



UNIVERSIDAD DE CHILE

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

**De la *scholé* a la escuela moderna. El papel de la filosofía en la institución educativa actual**

Informe final para optar al grado de Licenciado en filosofía

Bruno Pino Cominetti

Profesora guía:

Olga Grau

Santiago de Chile, Enero de 2016

## **Agradecimientos**

A mi familia, que a pesar de ver un futuro oscuro para mí en esto de la filosofía, me apoyaron y sustentaron. Principalmente a mi madre.

A mi hermana Claudia por contagiarme el amor por las humanidades.

A esos profesores de escuela que tuve que me hicieron cuestionar el sentido de la misma, haciéndome ver que hacer las cosas distinto es posible, que la educación no es solo una, sino múltiple.

A esos profesores de universidad que me permitieron ver que la filosofía no es una sola, que su enseñanza puede ir acompañada del diálogo constructivo, dejando que el pensamiento fluya y no se estanque.

A Olga, a estas alturas, más que una profesora, por todos los desacuerdos y la confianza en mí, por hacerme saber que espera mucho de mí y funcionar como motivación.

A todas esas personas que sin interés alguno me recomendaron algún texto, me lo facilitaron y así me dieron nuevas ideas, me resolvieron problemas.

A Aída, cuyas peleas, recomendaciones y consejos hicieron posible ir armando esta tesis, sacándome de mi zona de confort, permitiendo que cuestionara mis propias creencias y abriendo mi pensamiento para concluir con lo que estoy presentando. Ella es la verdadera filósofa. También por el amor, que me hizo seguir adelante y no menguar las fuerzas.

## Índice

Portada	1
Agradecimientos	2
Índice	3
Introducción	4
I. La escuela moderna	7
I.1 Breve historia de la escuela	8
I.2 Breve historia de la escuela chilena	16
I.2.1 Filosofía en la escuela chilena	26
II. Crítica a la escuela moderna	31
II.1 <i>El maestro ignorante</i> de Rancière	31
II.2 Escuela y Estado. Una visión nietzscheana de esta relación	40
II.3 El problema de la escolarización de la sociedad.	46
II.3.1 Otro sentido del desescolarizar	51
III. En defensa de la escuela	54
III.1 La escuela como <i>scholé</i>	54
III.2 Simón Rodríguez y la escuela pública	57
IV. Enseñanza y filosofía	67
IV.1 Niños, niñas e infantes	76
IV.1.1 Filosofía con niños y niñas	80
IV.1.2 La posición del docente en filosofía con niños y niñas	81
Conclusiones	84
Referencias bibliográficas	86

## Introducción

La escolarización cada día es mayor, cada vez se abren más escuelas, más niños y niñas asisten a ellas y los gobiernos aspiran a que no haya un solo niño fuera del sistema educativo. A su vez, la voz de la gente cada vez suena más fuerte criticando al sistema educativo, por reproducir la desigualdad, por ser excluyente, por segregar, por ser de mala calidad. Se pide continuamente la estatización de la educación, que los privados no puedan participar de ella, que el lucro se prohíba. Se concibe a la educación como un derecho, no un privilegio. ¿Sabrán quienes salen a la calle, clamando por más y mejor educación, las cosas que están pidiendo? Si la escuela tiene fines como el control, mantener el orden social, desarrollar mejor mano de obra, ¿realmente lo que se quiere es más educación? Si bien la respuesta la tiene cada marchante, se puede aportar a la discusión considerando el nacimiento y posterior desarrollo de la escuela, cómo se conforman los *curricula* que sirven como planificación para el sistema educativo. Pero la mera descripción, a lo sumo, visibiliza. También es importante considerar otras perspectivas de lo que es escuela, de lo que es educación. Perspectivas no institucionalizadas, críticas a la normalización de la escuela, a lo que tiene por detrás y como base la escuela. Esto, acompañado de preocupaciones personales, como el rol que tendría la filosofía, tanto en la escuela institucional normalizada, como en otras visiones de escuela. El rol del pensamiento en la educación, que se suele creer que lo propicia, permite su desarrollo, pero muchas veces también lo acalla.

En el primer capítulo, a modo de mapeo general, hay un repaso histórico de cómo ha ido evolucionando la escuela desde los griegos hasta la escuela moderna actual, cómo se ha ido desarrollando el *curriculum*. También se contextualiza la revisión en el caso de Chile, revisando las visiones de escuela que tienen los primero republicanos del Chile independiente, pasando por el gobierno de Frei Montalva, de Allende, la dictadura militar y el retorno a la democracia. Finalmente, se revisará el desarrollo de la filosofía en Chile, en las escuelas institucionalizadas.

En el segundo capítulo, se hará revisión de ciertas críticas que se le han hecho a la escuela moderna y a la institución. Se considerarán los argumentos de Rancière, quien basa su planteamiento en una crítica al orden explicador predominante en la educación, donde la transmisión de saber y la desigualdad asumida predominan. Propone otra educación, con el principio de igualdad de inteligencias como estandarte. Otro pensamiento a revisar, será el de Nietzsche, quien ve con suspicacia que la filosofía sea parte de una escuela que está bajo el control del Estado, preocupado de la degeneración que se podría hacer de ella en aras de una legitimación del poder. Para finalizar, revisaremos los pensamientos de Illich, para quien la escuela monopoliza el aprendizaje, forma homogéneamente y al ser obligatoria, se desarrolla fuera del establecimiento, proliferando en una sociedad escolarizada. Para él, es necesario desescolarizar la sociedad, reconocer que el aprendizaje se puede dar en cualquier parte, no necesariamente bajo el control y evaluación de una institución.

Aparentemente en contraposición al segundo capítulo, aparece el tercero, como una defensa de la escuela. La verdad es que este capítulo podría formar parte de la misma crítica, ya que las consideraciones respecto a la escuela no son tan distantes. Lo que impera en este capítulo, es una necesidad de volver a los orígenes de la escuela, donde se la veía como *scholé*, como tiempo libre, que escapaba al ocupado tiempo de la cotidianidad. De la mano de Masschelein y Simons, con aportes de Rancière, se defiende a esa forma-escuela, podríamos decir, a esa idea de escuela, a esa visión que pretende volver a los orígenes. Una segunda parte considera a un pensador latinoamericano, educador, como lo fue Simón Rodríguez. Lo principal acá es su visión de la educación como liberadora del gobierno de las clases dominantes, como espacio para cuestionar la autoridad y no dejarse gobernar sin ninguna interferencia. Como maestro errante, también se verá la necesidad de hacer escuela, de no conformarse con lo ya establecido.

El último capítulo tiene relación a la filosofía, su enseñanza y su relación con la escuela. Primeramente, se revisarán concepciones clásicas de la enseñanza, como formadora, como controladora, como transmisión de saberes.

Posteriormente, se verá una alternativa a este tipo de enseñanza, donde el pensamiento tiene el rol preponderante, que permite abrir el mundo y apropiarse de los saberes que pretenden establecerse como mera repetición. También habrá espacio para preguntarse por la filosofía, por lo que sería propiamente filosófico, para poder llegar a pensar en una enseñanza de la filosofía. Para esto, también se comenzará por las formas clásicas de enseñar filosofía, como historia de las ideas, como transmisión de saber y explicación. Pero surge otra forma de ver la filosofía en la escuela, también avalada en el pensamiento, pero en este caso, en el pensar por el pensar. Posteriormente, se pensará en los sujetos principales en la educación, como lo son los niños y las niñas. Sin ellos, la escuela no existiría, pero a su vez una forma de entenderlos es la que perpetúa las visiones clásicas respecto a la escuela y la enseñanza. Se reconoce otra forma de ver a la infancia, una forma que la reconoce como potencialidad y acto a la vez, como una voz que debe ser escuchada, ya que es igual a la de cualquier otro. Finalizando, se harán algunas consideraciones respecto a la filosofía con niños y niñas y a cómo en esta forma de hacer filosofía, estaría concebida la enseñanza como potenciadora del pensamiento, la filosofía como filosofar y la infancia como presencia.

Las preguntas que atravesarán este trabajo serán respecto a educación, a enseñanza, a institución, a filosofía, a infancia, a igualdad. Sin intenciones de buscar respuestas, lo que se busca es evidenciar ciertas características de la escuela y posiciones contrarias, haciendo un juego entre lo establecido y lo que se encuentra afuera, entre lo pensado de antemano y lo impensable.

## I. La escuela moderna

Antes de dar definiciones preconcebidas de la escuela, se hace necesario aclarar de qué escuela se está hablando. Los orígenes de la escuela son muy diferentes a lo que hoy entendemos por escuela. Podemos decir que en la antigüedad clásica la escuela nace como *scholé*, tiempo libre, tiempo de ocio<sup>1</sup>, algo que podríamos decir, de forma bastante consensuada, que ya no es así. El desarrollo de la escuela en la historia hasta llegar a la actual escuela moderna, ha sufrido cambios considerables. Una forma de hacer una revisión de estos cambios es mediante un análisis del *currículum* o del proyecto curricular. Podemos definir proyecto curricular, parafraseando a J. Gimeno Sacristán, como una síntesis de posiciones epistemológicas, psicológicas y educativas en general que pretenden desarrollarse a través de directrices metodológicas, con ciertos materiales que permitan modelar la práctica de la enseñanza (Stenhouse, 2010a)<sup>2</sup>. Está claro que los griegos no pensaban así el *currículum*, y ni siquiera tenían este concepto, desarrollado principalmente por norteamericanos, pero a pesar de esto se podría considerar que hay cierta idea de *currículum*, más allá de que el concepto no se usara y no se pensara como hoy<sup>3</sup>. Es por esto que parte de esta sección se plantea como una breve historia de la escuela moderna -más que nada con datos históricos por sobre la reflexión de los mismos- en el sentido de cómo llegamos de la idea de escuela de la antigüedad clásica a la escuela moderna actual, principalmente mediante una revisión a la teoría del *currículum* propuesta por U.P. Lundgren.

---

<sup>1</sup> En el III capítulo ahondaré mayormente en esta idea.

<sup>2</sup> Stenhouse nos da otras definiciones de *currículum* basadas en diversos autores. Estas son:

1. “Es el conjunto de experiencias planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir, en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados, según sus capacidades” (Neagley y Evans) (Stenhouse, 2010a:28)
2. “Es el esfuerzo conjunto y planificado de toda la escuela, destinado a conducir el aprendizaje de los alumnos hacia resultados de aprendizaje predeterminados” (Inlow) (2010a:29)
3. 3.- “En vista de las deficiencias de la definición popular actual, diremos aquí que *currículum* es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira lograr. El *currículum* prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción.” (Johnson) (2010a:29)

Se puede observar cómo se va radicalizando la idea de una educación basada en objetivos y la pretensión de que se logren.

<sup>3</sup> La intención de aclarar esto es facilitar una revisión de las ideas educativas a lo largo de la historia bajo cierto punto en común, a pesar de ser solo aparentemente común.

Para que estas ideas del desarrollo de la escuela no queden en el aire, es prudente aterrizarlo a nuestro propio contexto, a lo que pasa en Chile. Es por esto que la segunda parte de este capítulo se refiere a las concepciones educativas chilenas desde el siglo XIX, con las ideas educativas de los llamados próceres de la república, pasando por todo el siglo XX, bajo el gobierno de Frei Montalva, la profundización de esas ideas en el gobierno de Allende, la desarticulación de esas ideas durante el gobierno militar y la continuación, con ciertas modificaciones, de las ideas del gobierno militar tras el retorno a la democracia.

Ya contextualizados en Chile, principalmente por un interés personal, consideraré el desarrollo de la filosofía en la educación chilena, principalmente en la universidad. Si bien esta tesina trata de la escuela, entendida como lo que hoy llamamos básica y media, es sumamente útil revisar qué ocurre en la universidad, considerando que de ahí salen los profesores de la escuela, bajo las ideas y contenido que ahí se les transmiten.

## **I.1 Breve historia de la escuela**

Como ya adelantaba, esta historia de la escuela también puede entenderse como historia del *currículum* escolar, desde la antigüedad clásica hasta la escuela moderna. Es por esto que antes del recorrido histórico, diré algunas palabras más respecto a lo que se entiende por *currículum*. El *currículum* es una selección de contenidos y fines, se seleccionan los contenidos y las destrezas que se transmitirán con la educación. Es una organización del conocimiento y las destrezas y una indicación de métodos para llevar a cabo esto. Gimeno Sacristán nos dice:

Si queremos que una determinada visión de lo que es una parcela del conocimiento y de la cultura se plasme en el aprendizaje de los alumnos, si quiere modelarse una práctica educativa de acuerdo con una concepción psicológica del alumno y del aprendizaje, si se pretende engarzar el aprendizaje escolar con el contexto social, etc., estas ideas tienen que estar plasmadas en la selección,



presentación y estructuración de los propios contenidos del *curriculum*, pues es éste el instrumento inmediato que condiciona la actividad didáctica (2010a: 12)

Las teorías curriculares fueron creadas por la necesidad de controlar y gobernar la educación, con lo que el problema elemental en la actualidad, por parte de los teóricos del *curriculum*, es el análisis de cómo el proceso de la educación se adapta a las demandas de la producción y del Estado. El *curriculum* es previo al acto educativo.

El *curriculum* determina lo que ocurre dentro del aula entre profesores/as y estudiantes. Es como un manual o guía a seguir por el/la profesor/a. Esto en la práctica no se da tan así, ya que los profesores/as y los principales agentes de la educación generalmente están ausentes en la elaboración del *curriculum*, con lo que es difícil para los profesores/as seguir la selección de contenidos impuesta exteriormente. La mayoría de las veces este es formado por un grupo de especialistas y el profesor lo recibe sin interferir en él, pero aun así se espera que lo siga y lo interiorice como si fuese algo propio, como si fuese su ideal de práctica pedagógica. En Chile, lo que podemos llamar *curriculum* es similar a lo que ocurre en España según J. Gimeno Sacristán, donde el ministerio de educación decide lo básico que se debe transmitir, principalmente mediante textos y materiales curriculares, los que siguen los profesores/as. Estos textos los profesores/as suelen recibirlos y replicarlos, muchas veces abandonando sus propias ideas o una mayor reflexión respecto al texto a transmitir. La transmisión del saber va del ministerio al profesor y del profesor a los estudiantes. Con todo esto se corre el riesgo de que el pensamiento crítico no se desarrolle en el profesor, quien tendría el rol de un mero transmisor, recibe y reparte, sin un análisis de por medio y sin tratar ese saber, sin pensarlo mayormente. El modelo curricular predominante en Chile se basa en objetivos, que dificultaría el desarrollo del propio profesor/a, ya que debe sostenerse en objetivos preestablecidos a alcanzar, dificultando el paso al actuar propio en el acto de enseñar. Acorde a lo dicho anteriormente, Sacristán plantea que:

El pensamiento educativo, psicológico, etc., tiene que servir para analizar y cuestionar la propia práctica que cada profesor realiza capacitándole para ese análisis con los contenidos y metodologías más apropiados, para que sea el propio profesor quien compruebe el valor de la investigación y de la teoría, en un proceso de enseñanza que hay que reorientar constantemente con decisiones fundamentadas. El diseño que pre especifica todo de antemano no sirve (2010a:20)

Con diseño que pre especifica todo de antemano podemos entender el diseño de objetivos. Rescato lo que dice Sacristán respecto a un proceso que se reorienta constantemente, no es algo estático, sino que va variando, tal como lo hace el pensamiento y las circunstancias. Hay autores como Stenhouse que rechazan este *curriculum* en base a objetivos y piensan en un curriculum de proceso. El *curriculum* además de tener gran importancia en lo que ocurre dentro del aula, es importante en el desarrollo del propio profesor.

Volviendo a lo principal de esta sección, es hora de llevar a cabo esta revisión histórica. Aclaro de antemano que me basaré en el libro de U.P. Lundgren, *Teoría del curriculum y escolarización*.

Para Lundgren, se puede entender la sociedad como la institución que inculca una forma de regulación jurídica, con leyes bajo las cuales se rige la sociedad. A medida que la sociedad y la política van tomando forma, también lo hace la escuela. En la época clásica, la escuela otorgaba las capacidades para gobernar. En Atenas se buscaba inculcar cierto gusto y competencias, mientras en Roma se pretendían dar los instrumentos que el individuo necesita para tener un puesto en la sociedad (Lundgren, 1992). En Atenas y Roma la transmisión de conocimientos busca confirmar la posición social del niño y su desarrollo en la política. Es en esta época donde se configuran las ideas de educación y sus fines.

En la antigua Grecia ya se puede ver algo así como un código curricular, texto producido para la educación y que organiza los conocimientos. Es lo que se conoce como *trívium* (que incluye gramática, retórica y lógica) y *quadrivium* (que

incluye aritmética, geometría, astronomía y física)<sup>4</sup>. El *trívium* se compuso para la clase dirigente de Atenas. Sus componentes supuestamente formaban y agudizaban el intelecto. La aritmética y las matemáticas también se enseñan con fines prácticos, pero habría algo más, como lo es el desarrollo del intelecto, la búsqueda de la verdad. El conocimiento que va más allá de lo meramente práctico, permite liberarse del mundo material y la educación aspiraría a esa liberación (Lundgren, 1992). En la antigua Grecia, la educación debe sostenerse sobre tres partes iguales: la formación intelectual, la educación estética y la preparación física.

Quintiliano, pedagogo romano, forma el *curriculum* en tres etapas: escuela elemental, gramática y retórica. Esta forma influye el sistema educativo del Renacimiento y la Reforma.

Avanzando en la historia, el cristianismo busca formar una actitud de la mente y la voluntad, que permite ver el mundo desde otra perspectiva predeterminada. Esta idea se mantiene en la educación, la idea de “orientar la personalidad en una determinada dirección” (Lundgren, 1992:24). La escuela pasa a ser formadora de conductas morales.

En la Edad Media se establece un *curriculum* que define los conocimientos y el orden en que deben ser enseñados, lo que potencia a la escuela como una institución firme. Me parece que con esto nos empezamos a acercar más a la actualidad, donde la escuela se institucionaliza y tiene un ente rector de sus contenidos; en el caso de la Edad Media, principalmente dirigidos por la Iglesia. Es en la misma Edad Media donde surge un lenguaje sobre la educación.

Con el Renacimiento aparece una nueva concepción de educación, donde el hombre culto debe hablar varios idiomas y poder hablar de todo. Se busca un equilibrio entre cuerpo y mente, al igual que en la época clásica. Con este objetivo, la enseñanza se centra en un grupo reducido de fuentes, reduciéndose casi exclusivamente a Cicerón.

---

<sup>4</sup>La división de los conocimientos se mantuvo en la mayoría de los *curricula* después de la época clásica

La relación entre sociedad y Estado, tras el surgimiento de estos, hacen necesarias personas educadas que ejerzan tareas legislativas y administrativas. En esto la escuela tiene un rol preponderante. La escuela comienza a formar identidades nacionales y por lo mismo se motiva el estudio de lenguas nacionales. La educación está principalmente dirigida a las élites dominantes y para entender su desarrollo, es importante considerar las relaciones entre sociedad y Estado.

En el siglo XVI, la enseñanza de la gramática y la lógica pasan de buscar el potenciamiento del intelecto a buscar “inculcar buenos hábitos, enseñar aplicación y perseverancia y entrenar la memoria y aprender a argumentar” (1992:42). Con el desarrollo de las ciencias naturales, los descubrimientos geográficos y las revoluciones socio-religiosas, cambia el código curricular, que se llamará posteriormente código curricular realista, y se abandona la idea clásica de que el conocimiento se encuentra al interior del Humano, y se le da mayor importancia a los sentidos para adquirirlo. Para Francis Bacon, el conocimiento se activa por los sentidos y considera que la ciencia no debe liberar el conocimiento del interior del humano, sino que es un método para estudiar profundamente la naturaleza y así cambiar las condiciones de vida. Para él, por medio de la ciencia podemos comprender el poder de Dios, entender cómo funciona la naturaleza. Bacon presenta el ideal educativo de los siglos XVII y XVIII.

Para Herbart, filósofo, psicólogo y pedagogo del siglo XVIII y XIX, el niño debe ser educado con la intención de crear un carácter moral. La construcción de fines y la selección de contenidos deben tener como base la ética. Con Herbart, la educación se empieza a ver como disciplina, él conduce la investigación educativa al terreno científico. Herbart tiene una gran influencia en la formación de profesores, aunque también tiene detractores. Se le empieza a dar a la psicología un rol fundamental en la formación del profesorado.

La relación entre sociedad y Estado será la base de lo que pasa a ser la escolaridad obligatoria. En Europa, la educación obligatoria comienza a mediados del siglo XIX, haciéndose cargo el Estado.

Los cambios económicos y de sistemas de producción son claves para entender la escolarización obligatoria. La racionalización de la agricultura provoca la proletarización de los trabajadores. Las migraciones del campo a la ciudad provocan que lo que los padres campesinos les enseñaron a sus hijos no sirva de nada. Llegan a las industrias que ya tomaban fuerza en el desarrollo productivo, marcando, como ya decía, un fuerte proletariado en las ciudades. La clase dirigente comienza a ser interpelada y duramente criticada por parte del proletariado<sup>5</sup>. Esto provoca que se modifique la estructura social europea. Surge una nueva clase media que plantea nuevas exigencias al Estado, incluida la educación. El nuevo orden social exige un nuevo código moral, lo que potencia la educación obligatoria. Todo esto provoca cambios económicos y de sistemas de producción.

Bajo el contexto del avance de la educación obligatoria, hay que mencionar que ésta exige un contexto educativo basado en una selección de textos, que organice el conocimiento valioso:

La educación obligatoria es una respuesta tanto a un cambio en el orden moral y a la necesidad de nuevos métodos de interiorización de hábitos y conductas morales en una sociedad compleja, y una respuesta a las reivindicaciones ideológicas de elevación del nivel educativo de la población y la lucha contra el analfabetismo. (1992:31)

Surge un nuevo tipo de educación, que debe responder a qué se entiende por conocimiento valioso y qué contenidos deben ser seleccionados. Vemos cómo la idea de *curriculum*, en base a la definición dada, empieza a tomar forma. La idea de que el conocimiento es literario y está vinculado a los textos es la primordial, la formación literaria ocupa un lugar excepcional. Lo importante es cómo leer e interpretar los textos.

Los pilares de este nuevo *curriculum* son la nación y la religión. “Los fines de estos *curricula* era formar a ciudadanos en sus deberes dentro del marco del Estado” (1992:53). La educación obligatoria se impulsa para garantizar cierto

---

<sup>5</sup> Esto se ve potenciado con la publicación, en 1848, de *El manifiesto comunista*, por parte de Marx y Engels

orden social y potencia el desarrollo de las constituciones y su comprensión por parte del pueblo. Todo esto que ocurre con la educación en el marco de la industrialización también tiene sus repercusiones en Chile, como se verá en la sección siguiente.

El primer paso en la enseñanza pública de Estados Unidos fue la separación de la iglesia y la educación. Lo que es llamado código curricular racional avanza a paso firme en Estados Unidos y muchos otros países le siguen la huella, viendo al sistema educativo norteamericano como libre de la opresión religiosa. El concepto básico que imperaba en la enseñanza de ese país era el individualismo. Para Mann, el individuo era esencial para la organización social. El hombre libre era la base de la educación. Se ve a la educación como instrumento de cambio. La escuela obligatoria en Estados Unidos tenía que garantizar una educación moral para todos/as y su ideología se fundamentaba en las ideas de nación y de individuo.

A finales del siglo XIX la inmigración en Estados Unidos es mucha, y los inmigrantes requieren un sistema educativo que les enseñe la lengua, las reglas sociales y las culturas nuevas. Estados Unidos comienza a perfilarse como una potencia mundial y la nación comienza a ser conceptualizada de otra forma. Con este contexto, John Dewey elabora su filosofía y pedagogía. Tres elementos estructurales de su pedagogía son el pragmatismo, el individualismo y la dialéctica. Lundgren define el pragmatismo como una filosofía que ante las preguntas ‘¿Qué es verdad?’ y ‘¿Qué tiene valor?’, responde ‘todo lo que se pueda utilizar’. Para comprender los conceptos básicos, hay que ver cómo los utilizamos. Para James y Thorndike, importantes pragmatistas, la educación debía considerarse como un proceso individual y no con una función social. Por su parte, Dewey no está tan de acuerdo con esto y considera que el individuo se desarrolla mediante el diálogo del ‘yo’ con su contexto. Mediante el trabajo en el contexto se va aprendiendo. Para Dewey “el fin de la educación es ayudar en la socialización y en la reproducción de una cultura” (1992:60). La educación puede ser un elemento para el desarrollo progresivo de la sociedad.

Para Lundgren, el código curricular racional del que hablaba hace un momento, es la pedagogía que tiene como centro el individuo y el conocimiento en una serie organizada de experiencias. Como ya decía con Dewey, el pragmatismo es la base de este código curricular, que reconoce que el individuo tiene libertad de elección. Con el gran interés que se tiene por el individuo, la psicología se vuelve muy importante. El desarrollo de la educación como una aplicación de la psicología es una de las características fundamentales del código curricular racional.

El desarrollo de la educación en la década de 1950 y 1960, se fomenta por la idea del derecho a recibir educación y por la necesidad de cualificación específica de trabajo, debido al desarrollo económico que así lo requiere. Se daría una estrecha relación entre educación y economía, usando términos como capital humano. Adelantándose un poco en lo que sigue, si pensamos en el Chile actual, en gran parte de la sociedad está muy arraigada la idea de que la vida humana sigue ciertos pasos establecidos, como ir a la escuela para poder ingresar a la universidad/instituto, para así estar capacitado para el trabajo. La educación es entendida como formación de futuros trabajadores. A tal nivel ha llegado esto, que la educación es vista por ciertos sectores como un bien de consumo, que sirve para obtener réditos económicos propios en una futura profesión remunerada.

Mientras más complicado es el trabajo a realizar, más cualificaciones educativas se necesitan. Algunos autores señalan que la cualificación laboral depende de la ideología de la clase dirigente (Lundgren, 1992).

El modelo educativo que predomina actualmente es el de la memorización, según muestran diversos estudios presentados por Lundgren. Independientemente de los cambios en el *currículum*, no hay cambios en la forma de enseñar. “Quiero indicar aquí solo dos respuestas. Una es que son las limitaciones de la enseñanza las que han permanecido más o menos inalterables. Lo otro es que el modelo memorístico es el más efectivo para el control social” (1992:86)

Tanto en Europa occidental como en Estados Unidos, la educación llega a considerarse como buena en sí misma, pero sumado a esto se ve como un medio para cambiar la sociedad y cumplir fines políticos. La educación se considera en su relación con la economía, donde se planifica acorde a las necesidades de mano de obra que requieren los sectores productivos.

Los investigadores suelen suponer que los problemas de la educación se reducen a los problemas psicológicos. Este reduccionismo provoca que los problemas de contexto se asuman como problemas del niño/a y no del *curriculum*. Es difícil que la investigación educativa cuestione el modelo educativo, al poner el énfasis principalmente en el individuo, más que en sistemas. La investigación educativa suele legitimar las decisiones ya tomadas. El *curriculum* suele verse por parte de la clase dirigente como un problema técnico y administrativo, lo que provoca que la ideología se haga invisible.

En los dos últimos siglos, los objetivos de la educación han sido reproducir el conocimiento importante para la producción y para la preparación de la persona como ciudadana. La educación moderna obtiene su legitimidad en tanto se considera que a mayor educación, mayor producción y remuneración. Se confía en el valor práctico de la educación. Pero con el desempleo juvenil y los cambios en el mercado, esta confianza decae.

## **I.2 Breve historia de la escuela chilena**

Tras el repaso por las ideas educativas a lo largo de la historia, centradas principalmente en Europa y Estados Unidos, es preciso hacer una revisión de qué ocurre en Chile con la educación desde que se establece como república nacional independiente, en el siglo XIX. Para esto me basaré en el libro de Carlos Ruiz, *De la república al mercado*

La primera concepción educacional del Chile independiente fue pensada por hombres como Juan Egaña y Camilo Henríquez. Para estos republicanos la educación tiene el rol de formar la virtud cívica de los ciudadanos. Para Egaña, el gobierno debe encargarse de la educación pública. Piensa en crear un gran



Instituto Nacional que procure esto. Consideraciones similares tienen Manuel de Salas y Camilo Henríquez.

En la república conservadora, la educación es pensada para las élites, para las clases dirigentes. Se quiere formar *ciudadanos*, lo que ya excluye a gran cantidad de gente como los trabajadores asalariados y los servicios domésticos, que no son considerados ciudadanos. Domeyko, segundo rector de la Universidad de Chile, plantea que la educación busca la conservación del orden social y de las instituciones. Para él, debe haber instrucción primaria para la clase pobre e instrucción superior para la clase dirigente, que eventualmente sigue con la universidad. Él cree que la clase popular no tiene pleno derecho a la ciudadanía.

Para la República, debe haber educación para todos, incluidas las clases populares, pero no igual para todos. Esta es una idea de varios intelectuales, entre ellos, Andrés Bello. La educación es para todos por la necesidad de una igualdad republicana.

Para Sarmiento, quien se aleja de los republicanos conservadores, la educación es el agente principal para la civilización de las naciones hispanoamericanas<sup>6</sup>. Para él la primacía debe estar en la educación de las clases populares, ya que la diferencia entre las clases privilegiadas y el pueblo va disminuyendo. Por su parte, para Alberdi, la forma de civilizar Hispanoamérica, es trayendo europeos.

A mitad del siglo XIX surgen nuevas voces a favor de la instrucción primaria. Para los hermanos M.L. Amunátegui y G.V. Amunátegui, la República es el gobierno de todos para todos, por lo que deben ser instruidos para gobernar no solo las clases dirigentes. Creen que “la instrucción primaria es la piedra angular de la República” (Amunátegui, M.L.; Amunátegui, G.V, 1853:69, citado en Ruiz, 2010: 29). Ellos siguen pensando en el orden social y en el apaciguamiento de las revoluciones, por lo que el Estado debe hacerse cargo. Igualmente piensan que

---

<sup>6</sup> Sarmiento piensa en alejarse de los salvajes indígenas, mostrando racismo en su pensamiento.

debe haber dos tipos de escuela, pero ambas en manos del Estado, para que no se radicalicen y se creen sociedades.

Valentín Letelier postula que la educación debe estar bajo el Estado y debe ser laica. Tiene una actitud conservadora frente al avance socialista y obrero. Para Letelier la educación es una tarea social. La educación debe depender del Estado y no de privados como la Iglesia. No está de acuerdo con la libertad de enseñanza, que permite que privados se hagan cargo de establecimientos educacionales. Para él “la educación no es un bien de consumo: ni los profesores son productores de una industria, ni los estudiantes son consumidores” (Ruiz, 2010:34)

Para Andrés Bello la educación es un medio de consolidación del orden interior de las nuevas repúblicas. La Iglesia católica comparte en parte esto, pero para ellos sólo la educación católica permite esto, garantizar el orden. Bello, al igual que los pensadores que revisaba antes, cree en una educación desigual. Se reproduce la desigualdad social y eso no es problema, lo importante es mantener el orden, adaptando la escuela a las diferencias sociales.

Para la clase pobre, en los tiempos que he estado revisando, el *currículum* estaba principalmente dirigido a la moral, mientras que la instrucción superior se preocupaba de humanidades clásicas. A la clase pobre se le enseña a mantener el orden social y legitimar las jerarquías sociales y además eliminar vicios que frenan la producción de la clase trabajadora.

Para el liberal Sarmiento, la educación pública debe aumentar las fuerzas de la producción de la industria, de la moral y de la intelectualidad, por lo que conviene que la educación llegue a todos, privilegiando la instrucción de las clases trabajadoras. Está en contra de que haya dos clases de escuelas. El fin civilizador de la escuela que mencionaba antes en el pensamiento de Sarmiento, lo logra la instrucción primaria. El Estado debe hacerse cargo de la educación porque, entre otros motivos, si no se hiciera cargo nadie lo haría.

Situándose en los fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, vuelvo a considerar los pensamientos de Letelier, para quien la relación entre política y educación es esencial. El principio de la educación moderna es la necesidad de trabajo inteligente y reproductivo y la necesidad de un credo común para el entendimiento de todos (Ruiz, 2010). La ciencia es la forma de alcanzar esto, debido a la veracidad de sus enunciados. El Estado debe hacerse cargo, ya que el objetivo primordial de la educación es formar buenos ciudadanos.

En el Congreso Nacional de Educación Secundaria de 1912, el tema del nacionalismo en la educación cobra gran importancia. Se plantea que hay que educar para formar ciudadanos listos para la vida, que privilegien a la nación por sobre sí mismos, que actúen en la sociedad:

La instrucción cívica i patriótica es una consecuencia directa i necesaria de las instituciones democráticas que nos rigen. Su enseñanza tiene por fundamento la moral i el amor a la patria, debiendo por lo tanto revestir ante todo un carácter nacional (Actas del Congreso Nacional de Enseñanza Secundaria de 1912, publicadas en 1913, tomo II: 165, citado en Ruiz, 2010:64)

Para Galdames, la educación debe llegar a todos, para que la nación sea civilizada y la cultura de la República se eleve. Cree que la raza debe mejorar. La educación nacionalista va de la mano con la educación económica, que le ve un fin práctico a la educación. Galdames entiende patriotismo como un nacionalismo local, desconfiando de las políticas vecinas, siendo que patriotismo siempre se entendió en la tradición republicana como la identificación de un individuo con las leyes y el interés de su comunidad, teniendo orientación al universalismo, alejándose de lo local. Galdames cree que el patriotismo tiene relación con una lucha económica permanente con los vecinos, con lo que la educación debe estar guiada a formar productores que contribuyan al desarrollo económico de la nación.

Francisco de Encina tiene ideas similares a las de Galdames e incluso más extremas. La educación y la política deben ser funcionales a una sociología de las razas y a una economía capitalista que sería la base de engrandecimiento de la nación, entrando en conflicto y discriminando a los países vecinos. Cree que se

puede mejorar la eficiencia económica del país haciendo cambios en la educación. Él está pensando principalmente en la educación de élite. Cree que el que la educación vaya dirigida a la literatura y a las ciencias es perjudicial, ya que las personas “más capaces” del país se preocupan por ese tipo de cosas en vez de por la industria. Siente que hay un desprecio al comercio. Es por esto que hay que darle a la educación una orientación económica.

Darío Salas comparte las ideas de Galdames y Encina respecto a una educación económica. Cree que el problema de la educación es un problema social. Para Salas la educación tiene como fin la igualdad de oportunidades y la participación en la vida democrática.

Ahora haré un salto para llegar a la década de 1960 y la Reforma Educacional impulsada por el presidente Eduardo Frei Montalva. Esta reforma provoca un cambio decisivo en el sistema educacional chileno luego de las reformas de 1928 y 1929. El modelo de la reforma de Frei Montalva prevalece hasta 1981, cuando la dictadura militar impone un nuevo modelo centrado en la privatización y el mercado, algo de lo que hablaré un poco más adelante.

La Reforma Educacional de los '60s, tiene como marco global el modelo social y político de las teorías del desarrollo y la modernización. La educación se concibe en pos del crecimiento económico del país. Esta reforma tiene, en el papel, un sentido democratizador. Para Ruiz Schneider, la reforma de Frei Montalva se basa en una teoría de la modernización, en la que hay una transición de una sociedad tradicional a una industrial mediante la creación de roles propios de una sociedad industrial en una sociedad que carece de ellos (Ruiz, 2010). El desarrollo económico es fundamental para la educación, que se ve como una inversión en capital humano. Estas ideas no se extraen de intelectuales como las anteriormente nombradas en este capítulo, sino que de organismos internacionales. Lo que importa a la educación es la formación de mano de obra calificada. En este sentido, la enseñanza técnica toma gran importancia.

La educación se ve como un medio de cambio social, de ascenso y movilidad social, lo cual es una exigencia del progreso técnico. El sistema

educativo es selectivo, ya que hay que poner a cada cual donde rinda mejor, donde “puedan desplegar su máxima efectividad” (Boletín N° 14 de la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina, 1962:59, citado en Ruiz, 2010:87). Las élites seguirán existiendo, pero vendrán de todas partes y su rol será “el mutuo entendimiento y paz para todos” (Ibid, 54).

El conocimiento científico y tecnológico es el primordial en el *currículum*, al ser funcional a las necesidades del mercado capitalista de trabajo. Una de las tareas fundamentales de las sociedades que buscan la modernización, como lo sería la chilena de los ‘60s, es la creación de élites empresariales innovadoras, con lo que la educación buscaría formar esas élites, privilegiando en el *currículum* la actividad productiva, la ciencia y la tecnología, tal como lo dice Lipset.

Bajo este sistema educacional, el docente debe ser un técnico calificado de mando medio, que no tiene un rol de directivo, está debajo de quienes planifican y crean el *currículum*.

El impulso del desarrollo económico mediante la educación favorecería la igualdad de oportunidades. Con este fin, se busca dar educación a la mayor cantidad de niños y adolescentes y que los niveles de estudio de todos ellos sean similares.

En las teorías de la modernización y el sistema educativo que conlleva, las humanidades y la filosofía tendrían un rol secundario e incluso pueden ser un obstáculo en la construcción de la sociedad moderna.

Cabe destacar brevemente que para Rancière, la idea de una escuela que apunta a la democratización, pero que a su vez se relaciona a la producción, es contradictoria. Ve a la escuela como una “forma social, un espacio-tiempo sustraído al universo del trabajo productivo” (Rancière, 1988:1). Democratizar la escuela es ir en aras de esto, hace iguales a sus participantes. La escuela es vista como *scholé*, como tiempo libre, de ocio y el mundo de la producción es el mundo

de la desigualdad y ausencia de ocio. La teoría del desarrollo y la modernización no permitirían construir una sociedad democrática<sup>7</sup>.

Volviendo a Chile y el desarrollo de su educación, durante el gobierno de la Unidad Popular la relación entre educación y economía se mantiene y refuerza, pensando en un sistema desarrollista. A pesar de esto hay algunas variaciones, como intentar acabar con la desigualdad social en la educación. Escuela primaria y educación secundaria y superior y su diferenciación reducen esta desigualdad. A pesar de esto, para el gobierno de Allende la educación se considera una transformación de largo plazo, por lo que no es de gran urgencia en la transición al socialismo que pretende impulsar su gobierno.

Con el golpe de Estado y el gobierno militar gobernando, se toman medidas inmediatas en el sistema educativo. Lo primero que se hace es sacar todo lo relacionado a la izquierda que pudiera provocar una crítica a la dictadura chilena. El control educativo quedó bajo el control de autoridades militares y el Ministerio del Interior. El Ministerio de Educación, por su parte, implementa un sistema de revisión y control de los contenidos que conforman el *currículum*, para “adecuarlos a los principios conservadores y nacionalistas que marcan la ideología de la dictadura militar durante este periodo” (Ruiz, 2010:101).

Durante el régimen militar, también se controla a los profesores/as, primero disolviendo el sindicato y luego creando el Colegio de Profesores, con autoridades designadas por el gobierno militar.

A fines de los '70s hay cambios muy importantes en educación. Uno de ellos es la disminución considerable del gasto fiscal en educación. La educación superior deja de ser gratuita.

Con el gobierno militar, “el Estado deja de ser el actor democratizador del sistema educacional que había sido durante prácticamente toda la historia independiente de Chile” (2010:104). El Estado solo prioriza la básica, con el fin de crear “buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas” (2010:104). La

---

<sup>7</sup> La visión de Rancière respecto a la escuela como *scholé*, será abordada en el capítulo III

educación secundaria y superior pasa a ser un privilegio que debe tener un costo y una retribución a la “comunidad nacional”. La educación superior para a ser considerada como una excepción entre los jóvenes chilenos.

La educación deja de ser un aporte a la formación de la ciudadanía. La igualdad de oportunidades a la que aspiraba la educación desaparece. La educación de los niños corresponde a las familias, por lo que el Estado debe darles la opción de elegir cómo y dónde educar a sus hijos, eligiendo el establecimiento educacional. Es así que la educación privada y la libertad de enseñanza se ven tremendamente potenciadas, ahora cualquiera puede crear un colegio.

La tarea educacional deja de depender del Estado y pasa a depender de los individuos, como la familia, y la esfera privada. El primer paso institucional que se da es la municipalización, donde las escuela pasan a depender de cada municipio y, por lo mismo, de sus ingresos, lo que, como sabemos, es muy desigual dependiendo la municipalidad.

Para Jofré, un asesor del Ministerio de Hacienda bajo el régimen militar, la forma de estudiar es el endeudamiento de las familias, previo análisis del costo/beneficio que da la educación. Lo importante para las familias debe ser el maximizar las utilidades. El estado acá interfiere facilitando el acceso a créditos, principalmente para la educación superior, al ser de mayor costo.

Para Jofré, los beneficiarios de los subsidios estatales deben ser los jóvenes que no pueden costearse la educación, pero que son potencialmente útiles para la producción. Quienes sí pueden pagar la educación, no vale la pena subsidiarlos, ya que sería un gasto, considerando que igualmente podrían pagar por su cuenta o la de sus familias. En teoría, sería un requisito que la educación subvencionada sea inferior en calidad a la particular pagada, ya que, de no ser así, nadie optaría por la educación pagada. Según Jofré, si la educación subvencionada aumentara de calidad, se correría un riesgo, por lo que el subsidio del Estado debe ser controlado y moderado.

La radicalidad entre educación pagada y educación subvencionada no sería conveniente, por lo que se crea el financiamiento compartido, donde quienes pueden pagar parte de la educación, lo hacen.

Es conveniente según el pensamiento conservador de los '80s, que la educación pagada sea la predominante. La educación es considerada como un bien y todos los bienes tienen precio, por lo que el sistema óptimo es el pagado por las familias (Ruiz, 2010). Este sistema educativo reproduce la desigualdad social, hay una educación diferenciada y segregada según clase social.

Con el retorno a la democracia uno podría pensar que el sistema educativo que hereda la dictadura cambia completamente, pero esto no es así. Se mantienen muchas de sus ideas neoliberales de educación, aunque sí se hacen ciertos cambios. En el marco de una economía globalizada, la educación busca aumentar la productividad capacitando las fuerzas productivas, como medio de disminución de la pobreza y las desigualdades sociales. Hay que destacar que para diversos estudios internacionales de los '90, el sistema educativo chileno heredado de la dictadura es un ejemplo para la región, aunque con cosas a corregir. Esto refleja en parte la concepción que se tiene respecto al rol de la educación en países en proceso de desarrollo como lo serían las naciones latinoamericanas, donde el mercado, la producción y el neoliberalismo son pilares fundamentales.

Para organismos internacionales, el conocimiento es el elemento central del nuevo paradigma educativo, con lo que la educación es fundamental para alcanzar ciertos niveles de competitividad y crecimiento económico (Ruiz, 2010).

La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación elabora un informe respecto a la educación chilena. El comité técnico de la comisión está conformado por empresarios organizaciones empresariales y preponderancia de centros de estudio de derecha, destacando la ausencia de profesores/as, representantes universitarios y representantes de los trabajadores. Parte del diagnóstico que hacen, es que el gasto del Estado en educación es muy bajo. El sueldo de los profesores también es bajo, incluso comparándolo con otros países



similares. Entre 1981 y 1990, el gasto por alumno fue disminuyendo. Las medidas que proponen para tomar son: aumento de la inversión en educación, “reformas a la gestión del sistema que incluye un rol cada vez menos significativo del Estado” (2010:134) y mejorar la calidad del sistema.

El documento de la Comisión sostiene la tesis igualitaria de Jerome Brunner de que cualquier niño puede aprender cualquier cosa. Además, considera que la inversión en educación favorece el crecimiento económico y la productividad del trabajo. Es una buena inversión por los altos retornos económico que trae consigo. El informe le da valor a la igualdad de oportunidades para superar la extrema pobreza, aunque no se menciona la desigualdad social. Para que mejore la competitividad del país la educación sería primordial.

El informe enumera una serie de resultados que debiese tener la educación, entre los cuales destaco la formación de valores y el aumento de la remuneración de los actores de la educación. No se menciona en el informe el desarrollo del pensamiento crítico ni de la reflexión.

Al Estado y al Ministerio de Educación solo le corresponde “orientar, regular, supervisar, evaluar e informar sobre el funcionamiento del sistema” (2010:137). El Estado solo es subsidiario. Al igual que en la dictadura, se considera que las familias son las principales educadoras y por esto deben poder elegir el establecimiento al que irán los niños. La libertad de enseñanza se sigue resguardando.

El Estado debe garantizar el acceso a la educación mediante la obligatoriedad de la educación básica, algo que ya está desde los '60. El Estado debe, según la Concertación, fomentar la educación subvencionada, prevaleciendo la educación privada a la pública. En la subvención se incluyen incentivos al desempeño, siempre bajo la lógica de la economía. Estas medidas supuestamente mejorarían la calidad de la educación.

El informe de la Comisión de la que se ha hablado, compromete un aumento del gasto en educación, pero este no proviene solo del Estado, sino

también de las familias y personas privadas. Así la educación financiada por el Estado no es completamente gratuita y prolifera la desigualdad social, al tener dificultad de acceso a la educación las personas más pobres. Para Ruiz Schneider, estas decisiones implícitamente implicarían una desigualdad en niños y niñas chilenos/as, ya que mediante el impuesto a las familias da la sensación de que las familias ricas le pagan la educación a las pobres, fomentando la idea de que existen niños/as de primera y segunda categoría.

El informe recomienda a la educación media a familiarizarse “con las dinámicas del mundo laboral y de los mercados” (2010:141). Esto puede hacerse mediante cursos que preparen para un oficio. En el caso de la educación técnica, estos establecimientos “deberían relacionarse estrechamente con el sector productivo, conocer sus demandas e involucrar a los representantes de las empresas en la formación de los programas de estudios” (2010:141).

Para Ricardo Lagos, ministro de educación del gobierno de Frei Ruiz-Tagle y posteriormente presidente de Chile, el sistema educacional debe pensar en un mundo competitivo, donde la eficiencia es el mecanismo para insertarse en él.

El que se mantengan aspectos del sistema educativo del gobierno militar hasta el día de hoy, se podría deber a la política de consensos de la Concertación (actual Nueva Mayoría), donde se busca el equilibrio entre derecha e izquierda. Es por esto que persisten los mecanismos de mercado en la educación, como lo es la subvención.

En conclusión, podemos ver cómo el sistema educativo chileno ha pasado de preocuparse por la formación cívica de los ciudadanos a estar pensada bajo las lógicas del mercado, hasta el día de hoy, con el neoliberalismo como pilar fundamental. Además de esto, la desigualdad en la educación se ha hecho presente desde los inicios de la República, con dos tipos de escuela en ese entonces y posteriormente, hasta la actualidad, con la educación pública, pagada y subvencionada.

### **I.2.1 Filosofía en la escuela chilena**

Ya sumergidos en el contexto chileno, se considerará cómo ha sido la enseñanza de la filosofía en las universidades chilenas, pensando en que esto es lo que luego se replica en la escuela, ya que son las universidades las que forman a los profesores. También tendrá la forma de revisión histórica, al igual que las secciones anteriores.

En la década de 1940, en lo que Santos Herceg llama la “normalización” de la filosofía, ésta entra como asignatura en la enseñanza media, rectificando esta teoría de la normalización, donde la filosofía se hace más común, toma un cauce normal, mostrándose en su institucionalización. La normalización e institucionalización de la filosofía, tiene como fin organizarla y administrarla, pero también controlarla, encauzarla (Santos, 2015). Esto de la normalización no es exclusivo de Chile, sino que también se replica en toda Latinoamérica. Para Leopoldo Zea, el interés general por la filosofía, deja de ser algo meramente academicista. Este interés popular se explica por la necesidad que tiene el hombre americano por la filosofía. Zea plantea que la filosofía nace como una necesidad y es esta la razón por la cual hasta ese momento no existía una filosofía americana, pero ante la crisis europea, el panorama cambia. Hasta antes de los '40, la filosofía era más una forma de demostrar capacidades, se hacía filosofía pero no se necesitaba de ella. En sus propias palabras: “Ya no se trata de demostrar que somos capaces de hacer una filosofía, sino de demostrar que somos capaces de resolver nuestros problemas”. (Zea, 1945)

La normalización modifica el modo de hacer filosofía en Chile, dándole seriedad, rigor y disciplina. Para Santos, la normalización limita a la filosofía y se reduce a lo que se está haciendo en Europa, se torna definitivamente europizante, se define lo que es filosofía. En este sentido, la filosofía tiene más la forma de imitación que de creación, se imita lo europeo. Zea plantea que el error que ha cometido Latinoamérica es que no ha hecho una filosofía acorde a sus circunstancias, si no que considera las circunstancias de Europa como las propias,

busca adaptarse a ellas y sus soluciones. Plantea también que Latinoamérica depende culturalmente de Europa, precisamente por la vía de la imitación.

Volviendo a la revisión histórica y situados en la normalización, la academia formaliza la filosofía bajo sus parámetros, lo que provoca cierta elitización, el alejamiento del filosofar en la sociedad. Hay una profesionalización de la filosofía, donde se abandona al filósofo autodidacta y se pasa al sistemático y estructurado, formado en la academia. Esto permite vivir de la filosofía, al pasar a ser una actividad remunerada en algunos casos, y se posee capital para investigaciones.

El filósofo/a, al pasar a ser un profesional con estudios y un título, se aleja del resto del mundo. El filósofo profesionalista ignora o rechaza la política, se queda en su torre de marfil y no se interesa por actuar en el mundo. En contraposición a este filósofo, está el filósofo crítico, politizado, que no se limita a la especialización de su disciplina.

La dictadura militar que comienza en 1973 se preocupa de despolitizar definitivamente la universidad, incluida la filosofía. Se pierde la filosofía crítica. Todo esto provoca que el comentario a textos de algunos autores europeos canónicos sea la principal labor filosófica de la época.

La formación universitaria de filósofos/as tiene historia de la filosofía como algo central, se muestra una sucesión de etapas históricas del pensamiento. Estas etapas son la filosofía antigua, medieval, moderna y contemporánea, que serían como un manual, donde en pocas palabras y rápidamente se agota el saber filosófico (Santos, 2015). En todos los *curricula* de las universidades chilenas está esta misma historia de la filosofía. El estudio sistemático de autores canónicos también es algo que surge en muchas universidades chilenas, como ramos que llegan a tener nombre y apellido de algún filósofo, casi siempre, europeo.

Sumado a lo dicho, hay temáticas muy similares en cada una de las universidades chilenas. Con este panorama, vemos que el espacio para la innovación en la malla curricular es bastante reducido, si bien hay ciertas universidades, como la Universidad de Chile, que ofrece en su malla una gran

cantidad de cursos optativos y de diferentes temáticas, aunque la gran mayoría no difieren mucho de lo que se ve en otras universidades. La enseñanza de la filosofía en Chile es eurocéntrica, cree que la filosofía europea es la filosofía universal. La historia de la filosofía que se enseña es historia de la filosofía europea. Otro tipo de filosofía es muy difícil de encontrar en las instituciones (Santos, 2015).

Para Joaquín Barceló, en Chile hay profesores de filosofía que se dedican a repetir lo dicho, pero no filósofos (Santos, 2015).

Para Cecilia Sánchez, hay tres tipos de profesores: a) el profesor fiscalizador, que cree ser el velador de la verdad y su transmisión. Es autoritario y cerrado, defiende la verdad a cualquier costo; b) profesor oral, quien es expositivo, reproduce y retransmite la tradición. Sus alumnos se limitan a escuchar. Este profesor se guía por manuales y compendios; c) profesor lector, quien desaparece para que el autor mismo hable, entrega técnicas de lectura.

Aparentemente importa que los profesores aprendan a enseñar filosofía, pero no que se problematice filosóficamente su oficio.

La enseñanza de la filosofía en Chile es conservadora, por ser la imperante se legitima a sí misma y no acepta mayores cambios. Hay entes reguladores que se preocupan de que la enseñanza de la filosofía siga igual, que no haya ningún tipo de innovación. Incluso el profesor mismo ejerce control policíaco a sus estudiantes mediante evaluaciones, lo que limita también la capacidad de ellos de filosofar por sus propios medios, de crear pensamiento propio, ya que debe reproducir lo que dice su profesor para salir bien evaluado. Es llamativo que el estudiante de escuela reproduce lo que dice su profesor, así como el profesor de escuela reproduce lo que dice su profesor universitario, quien reproduce lo que dice el *curriculum* que, la mayoría de las veces, no es creado por profesores.

La filosofía en las escuelas chilenas tiene un rol secundario. Hay muy pocas horas de filosofía, éstas comienzan, en la mayoría de los casos, recién en la educación media y en los dos últimos años de ella. De esos dos años, sólo uno

trata propiamente de la filosofía, ya que en el penúltimo año de la enseñanza media se ve psicología. En el año en que se ve filosofía en la escuela, se ve una cantidad importante de autores, sus pensamientos, sus ideas, la mayoría de las veces en un orden cronológico. Lo que se enseña en las escuelas es, como ya se puede vislumbrar, historia de la filosofía, historia de las ideas. Hay una transmisión de saberes, recreando lo que dicen los pensadores canónicos. Cabe destacar también que, debido al *currículum* que se maneja en filosofía, tal como ocurre en las universidades, la opción de ver autores distintos, como lo son los latinoamericanos o los no occidentales, se ve reducida notablemente al tener que seguir íntegramente el *currículum*, ya que, de no hacerlo, se considera que los alumnos/as no adquieren los conocimientos necesarios para su formación y el trabajo de los profesores/as peligrará, al no estar cumpliendo su labor como se les indica. Estas últimas palabras no deben verse como un juicio de valor a que esto ocurra, ya que este primer capítulo es meramente histórico/descriptivo.

Si bien es necesario hacer las revisiones históricas que se han hecho, ya es hora de abandonarlas. Me parece se forma un buen panorama general de cómo se ha desarrollado la educación en general y en Chile, además de la enseñanza de la filosofía en la educación chilena.

## II. Crítica a la escuela moderna

La escuela moderna siempre ha tenido detractores, por sus fines, por sus medios, por la manera de enseñanza que se desarrolla en ella, por el actuar de los profesores dentro de la institución, etc. El paso de la escuela a la escuela moderna también ha sido sumamente cuestionado, y se ha ido analizando cómo se ha ido degenerando la idea de escuela, o domesticando, como dicen Masschelein y Simons:

Tal vez no deberíamos leer la historia de la escuela como una historia de reformas e innovaciones, de progreso y modernización, sino como la historia de la domesticación; como una serie de tácticas y de estrategias para eliminar, restringir, coaccionar, neutralizar o controlar la escuela. (Masschelein, Simons, 2014: 49)

Son algunas de estas críticas a la escuela moderna las que conformaran este capítulo, iniciando con Jacques Rancière y su *Maestro ignorante*, que muestra el orden explicador de la escuela y la desigualdad de inteligencias que eso conlleva. Seguirá con Nietzsche y la relación que hace entre filosofía en la institución y Estado, viendo algo perverso en esta relación, con dobles intenciones y legitimaciones del poder. También se considerarán las ideas de Ivan Illich, para quien la sociedad entera está escolarizada, lo que nos hace presuponer la desigualdad, la incapacidad de los individuos. Su crítica apuntará a una necesidad de desescolarizar la sociedad. En contraposición a esto, se verá un sentido distinto de entender la desescolarización, que será radicalmente opuesto a lo planteado por Illich. Habría una necesidad de escolarizar la educación, lo que da el pie para emprender una defensa de la escuela.

### II.1 *El maestro ignorante* de Rancière

La crítica de Rancière es al método de enseñanza que lleva la escuela. El sistema educativo es lo que critica, donde la explicación juega el rol fundamental. Si pensamos en la existencia del *currículum*, la selección de contenido de lo que se debe transmitir, me parece que la crítica de Rancière es acorde a lo que se ha estado diciendo. Esta transmisión es un tanto a ciegas, como veíamos con

Sacristán respecto a la escuela en general y con Santos respecto a la filosofía, sólo hay reproducción de conocimiento, transmisión de saber, se replica lo que los creadores del *curriculum* proponen, sin una mayor reflexión, sin apropiarse de lo que se dice<sup>8</sup>. Claro que su crítica no se reduce solo a esto, sino que da su propio análisis de lo que es el viejo método de enseñanza y piensa en un nuevo método, nuevo en el sentido de que no es el que se usa, ya que a pesar de haber sido usado jamás triunfó. Esto tiene su explicación, que es la inviabilidad de los pensamientos de Rancière en la institución educativa. En este sentido, lo que “propone” Rancière es un modo distinto de enseñar<sup>9</sup>, no necesariamente reduciéndose a la escuela institucionalizada. A pesar de esto, veo pertinente exponer su pensamiento, ya que nos da para pensar en los límites de la escuela como institución, pensar en la enseñanza más allá de la escuela.

*El maestro inventor* comienza relatando la historia de Joseph Jacotot, un profesor francés de fines del siglo XVIII. Jacotot logro enseñar a sus estudiantes en un idioma que no compartían. Él logra enseñar francés sin haber transmitido ningún conocimiento, ignorando el idioma que hablaban sus estudiantes. Esto es lo que motiva las reflexiones de Rancière respecto a la educación y a la enseñanza.

El profesor suele ser visto como el transmisor del conocimiento para que el alumno pueda acercarse a él. El maestro debe explicar, en un nivel apto para el niño, es decir, bajar el conocimiento a su nivel, presuponiendo que el nivel del estudiante es inferior, que es un ignorante. “Enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar espíritus, conduciéndolos, según una progresión ordenada, de lo más simple a lo más complejo” (Rancière, 2014a: 17)

---

<sup>8</sup> En este sentido, quiero recordar las palabras de la sección I.2.1 “Es llamativo que el estudiante de escuela reproduce lo que dice su profesor, así como el profesor de escuela reproduce lo que dice su profesor universitario, quien reproduce lo que dice el curriculum que, la mayoría de las veces, no es creado por profesores”

<sup>9</sup> Esto no quiere decir que Rancière busque profesores que sean emancipadores, ya que para él esto no es posible: “Ser un emancipador es siempre posible, si no se confunde la función del emancipador intelectual con la función del profesor. Un profesor es alguien que cumple una función social” (Vermeren, et al, 2003:12) La emancipación no es social, sino individual.



Todo método de enseñanza necesita de explicaciones. Se presume que el texto necesita de una explicación, de un intermediario entre las palabras y el alumno. Esto también sería presumir que el estudiante no puede comprender el libro por sí mismo. El libro en sí ya explica, por lo que lo que hace el maestro es dar una explicación de una explicación:

La lógica de la explicación conlleva el principio de regresión al infinito: la reduplicación de razones no tiene razón para detenerse jamás. Lo que detiene la regresión y le da su base al sistema es simplemente el hecho de que el explicador es el único juez del punto en que la explicación misma ha sido explicada (2014a:19)

Con esto, vemos que la necesidad de explicaciones se detiene cuando el profesor lo decide, es la máxima autoridad, con lo que el alumno debe aprender solo lo que el profesor le transmite, le pone límite a las explicaciones, se le imposibilita la posibilidad de aprender más o algo distinto. Hay una jerarquía pedagógica. El explicador maneja el arte de la distancia, la distancia entre la materia y el alumno, entre el aprender y el comprender.

Hoy pareciera que uno de los principales problemas de la educación es lo aburrido que les resulta a los niños/as y jóvenes asistir a ella. Es por esto que se busca cada vez más a profesores didácticos, que creen dinámicas diferentes para así asegurar que los estudiantes asistan a clases. Parece ser en realidad que el didactismo embrutece (Frigerio 2003), dando certezas donde deberían haber preguntas, siendo un método explicador disfrazado.

Rancière hace notar una paradoja en el aprendizaje, que es que lo que el niño mejor aprende es aquello ante lo cual no tiene un maestro explicador. Lo que mejor aprende el niño es la lengua materna, sin necesidad que nadie se lo explique. Esto ocurre con prácticamente todos los niños. Esos niños aprenden en función de su propia inteligencia y en ese momento comienza su instrucción, bajo maestros explicadores. Con esto, pareciera que la capacidad del niño para aprender por su cuenta desaparece, que ya no es capaz, que requiere de otros: “*comprender* es lo que el niño no puede hacer sin las explicaciones del maestro”

(Rancière, 2014a:20). El que los niños de todas clases sociales hablen la lengua materna, niega cualquier superioridad, niega que exista una raza de oro y otra de hierro.

Para Rancière, inspirado por Jacotot, hay que invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria, ya que no hay ninguna incapacidad de comprender. La incapacidad no es real, sino que es lo que justifica la concepción explicadora del mundo. El explicador necesita alguien a quien explicarle y no viceversa, él le da al supuesto incapaz ese catálogo, condenándolo: “Explicar algo a alguien, es, en primer lugar, demostrar que no puede comprenderlo por sí mismo” (2014a:21). Estas suposiciones de la necesidad de explicación, es lo que separa al mundo en sabios e ignorantes, constituye el mito pedagógico, que supone una inteligencia superior (la del maestro) y una inferior (la del alumno). El principio de la explicación es lo que Jacotot y Rancière llaman principio del embrutecimiento.

Comprender es la palabra clave del principio del embrutecimiento. Hacer comprender es la preocupación de los sistemas educativos, que les enrostra en la cara a los niños que no son capaces de hacerlo por sí mismos. Me parece que hacer comprender implica un acto de manipulación por parte del explicador, toma un texto, lo interpreta (en el mejor de los casos) y luego lo transmite. No habría mayor problema con esto, pero al transmitirlo no da la opción de que los explicados hagan su propia interpretación, que trabajen con eso que están recibiendo, que reflexionen al respecto. Se le da a los explicados un texto, no sus razones: “Comprender es nada menos que traducir, es decir, ofrecer un equivalente de un texto, no su razón” (2014a:24). Lo que se comprende es la necesidad de que alguien los haga comprender.

La razón pedagógica, el sistema explicador, supone dos tipos de inteligencia: los racionales por un lado, y la de historias, que sería la de los niños, por el otro. Se trataría de pasar de esta inteligencia de historias, adivinadora, a una de razones, lo que supondría una superioridad de esta última. La razón pedagógica cree que devela las cosas. El maestro, que explica, sería el que quita

el velo. Hacer esto supone el tiempo, el progreso. La razón pedagógica parte desde la desigualdad y quiere reducirla, y la forma en que lo hace es aceptándola y haciéndola objeto del saber. El maestro reducirá la desigualdad y hará que su estudiante sea un “igual”, quien luego hará esto mismo. Con esto, en realidad, se reproduce la desigualdad.

En el caso de Jacotot y el curso que aprendió francés, ahí hay un maestro, pero no un maestro explicador. Jacotot no les transmitió su ciencia a los alumnos, pero a pesar de esto ellos aprendieron algo. No hay un diálogo entre una inteligencia superior y unas inferiores, sino que hay una relación de voluntad a voluntad. Se permite que los alumnos comprometan su inteligencia con lo que leen, el maestro no hace interferencia en eso. Ambos son inteligentes, maestro y alumno, no hay una inteligencia subordinada a la otra como ocurre con el embrutecimiento. Para Rancière, el alumno, el niño, puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es suficiente para seguir un camino, pero se actúa sobre su voluntad, no sobre su inteligencia. En una relación de aprendizaje hay dos voluntades y dos inteligencias y cuando ambas coinciden hay embrutecimiento, es decir, cuando el sujeto de la voluntad es el mismo que posee la inteligencia que se transmite, que se pone en juego. El embrutecimiento es temor ante la libertad. En el caso de Jacotot y su curso, la voluntad es suya, pero la inteligencia es del libro. El autor llama *emancipación* cuando la inteligencia del sujeto no obedece a ninguna que no sea la suya, aunque su voluntad sí obedezca a otra. La voluntad no se deja de lado para que solo las inteligencias se relacionen, sino que la voluntad aparece como tal, se declara ignorante. Jacotot era un maestro ignorante, uno que no necesariamente sabía lo que enseñaba y tampoco era necesario que lo supiera. Lo que debía hacer era interferir en la voluntad, actuar sobre ella. El mismo Jacotot dice “es necesario que les enseñe que no tengo nada que enseñarles” (2014a:29). Para que el otro, el alumno, actúe, debe tener la necesidad de hacerlo. Ahí donde no hay necesidad, es que el maestro, que tendría una voluntad más fuerte, lo hace actuar, continuar con el ejercicio de su inteligencia.

Por muchas razones puede resultar interesante el que se enseñe algo que se desconoce, pero en este trabajo en particular es interesante ya que escapa a una lógica bajo la cual, según se ha dicho, se ha desarrollado la historia de la escuela. Enseñar algo que no se sabe es necesariamente enseñar algo que no es parte del *curriculum*. Esto va en contra de la misma idea de *curriculum*, ya que se aprende algo que no estaba planificado, algo que no podrá medirse mediante ningún tipo de evaluación, algo que no buscaba enseñarse: “Es decir, lo que no cabe en la prescripción, lo no traducible en términos de ninguna didáctica, de ningún contenido, de ninguna competencia. Aquello que no se deja capturar en nombre de una disciplina y que desborda lo curricular.” (Frigerio, 2003:2) Se podría decir de cierta forma que emanciparse es ir en contra del *curriculum*, escapar de él.

Respecto al juego de voluntades, Rancière plantea que:

*Se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se lo obliga a usar su propia inteligencia. Maestro es aquel que encierra una inteligencia en un círculo arbitrario, de donde ella no saldrá a menos que le resulte necesario a sí misma. (2014a:29-30)*

Para emancipar basta estar emancipado, reconocer el poder de la mente humana. Lo que debe hacer el maestro es obligar al alumno a actualizar su capacidad, hacerlo consciente de que es capaz, que se mueva en el círculo de la potencia, mientras que el viejo método, el de transmisión de saber, se enmarca en un círculo de impotencia. Pero en realidad la impotencia es pereza.

Al creer que cualquier emancipado puede emancipar, independiente de los conocimientos que posea, se cree que todos los humanos tienen la misma inteligencia. La igualdad parte como base, no como fin, que supuestamente tendría el sistema explicador. La hipótesis de la igualdad no se basa en una teoría del conocimiento, es una proposición que debe ser verificada y esto se hace como prueba práctica, en acto (Vermeren, et al, 2003a). El estudiante tiene que entender lo que le dice el maestro y esto implica una relación de igualdad. Esto es la igualdad de inteligencias.

Los principios del viejo método, son selección, progresión, incompletud. Lo importante no es aprender, sino aprender tal cosa, luego tal otra y así. Luego de eso se pasa a un nivel superior. En cada nivel se le deja en claro al alumno que es ignorante, que no es capaz por sí mismo. El maestro siempre sabe más, el alumno siempre va tras ese conocimiento: “El maestro siempre guarda un saber bajo la manga, es decir, algo que el alumno ignora” (Rancière, 2014a:37) El alumno cree finalmente comprender y llega el maestro castrador que le dice que no es así, que ahora viene otro paso que será explicado más tarde. La distancia profesor/alumno se guarda con recelo, el alumno siempre siente la necesidad de otro maestro, de otro saber que desconoce y no puede alcanzar por sí mismo. Rancière dice: “Y este es el temperamento de los explicadores: al ser que ellos han vuelto inferior lo amarran con el más resistente de los lazos al país del embrutecimiento: a la conciencia de su superioridad” (2014a:38). El principio de este viejo método es la desigualdad y precisamente ese principio es el que embrutece, por sobre los métodos que puedan usarse.

Al hablar del viejo método, lo equiparo a la escuela actual, donde los profesores son meros transmisores, explicadores, embrutecedores. Como ya veíamos en el capítulo anterior, lo que hacen es reproducir un pensamiento ajeno, que está en el *curriculum*, explicar algo que ya está explicado en los textos que ellos usan. El método Jacotot no está presente actualmente, al menos en lo que respecta a la educación pública chilena y en base a los diagnósticos que se han considerado en este trabajo, tampoco en la escuela moderna en general.

Ese método Jacotot es el que pone a la voluntad como campo de acción. La voluntad manda, la inteligencia obedece. La atención hace andar a la inteligencia, bajo la tutela de la voluntad. La potencia de la inteligencia está en todo humano, no hay dos tipos de mente. El maestro interroga, exige la manifestación de la inteligencia y se preocupa que el desarrollo de esa inteligencia se haga con atención. Tener conciencia de la igualdad de inteligencias es la emancipación, el principio de igualdad de inteligencias emancipa, independiente del procedimiento que se tome. Lo que debe hacer el maestro ignorante, el del método Jacotot, es

verificar que se busque continuamente, por lo que puede “instruir” tanto a otro ignorante como a un sabio: “Maestro es quien mantiene a quien busca en su camino, en donde él es el único que busca y no deja de buscar” (2014a:50). Cabe destacar que para emancipar es necesario que ya se esté emancipado, que se reconozca la igualdad de inteligencias, donde las jerarquías no existen.

Lo principal de nuestra inteligencia no es el saber, sino el hacer. En este contexto, el improvisar es uno de los “ejercicios canónicos” del método de Jacotot, de la llamada enseñanza universal. Lo importante es el querer, en este sentido, querer es poder, no hay incapacidad. “Yo no puedo, quiere decir que empleo mi inteligencia para probarme que no puedo” (Vermeren, et al, 2003a:7) Los artistas serían “hijos” de la enseñanza universal. Los grandes artistas no son seres de grandes pensamientos, sino de grandes expresiones de pensamiento (Kohan, 2004). Requieren de una comunidad de iguales, quienes puedan comprenderlos, que puedan recibir esas expresiones, al ser iguales de capaces que ellos. Una sociedad de emancipados sería una sociedad de artistas. Por su parte, el explicador necesita la desigualdad, ya que si esta no existiera, no habría a quién explicarle. El acto embrutecedor no solo embrutece al supuestamente inferior, sino también a quien se considera superior, al no poder desarrollar su pensamiento por no tener iguales con quienes compartirlo.

Para Rancière, “sólo un hombre puede emancipar a otro hombre<sup>10</sup>” (2014a:124). Uno se instruye escuchando a los otros. “Jamás ningún partido ni ningún gobierno, ejército, *escuela*<sup>11</sup>o institución emancipará a una sola persona”. La enseñanza universal no puede ser un método social (2014a:127), no pueden llevarlo a cabo las instituciones, ya que éstas buscan el orden social y algo más. Los emancipados pueden ser respetuosos del orden social, prefieren el orden que el desorden, pero no cederán en nada más y las instituciones no pueden aceptar esto. Las instituciones son el sustento de la desigualdad, quieren ser creídas y

---

<sup>10</sup> Podemos modificar esto y decir “solo una mujer puede emancipar a otra mujer”, “solo un hombre puede emancipar a otro hombre”, “solo una mujer puede emancipar a un hombre” y esta oración no pierde su sentido.

<sup>11</sup> La cursiva es mía

amadas. Quieren ser explicadas (Rancière, 2014a). Las instituciones explican la sociedad. A la enseñanza universal le interesan los individuos, no las sociedades:

Todo orden social, al sostenerse en una explicación, excluye por lo tanto cualquier otra explicación y rechaza sobre todo el método de emancipación intelectual que se funda en la inutilidad, inclusive en el peligro, de toda explicación en la enseñanza (2014a:128)

A pesar de esto, el emancipado no solo acepta el orden social, sino que es el único que no se perturba porque sea mera convención y obedece a los superiores, aun sabiendo que son sus iguales

Llega un momento en el que se pretende superar el viejo método, dejarlo atrás, pero no mediante la enseñanza universal proclamada por Rancière y Jacotot. La sociedad busca su orden bajo el perfeccionamiento, busca progresar socialmente, todos juntos y en orden. Hay una fuerza de una nueva explicación: el Progreso, que es la nueva manera de decir la desigualdad. Las prácticas pedagógicas son progresistas: “El Progreso es la ficción pedagógica erigida en ficción de la sociedad toda” (2014a:143). La desigualdad es el retraso del progreso, por lo que se busca igualar y la escuela es una buena forma para hacer esto. La igualdad es un fin del progreso (no un principio), lo que caracteriza al viejo método. Los profesores, los maestros, los guías, van desvelando las cosas a los niños, progresivamente. Se considera al saber como medio para la igualdad, pero “ningún saber tiene en sí mismo la igualdad como efecto. La igualdad, en sí misma, no es un efecto producido o un fin a alcanzar, sino una presuposición que se opone a otra” (Vermeren, et al, 2003a:3). Se vuelve necesario un método, para que los niños alcancen a sus maestros, que el pueblo alcance a la élite iluminada, pero esto nunca ocurrirá, ya que su sistema supone y reproduce esas diferencias. A pesar de eso, esa distancia los hace avanzar por el camino de las explicaciones perfeccionadas: “El siglo del Progreso es el de los explicadores triunfantes, de la humanidad pedagogizada” (Rancière, 2014a:144). Esta es una nueva forma de embrutecimiento, más sofisticada que la del viejo método. Triunfa la desigualdad institucionalizada y en este sentido, el derrotado -por el Progreso- viejo método

sigue reinando, nunca acaba. Los progresivos quieren acabar con el viejo método, pero terminan perfeccionando el embrutecimiento, mediante la perfección de las explicaciones (Rancière, 2014a). Se vuelve necesaria una organización que regule qué hay que explicar, qué se explicará y cómo se explicará, lo que recuerda a las definiciones de *curriculum* que se daban en el capítulo anterior.

El método de los progresistas va más allá del viejo método e intenta borrar del mapa la enseñanza universal, evitar a toda costa su propagación. Para ellos, la emancipación intelectual planteada por Jacotot es mala emancipación. Ellos son los que le deben decir al pueblo lo que es bueno para ellos, ellos los iluminarán, los harán saber que son dependientes de sus explicaciones. Lo más importante es que los pobres no sepan que pueden instruirse por sus propias capacidades y lo mejor para lograr esto era instruirlos para que se supieran incapaces. Se abrirían por todas partes escuelas, se dejaría en claro la necesidad de maestros explicadores. Por su parte, la emancipación intelectual abandonaría cualquier intento de institucionalización, se decidiría por pasar por los individuos y las familias. La instrucción, podríamos decir, por parte del Estado, sería fundamental en esta intención de hacer desaparecer la enseñanza universal. Mediante los exámenes, se garantizaría la necesidad de escuelas con maestros explicadores en sus filas, asegurándose de que siga existiendo la desigualdad. La institucionalización de la enseñanza es, definitivamente, la muerte de la enseñanza universal: “Jacotot fue el único igualitario en percibir la representación y la institucionalización del progreso como el renunciamiento a la aventura intelectual y moral de la igualdad, la instrucción pública como el trabajo de duelo de la emancipación” (2014a:159). La sociedad pedagogizada nos hace saber que no somos iguales, que unos saben más que otros, y así el gobierno sería el sabio y por lo mismo deben gobernar los que más saben. Habrá que conformarse con ser hombres iguales dentro de una sociedad desigual.

## **II.2 Escuela y Estado. Una visión nietzscheana de esta relación**

El capítulo anterior finaliza mostrando una relación que habría entre el poder, el Estado y la escuela, en tanto se abren instituciones educativas con el fin



de instruir al pueblo respecto a la necesidad de alguien que les explique, de mostrarles su incapacidad. La desaparición de la enseñanza universal le favorecería al Estado, al coartar su potencial emancipación<sup>12</sup>. También se destaca a los exámenes como medio de control del conocimiento, de asegurarse que quede en claro la desigualdad. Bajo esta mirada, la relación entre escuela y Estado tendría segundas intenciones, tendría un fin embrutecedor.

Lo que revisaremos ahora, es la visión que tenía Nietzsche respecto a la relación entre filosofía y universidad. Es pertinente en tanto es fácilmente homologable lo que dice respecto a la universidad con la escuela. Al hablarnos de la incorporación de la filosofía en las instituciones educativas, como parte del *curriculum*, muestra a su vez una crítica al rol del Estado en la educación, considerando que la educación se usa como medio de legitimación del poder del Estado, para mantener el orden. Si recordamos el capítulo uno, en la revisión que se hizo del desarrollo histórico de la escuela y sobre todo de la escuela chilena, el tema del orden social era recurrente, siempre considerándolo como uno de los fines de la escuela. Domeyko, los hermanos Amunátegui, Letelier, Bello, Sarmiento, Encina, Galdames, Salas, pensadores del gobierno de Frei Montalva, pensadores del régimen militar y pensadores del retorno a la democracia, comparten que el orden social es primordial y ven a la escuela como garantizadora de ese orden, sea enunciándolo explícitamente o hablando de formación de la moral y civilización. Es por esto que algunos de ellos, principalmente los republicanos de los inicios del Chile independiente, consideran que la educación debe estar bajo el Estado, para garantizar ese orden.

Nietzsche plantea que la cultura debe ir en pos de potenciar a los mejores humanos. La naturaleza crea humanos imperfectos, pero a su vez esto es una muestra de la perfección que podría existir y los humanos deberían esforzarse por conseguir esa perfección y la forma de hacerlo es potenciando el desarrollo de los genios. Pero hay quienes buscan acelerar la cultura con segundas intenciones y con otros fines. Nietzsche llama a esto “el egoísmo de los que adquieren”, quienes

---

<sup>12</sup> Claro que Rancière deja en claro la imposibilidad de la emancipación en las instituciones.

pretenden servirse de la cultura para sus intereses propios y por esto la ayudan. Su planteamiento es “tanto conocimiento y cultura como sea posible, y para ellos tantas necesidades como sean posibles, y para esto tanta producción como haga falta, y para esto tanta ganancia y tanta felicidad como sea posible<sup>13</sup>” (Nietzsche, 1932: 204). Las instituciones educativas deben generar esto, productores de capital, que se paragona con la felicidad. La cultura que aspira a fines más elevados es repulsiva. Nietzsche llama “egoísmo de Estado” a cuando es el Estado quien exige el desarrollo de la cultura en torno a la producción. Esto lo hace mediante las instituciones como la escuela, ya que tiene el poder para hacerlo. El Estado siempre se ve beneficiado cuando prolifera esta cultura. Los y las ciudadanas(os) se desarrollan intelectualmente para beneficiar a las instituciones, pero no se le permite desarrollarse más para seguir otros propósitos<sup>14</sup>.

Me parece preocupante y a la vez asombroso la forma en que da en el clavo este planteamiento. Pareciera que quien instaura las instituciones pedagógicas en Chile conocían muy bien esto de “egoísmo de los que adquieren” y buscaron replicarlo. Como se vio en el primer capítulo, destacando sobre todo las relaciones entre escuela y economía, la escuela tiene como rol formar hombres y mujeres productivas, que generen ganancias, todo esto para su propio bien, para su propia felicidad. Este fin es el que impera en la educación chilena, que más que crear ciudadanos crea productores. Como ya se dijo, la educación capitalista y neoliberal nos deja esta herencia hasta el día de hoy

Para Nietzsche hay que prescindir de los establecimientos pedagógicos de su época y crear instituciones distintas. La institución pedagógica predominante en su época (y sumaré también la nuestra) sólo busca sabios, servidores del Estado, negociantes y filisteos de la cultura<sup>15</sup>. Acusa a las instituciones de ir contra la

---

<sup>13</sup> Bajo esta concepción, se puede leer que la cultura tendría un rol productivo, que busca generar ganancias, dinero. Los hombres deben ser cultos para producir dinero. Mientras más poder adquisitivo, más felicidad.

<sup>14</sup> “Es como si se tratase de un arroyuelo de montaña desviado parcialmente de su curso por diques y obstáculos de todas clases, para que su fuerza motriz pudiera mover un molino, mientras que si su corriente impetuosa fuese utilizada toda entera, sería más peligroso que útil para su fin.” (Nietzsche, 1932:206)

<sup>15</sup> Quienes se cierran a cualquier cultura nueva

naturaleza en pos de formar sabios.<sup>16</sup> El problema es que para crear las nuevas instituciones habría que olvidar todo lo que se piensa sobre la escuela. Hay que luchar por una nueva institución, pero la vieja seducirá con sus promesas de individualidad, de reconocimiento a cada individuo por sí mismo y no por su apoyo a la constitución de un genio. Si bien no estoy de acuerdo en que la cultura y educación de cada persona debe hacer que el fin de cada uno sea propiciar el ambiente para el surgimiento de genios, estoy de acuerdo en que las instituciones actuales buscan enaltecer la individualidad y por esto mismo también genera competencia entre los pares y es así como se va reproduciendo la lógica de producción: el que más produce, es mejor y la competencia por producir nunca acaba y se ven beneficiados el Estado o quienes tienen el poder.

Nietzsche dice que para la formación del genio filosófico debe haber una virilidad del carácter, conocimiento precoz del hombre, ausencia de educación sabia y de estrechez patriótica, la ausencia de toda coacción por la necesidad de ganarse el pan y de toda relación con el Estado; en suma, la libertad y siempre la libertad (1932:227).

Se anuncia explícitamente la necesidad por parte de la educación de estar alejada del Estado. Si bien es difícil que los padres quieran que sus hijos sean filósofos, supuestamente el Estado ayuda a la formación de filósofos, podríamos decir, mediante la escuela y la universidad. El planteamiento es que el Estado no tiene la intención seria y sincera de formar buenos filósofos, sino que busca malos filósofos. El Estado, más que ayudar a los filósofos, hace que la filosofía dé recompensas monetarias. El Estado solo apoya a los filósofos inofensivos, aquellos cuyas filosofías no se muestren como algo peligroso. Mientras el Estado más teme a la filosofía, más se rodea de filósofos, para hacer parecer que la filosofía está de su lado, pero jamás incluye a un filósofo que pudiera atacar al Estado en honor a la verdad. Quien acepta ser un filósofo avalado por el Estado, niega su libertad y niega el camino de la verdad a toda costa. Además de no poder decir cosas que afecten al Estado, tampoco que afecten a lo relativo a éste, como

---

<sup>16</sup> Se puede ver cierta relación con Rancière y el orden explicador, que no motiva el pensamiento, sino que es mera reproducción.

la religión imperante. Los filósofos que salen de la universidad son estos malos filósofos siervos del Estado.

Los filósofos del Estado son los mismos que son profesores en universidades y otras instituciones y se ven obligados a dictar clases a jóvenes todas las semanas. Si no tienen nada nuevo que decir, lo deben inventar y además deben responder toda clase de preguntas, por lo que muchas veces fingen saber más de lo que saben. Si no saben algo, no lo pueden reconocer, ya que esto puede costarles el trabajo. Pueden escapar a esto enseñando pensamientos ajenos, exponiendo autores y no pensando por sí mismo. Lo que provoca la filosofía respaldada por el Estado es la creación de eruditos por sobre filósofos<sup>17</sup>. Así, sólo se enseñará historia de la filosofía<sup>18</sup>, pero no se será filósofo. La Universidad o la escuela jamás hacen críticas a una filosofía. Los exámenes a los que son sometidos los estudiantes no son de filosofía, sino de ideas, de material filosófico, totalmente ajeno. Vemos que Nietzsche se adelanta al diagnóstico de Santos respecto a la enseñanza de la filosofía en la escuela. En realidad se enseña historia de las ideas o historia de la filosofía. Se busca, tanto en la filosofía como en los demás ámbitos, una acumulación de saber, se busca erudición. Quien más sabe de distintos pensadores es el mejor estudiante, da igual si tiene pensamiento, si tiene palabra propia. El Estado manda a enseñar este tipo de filosofía, y lo que logra no son personas con pensamiento crítico, sino personas que saben mucho, pero que opinan poco. Han leído el *Leviatán* de Hobbes, *El príncipe* de Maquiavelo y no se detienen un segundo a pensar en su propio Estado, en sus propias autoridades, que son precisamente las que se describen en esos libros. En el mejor de los casos, filósofos de esta naturaleza, pueden llegar a criticar cosas como el capitalismo, pero no se dan cuenta de que

---

<sup>17</sup> Nuevamente se aprecia la relación con el orden explicador

<sup>18</sup> Al respecto hace una ácida crítica: "¿Qué les importa a nuestros jóvenes la historia de la filosofía? ¿Ha de privarles la confusión de opiniones de tener ellos opiniones propias? ¿Han de ser instruidos para tomar parte en los jubileos provocados por el camino magnífico que hemos recorrido? ¿Habrán de ser enseñados a odiar y a menospreciar a los filósofos? Casi pudiera creerse que así es cuando vemos el suplicio que constituyen para los estudiantes los exámenes de filosofía, en vista de los cuales tienen que meterse en sus desgraciados cerebros todas las invenciones locas y absurdas del espíritu humano, al lado de ideas grandiosas y difíciles de entender." (Nietzsche, 1932:232)

lo avalan con la mayoría de sus acciones. Todo esto mientras el Estado se regocija de tener ciudadanos que no los remezcan, que no los haga temblar ni balancear su poder. El presidente de una casa de estudios puede estar haciendo una defensa de la democracia mientras reprime a los estudiantes y no causa mayor ruido el que haga esto.

Nietzsche plantea que el Estado enseña la filosofía para alejar a la buena filosofía. Buscar el genio filosófico es el pretexto que usa el Estado para entrar en la institución educativa y sus verdaderos motivos son impedir su florecimiento. Por parte de los profesores universitarios, cuando no saben algo oscurecen su pensamiento para ocultar su desconocimiento. Dicen que nada se puede saber respecto a la vida, por lo que no les interesa lo que se diga al respecto. Plantearían que es más filosófico no saber nada a saber algo. Una de las cosas que busca la cultura que alaba Nietzsche, aquella que busca potenciar los grandes genios, es liberar a la filosofía del Estado y de las universidades (incluimos, de las escuelas). Que los filósofos no tengan altos mandos, que no reciban recompensas. El Estado debe dejar de preocuparse de la educación, ya que lo único que busca es ciudadanos inofensivos, devotos y útiles. Esta desaparición del Estado también favorecería a las universidades. A pesar de esto, también plantea que la filosofía se aleje de la universidad y mediante esto, pueda ser jueza de la cultura y de la misma universidad y lo que se enseña en ella.

La relación con el Estado de la que quiere alejarse Nietzsche podemos emparentarla directamente con lo que se refiere a financiamiento, ya que si el Estado financia, es el Estado el que se hace cargo. Es por esto mismo que muchos de los republicanos chilenos creen que el Estado debe hacerse cargo de la educación y su financiamiento, para procurar que todos tengan acceso a la educación. Este último tiempo en Chile ese ha sido uno de los principales debates, que el Estado tome más importancia en lo que refiere a la educación, que deje de dejar todo en manos de privados. Incluso hay muchos que pretenden la estatización de algunas universidades privadas. Se han tomado decisiones que van dejando a la educación subvencionada en segundo plano, dándole privilegios

a la educación pública y me parece que, indirectamente, también a la privada. Este último punto me parece prudente, ya que con la educación subvencionada, pagada en parte por las familias y en parte por el Estado, lo que hace es que con recursos públicos financiar proyectos privados, y peor aún, proyectos educativos. El fin formador de la escuela es algo que ya he tratado en este ensayo, muchos intelectuales concuerdan en que la educación tiene ese fin e independiente de un juicio de valor al respecto, es al menos extraño que privados formen a los individuos con apoyo estatal.

Respecto a que el Estado se haga cargo de la educación, de buenas a primeras todos podrían estar de acuerdo, al menos todos quienes no tengan conflictos de interés (sea económicos o sociales) con la educación, pero es ahí donde surge la palabra de Nietzsche, con gran actualidad, para poner precaución en esta pretendida estatización, para poner la duda respecto a qué implica esto, qué consecuencias podría traer.

### **II.3 El problema de la escolarización de la sociedad**

Ivan Illich hace un análisis de la sociedad, basándose principalmente en un análisis de la escuela. Para él, la escuela institucionalizada se apodera de toda oportunidad de aprendizaje, se legitima a sí misma, se impone como necesaria y decide los caminos a seguir, dice lo que está bien y lo que está mal, forma el juicio de la gente. Debido a la obligatoriedad de la escuela y lo arraigada que está en el mundo, su poder escapa del establecimiento, estableciendo una sociedad entera escolarizada, que funciona bajo sus lógicas. El diagnóstico de Illich será extremo: es necesario desescolarizar la sociedad. Se puede relacionar su diagnóstico a ciertos pensamientos planteados por los otros autores que se vieron en este capítulo.

Los sistemas escolares modernos tiene como funciones custodia, selección, adoctrinamiento y aprendizaje. Illich define escuela “como el proceso que especifica edad y se relaciona con maestros y exige asistencia a tiempo completo a un *curriculum* obligatorio.” (Illich 1985:37).

La escuela agrupa según edades. Es importante destacar que el concepto de niñez surge hace relativamente poco tiempo. Niñez no se diferenciaba de juventud o adolescencia. No había objetos dedicados a los niños, ni leyes especiales para niños, ni siquiera vestimenta exclusiva para niños, como se ve retratado en algunas obras pictóricas. La niñez pertenecía a la burguesía y nace ahí. Con el advenimiento de la sociedad industrial el concepto de niñez se masifica y la escuela surge como el espacio para la niñez, donde deben estar los niños. El sistema escolar moderno sería una producción de la niñez (Illich, 1985). Para la institución, los niños necesitan la escuela, ya que ahí es donde aprenden y solo catalogándolos de niños pueden hacer que se sometan a esa institución.

Según Illich, se escolariza para: “Confundir enseñanza con saber, promoción al curso siguiente con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad para decir algo nuevo. A su imaginación se la escolariza para que acepte servicio en vez de valor” (1985:3) El saber queda reducido a la institución y a lo que estas tengan que decir y sus fines, y que mejore depende de los recursos que se le inyecten para su administración. Niños y jóvenes, independiente de su clase social, dependen de la escuela para guiar sus vidas, forman su visión de mundo y definen qué es legítimo y qué no lo es. Si quieren autoeducarse, la escuela llama la atención, advierte de las peligrosidades que eso puede traer consigo y, tal como el sistema embrutecedor del que nos habla Rancière, les hace saber que no son capaces por sí mismos. Las instituciones educativas dependientes del Estado advierten esto y toman medidas como la educación obligatoria, abrir escuelas por doquier y llamar a la población a educarse en las escuelas, a llevar a los niños y niñas a la escuela. Para Illich es por esto que la sociedad debe desescolarizarse. Es llamativo ver que la lucha de muchos, respecto al derecho a la educación, a la gratuidad y dependencia del Estado de la educación, Illich la desestima, cree que esto, lejos de ser para mejor, es para peor. Creo que el problema que tiene Illich con la sociedad escolarizada o pedagogizada, para usar un término que ya se ha usado en este trabajo, es que la ve como una sociedad en la que otros piensan por uno, que el pensamiento propio queda cohibido a lo que otros tengan que decir. Nosotros ya no pensamos, es la

escuela la que piensa por nosotros. Como veremos en el próximo capítulo, esto correspondería más a una degeneración de la escuela. Para algunos idealistas la escuela es todo lo contrario a lo que, me parece, plantea Illich. Lejos de pensar por nosotros, la escuela es lo que motiva el pensamiento, la que abre el mundo. El tema principal es ver qué intenciones tiene la escuela actualmente, si la de pensar por nosotros o la de abrir el mundo. En el caso de Illich, ya eligió una de estas opciones.

A pesar de estar en una sociedad escolarizada y haber escuela por todas partes, las oportunidades educativas difieren según clase social. Para Illich, incluso si dos niños asisten a la misma escuela y comienzan a la misma edad, esta desigualdad de oportunidades se hace sentir. La escuela no sirve para cortar la brecha de la desigualdad, no sirve para que un niño pobre alcance a un niño rico. Esto tiene que ver en que, supuestamente, el niño de clase alta tiene conversaciones y accede a libros que el pobre no. Incluso los lugares a los que va de vacaciones le permite aprender más. Esto podría ser altamente discutible, pero lo que Illich agrega es lo que nos lleva a considerar que pueda tener razón. Nos dice que “el estudiante más pobre se quedará atrás en tanto dependa de la escuela para progresar o aprender” (1985:10) Esto marca una diferencia en el sentido que la sociedad escolarizada reduciría las opciones de aprendizaje a la escuela. Los niños y las niñas (tanto el rico como el pobre) sienten que sólo en la escuela es donde pueden aprender, sólo en la institución pueden desarrollar sus capacidades y dependen de ellas. No solo los niños y niñas creen esto, sino también los padres, por lo que la incapacidad se siente tanto en padre como en niño/a. La diferencia que hay entonces entre rico y pobre es que el rico, quiera o no, accede a todas esas fuentes, recorre el mundo y se educa, pese a no darse cuenta, mientras el pobre, si bien a mi parecer también tendría la opción, se le hace más difícil por no tener la oportunidad de acceder a esos textos y esas fuentes de conocimiento.

Para Illich, Latinoamérica está enviciada con la escuela. Y ya que la educación no es igual para todos (a pesar de las pretensiones que se tengan), el



pueblo acepta que unos saben más que otros, que unos son más inteligentes que otros<sup>19</sup>, y el sentimiento de inferioridad se hace presente. “Su fanatismo a favor de la escuela hace posible explotarlos por partida doble: permite aumentar la asignación de fondos públicos para la educación de unos pocos y aumentar la capacidad del control social de parte de la mayoría” (1985:11). Las escuelas obligatorias de Latinoamérica no logran la igualdad. Para Illich, la escuela tiene un efecto antieducacional en la sociedad, ya que el dinero y los esfuerzos de la sociedad van para la educación, y otras instituciones e instancias no asumen tareas educativas al tener la escuela el “monopolio” de la educación. Es llamativo que, a diferencia del resto de las instituciones, pareciera que la escuela no varía mayormente según su contexto. La estructura básica se mantiene en la mayoría de los países, se modela a los niños<sup>20</sup> para que valoricen lo institucional por sobre lo no profesionalizado, más allá de lo exitosos que sean considerados los sistemas (Illich, 1985). “En otras palabras, las escuelas son fundamentalmente semejantes en todos los países, sean éstos fascistas, democráticos o socialistas, grandes o pequeños, ricos o pobres.” (1985:108). No se puede esperar de la escuela que cambie el orden social, que cambie su rol de reproducción de lo ya establecido.

Para Illich, el monopolio de la educación que tiene la escuela es preocupante en tanto la enseñanza es solo una de las formas de aprender. La enseñanza fuera de la escuela sería la principal, tanto en cantidad como en calidad. Si aprendemos en la escuela es principalmente porque, cuando niños y jóvenes, estamos la mayor parte del tiempo ahí. Una prueba de esto es el aprendizaje de la lengua, que no se da en la escuela. Illich dice que “toda persona aprende a vivir fuera de la escuela. Aprendemos a hablar, pensar, amar, sentir, jugar, blasfemar, politiquear y trabajar sin la interferencia de un profesor” (1985:41) Esto recuerda inevitablemente a Rancière, diciendo que el aprendizaje de la lengua materna no es consecuencia del orden explicador, no hay un maestro explicador que nos enseñe a hablar.

---

<sup>19</sup> Recordemos que, según el diagnóstico que hemos expuesto, basado en Rancière, la escuela parte por el principio de la desigualdad de las inteligencias.

<sup>20</sup> Illich habla de un *curriculum* oculto que ocasiona esto, que nos hace aceptar la institución y lo que conlleva.

La “sabiduría institucional escolar” dice que, para que un profesor pueda enseñar, requiere de un lugar sagrado donde ejercer su autoridad, como lo es un establecimiento educacional (Illich, 1985) La escuela reclama para sí todo el tiempo y energías del niño/a. En este contexto, el papel del profesor cobra vital importancia. Debe hacer cumplir las normas, es el guía moral de los niños/as y juega un rol de terapeuta, se mete en la vida de los niños y niñas. En este sentido, en esta triple función, se corre altamente el riesgo de que imponga su visión de mundo como la única y la que se debe seguir. El profesor representaría, para el niño/a, una triple autoridad.

El tema de la certificación también es predominante en la sociedad escolarizada. Se requiere de una certificación para poder acreditar el saber. Y hay niveles de saber. Quienes tienen educación básica reciben un certificado que les sirve para una cantidad limitada de trabajos, negando su capacidad. Luego viene otra certificación, la de la educación media. Esto abre la oportunidad a tener otros trabajos. Finalmente, la educación universitaria, donde se es un profesional e, irónicamente, se cierran muchas puertas, pero se abren otras, con mayores réditos económicos. Esto ocurre ya que la profesionalización nos hace expertos en un tema, pero aparentemente incompetentes en los otros. Es decir, un profesor de filosofía no va a estar haciendo clases de biología. La escuela y la universidad reducirían las personas especializadas, ya que solo pueden ser catalogadas así aquellas que tienen un certificado, al cual no todos tienen las mismas opciones de acceder. Esto de la certificación y de la necesidad para validarse ante sí mismo<sup>21</sup> y ante la sociedad, sería clásico de una sociedad manipulada por el mercado y solo se daría en sociedades escolarizadas. Pareciera que los profesores titulados son los únicos que pueden enseñar, ya que fueron formados para eso: “Los maestros titulados se han apropiado del derecho que todo hombre tiene de ejercer su competencia para aprender e instruir igualmente” (1985:32). Los profesores certificados pareciera que adquieren un *secreto*, que solo ellos saben y la única

---

<sup>21</sup> Si uno no tiene un título se ve como incapaz, que está en un nivel inferior al de los profesionales. Hay un juego no solo con la sociedad, sino con la propia estima.

forma de revelarlo es mediante la escuela, pero no inmediatamente, sino que progresivamente, paso a paso<sup>22</sup>. Nadie más que ellos puede revelar ese secreto.

Lo que haría la escuela sería vender *curriculum*, que los profesores se encargan de distribuir. El *curriculum* se trataría como cualquier otra mercancía. El profesor-distribuidor entrega un producto ya elaborado, ya terminado, al consumidor-alumno. Las reacciones que se produzcan por parte del alumno, serán cuidadosamente estudiadas para, en un futuro, ofrecer un producto mejor. Si pensamos en las relaciones entre educación y economía, algo de sentido hace esto. La escuela nos vende los conocimientos que nos serán útiles en un futuro trabajo, en un futuro proceso de producción. Si la escuela forma mano de obra calificada y se paga por la escuela, entonces estamos comprando capacidades. Respecto a esta relación entre economía y educación Illich dice:

Sometidos al impacto de una urbanización intensa, los niños se convierten en un recurso natural que han de moldear las escuelas para luego alimentar la máquina industrial. Las políticas progresistas y el culto a la eficiencia coincidieron con el crecimiento de la escuela pública... (1985:96)

### **II.3.1 Otro sentido del desescolarizar**

Ha quedado claro que Illich piensa que la sociedad está escolarizada y que hay que desescolarizarla, pero hay otro punto de vista, el cual cree que el problema es que actualmente la desescolarización es la que reina. Particularmente, la desescolarización de la misma escuela. Si bien el tema de qué sería lo propiamente escolar para Masschelein y Simons será abordado en el siguiente capítulo, es necesario mostrar su enfoque en contraposición al de Illich. Para estos autores, la escuela entendida como *scholé*<sup>23</sup> nace como un ataque a las élites, en tanto democratiza el tiempo, y provoca miedo, principalmente miedo a la democratización y a perder el *status quo*, y este miedo provoca intentos de

---

<sup>22</sup> Pensemos en las múltiples ocasiones que vivimos la mayoría de las personas, en las que se hacía una pregunta en clases y la respuesta del profesor era: “no se adelante, ya vamos a ver eso”. El secreto no puede ser revelado inmediatamente, pareciera que la mente de niños/as no es capaz de resistirlo, al ser mentes inferiores, inteligencias desiguales.

<sup>23</sup> Reitero que en el siguiente capítulo se aclararán estos términos.

domesticar a la escuela, de desescolarizarla. El sentido de desescolarizar es totalmente contrario al de Illich. Todo lo que Illich critica como escolarización, sería en realidad una desescolarización, en tanto quita lo más propio de la escuela.

La escuela como institución sirve a un ideal ya determinado, con fines establecidos. La domesticación adopta la forma de vincular una materia de estudio con un conocimiento, significado o valor en un orden social. (Masschelein, Simons, 2014). Los jóvenes escolarizados (en tanto que asisten a la escuela) no se alzan como una nueva generación y simplemente reproducen la generación vieja, al no poseer tiempo libre. Usar la escuela al servicio de la sociedad y al servicio del individuo, niega la función democratizadora de la escuela.

Cuando la sociedad está en problemas, se mira a la escuela como solucionadora de esos problemas sociales. Para que la escuela sea capaz de resolver esos problemas, debe abandonar lo que propiamente es, un espacio abstraído del tiempo social y de producción. La nueva generación pasaría a hacerse cargo de los problemas de la vieja generación, que se desentiende de los mismos.

Una de las formas de domesticar a la escuela es mediante la naturalización, se cree que hay diferencias naturales en las inteligencias de los estudiantes y esto provocaría un trato desigual. La escuela sería un paso más de la selección natural, usando al talento como excusa para justificar la desigualdad, proponiendo que “cada talento en su lugar correcto” (Masschelein; Simons, 2014: 55), lo que reprime, cierra las posibilidades en vez de abrirlas, como debería hacerlo realmente una escuela entendida como *scholé*.

Cuando la eficacia y la eficiencia pasan a ser usados como una medición de la labor escolar, hay domesticación. Se comienzan a buscar materiales para mejorar la escuela. Comienza a medirse el rendimiento de la escuela en todo momento y se le da demasiado valor a la competencia, tanto dentro de la escuela como entre escuelas. Se cree que más es mejor y mediante exámenes se mide y compite. Esto, para Masschelein y Simons, sería el nacimiento de la escuela capitalista centrada en la maximización del aprendizaje.

Si se consideran las críticas de Illich y Masschelein con Simon a la escuela, pareciera ser que no difieren tanto, tal vez el problema solo se reduce al modo en que usan el término desescolarizar. Pero la solución que dan a esto es radicalmente opuesta: mientras Illich propone una desescolarización total, Masschelein y Simons proponen escolarizar la escuela, devolverle el sentido propio que tiene lo escolar dentro de la escuela.

Las críticas a la escuela que se han revisado en este capítulo, invitan a la reflexión, si bien algunas de las propuestas son bastante tajantes. La escuela siempre ha recibido críticas, pero también se le ha defendido y no solo desde aquellos que la manejan o que les conviene defenderla, sino de algunos que ven a la escuela como algo distinto a lo que se piensa comúnmente, que quieren volver a los orígenes de la misma.

### III. En defensa de la escuela

La escuela no solo es atacada, sino que también tiene sus defensores. De alguna manera tiene que haber sobrevivido a lo largo de la historia. Hay distintos motivos para defender la escuela, unos pueden ser por conveniencias personales, otros por la necesidad del orden que garantizaría la escuela, otros por formar mano de obra calificada, etc. Pero hay una defensa a la escuela en particular que es la que interesa en este trabajo. Es la defensa que se remonta a los orígenes de la escuela, a la forma-escuela, a cómo fue pensada la escuela antes de que se degenerara, domesticara. Esta visión es la de aquellos que ven a la escuela como *scholé*, pensando en el nacimiento de la escuela y es de la cual se preocupará este capítulo.

El capítulo también abarca el pensamiento de un autor que defiende firmemente la educación pública, garantizada por el Estado. Simón Rodríguez es el nombre de aquel pensador errante, que recorrió el mundo para luego volver a América y hacer escuela, propiciado por las repúblicas nacientes liberadas por quien fue su alumno, Simón Bolívar. Este tipo de defensa parece ser bastante distinto al de aquellos que defienden la *scholé*, pero también apunta a un ideal de escuela distinto al actual, o distinto al del siglo XIX en que vivía Simón Rodríguez.

#### III.1 La escuela como *scholé*

Para Rancière, en educación habría un consenso entre una tradición conservadora dura, donde la educación busca “la formación para las obligaciones y las responsabilidades de la vida activa” (Rancière, 1988:1) y una tradición progresista ligada a las virtudes de la ciencia democráticamente distribuida. Hay consenso en quienes ven la educación como formación de personas productivas. Pero si pensamos en el nacimiento de la escuela, esta se da como *scholé*, sin una finalidad social externa.

*Scholé* puede traducirse como tiempo libre, tiempo de ocio. La escuela es una invención de la polis griega que surgiría como usurpación de los privilegios de las élites aristocráticas y militares (Masschelein; Simons, 2014). La *scholé* estaba

pensada para suspender un presunto orden natural desigual<sup>24</sup>. Ofrecía tiempo libre, no productivo, para quienes no lo poseían: “la invención de la escuela puede describirse como la democratización del tiempo libre” (2014:11). Es el lugar donde se separa al niño del espacio, del tiempo y de las ocupaciones sociales, se le saca del orden social y económico, es tiempo libre, ocio, no aprendizaje. La *scholé* separa el tiempo de la producción –de aquellos que no tienen tiempo para hacer otra cosa- del tiempo libre, de aquellos que no están obligados a producir. Quienes moran la *scholé* trascienden el orden social y sus posiciones asociadas, se sitúan en un tiempo en que las necesidades y rutinas de la vida diaria de los niños se dejan de lado. El hacer de la *scholé* implica suspensión, se libera a los sujetos y a los conocimientos de la producción, se da un acto de desapropiación. Sería el tiempo en que “los estudiantes pueden abandonar todo tipo de reglas y expectativas relacionadas a lo sociológico, lo económico, lo familiar y lo cultural” (2014:15) Mediante esta suspensión los niños aparecen como estudiantes. La producción de tiempo libre que hace la *scholé* liga lo escolar a la igualdad, es el modo de vida de los iguales. Esta *scholé* es la forma-*scholé*, donde se aprende por aprender, no para preparar a los niños para la vida adulta y de la producción. No iguala por su contenido, sino por su forma. Esta forma-*scholé* se separa de las desigualdades del mundo de la producción. Si ayuda a la transformación social, es por esta igualdad de tiempo libre. Tiene relación con la experiencia de la potencialidad (Masschelein, Simons, 2014). En la *scholé* se verifica la igualdad, en el sentido que todos tienen capacidades y potencialidades. La igualdad es el punto de partida.

Estas caracterizaciones de la *scholé* son lo propiamente escolar, a lo que hacen referencia Masschelein y Simons al plantear la necesidad de escolarizar la escuela. Con esta visión de escuela, entendida como *scholé*, tiene sentido que las críticas realizada por Illich y por los autores recién nombrados tengan cercanía. La escuela moderna hace todo lo contrario a formar tiempo libre, el tiempo de clases debe ser productivo, se deben adquirir conocimientos y desarrollar capacidades,

---

<sup>24</sup> En este sentido la *scholé* es antinatural, está en una especie de vacío donde todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de desarrollarse.

idealmente que sirvan para la producción. Si esto no ocurre así, se está “perdiendo el tiempo”. Tanto es el control de la escuela moderna sobre el tiempo, que manda deberes para el hogar, como lo es realizar tareas, trabajos o estudiar para un examen, con lo que el eventual tiempo libre que podrían tener fuera de clases es ocupado.

El conocimiento y el profesor también tienen una dimensión diferente en la *scholé*, comparado con la escuela moderna. Cuando los conocimientos llegan al *curriculum* escolar, se separan del mundo real y de su aplicación diaria. Con esto, los conocimientos se liberan de sus usos convencionales. El material abordado en la *scholé* no pertenece a un grupo social determinado y se libera. La *scholé* expropia el capital (conocimientos, destrezas, cultura) y lo libera como bien común para uso público. Se dice que la *scholé* profana, en tanto desvincula los conocimientos de su uso popular y da la oportunidad de reapropiarle el sentido. Hay una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo, por el estudio. El profesor no tiene lugar propio en el orden social, siempre queda fuera del orden establecido. Lo que hace el profesor, es poner algo de la sociedad sobre la mesa y convertirlo en objeto de estudio, pero con su sentido expropiado, no con un sentido predeterminado. El profesor pone algo en juego. El objeto de estudio llama la atención e invita a explorarlo y a involucrarnos lejos de su uso común. La *scholé* focaliza la atención hacia algo que se manifiesta con la apertura del mundo. Abrir el mundo hace pensar, invita a pensar. Si se hace una comparación con la institución moderna, ésta pone algo sobre la mesa, pero al lado tiene un manual de instrucciones sobre cómo debe ser tratado, el uso apropiado, la interpretación que se le debe dar.

El profesor debe amar, tanto la materia como a los estudiantes. El profesor hace escuela. Para esto, debe ser un amateur, hace algo por afición, por amor, no por un fin práctico o económico. Se pone al servicio de la materia. El fin del profesor no es ocasionar aprendizaje, ya que se puede aprender en cualquier parte y en muchas partes mejor que en la escuela. El aprendizaje no es lo que hace a la escuela especial, no es lo propiamente escolar. El aprender de la



escuela no tiene un fin particular, lo que importa es comprometerse con la materia, involucrarse en ella. En la *scholé* se estudia, nunca se sabe lo que se puede aprender. Hay que destacar que el profesor no puede transmitir el amor por la materia, pero da el ejemplo al involucrarse con ella. Él comparte el mundo, que ama, con sus estudiantes. Esto estimula el interés de ellos y los libera de las finalidades de los objetos.

Respecto a la formación en la *scholé*, ésta tiene relación con la atención y el interés por el mundo y por el sujeto en relación a ese mundo. El yo toma nueva forma en su relación con el mundo. Esto es formación, significa formarse a uno mismo. La formación se diferencia del aprendizaje en tanto este último expande el yo existente, no lo modifica. Cuando la escuela pasa a ser formación para la producción, para la maduración, desaparece el tiempo libre, con lo que desaparece la igualdad. El ocio pasaría a formar parte de la existencia trabajadora, desaparecería. Respecto a esto, Rancière dice: “La escuela no es preparación, es separación” (1988:2).

La defensa a la escuela, entendiendo a ésta como *scholé*, es una defensa a los principios de la escuela, es algo que no es aplicable a la escuela moderna, excepto como intento de recuperación, de hacer escuela. Uno de los americanos más preocupados en hacer escuela, por todo el mundo y principalmente por toda América, fue Simón Rodríguez.

### **III.2 Simón Rodríguez y la escuela pública**

Hay un pensador latinoamericano que defiende la escuela, que hace escuelas (y “hace escuela”) y que nunca deja de moverse. Está alejado de la visión acrítica que podría tener la escuela, se aleja de la transmisión de saberes y sobre todo de la desigualdad que podría reproducirse en la escuela. Pero, lejos de abandonarla, él cree en más escuela, en una escuela distinta, original, propia. Este pensador es Simón Rodríguez.

Simón Rodríguez nace en Caracas, Venezuela, en 1769. Dedicó su vida a ser profesor. Es profesor de Simón Bolívar cuando era niño, quien lo nombra, una

vez que crece y es conocido como libertador de América, el Sócrates de Caracas. Lo nombran preceptor de una escuela municipal en Caracas, pero pronto consideran su plan inmoral y antimonárquico (Oyarzún, 2005a). Rodríguez envía una carta al ayuntamiento de Caracas, criticando cómo se está haciendo escuela y proponiendo otra forma. Entre sus críticas está la exclusión que se vive, principalmente excluyendo a aquellos que más lo necesitan; critica lo débil de la enseñanza, el que no se reconozca la importancia de los primeros años y el que no haya espacio para el juego, algo primordial en el tiempo de la infancia. Tras la expulsión de la escuela municipal en Caracas, decide viajar a Jamaica, donde ingresa a una escuela pública para aprender inglés. Jugaba con sus compañeros, todos niños, y no se avergonzaba de esto. En Jamaica vivirá una experiencia que Walter Kohan considera sumamente significativa. Jugando con unos niños, tienen un problema, ya que un gorro con el que jugaban cae en el techo de una casa y no saben cómo sacarlo. Thomas, un niño negro, miraba la situación desde lejos, ya que no formaba parte del juego. El niño se atreve a proponer algo para poder sacar el gorro, que consistía en hacer una especie de pirámide humana para así alcanzarlo, algo que a Rodríguez le parece una muy buena idea y lo incluye en el juego, haciendo que sea la punta de esa pirámide y recoja el gorro. Desde que ocurre esta situación, Rodríguez no puede sacarse a Thomas de la cabeza. Thomas inventa, a pesar de ser extranjero, de ser iletrado, de no formar parte de una escuela. Rodríguez se pone a pensar en el rol social de la escuela, se pregunta cómo es posible que un niño tan brillante como Thomas esté fuera de ella. Esto le muestra que hay que escuchar a quienes son extranjeros, a quienes piensan de otra manera. Thomas es un inventor, desafía al mundo a su alrededor y lo revoluciona. Los niños como Thomas no pueden estar fuera de la escuela, todos deben tener cabida, negros, como Thomas, pardos y blancos (si bien Rodríguez no piensa eso siempre). Esto ayudará a que la sociedad americana llegue a ser lo que es. Otra de las reflexiones primarias que suscitan en Rodríguez es el cuestionarse cómo puede ser que la escuela no enseñe a pensar como lo hizo Thomas.

Rodríguez recorre el mundo, tras su salida de Caracas nunca regresa. En sus viajes se cambia el nombre por Samuel Robinson. El cambiarse el nombre, según Kohan, permite pararse desde otra posición, ver al otro lejos de la comodidad que es lo propio, abandonar el mundo en el que se está y la forma de pensar que se tiene, así como la forma de hacer escuela que se pensaba. Viaja por Europa y en Roma se encuentra nuevamente con Bolívar, donde hace el juramento de liberar a Latinoamérica. Rodríguez desafía a la Europa como ejemplo a imitar, llamándola ignorante y describiendo algunas calamidades que se vivían allá. Ignorante por avalar la esclavitud, por racista, por discriminadora. A pesar de tener oportunidades de consolidarse en un lugar, no quiso hacerlo, siguió viajando, ávido de conocimientos. Regresa a América, donde ya estaban naciendo las repúblicas liberadas por Bolívar y busca poner en ejecución sus ideas pedagógicas “convencido de que las escuelas son capaces de transfigurar a los pueblos y de colonizar a las naciones nuevas con sus propios habitantes, sin necesidad de recurrir a elementos extraños” (2005a:375). Vuelve a nombrarse Simón Rodríguez. América, un lugar nuevo, recién independizado, es el lugar para una existencia nueva, donde se enseñe a pensar; se enseñe la moral; además de oficios y profesiones prácticas. Abre su primera escuela americana en Bogotá donde busca la emancipación de cuerpo y alma, acompañando el proceso independentista de Bolívar y creando una escuela con todos, para todos y de todos. Hace una escuela con quienes no forman parte de la escuela, con los excluidos. No tiene mayor éxito y la escuela se cierra, pero esto no logra derrotarlo y, por el contrario, lo sigue intentando, buscando las condiciones ideales para el ideal de escuela que tiene. Hay otros proyectos en los que también fracasa. Sus fracasos se explican en parte por los problemas que tiene con las autoridades, quienes no ven con buenos ojos su forma de hacer escuela. En Chuquisaca (Bolivia) el general Sucre lo acusa de ir en contra de la escuela, al albergar a personas que no serán ciudadanos como los que se espera. Por su parte, para Rodríguez “hacer escuela es restituir a los desposeídos lo que les es propio: la tierra, la cultura, la lengua, el pensamiento, la vida” (Kohan 2013:55). Estos fracasos no significan nada en la consideración que debemos hacer de Simón

Rodríguez. No se puede, como dice el mismo Kohan, “medir el éxito o fracaso de una idea por su suceso institucional” (2013:56). De ser así, cualquier idea innovadora sería desechada para siempre, cualquier cosa que revolucione el modo de pensar que tiene la institución sería considerada un fracaso. La Escuela Modelo Chuquisaca, se trata de una escuela renovadora, diferente a las que existían, donde todos son aceptados y vistos como iguales, sin importar raza o casta. Esta escuela altera y transforma el estado de las cosas. Su postura es “escuela para todos, porque todos son ciudadanos<sup>25</sup>” (S. Rodríguez en *Sociedades americanas, 1991, II, p.356* citado en Durán 2015e:53). A la élite le chocaba esto, ya que para ellos la igualdad es algo que se alcanza paulatinamente, mientras que Rodríguez lo ponía como un principio, al estilo de Jacotot:

“A diferencia del resto de los proyectos educativos de la época, la escuela de Rodríguez partió de la igualdad y no de la desigualdad. Este hecho supuso una novedad que transformó radicalmente el lugar en que irrumpió” (Durán, 2015e:55)

Tras sus fracasos, incluida la Escuela Normal de Chuquisaca, en un momento llega a Chile. Se dice que se fue a la Araucanía en busca de la naturaleza y tuvo hijos con nombres como Choclo, Poroto y Zanahoria, “mostrando su repudio a los usos tradicionales y establecidos” (Oyarzún, 2005a:376). Muere en Perú, a los 83 años, en 1854.

El principal interés de Rodríguez es la masificación de la educación pública, que llegue a todos sin exclusión alguna. Para Rodríguez es necesario conocer lo básico de la sociedad y sus leyes, para así organizar una política mejor. América debe tener ideas claras de sus deseos y capacidades, además de un conocimiento de la realidad, para que la política y la educación puedan ser herramientas eficientes en asumir la plenitud de sus responsabilidades históricas (2005a: 380). Hay que adquirir conocimientos que nos sirvan para el arte de vivir. Hay que, primero, conocer la sociedad, para encauzarla. El más importante de los conocimientos es el de lo humano. Para él, solo los gobiernos ilustrados

---

<sup>25</sup> Esto contrasta radicalmente con los motivos que tiene Sucre para cerrar la escuela

generalizan la instrucción y deben hacerlo. Instruir no es educar, aunque instruyendo se educa. El gobierno debería asumir las funciones del padre común en la educación, generalizando la instrucción. Se debe velar por el bien general, pero no todos distinguen los bienes que se pueden hacer ni los que se deben hacer. El bien y el mal deben tener un sujeto de la acción. El bien es una incitación al movimiento, es decir, que ejecute un movimiento que no le es propio. Se influye en la persona. Si se invirtiera el tiempo persuadiendo a la gente ignorante la importancia de la instrucción general, para que sepan lo que es sociedad (algo necesario para una república), se entendería que para hacer es necesario saber, y quien sabe hacer está en la obligación de hacerlo, con lo que no habría problema con cumplir con las obligaciones del ciudadano (Rodríguez, 2011:66). Hay obligación de enseñar y obligación de aprender, pero ya que no todos los padres de familia pueden hacerlo el gobierno debe suplir ese rol y ser maestro. Los españoles trajeron la viruela a América, y así como la inoculación del virus no traía ningún beneficio, lo mismo pasaba con los colegios, y el que podía se salvaba de quedar con un hoyo en el cerebro. Así como a los niños ahora se les vacuna de muy pequeños, se debería hacer lo mismo con la doctrina social. Rodríguez critica la instrucción privada, que sería la que se da en casa por parte de los padres, en detrimento de la instrucción pública. Para él, esto causaría la destrucción de muchas mentes. El gobierno republicano es protector de las luces sociales, porque sin luces no hay virtudes. Hay que generalizar la educación para que las luces de la filosofía prevalezcan en la república. “El primer deber de una República es educar a las masas, dar conciencia de sí mismas, de sus obligaciones y sus derechos” (Oyarzún, 2005a:381). La educación es el medio mediante el cual nos reconocemos como iguales. Uno de los motivos por el cual es el gobierno quien debe hacerse cargo de la educación, es que supuestamente en el gobierno están las mentes más sabias.

Hay pueblos que se engañan creyendo que no les conviene aprender lo que se les enseña, y esto ocurre porque les han dicho que los que deben saber son los que mandan, los que dirigen la sociedad, mientras que los pobladores deben cumplir con lo que se les manda. No deben criticar al gobierno, ya que esto sería

imperdonable. El pueblo cree lo que dicen estos personajes y se deja engañar. Para abogar por la instrucción general, hay que pensar en la educación del pueblo. Hay que enseñar a las gentes a vivir, así dejaran de obedecer todo lo que les ordenan sus gobernadores. Esto nos resuena un poco, ya que, como se ha visto, la educación pública mantiene el orden social precisamente haciendo conocer las leyes que ordenan quienes mandan. Recordemos que algunos republicanos chilenos creen que mediante la educación se impiden las revoluciones, se controla a la gente. En el contexto de este trabajo, lo que dice Rodríguez suena un tanto paradójal.

Para Rodríguez, quienes saben –como quienes están en el gobierno- deben preocuparse de enseñar para que las masas se muevan, sean animadas y no autómatas. Rodríguez dice que la América de su tiempo debe considerar las lecturas didácticas, especialmente las que tratan de la sociedad, como uno de sus principales deberes. La instrucción pública está gobernada por lo que mandan los padres de familia y esto no puede ser así. La instrucción debe ser nacional, no darse en desorden. Nada debe haber en la enseñanza que parezca una farsa. Los gobiernos deben proporcionar los medios a todos para adquirir los conocimientos sociales. El problema es que los medios dados hasta ese momento no son satisfactorios, algunos incluso horribles, como los que los europeos ofrecen, evidenciando su ignorancia. Entre los conocimientos que debe obtener cada humano el más importante es el de sus semejantes, por lo que la sociedad debe ocupar su mayor atención. Para Rodríguez, no hay facultades<sup>26</sup> independientes que puedan ejercerse<sup>27</sup> sin la interferencia de facultades ajenas. Esto sería un principio preexistente a cualquier otro principio. Luego de una serie de ejemplos, el autor concluye que las cosas no son facultad de uno, sino por consentimiento de todos, y esta propiedad perece con la muerte. También concluye que la voluntad de uno no debe excitar la de otro por utilidad propia, sino sólo por utilidad de ambos (Rodríguez, 2011).

---

<sup>26</sup> Facultades o cosas

<sup>27</sup> Rodríguez entiende por ejercerse: quererse, pretenderse, mandarse, hacerse, adquirirse, poseerse o apropiarse.

Rodríguez dice que todo es ignorancia, absoluta o modificada, y ésta es la causa de todos los males. Da el ejemplo de aquel que mata para comer y no sabe que padecen a quienes asesina. El carnicero debe fingir crueldad para parecer insensible, ya que esto es ignorancia de sentimiento. La curiosidad se opone a la ignorancia, siendo el motor del saber. El conocimiento que se adquiere mueve hacia otros conocimientos. Un error nos puede movilizar hacia la ignorancia o hacia un sublime saber. La mayoría del pueblo es ignorante, de una u otra forma (puede ser por mera ignorancia, por pretensión o por capricho). Para este pensador, la filosofía está donde se piensa sin prevención y “consiste en conocer las cosas, para reglar nuestra conducta con ellas, según sus propiedades” (2011:75). Pretender que se enseñe lo que se debe saber y evitar el error, sería filosofía, así como pretender que todos cumplan con sus obligaciones y por lo mismo en paz. Querer que las cosas sean lo que no son es ignorancia. La instrucción general da el conocimiento de las obligaciones que contrae el hombre por nacer en una sociedad.

La vida misma de Rodríguez es importante para su forma de hacer escuela. El movimiento es primordial en su escuela. El movimiento tanto físico como intelectual, del pensamiento. No por nada se pasa gran parte de su vida viajando por el mundo. Hay que abandonar la idea de maestro y de estudiante como un árbol, que va arraigando sus raíces en la tierra para mantenerse firme y no moverse, y hay que pensar en un educador errante, que se mueva, así como también deben hacerlo los estudiantes en la aventura del pensar. El errante es quien no se conforma con el estado de cosas, no permite que todo remita a un mismo núcleo (Kohan, 2013). No se es errante sólo como educador, sino que en la propia vida, permitiendo el encuentro con los otros y las posibles modificaciones que esto puede traer respecto a la vida. Simón Rodríguez “dedica su vida errante a revolucionar las instituciones educativas como una manera de revolucionar los modos de vida de su tiempo”. En el modo de hacer escuela de Rodríguez también se esconde un modo de hacer sociedad, un modo de hacer república, algo que en la América que él vive recién se está llevando a cabo.

Rodríguez tiene una forma peculiar de escribir, lo hace, según sí mismo, de forma didáctica, para facilitar la comprensión. Para Kohan, este modo de escribir llevaría al lector a estar atento de lo que se está diciendo. En este sentido la forma es un modo de existencia y se vive dentro de la forma. La escritura que se mantiene plana, como lo es la que estoy escribiendo, se alejaría del pensamiento, ya que el pensamiento es un fluir, está lleno de saltos y regresiones, no es parejo, por lo que para decir algo es importante el cómo se dice. Esta forma de escritura nos alejaría de nuestro propio pensamiento, lo formaliza y difunde deformado, lejos de lo que somos en pos de una forma estandarizada e institucionalizada. Una escritura como la de Rodríguez permite también una lectura diferente, no estandarizada. En la escritura hay que mezclar el sentir y el pensar, para así lograr que el lector sienta y piense. Así mismo, la escuela no puede optar solo por una de las dos opciones, sino que debe incorporar tanto el sentir como el pensar, ya que “lo que no se hace sentir no se entiende y lo que no se entiende, no interesa” (Kohan, 2013:69). Rodríguez escribe para todos, no deja a nadie fuera. Oyarzún no está de acuerdo con la interpretación de Kohan, ya que cree que lo importante para Rodríguez es el conocimiento a transmitir, no su forma. Rodríguez creería en la potencia transformadora de la verdad por sí misma. Me inclino más a la interpretación de Kohan, ya que en varios de los textos de Rodríguez se ve una escritura poco convencional.

Escribir tiene relación con el pensamiento y para Rodríguez lo importante es que los niños aprendan a pensar, es lo primordial, ya que teniendo eso, pueden aprender cualquier otra cosa y lo más importante, vivir unos con otros. La escuela de su tiempo, apoyada en el método de Lancaster, “no enseña a pensar, sino a repetir y a recitar de memoria... El método lancasteriano es preferido por los gobiernos de la época por ser económico, simple y fácil de reproducir... contribuye a formar los sujetos dóciles con los que no hay cómo construir una vida republicana” (2013:70). Para Rodríguez el maestro debe inventar, pensar, preocuparse por todos. Aprender a hablar y pensar viene antes que aprender a leer y escribir, ya que les permite dialogar con otros y así ir aprendiendo otras cosas.



Rodríguez ve que en la educación americana se imita todo de Europa y Norteamérica, los cuales serían enemigos del pensamiento americano. En el siglo XIX, la instrucción pública pide mucha filosofía, se clama por una reforma y debe ser propia de América, original y no ser copia de la europea. Se debe colonizar el país con sus propios habitantes, instruyéndolos desde la niñez. “América debe inventar sus instituciones y su educación porque no existen en ninguna otra parte las instituciones y la educación que puedan dar cuenta de los problemas que constituyen la realidad americana” (2013:77). Inventar es importante porque imitar puede mantener la estructura de dominación que impera en América y en toda colonia europea o lugar que fue colonia. Se puede ver la cercanía de Rodríguez con pensadores latinoamericanos posteriores, quienes ven la filosofía latinoamericana como copia de la europea, eurocéntrica, considerando que se debe hacer una filosofía propiamente latinoamericana, original.

De los niños se puede esperar cualquier cosa, por lo que la verdad también está en sus manos, no optarán tan fácilmente por imitar, sino que crearán. Todo lo nuevo surgiría de los niños. Es por esto que la primera escuela es fundamental. Tienen que aprender sintiendo. Rodríguez ve a la infancia de igual a igual, considera que los niños son los únicos que ven a la sociedad, ven unos a otros. Es por esto mismo que su voz debe ser escuchada, hay que estar atento a lo que ellos dicen. “Enseñar es, ya lo sabemos, una cuestión de atención y sensibilidad” (2013:81).

“Un maestro es alguien que ayuda a otro a encontrar lo que es” (2013:83). En las escuelas no todos pueden ser lo que son, ya que no todos tienen cabida. Todos tienen que aprender porque todos son capaces de aprender. Estas consideraciones son fundamentales también para pensar en una república como lo están comenzando a ser las americanas. El profesor en el que piensa Rodríguez no es un trasmisor de saberes. Es más importante su dedicación al estudio que los saberes que posea. El profesor transmite una relación con la vida, con el saber. El maestro es el que genera deseo de saber. El maestro trabaja

sobre la voluntad del otro, tal como se puede ver en el maestro ignorante de Jacotot/Rancière.

Respecto a lo que ya se decía de la *scholé*, podríamos decir que Rodríguez también ve así a la escuela. La escuela está ajena al tiempo de la producción en tanto se le debe dar todo el tiempo posible al estudio. Hay que dedicarse por entero a estudiar y la escuela debe procurar mantener una tranquilidad que propicie eso. El sentido principal de Simón Rodríguez y de cualquier docente es “hacer escuela”. Se trata de inventar algo que no está dado necesariamente en la institución. Cada maestro debe hacer escuela a la hora de entrar a una escuela, por muy institucionalizada que esta sea, y así darle a la escuela su carácter. Es en este sentido en el que Rodríguez defiende a la escuela. Si bien tiene ciertas visiones cercanas a las que critican algunos autores que hemos revisado, también hay una defensa desde otra perspectiva. Llegar a una escuela o hacer un establecimiento, no reproduce necesariamente las prácticas escolares a las cuales se está acostumbrado. Al hacer escuela, se tiene la opción de hacer algo distinto, se puede desescolarizar en el sentido de Illich o escolarizar si pensamos en Masschelein y Simons. En este sentido, la escuela moderna, que puede estar domesticada, degenerada, sigue siendo un campo de lucha para cambiar las cosas, para recuperar la escuela y transformarla en lo que originariamente es o en algo totalmente distinto a lo que se ha visto. Si pensamos así, la opinión de Illich que se acerca mucho a acabar con las escuelas, podría ser abandonada, dando otro giro, una reflexión respecto a cómo cambiar las cosas aprovechando el espacio que ya tienen ganado, como lo es la escuela y su universalización.

Estas defensas de la escuela en realidad no son una defensa de la escuela moderna, de la escuela como está entendida actualmente, ya que “no parece haber condiciones para una experiencia escolar en las escuelas” (2013:136). Lo que defienden es la forma-escuela, una que reconoce la igualdad, que no está ligada al sistema económico y productivo, que no ve a la formación en pos de un orden social determinado por la clase dirigente. Por el contrario, una escuela que es tiempo libre, donde hay que dedicarse al estudio.

#### **IV. Enseñanza y filosofía**

Lo que interesa ahora, es revisar las relaciones que hay entre la filosofía y la escuela a la que se ha hecho referencia, y el modo de hacerlo será mediante una relación entre enseñanza y filosofía, en las posibilidades de la filosofía en la escuela. Posterior a esto, pensaremos en los niños, ya que, después de todo, son ellos principalmente quienes habitan las escuelas, quienes justifican su existencia. A su vez, se cuestionará la concepción de infancia que se tiene en las escuelas y la sociedad, proponiendo otra forma de verlos, de entenderlos, pensando en la filosofía con niños y niñas como una opción de novedad dentro de la institución y sus consideraciones de la infancia.

A lo largo de este trabajo ya se han dado algunos indicios de cómo se enseña filosofía en las escuelas<sup>28</sup>. Ahora ahondaremos un poco más en eso, en el desarrollo de la filosofía en el aula, cómo se da efectivamente, pero además se propondrá una visión distinta, de cómo “debería darse”. Esto acompañado de una reflexión respecto a la enseñanza, a la concepción clásica que impera y a una alternativa, que algunos ya están aplicando, pero que su institucionalización se ve difícil, tal vez hasta inviable.

Enseñar, etimológicamente, tiene relación con educar, con dar algo a alguien que no lo posee. Así, se piensa que enseñar siempre implica un intento de transmitir un conocimiento, de dar una explicación. La evaluación y acreditación deberían dar cuenta de los aprendizajes resultantes, por lo mismo, esos aprendizajes deben ser medibles. Lo que connote subjetividad e individualidad queda al margen. Lo enseñable puede ser evaluado, mientras lo que no puede ser planificado, sea por su carácter sorpresivo e imprevisto o porque pone en juego saberes que parecen in-enseñables, queda al margen de los procesos que conducen a la acreditación de los alumnos. En el mejor de los casos, un docente atento atiende a eso. La evaluación apuntaría a “acreditar saberes y habilidades, pero no experiencia” (Freixas, 2015f:23).

---

<sup>28</sup> Particularmente, véase I.2.1

En la escuela moderna, la enseñanza ha estado guiada por la eficiencia, el rendimiento, el logro. Lo que ha importado es la transmisión del conocimiento, la erudición, el saber hacer. Es un sistema con secuencias previamente diseñadas, cuyo camino hay que seguir para llegar a una meta ya conocida, al menos para quienes guían el proceso. La enseñanza de la cultura ha tomado la vía del conocimiento, instrumento privilegiado del poder: “por medio de la enseñanza y en dirección al aprendizaje se ha normalizado, se ha disciplinado, se ha clasificado y distribuido” (Martínez, 2005:169). La enseñanza jamás se alejará del poder. El Estado busca mantener la continuidad de un determinado estado. La escuela es una localización del estado, por lo que es una estructura compleja de repetición (Durán, 2015e). Tras la emancipación de las naciones en el siglo XIX, se vio a la escuela como

medio adecuado para la formación, consolidación y reproducción de los nuevos sistemas de organización que se intentaban implementar. La institución escolar, en este contexto fue vista como un espacio para la transmisión de contenidos, prácticas y valores sociopolíticamente regulados y administrados por el Estado (Durán, 2015e: 51)

La escuela moderna “nació como máquina de educar: una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población... todas (las pedagogías) compartieron el hecho de concebirla como un artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil” (*La escuela como máquina de educar*, Pineau, 2001, p.22, citado en Freixas, 2015f:30). La educación institucionalizada es donde circula la palabra pero a la vez se le pone límites (Cerletti, 2015d). Se direcciona la palabra hacia un objetivo, pero a la vez existe la posibilidad de que vaya para todos lados. Acecha la posibilidad real del diálogo, pero también está el peligro de encausarlo, de normalizarlo. “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, *El orden del discurso*, 1973, p.37, citado en Cerletti, 2015d:16).

Paulo Freire llama a la enseñanza que se basa en la transmisión de conocimientos como educación bancaria, donde el profesor/sabio (opresor, para Freire) deposita información en un niño/estudiante (oprimido) y éste, pasivo, solo la recibe, sin interferir en ella, sólo almacenándola.

En la filosofía y en la educación se ve con buenos ojos lo que podría significar la mayoría de edad, asociada con la autonomía del pensamiento y la voluntad, contra la minoría de edad, etapa del pensamiento que debe ser superada. La educación es una de las herramientas clave para alcanzar esa mayoría de edad.

Por ahora, sólo se han dado las concepciones clásicas de la enseñanza. Pero hay otra forma. El acto de educar no tiene porqué caer en los clichés en los que se ha desarrollado. Para Maximiliano López, hay dos ejes en la educación, el eje cronológico y el eje intensivo, donde el primero se relaciona al saber, a habilidades que se pueden medir, y el segundo al pensar, se da cuenta del valor y el sentido que una habilidad o un saber tienen para una persona (López, 2008). El eje intensivo podría llamarse eje del pensamiento, ya que conecta con lo que nos hace pensar. El pensamiento es una abertura, un encuentro. Hay una relación abierta con lo que todavía no pensamos. Cuando el pensar se pone en juego en la educación, se abren las posibilidades. Hay que buscar nuevas conceptualizaciones que partan del pensamiento como acontecimiento complejo. El pensamiento que hay que propiciar está “fuera de todo proceso preestablecido y conocido, de todo sistema concebido, de todo sujeto y de toda conciencia” (Martínez, 2005:168). Es un pensamiento de lo impensado. La enseñanza como alusión al pensamiento del afuera no sigue pasos, sino que *muestra para incitar*. Este tipo de enseñanza no es cuantificable, no es fácilmente puesta en un *currículum*, sino que carece de absolutos y respuestas terminales. Una enseñanza que propiciara el pensamiento sería:

un ejercicio azaroso, una actitud vital, a la vez que una categoría cuyo sentido no es otro que la evocación del pensamiento (..)Pensar la enseñanza como acontecimiento implicaría, entonces, exorcizarla de toda exigencia funcional u

operativa, de todo requerimiento que la precise sólo cuando es necesario el afinamiento de una u otra competencia” (2005:168-169)

La ruptura que abre el pensamiento da paso a la novedad. Hay que propiciar en las escuelas un espacio para la novedad, y una forma de hacer esto es aceptando el principio igualitario propuesto por Rancière, lo que abre potencialidades. Abre una nueva forma de entender la relación maestro-alumno, donde hay horizontalidad, donde a todos se les reconoce la palabra y así los niños dejan de ser sin voz. Esta horizontalidad implica que no hay nadie por encima de nadie, todos podemos pensar. La horizontalidad sería la única forma en que se puede propiciar un diálogo sin que una palabra pase por encima a otra, donde nadie piense por otro. El azar permite la novedad en el mundo estructurado. Así, la repetición de una enseñanza, que se da en la escuela, permite la irrupción de algo aleatorio, que modifique, un acontecimiento que desarticule el orden del mundo. Para que haya aprendizaje debe haber una irrupción de algo que va más allá de lo esperado, de lo preestablecido. Lo que se intenta transmitir es apropiado por otro y se transforma en lo que se hace con esos saberes.

Para que haya aprendizaje, la objetividad de la transmisión (o la voluntad de enseñar contenidos usuales) debe ser atravesada por la subjetividad de la intervención creativa o recreativa de los aprendices (o la voluntad de aprender; es decir, que algo nuevo tenga lugar) (Cerletti, 2015d:18)

Cerletti asume que pensar significa intervenir propiamente los saberes que circulan o se ofrecen<sup>29</sup>. Se recrean y apropian a su manera los conocimientos, no se repiten mecánicamente. Aquí, lo que acontece, el pensamiento, tiene mayor importancia que lo planificado en la enseñanza. Pero, para que haya alteración y haya un acontecimiento, debe haber algo planificado que sea irrumpido. “Lo planeado se transforma entonces en condición de posibilidad de su propia disrupción” (2015d:22). Educar y enseñar sería ofrecer ciertos saberes que puedan ser interferidos, interpelados y apropiados, que sean pensados. Siempre

---

<sup>29</sup> Ya que se habló de Freire, es prudente decir que para Freire una forma de contrarrestar la educación bancaria es con una educación liberadora, donde el estudiante haga algo con el conocimiento, actúe con él y a su vez lo transforme mediante la acción.

hay algo que escapa al orden institucional. La expresión creativa puede ser vital para una apertura al mundo. “En cierto modo, todo acto creador es una forma de olvido de lo dado, de destrucción” (Grau, 2015h:45). La fuerza creativa conlleva un movimiento propio, que arrasa. En este sentido, una escuela creadora es una escuela emancipadora. Cerletti ve que las instituciones educativas abren el espacio a que algo escape, a que algo irrumpa y haya novedad. Por otra parte, para el mismo Cerletti, la institución controla el encuentro que se da en la sala de clases, donde la irrupción puede aparecer. Por esto, la enseñanza formal se planifica, se planifican los tiempos, el uso de los espacios, el movimiento de los cuerpos y se ordena la circulación de la palabra (Cerletti 2015d). El encuentro es normalizado. En esta misma línea, para Grau la escuela no propicia la fuerza creadora, intenta cerrar su posibilidad con respuestas únicas que coartan la imaginación. Se busca controlar lo aleatorio. Para Martínez, una enseñanza donde el pensamiento sea preponderante, puede ser un punto de resistencia hacia el poder que reprime el pensamiento, se puede usar como instrumento contra el poder.

Estas consideraciones de la enseñanza nos llevan a plantear cómo sería una enseñanza de la filosofía, cómo sería hacer filosofía en las escuelas. Para poder responder ‘¿qué es enseñar filosofía?’, hay que tener una concepción de lo que es filosofía. Si esto no se hace así, implícitamente se está aceptando una idea de filosofía estandarizada, normalizada, que no se pone en cuestión:

En los hechos, se enseña filosofía y se aprende a enseñar de acuerdo a las formas dominantes de enseñar y concebir la filosofía en las instituciones de enseñanza dispuestas a tal efecto, ya sean profesorados, universidades o escuelas. Cuando se aprende filosofía se aprende también a enseñarla (ya que ese aprendizaje es asociado a una enseñanza determinada, que se incorpora por lo general de manera inconsciente o acrítica) y a naturalizar una idea de filosofía institucionalizada. (Cerletti, 2015d:20)

Claro que definir filosofía no es una tarea fácil, es más bien la pregunta por excelencia de la filosofía, aquella que atraviesa toda la historia y que siempre es necesario formularla. En ningún caso pretendo llegar a responder esta

pregunta, siquiera a intentarlo, pero, como ya lo evidenciaba Cerletti, toda esta tesina está atravesada por una concepción de filosofía que permanece implícita, invisible a mis propios ojos. Para no rehuir de la necesidad de esta pregunta si se pretende llegar a hablar de la enseñanza de la filosofía, recurriremos a considerar lo que dicen algunos autores al respecto<sup>30</sup>.

Comenzaremos esta tarea por dar un intento de definición por parte de Walter Kohan:

La filosofía tiene la forma de un camino, camino que comienza, pero no termina, un camino sin final. La filosofía no se encuentra en el inicio de los orígenes o el fundamento ni en lo alto de la totalización y universalidad de la comprensión, como tanto gusta pensarse a sí misma; tampoco se localiza en lugar de la llegada, de la meta, de la finalidad, porque no hay tales puntos de arriba. Ni fundamento ni finalidad: la filosofía está en una manera de iniciar el camino que se continúa en todo su recorrido; en la forma, en el modo de conducirnos, en la posibilidad de llevarnos de un lugar a otro, un rito de pasaje. Al final, eso es un camino, lo que nos permite salir del lugar donde estamos y alcanzar otro lugar. (Kohan, 2007: 80)

La filosofía puede verse como como “una actividad que tiene que ver sobre todo con hacer de la propia vida el principal problema filosófico, o sea, sobre el cómo se debe vivir” (Álvarez, 2015b:200-201). Otra forma de verlo, es considerar a la filosofía como lo que tiene relación con el pensamiento por el propio pensamiento. Al no tener ni dirigirse a un objeto, lo que la diferencia de otros modos del pensar es que “no le queda otra” que referirse al mismo pensamiento. La filosofía no tiene objeto, y en este sentido, se puede hacer filosofía de cualquier cosa. La filosofía indica una relación con el saber,

Es un saber del deseo, un deseo de saber, y esto tal vez sea específico, y tal vez sea único, pues la filosofía tiene esa libertad para preguntar, para quedarse en las preguntas, para hacer que las preguntas prevalezcan, para no preocuparse demasiado con saber, sino con desear saber, que es justamente la diferencia... que no sé si otras disciplinas pueden afirmar tan tranquilamente (2015b:205)

---

<sup>30</sup> De un modo más expositivo que crítico, por razones de tiempo, espacio, pero también capacidad.



La filosofía sería una motivadora del pensamiento crítico, pensamiento que nos lleva a considerar el fondo de las cosas por sobre quedarse en la superficialidad, a cuestionarse por la realidad en la que vivimos. El cuestionamiento, la pregunta, es lo preponderante en la filosofía, su motivo, lo que la mueve y hace que mueva. El cuestionar motiva el pensamiento, permite crear conexiones, buscar y ver cosas que no se encuentran a simple vista. El preguntarse es peligroso, no permite que la formación se lleve a cabo tal como quiere la institución. “Pensar filosóficamente significa dar un pequeño paso en la apropiación de los saberes y prácticas establecidos, pero es un paso cualitativamente novedoso, porque se comienza a filosofar” (Cerletti, 2015d:27)

Estas concepciones de filosofía, si bien no son abordadas de manera exhaustiva, permiten hacerse cargo levemente de lo que se entenderá por filosofía, para permitir el desarrollo posterior a este trabajo, respecto a la enseñanza de la filosofía en las escuelas.

La enseñanza de la filosofía en las escuelas modernas se ha dado bajo la concepción que acá llamamos clásica de enseñanza. Es historia de la filosofía, transmisión de saberes ajenos, repetición de lo dicho por otros. La filosofía en los colegios se toma como una técnica que ayudará a formar mejores empresarios o emprendedores más exitosos. El desarrollo del pensamiento crítico se puede poner en función de eso, de que ayudará al niño a insertarse mejor en la sociedad. Un saber filosófico es un “determinado tipo de pensamiento históricamente acumulado, organizado, institucionalizado, desde la Antigüedad hasta nuestros días” (González, 2015g:124). Es una cuestión pedagógica, en tanto alcanza realidad objetiva y se transmite mediante el *curriculum*. No hay acuerdo sobre ‘qué es’ lo filosófico, por lo que es una pregunta que debe siempre estar rondando, siempre ser formulada. La institución cierra esta pregunta, la responde, opta por el conocimiento de los pensamientos de los filósofos como definición de lo filosófico. Con esto, lo filosófico se encontraría en los libros de los filósofos, no en el propio

pensamiento. Así, la enseñanza ha optado por este camino, al ser medible, acreditable. La institución definiría lo filosófico.

Hay que preguntarse qué caracteriza a la filosofía del resto de los saberes. Sin duda, algunas respuestas ya se han dado en este mismo capítulo. La filosofía tendría una dimensión en la que es primordial cuestionarse a sí mismo, ya no para desarrollar habilidades, sino para ponerse en cuestión y la manera en que se vive. Esto puede abrir la vida al ejercicio del pensamiento. Pensar por pensar, no con otros fines más allá de poner la vida propia en cuestión.

Para Kohan, en el pensar filosófico, la pregunta tiene un papel más complejo que en otros pensares, ya que hasta el final se mantienen (Kohan, 2009). El sujeto mismo es el que se hace las preguntas, no vienen desde fuera. En este sentido, más que un preguntar es un preguntarse, es un cuestionamiento que afecta en la vida, en el pensamiento, no que solo se hace y uno se desliga de él. El infante debe jugarse la vida en la pregunta. Claro que esto mismo dificulta el separar un pensamiento en filosófico o no filosófico, pero lo propiamente filosófico sería el modo de relacionarse con la pregunta. La pregunta inicial desencadenaría muchas otras preguntas de las cuales puede que ninguna tenga respuesta y que nunca se cierran y esto sería el proceder filosófico. Siguiendo con este sentido, las preguntas filosóficas nos transformarían, cambia nuestro pensamiento y nuestra forma de vivir.

La infancia le dice a la mente que no es dada, que es posible. La filosofía debe abordarse con infancia, con disposición a la búsqueda de lo impensado. “Hay que buscar la infancia en cualquier parte, incluso fuera de la infancia” (Lyotard, *La posmodernidad (explicada a los niños)*. 1996, p. 122, citado en Bertollini, 2015c:87) El fin de la infancia es la anulación del deseo que debería sostener todo proyecto educativo (Lyotard). La filosofía es autodidáctica, como dice Lyotard “no se puede ser un maestro, no se puede amaestrar a ese curso. No se puede exponer una cuestión sin exponerse en ella. (...) es preciso filosofar para enseñar filosofía” (*La posmodernidad*

(*explicada a los niños*). 1996, p.116, citado en Bertollini, 2015c:79). El filosofar se ve como una experiencia, como trabajo sobre un sentido. La filosofía es inconciliable con la idea de la formación.

Por otra parte, la filosofía como pensar filosófico es el ejercicio vivo de la inteligencia, el acto de creación mediante la filosofía, va más allá de la institución y cualquier regla académica. “Es por excelencia cuestión filosófica” (González, 2015g:124) La función de la filosofía se juega en el pensar, en la creación por medio de la inteligencia, no en la acumulación de saber. Con el pensamiento hay ruptura, novedad.

¿Qué enseñamos cuando enseñamos filosofía? Esta es una difícil pregunta, y si bien las consideraciones recién hechas son necesarias para dar un intento de respuesta, no descansan ahí. Decíamos que la filosofía es un saber del deseo, un deseo de saber. Entonces lo que habría que enseñar sería el deseo por la filosofía. Pero el deseo no se puede enseñar. La filosofía podría considerarse el deseo del deseo de saber (Grau, 2009a), mas, insistimos, no se puede enseñar ni transmitir el deseo de filosofar. A pesar de esto, sí se puede dar el ejemplo, mostrar la relación que uno tiene con la materia, cómo se involucra con ella. Uno ve en los maestros la manera en que hacen lo que hacen, por la pasión por el pensamiento, por la manera de relacionarse con él, lo que a uno lo inspira, hace pensar que vale la pena, que tiene sentido. “Enseñar el deseo por la filosofía es mostrar al otro nuestro propio deseo, exponernos en nuestra vacilación, indicar el movimiento de incertidumbre” (Grau, 2009a:102). Tal vez, se podría hacer deseable el deseo de pensar.

Hay que considerar cuáles son las opciones en una clase de filosofía. Descartamos la enseñanza del deseo, a pesar de haberlo matizado. La transmisión de conocimiento tampoco conforma, ya que se transformaría en mera repetición. Nos queda el pensar, pero ¿hay alguna disciplina en la que no se piense? Es aquí donde, lo dicho anteriormente respecto a la filosofía, entra en juego. Se trata del pensar por el pensar, sin un objeto. Pero más que enseñar filosofía, hay que pensar, hay que filosofar. En la clase de filosofía, más que

enseñar a pensar o enseñar a filosofar, hay que hacer esto, hay que actuar mediante el pensamiento. Sosteniéndonos en el principio de igualdad de las inteligencias -tantas veces nombrado ya- todos tenemos la misma capacidad de inteligencia, de pensamiento, entonces hay que llevarla al acto. Para Rancière, actuando sobre la voluntad, para Sócrates sería mediante el diálogo, mediante el cuestionamiento<sup>31</sup>. En este último sentido, según Cerletti, para que haya aprendizaje filosófico, la relación entre enseñar y aprender debe transformarse en una dialéctica, ya que implica tensión, una apropiación y un cambio del estado de cosas originario. En la sala de clases, esto se hace en conjunto, se apropian los conocimientos en conjunto y dialógicamente, dialécticamente, ya que cada individuo interfiere en los saberes. Pensar filosóficamente sería un pensar-hacer en conjunto, que quiebra los saberes. En resumen, el filosofar se homologa al pensar y la enseñanza de la filosofía debiera darse como un filosofar, como una invitación a filosofar, como filosofar en conjunto.

#### **IV.1 Niños, niñas e infantes**

Es hora de pensar en los niños y las niñas. Esto no es gratuito, ya que son los actores principales de la educación escolar, son los que, aunque sea sin quererlo, legitiman la existencia de las escuelas. El niño siempre es usado en los discursos escolares, ya que supuestamente toda modificación que se haga en la escuela es por su bien. La relación que tiene la escuela con niños y niñas es relevante, ya que no es neutra, sino que totalmente politizada.

Es difícil hablar de infancia. Es difícil porque quien habla al respecto no es un infante y se hace aún más difícil debido a que tenemos muy poca relación con la infancia. Todos fuimos niños o niñas, eso está claro, pero una vez que dejamos de serlos, buscamos dejarlo en el pasado. Esto no es azaroso, sino que podrían

---

<sup>31</sup> Esto es discutible, si consideramos la crítica del propio Rancière a Sócrates en *El maestro ignorante*. Para Rancière, Sócrates es un falso maestro emancipador, ya que tendría un saber, sabría más que el otro. Se plantea desde una ignorancia, pero esto no sería un acto sincero, sino que sería una herramienta didáctica para hacer pensar al otro, para guiarlo en su saber. Sócrates no permitiría que el alumno tome su propio camino, sino que tendría que ir siempre acompañado de su maestro, sin poder desprenderse. Para mayor discusión respecto a esto puede verse *Sócrates: el enigma de enseñar* de W. Kohan, *Infancia entre educación y filosofía*, del mismo autor y el propio *El maestro ignorante*, capítulo II, *El maestro y Sócrates*.

considerarse ciertos motivos. Infancia viene de *infans*, compuesta de *in-*, que implica ausencia y el verbo *fari*, que significa hablar, por lo que *infantia* sería ausencia de habla (Kohan, 2007). Y cómo no buscar dejar de lado nuestra infancia, si es aquella época donde no hablamos, no podemos hacernos escuchar y por lo mismo no podemos comunicar lo que queremos y sentimos. Pero esto va más allá de una ausencia de habla literal, ya que cuando el niño/a puede hablar, su voz no es escuchada y sus opiniones no son respetadas, con argumentos como “sólo es un niño” y similares. El niño es otro, es un extranjero, podríamos decir que no habla nuestro idioma, lo que dificulta la comunicación. Pero a éste otro, en vez de intentar entenderlo, se le suprime, se le ignora. Infancia sería uno de los nombres del otro, lo que haría imposible comprenderlo. El otro siempre se presenta como experiencia, escapa a lo conceptualizable, a lo medible. Tanto así, que el niño se concibe como un adulto en potencia, un ser incompleto, que le falta algo para poder pasar a formar parte de la vida como un igual. La infancia es una categoría política donde se da o se niega la palabra. Al infante se le niega la palabra, se niega al otro, es un ejercicio de poder, de darle o no darle la palabra (Álvarez, 2015b).

El infante vive en un estado de opresión. Shulamith Firestone (en *La dialéctica del sexo*) hace un breve recorrido por esta historia de opresión hacia el infante. Algo a destacar es el nacimiento de la palabra familia:

El término familia fue utilizado en primer lugar por los romanos, a fin de designar una unidad social cuyo jefe gobernaba sobre la mujer, los hijos y los esclavos (según la ley romana poseía derechos de vida y muerte sobre todos ellos). (Firestone 1976:96)

Pareciera que la familia juega un rol preponderante en esta opresión. Cabe mencionar que esta opresión se justifica en ver al infante como un ser inferior, al ser dependiente y no aportar económicamente a la familia, al no tener las mismas condiciones biológicas para trabajar (aunque Firestone aclara que esto se da en el caso de las clases media y alta). La familia es un ámbito propicio para la opresión. Esta opresión va avanzando a lo largo de la historia, al ir diferenciando cada vez

más al niño del resto de la sociedad, al hacer vestimenta específica para ellos, al igual que juguetes o literatura destinada para ellos.

Illich considera que:

Se excluye a los niños de la mayoría de las cosas y lugares con el argumento de que son privados. Pero incluso en las sociedades que han declarado el término de la propiedad privada se aparta a los niños de las mismas cosas y lugares porque se les considera como un ámbito especial y peligroso para el no iniciado (Illich, 1985:121)

Para él, los niños deberían ser responsables de su participación en la vida de la comunidad. Sus preguntas suelen ser más incómodas y ponen en jaque a la burocracia. “Debería permitírseles llegar a la mayoría de edad de modo que pusieran sus conocimientos y capacidad de indagación a trabajar en servicio de un gobierno popular” (1985:124)

El infante pareciera ser un ser inferior. La infancia se ve cronológicamente, es una etapa de la vida que se abandona, que debe dejarse atrás para crecer correctamente y no quedarse estancados. Es una etapa en el desarrollo humano. Como tal, es el momento propicio para empezar a moldear al ciudadano que concebimos como ideal. En esto la educación juega un papel preponderante, ya que muchos ven a la escuela como formadora. Se busca, tanto en la familia como en la institución, crear un ser bueno moralmente, imponiendo formas de actuar y pensar más que abriendo paso al libre pensamiento: “...proyectamos nuestra polis ideal y pensamos que una educación filosófica de la infancia nos acercará a esa polis (...) Queremos formar infantes a <<nuestra>> manera, la que consideramos mejor” (Kohan, 2007:69). Se busca imponer una visión de mundo y establecer un camino a seguir. Al niño se le controla en todo momento, no se permite un libre desarrollo de sus capacidades y se le censura constantemente, calificando ciertas actitudes como anormales. El desarrollo de la psicología infantil ha contribuido a esto, ya que ante cualquier conducta que escape de la normalidad, se le da un diagnóstico, como lo es el déficit atencional o la hiperactividad. El niño/a, vive en un constante estado de imposición:

la motivación de su aprendizaje pasó a ser controlada desde fuera y susceptible de las influencias aprobatorias, muerte segura de la originalidad (...) Se obligó a los niños a pensar de acuerdo con pautas jerárquicas, montadas con relación a la unidad de medida 'cuando sea mayor' (Firestone, 1976:109)

Lo que se ha expuesto es la visión clásica de considerar la infancia, aquella que predomina en nuestra sociedad y nuestras instituciones. Es la concepción que ve el tiempo como *Chronos*, donde solo existe el presente. Este tipo de tiempo devora todo otro tiempo posible, lo subsume todo bajo el presente, que se va dejando atrás. La infancia vista como *Chronos* va dejando atrás sus etapas, se deja la niñez para dar paso a la adolescencia y no hay vuelta atrás. Pero hay otra forma de concebir la infancia, una forma que abandona el tiempo cronológico y que ve el tiempo como *Aión*, donde "el presente es reducido a un instante sin extensión, donde el presente no dura si no que apenas pasa, porque el pasado y el futuro dividen el instante hasta el infinito" (Álvarez, 2015a:94) *Aión* es el tiempo del niño y del viejo a la vez, está liberado de la tiranía del *Chronos*. Así visto, la infancia no es una etapa, es una metáfora. Los acontecimientos no ocurren en un tiempo cronológico, sino intensivo, aiónico. El tiempo cronológico va en pos de un fin, mientras el tiempo aiónico es un fin en sí mismo. La infancia alcanza su voz más fuerte cuando emerge como desobediencia ante lo instituido, como si lo único propio fuera desobedecer el orden impuesto (Álvarez, 2015a). Esta concepción de infancia le da un nuevo carácter, el niño/a ya no es una ausencia, sino una presencia. La infancia sería una invitación a llegar a ser niños, a lanzarnos a jugar. "Que el hombre no haya sido siempre hablante, que haya sido y todavía sea infante, eso es la experiencia" (*Infancia e historia*, Agamben, 2001, pp.70, citado en Freixas, 2015f:31). La infancia produce cada vez al hombre como sujeto, contrario a la visión de la mayoría de edad. "Lo que caracteriza al infante es que él es su propia potencia, él vive su propia posibilidad" (*Por una filosofía de la infancia*, Agamben, 2012, p.29 citado en Freixas, 2015f:32).

La infancia como posibilidad invita a todos a ser niños. La infancia ya no se trata de la edad, sino de un modo de pararse frente a la vida. El infante, sea niño o viejo, sigue siendo otro, pero que debe ser escuchado. Esto no solo nos permite

resignificar la infancia del niño, sino reencontrarnos con nuestra propia infancia, aquella que estaba olvidada, volver a reconocernos como seres llenos de potencialidad y que está incompleto en toda completitud, si bien es un humano completo, le queda mucho por conocer.

#### **IV.1.1 Filosofía con niños y niñas**

La filosofía con niños y niñas cambia la visión de infancia cronológica por una aiónica. Se resignifica el concepto de infancia. El infante es un extranjero, que no habla nuestro idioma, pero al cual debemos intentar comprender y hacer que él nos comprenda a nosotros. Debemos vivir en comunidad con este infante, dejar de verlo como un ser inferior que tiene todo por saber y empezar a verlo como un igual, como un ser que tiene tanto que aportarnos como nosotros a él. No se parte de una relación asimétrica y vertical, sino que ambos, niño y adulto, se reconocen como ignorantes, como quienes tienen un largo camino por recorrer. En filosofía con niños y niñas, el infante deja de ser aquel con ausencia de habla, sino que al contrario, su voz es escuchada, no por complacencia, sino por verdadero interés. La infancia toma el poder de la palabra, del pensamiento. En el escuchar al otro, se deja de lado la opresión y la imposición. Así, la filosofía con niños y niñas tendría cierto rol emancipador, reconociendo al otro como capaz, como lleno de potencialidad, como ser libre, como ser que tiene pensamiento propio, el cual hay que dejar que se desarrolle, aportando al abrirle el espacio.

En la filosofía con niños no hay una forma unidireccional, sino que se trata de reciprocidad. Se vuelve tan necesaria para resignificar la infancia como para resignificar la misma filosofía. El “con” de filosofía con niños, da la sensación de algo compartido, hecho en el mismo nivel y conjuntamente. “El ‘con’ tiene el sentido de decir que no hay una cosa previa que sea la filosofía y que, posteriormente, se le va a dar o a entregar a los niños” (Álvarez, 2015b:206). En la sala de clases, se apropian los conocimientos en conjunto y dialógicamente, dialécticamente, ya que cada individuo interfiere en los saberes. Pensar filosóficamente sería un pensar-hacer en conjunto, que quiebra los saberes. Esto lo permitiría la filosofía con niños y niñas.



Para Álvarez, la filosofía con niños y niñas no tendría nada que ver con enseñar historia de la filosofía, sino que hacer de la filosofía una experiencia, donde el pensamiento se abre ante lo indeterminado, ante lo impensado. “Saber y pensar no pertenecen al mismo registro. El saber es acumulativo, corporal (...) en tanto que el pensar es incorporeal, intempestivo, puro acontecimiento que sólo existe como efecto y deja de existir en cuanto cesa de producirse” (López, 2008:61). La práctica filosófica debería moverse en el plano del pensar, no del saber.

Es importante dentro de todas estas consideraciones, que los niños y niñas son una excusa, ellos pueden faltar, pero es la infancia la que no puede faltar. Más que un método o sistema dirigido a una etapa de la vida o a un grado de la educación, es una forma de hacer filosofía distinta, donde predomina el pensar. En este sentido, la filosofía con niños y niñas está ahí para todos. En lo personal, incluiría que también está ahí para otras manifestaciones del pensamiento, no se reduce a la filosofía. Como forma de enseñar, podría aplicarse prácticamente a cualquier rama del conocimiento.

#### **IV.1.2 La posición del docente en filosofía con niños y niñas**

El docente en filosofía con niños y niñas no puede ser un mero transmisor de saber, no puede reducirse a ser maestro explicador. Muchas de estas consideraciones nos recordarán a la defensa de la escuela entendida como *scholé*, pero ya que la escuela no es entendida así en la actualidad, el profesor tiene la opción de volver a esos inicios. Para Kohan,

El trabajo docente es generar las condiciones para que esa capacidad se muestre, aparezca, en primer lugar, para el propio estudiante, en particular, cuando ha estado escuchando durante mucho tiempo que no es capaz de esto o aquello, o de casi nada...(2013:164)

Maximiliano López considera que el docente de filosofía con niñas y niños debe abrir el espacio para una palabra propia, palabra llena de sentido, que crea, un acontecimiento. La palabra propia no se puede enseñar, ya que de ser posible dejaría de ser propia; no hay una transmisión de un saber, sino que se acompaña

al niño en su búsqueda de una palabra propia. En contraposición a palabra propia existiría el cliché, el cual es una palabra vacía, no hace referencia a un problema específico. El cliché no es creación, sino que transmisión, es un “pensamiento muerto” (López, 2008: 83) El cliché carece de sentido.

Volviendo a la palabra propia, ésta es una marca de autenticidad, es intensa. La palabra propia nos hace ser lo que somos. En este sentido, es netamente propia, es decir, de nadie más, nadie nos puede dar una palabra propia. López hace referencia a Foucault respecto a lo absurdo que es querer dar leyes externas a un individuo, mostrando dónde está la verdad de éste. Si bien la palabra propia es soberana, lo que puede hacer el profesor es evitar los clichés, incentivar al estudiante a encontrar su propia palabra: “Él (profesor) deberá crear, con todo su arte, el espacio y el silencio necesarios para que la palabra propia sea posible” (2008: 84). Lo propio se manifiesta en nosotros, no hay una relación de pertenencia como podría existir con un saber. Para Freire, el estudiante (oprimido), al darse cuenta de su realidad, incide en ella, actúa, surge de él una palabra propia, auténtica, no impuesta por otro (opresor).

La escuela moderna estaría repleta de clichés. Con las palabras se pretende transmitir un saber, no un sentido (hablando en términos de López). Por lo general, lo que hacen los profesores es transmitir saberes y cuando una palabra propia amenaza con aparecer, se le acalla en vez de motivarla o dejarla fluir, el pensamiento se limita. La escuela apuntaría a soluciones más que a problemas, preguntas, y en las soluciones muchas veces ya está todo dicho, no hay mucho que aportar.

El docente de filosofía con niños y niñas trabaja sobre la realidad, la pone en suspenso. Tal como lo decíamos con la *scholé*, pone algo sobre la mesa, lo saca de su uso cotidiano y lo pone en juego. Busca desnaturalizar lo fáctico. La problematización filosófica desestabiliza, mientras la ficción del pleno saber acomoda, da seguridad. Al poner algo en juego, se da la opción de que sea reapropiado por quienes intervienen la clase. Esa intervención es azarosa, ya que depende del pensar, que no puede institucionalizarse. “La acción docente debería

ser disponer los saberes filosóficos existentes de una manera especial, de modo tal que puedan ser interpelados subjetivamente, para que quizás tenga lugar un pensar” (Cerletti, 2015d:28) El docente debe promover un aprendizaje filosófico donde el protagonismo se lo lleven los estudiantes, donde sea su voz la que prevalezca, no la del profesor ni la de los saberes estudiados. Así, los alumnos son reales partícipes de su formación, ya no son formados desde afuera con fines preestablecidos. El profesor “debe aparecer y desaparecer como individuo y dejar que el protagonismo sea del colectivo dialéctico, del cual forma parte” (2015d:30).

El texto filosófico institucionalizado y su transmisión, el cual podría usar un docente, presenta un vacío, que es el que no se puede saber cómo lo recibirá el lector, cómo lo recibirán los alumnos. Hay una relación con el texto que no se puede disciplinar. “El texto funcionaría como una invitación a que surja algo que depende de cada uno” (González, 2015g:130) Lo propiamente filosófico estaría más allá del texto. Las posibilidades de la enseñanza de la filosofía se jugarían en ese desvío de lo institucionalizado, de lo que se espera. A pesar de todo esto, no hay que dejar absolutamente de lado la transmisión, hay que conjugar la transmisión con la creación, con el pensar propio.

El docente poniendo algo sobre la mesa, abre el mundo, da voz sobre ese algo puesto en cuestión. Ese algo puede ser un texto filosófico, pero también puede ser un cuento, un poema, un objeto. Lo que importa es abandonar la normalización que se impone desde fuera sobre las cosas del mundo.

## Conclusiones

Quiero concluir este trabajo con una pregunta, que atraviesa lo que se ha revisado en estas páginas. El inicio de la escuela, su desarrollo hasta la escuela moderna, las críticas que se le han hecho, sus defensas, la opción de una nueva enseñanza en general, y una nueva enseñanza de la filosofía en particular. Esta pregunta, que no solo se da como conclusión, sino que también fue el inicio de estas preocupaciones, es: ¿es compatible la filosofía con la escuela? Para empezar a entender esta pregunta, es necesario no solo considerar qué entendemos por filosofía, sino también pensar en qué se entiende por escuela. Estas preocupaciones han estado a lo largo del trabajo, por lo que no será necesario volver a desarrollarlas extensamente, pero sí retomarlas para volver a contextualizarnos. Entenderemos filosofía como un acto, como filosofar, donde la preponderancia la tiene la pregunta, el pensamiento, que, lejos de cerrar con respuestas preconcebidas o absolutas, abre el mundo y se llena de posibilidad<sup>32</sup>. Si pensamos en escuela como lugar de transmisión de saberes, de formación, de garantizadora del orden social, la respuesta a la pregunta sería no y sí. No, en tanto estos fines de la escuela irían contra el libre desarrollo del pensamiento, lo aprisionarían, al ir muchos de los desarrollos del pensamiento en contra de los fines de la escuela. El orden social, principalmente, se ve como incompatible con el filosofar, ya que se considera que para mantener el orden social, no se le debe cuestionar. Rancière ya anticipaba que la emancipación es incompatible con la institución. Y nombrar a Rancière acá tiene sentido, ya que la filosofía tendría cierto rol emancipador, al ser el pensamiento lo que la caracteriza y al tener todos igualdad de inteligencias, igualdad de opciones de llevar a cabo nuestro pensamiento. Al ser, para Rancière, la emancipación como algo que se da de individuo a individuo, se hace imposible constituir una sociedad o una institución emancipadora. El pensar no podría institucionalizarse, al ser impredecible, incontrolable, al no dejarse planificar.

---

<sup>32</sup> Tomando así a la filosofía, hablar de filosofía o de filosofía con niños y niñas no tendría mayor distinción, por lo que las conclusiones que se puedan sacar aplica también para la filosofía con niñas y niños.

Pero aun teniendo la visión de la escuela como transmisora, controladora, podría defenderse a la filosofía dentro de la institución, si pensamos en el pensar como lo que irrumpe lo normalizado, lo repetitivo. Sólo en una institución como la escuela se daría la posibilidad de la filosofía, al ser todo planificado orientado, permitiendo que algo choque con esa planificación y escape a los límites de lo institucionalizado. Se da cierta paradoja en esto, ya que la opción de la filosofía en la institución sería precisamente la capacidad de escapar de lo institucionalizado. Si confiamos en que la escuela es un espacio en el que aún se puede hacer verdadera filosofía, hay que considerar sus líneas de fuga, el vacío que hay en la escuela, que permiten escapar de ella misma.

Hay que considerar la otra visión de la escuela, que es *scholé*, tiempo libre, tiempo de la igualdad. Acá pareciera haber menos discusión sobre la posibilidad de la filosofía en la escuela. Al predominar el principio de igualdad, la conversación se daría entre iguales, donde no habría intención de imponer una palabra sobre la del otro, lo que permitiría un desarrollo del pensamiento más abierto, se permitiría una construcción dialógica y en conjunto sin el riesgo de la opresión, de alguien que controle y acalle las voces. A pesar de esto, la pregunta respecto a la compatibilidad de filosofía e institución sigue rondando, ya que la *scholé* no es, de hecho, institucionalizada.

En torno a estas reflexiones, se podría considerar que la filosofía tiene ciertas opciones de darse en la institución, pero a su vez la filosofía no podría institucionalizarse. Habría una diferencia en esto, ya que el pensamiento no se restringe, pero se lleva a un campo que está restringido. La posibilidad de que entre en la institución debe ir acompañada de su posibilidad de irrupción, de escapar de ella, de romper con lo establecido y abrir el mundo y el pensamiento.

La pregunta por la filosofía, por la educación, por la institución, debe estar en constante formulación, no debe cesar, ya que las cosas cambian, los pensamientos fluyen y se abren a otras perspectivas. Que las preguntas nunca mueran y que las respuestas nunca nos dejen en la quietud, sino que potencien la inquietud constante.

## Referencias bibliográficas

### Libros y capítulos de libros consultados

- Freire, P. (1975) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: siglo xxi
- Firestone, S. (1976) *La dialéctica del sexo*. Barcelona: Kairós
- Kohan, W. (2004) *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes
- \_\_\_\_\_. (2007) *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- \_\_\_\_\_. (2009) *Infancia y filosofía*. México D.F.: Editorial progreso
- \_\_\_\_\_. (2013) *El maestro inventor: Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Illich, I. (1985) *La sociedad desescolarizada* México. Extraído el 15 de junio de 2015 en <http://www.ivanillich.org.mx/desescolar.pdf>
- López, M. (2008) *Filosofía con niños y jóvenes: la comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico
- Lundgren, U. P. (1992) *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata
- Masschelein, J.; Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Davila. Versión web, extraída el 3 de diciembre en <https://es.scribd.com/doc/203100886/Jan-Masschelein-y-Marteen-Simons-DeFENSA-de-LA-ESCUELA>
- Nietzsche, F. (1932) *Schopenhauer educador*. En *Obras completas. Volumen I. Escritos de juventud* Madrid: Editorial Tecnos
- Rancière, J. (1988) *Escuela, producción, igualdad*. Traducción de Vera Waksman. Extraído el 3 de enero de 2016 en

[https://www.scribd.com/fullscreen/64406811?access\\_key=key-30rohp4gicajzt2e0oq&allow\\_share=true&escape=false&view\\_mode=scroll](https://www.scribd.com/fullscreen/64406811?access_key=key-30rohp4gicajzt2e0oq&allow_share=true&escape=false&view_mode=scroll)

\_\_\_\_\_. (2006) *Sobre el maestro ignorante*. Traducción de Alejandro Madrid. Archivos N°1 / 2006 Documentos y traducciones

\_\_\_\_\_. (2014a) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Santiago: Hueders

-Rodríguez, S. (2011) *Luces y virtudes sociales* en Villagrán, F. (compilador) Simón Rodríguez. *Las razones de la Educación Pública*. Santiago: Catalonia.

-Ruiz, C. (2010) *De la república al mercado. Ideas educativas y política en Chile*. Santiago: LOM Ediciones

-Santos, J. (2015) *Cartografía crítica. El quehacer profesional de la filosofía en Chile*. Santiago: Libros de la Cañada

-Stenhouse, L (2010a) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata

-Zea, L. (1945) *En torno a una filosofía americana. Jornadas 52*. México: El colegio de México, Centro de estudios sociales

### **Artículos y entrevistas revisados**

-Álvarez, J.P. (2015a) *La infancia a destiempo* En Álvarez, J.P., Guerra, C., Pérez, J.E. (Editores) *Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía*. Valparaíso: Instituto de filosofía. Universidad de Valparaíso. 2015, Pág. 91-100

-Álvarez, J.P. (2015b) "No hay quien pueda pensar por otro". *Entrevista a Walter Kohan*. En Álvarez, J.P., Guerra, C., Pérez, J.E. (Editores) *Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía*. Valparaíso: Instituto de filosofía. Universidad de Valparaíso. 2015, Pág. 199-213

-Bertollini, M. (2015c) *La cuestión del interlocutor filosófico como problema en la enseñanza*. En Cerletti, A.; Couló, A. (Compiladores) *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*. Buenos Aires: novelduc libros. 2015, Pág. 77-94

- Cerletti, A. (2015d) *Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico*. En Cerletti, a.; Couló, a: (Compiladores) *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Buenos Aires: noveduc libros. 2015, Pág. 15-32
- Cerletti, A.; Kohan, W. (1996) *¿Para qué sirve la filosofía en la escuela?* (En línea). *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (31-32): 50-56
- Durán, M (2015e) *Invencción de una novedad*. Simón Rodríguez: posibilidades para la filosofía en la escuela. En Cerletti, A.; Couló, A. (Compiladores) *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*. Buenos Aires: noveduc libros. 2015, Pág. 51-61
- Freixas, J. (2015f) *Tensiones filosóficas en la educación: entre las demandas acreditadoras y la inquietud de la infancia* En Cerletti, A.; Couló, A. (Compiladores) *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*. Buenos Aires: noveduc libros. 2015, Pág. 23-38
- Frigerio, G. (2003) *A propósito de El maestro ignorante y sus lecciones. Testimonio de una relación transferencial*. . Cuaderno de pedagogía, N° 11 Rosario
- González, I. (2015g) *Textos filosóficos: ¿el ejercicio del filosofar en clase puede encontrar su fuente en el saber filosófico institucionalizado en los textos?* En Cerletti, A.; Couló, A. (Compiladores) *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*. Buenos Aires: noveduc libros. 2015, Pág. 123-134
- Grau Duhart, O. (2009a). *Otra vez el Deseo. Para Pensar la Enseñanza de la Filosofía*. *Revista de Filosofía*, 65, Pág. 97-103. Recuperado de <http://www.revistafilosofia.uchile.cl/index.php/RDF/article/view/1175/1035>
- \_\_\_\_\_. (2015h) *Acercamientos a la infancia y a una educación liberadora*. En Cerletti, A.; Couló, A. (Compiladores) *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*. Buenos Aires: noveduc libros. 2015, Pág. 39-50
- Kohan, W.; Salas, C. (2013a) *Un encuentro en la conversación. Una conversación en el encuentro. Diálogo entre Corina Salas y Walter Kohan*. En Kohan, W.;



Olarieta, B. (Coordinadores) *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Rosario: Homo sapiens ediciones. 2013, Pág. 161-167

-Martínez, A. (2005) *¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento?* En Frigerio, G.; Diker, G. (Editores) *Educación: ese acto político* Buenos Aires: Del estante editorial. 2005, Pág. 153-171

-Olarieta, B. (2015i) *Consideraciones acerca de la formación docente para el filosofar* En Álvarez, J.P., Guerra, C., Pérez, J.E. (Editores) *Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía*. Valparaíso: Instituto de filosofía. Universidad de Valparaíso. 2015, Pág. 151-159

-Oyarzún, L. (2005a) *El pensamiento educacional de don Simón Rodríguez*. En Oyarzún, L. *Taken for a ride. Escritura de paso*. Santiago: RIL Editores. 2005, Pág. 374-380

-Vermeren, P.; Benvenuto, A.; Cornu, L. (2003a) *La actualidad de 'El maestro ignorante'*. *Entrevista con Jacques Rancière*. Cuaderno de pedagogía. Rosario, Pág. 43-59