámbitos de la organización de los contenidos, la metodología y la evaluación, invitando constantemente al profesorado a tomar decisiones profesionales, a diferencia de lo que ocurre en la actualidad.

“La organización por unidades debe ser flexible, de modo que se desarrollen con más profundidad los temas que más motiven a los alumnos [...] corresponde al profesor fijar los objetivos específicos, a la luz de un continuo y adecuado diagnóstico del nivel del educando [...]. La evaluación debe medir el progreso alcanzado y no la conformidad del resultado con un standard absoluto... Respecto a las actividades [...] los profesores las considerarán como simples sugerencias y no como imposiciones, y *deberán sentirse libres*²⁶ de ampliarlas, reducir las y adaptarlas de acuerdo con el nivel de los alumnos y los recursos de los diversos establecimientos educacionales”²⁷.

Por su parte, el programa plantea una nueva concepción de contenido, diferenciando entre contenidos auxiliares y contenidos propios de la filosofía y reubicando las teorías filosóficas no como contenidos sino como recursos didácticos. En el primer caso, la lógica deja de ser considerada como un contenido filosófico a ser trabajado en sí mismo, y pasa a ser considerado un contenido auxiliar, que “el profesor irá utilizando [como] instrumentos para la reflexión filosófica [...]”²⁸. En el segundo caso, los planteamientos de los filósofos dejan de considerarse un contenido a aprender, por tanto no es un punto de partida ni de llegada del aprendizaje filosófico sino un recurso didáctico, tal y como puede apreciarse en el cuadro N° 2, que contiene el desarrollo de la unidad N°4. A dicha decisión pedagógica subyace un posicionamiento del

²⁶ El subrayado es nuestro.

²⁷ *Ibid.*, pp. 38-39.

²⁸ *Ibid.*, p. 39.

sentido de la filosofía en la formación de los jóvenes, ligado a la problematización de temas que nos afectan como sujetos socio históricos, más que al estudio de teorías planteadas por hombres de otros tiempos y otras latitudes a interrogantes que los estudiantes nunca se han planteado y tal vez nunca se plantearán.

La apuesta pedagógica-filosófica se relaciona con recuperar una filosofía viva, que potencie la capacidad de preguntarse, problematizar e interrogar desde el lugar que ocupamos en el mundo, pero sin caer en un solipsismo cultural. Muy por el contrario, se invita a la lectura de diversos filósofos —europeos y latinoamericanos, hombres y mujeres— que desde su pensamiento colaboren a la reflexión de problemas filosóficos auténticos.

“El programa, está concebido de manera de evitar [...] la exposición dogmática. Se pretende que la base del aprendizaje sea la experiencia personal del estudiante, a cuya luz sea posible diagnosticar problemas, comprender su alcance y estudiarlos, apoyándose de conceptos de diferentes autores”²⁹.

Cuadro 2. Unidad 4. Programa 1969³⁰

CUARTA UNIDAD: EL HOMBRE Y SU HISTORIA.	
Conductas deseables:	
<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de que el hombre es un ser con una responsabilidad frente a la sociedad y a la cultura. - Hábito de aprovechar racionalmente los datos existentes para la resolución de problemas. 	

CONTENIDOS	ACTIVIDADES SUGERIDAS	SUGERENCIAS METODOLOGICAS
Se deben elegir los contenidos según los criterios expuestos en las partes correspondientes de la primera y segunda unidad. La cuarta unidad procura preferentemente estimular en el alumno la reflexión crítica autónoma que le permita pensar los problemas de la sociedad en su dimensión de procesos humanos, desarrolla su	<p>Comparar las versiones de distintos diarios sobre el mismo acontecimiento.</p> <p>Comparar el testimonio de varios alumnos del curso sobre un suceso que ellos han presenciado.</p> <p>Discutir con fichas sobre temas tales como la juventud actual, la</p>	<p>Método de Explicación de Texto.</p> <p>Si se elige el método de explicación de texto, se puede emplear una obra tal como La Miseria del Historicismo, de Karl Popper; La Historia del Sistema, de José Ortega y Gasset; Teoría e Historia de la Historiografía, de Benedetto Croce; La Política, de Aristóteles, o alguno de los textos estudiados con otra perspectiva en la asignatura de Ciencias Sociales e</p>

²⁹ MINEDUC, *op. cit.* p. 38.

³⁰ MINEDUC, *op. cit.*

<p>sensibilidad a los valores y proponerle los medios para que asuma su responsabilidad.</p> <p>Contenidos Auxiliares:</p> <p>El profesor elegirá los conceptos instrumentales adecuados para guiar el diálogo a la luz de las características del curso y la naturaleza de los temas tratados, tales como las distinciones entre: (1) Hechos singulares o anécdotas, (2) Leyes, (3) Tendencias de carácter estadístico y (4) Leyendas.</p> <p>Contenidos Sugeridos:</p> <p>Los siguientes contenidos son temas para la organización de las actividades. No señalan una obligatoriedad de materia ni una secuencia inalterable.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los conflictos y la incomprensión entre generaciones. 2. La tradición y los cambios. 3. La posibilidad de la objetividad en las ciencias sociales e históricas. 	<p>juventud y los padres, etc.</p> <p>Discutir con fichas sobre textos que presentan diversos puntos de vistas sobre la valoración de la tradición y la naturaleza y causas de los cambios en la historia.</p> <p>Entrevistar a historiadores e investigadores de ciencias sociales.</p> <p>Entrevistar a personas de otras generaciones sobre las costumbres y las instituciones de la época de su juventud.</p> <p>Investigar e informar el curso sobre el pensamiento de un estudioso determinado sobre la filosofía de la historia, como por ejemplo: Jacques Maritain, Carlos Marx, José Ortega y Gasset, Osvaldo Splenger, o Toynbee.</p> <p>Investigar tradiciones chilenas que se reflejan en la conducta social del ciudadano.</p> <p>Leer y discutir textos que interpretan al pasado chileno de maneras distintas, por ejemplo, comparar un texto de Diego Barros Arana con uno de Jaime Eyzaguirre.</p> <p>Leer pequeños ensayos propios del alumno al curso, sometiéndolo a la discusión socializada.</p> <p>Reflexionar en grupos sobre características que definen a una generación y la distingue de otra.</p> <p>Ver y analizar diapositivas que muestran una evolución histórica, por ejemplo, en el arte o en la técnica.</p>	<p>Históricas.</p> <p>Orientación de la Discusión.</p> <p>El profesor debe guiar la discusión de tal manera que los alumnos perciban vinculaciones entre sus problemas inmediatos y el contexto histórico-social.</p> <p>Radicalización de la Problemática.</p> <p>Según el nivel del curso, el profesor irá planteando el análisis a partir de la discusión de conceptos fundamentales tales como la generación, la tradición, la naturaleza del testimonio histórico, la persona, la libertad, el determinismo, la autoridad, la sociedad y el cambio, etc.</p> <p>Selección de Lectura.</p> <p>Ensayos que pueden ser útiles para estimular la discusión sobre los contenidos sugeridos son: En Torno a Galileo, de José Ortega y Gasset (las generaciones); El Desafío Espiritual de la Sociedad, de Jorge Millas (la tradición y los cambios); el prefacio de la segunda edición de El Capital, de Carlos Marx, y los textos de Popper y Croce [...] (la objetividad). También se pueden plantear problemas de la filosofía de la historia a través de obras tales como Todos los Hombres son Mortales, de Simone de Beauvoir; Los Hermanos Karamazov, de Fedor Dostoievski; el epílogo de La Guerra y la Paz, de León Tolstoi, u otros.</p>
--	--	--

Por su parte, y como podrá darse cuenta el lector, el desarrollo de las unidades se realiza en un estilo narrativo a diferencia de los programas anteriores, que más bien detallan un listado de

materias. Cuestión que se critica abiertamente en el programa, pues un “programa-índice no le da al alumno problemas y preguntas, sino soluciones y respuestas”³¹. Los programas posteriores si bien no se organizan como programa- índice, si lo hacen por disciplina filosófica (Ética, Psicología, Lógica), o bien por un listado de contenidos (como el de 1981), en ambos casos desaparece la perspectiva narrativa y se adopta una organización fragmentada, donde se listan contenidos, objetivos, metodologías, y se pasa de una unidad didáctica a otra, sin una necesaria coherencia de sentido, a modos de retazos inconexos.

Parece evidente que el proyecto social de los años 60 y principios de los 70 en Chile constituye una apuesta para que los jóvenes se apropien de su propia vida y de su propia historia, mediante la comprensión y toma de conciencia como sujetos culturales. Ello implica entonces una perspectiva narrativa de la educación, puesto que “la comprensión de sí es narrativa de un extremo a otro. Comprenderse es apropiarse de la propia vida”³². Así, la filosofía como disciplina que colabora en la comprensión crítica del mundo no podría estar ausente de la formación de las nuevas generaciones. Lo contrario, implica otro proyecto político y social.

Hoy: Filosofía, escuela y mercado.

El análisis de los programas de filosofía evidencia claramente las intensas relaciones entre filosofía, educación y política. En este sentido, la enseñanza de la filosofía en la escuela excede a la propia disciplina y la resitúa en el contexto socio-histórico de los actores de la educación, anteponiendo a las tradicionales preguntas qué y cómo, las interrogantes para qué y a quién. Esto significa que cualquier reflexión y propuesta del sentido de la clase de filosofía tiene que considerar tanto los planteamientos disciplinares como una reflexión política-pedagógica que articule su lugar, desde lo que ella es en esencia: interrogación, re-flexión, problematización. No obstante, para que ello ocurra es necesario crear las condiciones de posibilidad, pues en el actual escenario político neoliberal chileno, bien la enseñanza de la filosofía continuará en los márgenes, bien será eliminada como asignatura obligatoria de la enseñanza científico-humanista donde aún sobrevive.

³¹ MINEDUC, *op. cit.* p. 38.

³² RICOUER, Paul. “Autocomprensión e historia”. En: *Revista Anthropos*, núm.181, 1998, p.30.

El diccionario de la Real Academia Española (RAE) entrega diversas acepciones para el concepto de margen, entre ellas, “extremidad y orilla de una cosa y espacio que queda en blanco a cada uno de los cuatro lados de una página manuscrita, impresa, grabada”³³. Si visualizamos el territorio escolar como una página escrita a partir de la selección de diversos saberes y finalidades formativas podremos darnos cuenta que algunas disciplinas ocupan un lugar central, mientras que otras son expulsadas a la periferia. Así la filosofía, como cualquier otro saber, disputa su legitimidad en la formación de las nuevas generaciones no desde su propia construcción, es decir no desde la filosofía misma, sino desde el lugar y sentido que le asignan quienes ostentan el poder en la toma de decisiones curriculares, que mantienen a la asignatura actualmente en los márgenes de la formación.

Por su parte, el diccionario de la RAE también define margen como “ocasión, oportunidad, holgura o espacio para un acto o suceso”³⁴. Bajo esta acepción, la marginalidad de la asignatura de filosofía puede interpretarse como oportunidad, en la medida que los saberes validados al interior del territorio curricular se encuentran mayormente controlados y sitiados a diferencia de aquél que está en la frontera. Tal es el caso de la asignatura de Psicología y Filosofía en nuestro país, que no cuenta con mapas de progreso, libro de texto para el estudiante, estándares de desempeño para la formación inicial docente y no es evaluada en la prueba de selección universitaria, aunque sí es controlada a través de otros mecanismos como la evaluación docente. Dicha marginación de alguno de los instrumentos de control y su devaluación como saber escolar fundamental constituyen, precisamente, su margen de oportunidad, es decir, el espacio en el cual otras prácticas pedagógicas y nuevos sentidos son posibles. Al respecto, la clase de filosofía puede llegar a ser aquél margen de oportunidad para que los jóvenes en la escuela desarrollen la capacidad de preguntarse por la realidad en que viven, los problemas que aquejan la existencia, los sistemas de poder que nos condicionan y mantienen atados a la reproducción social, las posibilidades de la libertad, entre otros.

Margen, además puede ser definido como beneficio económico en un negocio. Definición que tiene connotaciones relevantes en una sociedad donde el saber se comprende como un bien de

³³ Diccionario Real Academia Española. Versión digital. Disponible en: <http://dle.rae.es/>

³⁴ *Ibíd.*

consumo individual. En este sentido, el concepto <<mercado de saberes>> es una alusión a la forma cómo funciona la selección curricular, similar a los vínculos comerciales y de intercambio de productos o servicios entre individuos que actúan como ofertantes y demandantes. Los compradores requieren el producto o servicio por diversos motivos y los ofertantes necesitan venderlo para su propia supervivencia económica. En sociedades neoliberales extremas, la educación se comprende como una prestación de servicios, de allí que “la escuela se transforma en el lugar de transacción de saberes: saberes-instrumentos [...] potencialmente utilizables por los clientes escolares”³⁵, de modo que el espacio escolar se transforma en el lugar para vender/reproducir un tipo de sociedad, donde los saberes que no representan un potencial margen de utilidad que garantice el mantenimiento social y el progreso de los grupos económicos van quedando paulatinamente fuera.

En un escenario neoliberal, la clase de filosofía no es considerada rentable en dos sentidos. Uno, más evidente, referido a que no prepara en conocimientos instrumentales para que los trabajadores y obreros, que son los que asisten a las escuelas municipales y particulares subvencionadas se desempeñen en trabajos que les permita la subsistencia, es decir, les permita disfrutar de un margen de utilidad individual. No obstante este sentido de margen, como beneficio económico para el usufructo de los clientes escolares, a mi juicio es parcial y oculta otro significado más relevante, relacionado con que el margen de beneficio económico no tributa directamente a los individuos que la reciben, sino a los dueños del mercado global del país. En este sentido, el argumento que otros saberes serían más relevantes para el ascenso social, es por lo menos engañoso, pues la escuela chilena ha dejado de cumplir con dicha promesa moderna, puesto que reproduce las desigualdades sociales, entre otras cosas, porque es una escuela “atontadora”³⁶, que selecciona, expulsa y pone a competir a los estudiantes.

La clase de filosofía, entonces, solo no beneficia a los grupos hegemónicos dominantes, que prefieren mantenerla alejada de la formación escolar, de modo de obturar cualquier posibilidad de toma de conciencia. En este sentido, entre menos oportunidad se entregue para pensar en la

³⁵ TARDIF, *op. cit.*, 37.

³⁶ Véase RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Laertes, 2002.

escuela, mayor posibilidad que se mantenga el orden establecido. De allí, la urgente necesidad de dejar de concebir las disciplinas como saberes-instrumentos —que se deben consumir para alcanzar utilidades económicas—. Obviamente como plantea Paulo Freire,³⁷ no serán los grupos de poder quienes iniciarán esta tarea sino una ciudadanía pensante, reflexiva y crítica. Tarea, donde la filosofía, sus cultores y enseñantes tenemos un rol fundamental e irremplazable.

Reflexiones finales

Una clase de filosofía como la actual, arrojada como mercancía para que los clientes escolares la consuman como saber-instrumental, no tiene ningún sentido para quienes conciben la escuela como un espacio para que las futuras generaciones obtengan las herramientas necesarias para insertarse en la sociedad como trabajadores y/o consumidores que contribuyen al progreso económico del país, pero tampoco tiene ningún sentido para quienes consideran que la educación, y en especial la clase de filosofía, tiene como propósito el desarrollo de la capacidad de autocomprensión, interpretación, reflexión y toma de conciencia de las problemáticas que nos afectan como sujetos y sociedad, de tal modo de imaginar y participar en la construcción de nuevos proyectos sociales.

Pensar la educación más allá de sus finalidades utilitarias —que nunca lo son de verdad para los sujetos individuales sino para los grupos económicos— implica recuperar la perspectiva que “educar es desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito, es una búsqueda de los orígenes, de la historia de la comunidad en la que hemos nacido”³⁸.

En tal finalidad educativa, la clase de filosofía constituye una posibilidad genuina para que los estudiantes se piensen a sí mismos y a su mundo. Temas tales como las posibilidades y límites del conocimiento, libertad, trascendencia, violencia, valores, intersubjetividad, relaciones con el mundo, poder, existencia, temporalidad, otredad, realidad, apariencia, entre muchos otros, solo

³⁷ Véase FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2014.

³⁸ MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein Educador*, Barcelona: Laertes, 1998, p. 24.

pueden ser abordados en la clase de filosofía y constituyen hitos fundamentales para la propia comprensión humana y la relación con el mundo como sujetos críticos, conscientes de nuestros actos y de los condicionantes sociales. Capacidad que tampoco se desarrolla en propuestas pedagógicas que conciben la clase de filosofía con las mismas finalidades que su enseñanza universitaria.

Siguiendo a Meirieu y Larrosa, puedo afirmar que el ser humano es un ser eminentemente narrativo, capaz de dar sentido a su existencia: “Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos”³⁹. Tal afirmación de Larrosa nos permite comprender el modo de escritura y contenidos del programa de fines de los años sesenta. Ambos, constituyen la única vía posible para que profesores y estudiantes desarrollen la capacidad de hacerse cargo de su historia y construir identidad. Muy por el contrario, los programas de filosofía en la historia de Chile, se han caracterizado por anular las voces de los actores, intentando homogeneizar el pensamiento, en busca de un futuro ciudadano homogéneo y de un docente funcionario. Búsqueda absolutamente antifilosófica y constantemente resistida, que mantiene a la asignatura en los márgenes de las actuales políticas de sitiamiento del pensamiento.

Es imprescindible recuperar la clase de filosofía en la escuela como posibilidad y margen de oportunidad, posicionando a la filosofía: “como aquella disciplina por excelencia de pensamiento global, transdisciplinar, humanística, crítica y creativa, que implica al alumnado y al profesorado en un proceso de pensamiento complejo sobre las múltiples realidades de conocimiento y de la acción humana”⁴⁰.

El llamado es a construir nuevos imaginarios pedagógicos, más allá de los límites de una educación de mercado. Construcción en la que se hace imprescindible comprender el valor de la clase de filosofía, no como saber instrumental, sino como potenciadora de lo más esencial del ser humano: su capacidad de comprensión del mundo y de sí mismo, de interpretación, narración y transformación de la propia historia. Si la educación niega a los sujetos la posibilidad de

³⁹ LARROSA, Jorge, “Notas sobre narrativa e identidad” EN: ABRAHÃO, María (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004. p.14.

⁴⁰ FERRER, *op. cit.* p.82.

autointerpretarnos como seres culturales, históricos, sociales, intersubjetivos, entonces niega la posibilidad misma de la educación.

Referencias Bibliográficas

BARCELÓ, Joaquín, “La actividad filosófica en Chile en la segunda mitad del siglo XX”, en: ASTORQUIZA, Fernando (Ed). *Biobibliografía de la filosofía en Chile desde el Siglo XVI hasta 1980*. Santiago: Universidad de Chile/ Instituto Profesional de Santiago, 1982, pp. 107-112.

ESTRELLA, Jorge, “La filosofía en Chile”, en: *Revista Chilena de Humanidades* núm. 18/19, 1999, pp. 299-310.

FERRER, Virginia, “Lipman: educación para la complejidad. No pongamos puertas al campo”, en: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 259, 1997, pp. 73-82.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2014.

GAETE, Marcela (ed.), *Arte y Filosofía en el currículo escolar. Entre el desarraigo y el olvido*, Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 2007.

GAETE, Marcela. *Sentido de enseñar filosofía. Una mirada desde los profesores guías de las prácticas profesionales*. Tesis doctoral. España, Universidad de Barcelona, 2008.

GOUCH, Moufida, *La Filosofía, una escuela de la libertad: Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*, México, UNESCO, 2011.

HANISCH, Walter, “La filosofía en Chile desde el siglo XVI hasta 1818”, en: ASTORQUIZA, Fernando (Ed). *Biobibliografía de la filosofía en Chile desde el Siglo XVI hasta 1980*, Santiago: Universidad de Chile/ Instituto Profesional de Santiago, 1982, pp. 13-34.

LARROSA, Jorge, “Notas sobre narrativa e identidad”, en: ABRAHÃO, María (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoría e empiria*, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.

MEIRIEU, Philippe, *Frankenstein Educador*, Laertes, Barcelona, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILE, Programa Estudio Filosofía, 1969.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILE, Programa Estudio Psicología y Filosofía, 1998.

RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes, 2002.

RICOUER, Paul, “Autocomprensión e historia”, en: *Revista Anthropos*, núm. 181, 1999, pp. 23-30.

TARDIF, Maurice, *Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2004.

VIDAL, Santiago, "Introducción a la historia de las ideas filosóficas en Chile en el Siglo XIX2, en: ASTORQUIZA, Fernando (Ed). *Biobibliografía de la filosofía en Chile desde el Siglo XVI hasta 1980*, Santiago: Universidad de Chile/ Instituto Profesional de Santiago, 1982, pp. 45-68.