



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

FACULTAD DE CIENCIAS RELIGIOSAS Y FILOSOFÍA

**ANÁLISIS CRÍTICO SOBRE LOS CONTENIDOS
CURRICULARES Y EL ROL DEL ESTUDIANTE**

ENTRE LOS AÑOS 1964-2017

**APROXIMACIONES A LA ASIGNATURA DE
FILOSOFÍA EN CHILE**

**SEMINARIO DE TÍTULO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN Y PROFESORA DE
EDUCACIÓN MEDIA EN FILOSOFÍA**

SIRKA CAMPBELL VILLAVICENCIO

PROFESOR GUÍA: MARIELA AVILA

SANTIAGO, CHILE

2018

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer profundamente a mis abuelos Angelina Fuenzalida y Fermín Villavicencio, quienes han estado conmigo en todos los momentos de mi vida, apoyándome y cuidándome en cada paso que doy. Ellos han velado día a día por mi bienestar y mi educación, siendo mi apoyo incondicional en todo momento. Del mismo modo, me han enseñado con su sabiduría lo valioso que es la vida y a no rendirme en las metas que me propongo.

También agradecerle a quien ha sido mi guía en esta tesis, la profesora Mariela Avila, quien constantemente me apoyó y orientó a seguir en este complejo y valioso proceso.

De igual manera, agradecerles a todos y cada uno de los profesores de la facultad de filosofía de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) que desde el primer día de clases en el año 2013 han sido fundamental para mi formación como futura profesora, quienes, con sus conocimientos, experiencia, sabiduría y empatía, me motivaron día a día a seguir en esta valiosa oportunidad.

Por último, agradecerles a mis compañeros con quienes he recorrido en conjunto todo este proceso de formación.

¡Muchas gracias a todos!

ÍNDICE

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
HIPÓTESIS O SUPUESTOS	10
OBJETIVO GENERALES.....	11
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	11
METODOLOGÍA DEL TRABAJO	12
CAPÍTULO I:	
ANTECEDENTES HISTÓRICOS	13
1.1. PRIMEROS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE FILOSOFÍA EN CHILE 1813-1832.....	16
1.2. PROGRAMA DE ESTUDIO, PERIODO 1964-1969	19
1.3. PROGRAMA DE ESTUDIO, PERIODO 1970-1973	24
1.4. PROGRAMA DE ESTUDIO, PERIODO 1974- 1990	27
1.5. PROGRAMA DE ESTUDIO, PERIODO 2001- 2017	32
CAPÍTULO II	
ANÁLISIS CRÍTICO	39
2.1. ¿QUÉ SIGNIFICA FORMAR PARA LA VIDA?	41
2.2. LA DIMENSIÓN CRÍTICA DE LA FILOSOFÍA.....	48
2.3. LOS ALCANCES DEL ACTUAL PROGRAMA DE FILOSOFÍA, ENTORNO AL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA.....	54
2.4. LA MARGINACIÓN DE LA FILOSOFÍA.....	59
2.5. MODERNIZACIÓN Y FILOSOFÍA.....	64
2.6. INFLUENCIAS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL MODO DE ABORDAR LA FILOSOFIA	71

2.7. LA FILOSOFÍA PARA COMPRENDER AL OTRO.....	75
2.8. UN PROGRAMA PARA PRODUCIR Y NO PARA REPRODUCIR.....	79
CAPÍTULO III:	
PROGRAMA DE FILOSOFÍA	84
3.1. JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTO DEL PROGRAMA.....	84
3.2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA	86
3.3. PROGRAMA.....	87
CONCLUSIONES.....	90
BIBLIOGRAFÍA.....	94

RESUMEN

El objetivo principal que moviliza la presente investigación está centrado en analizar críticamente el rol del estudiante en relación a los contenidos entregados. Para tal efecto, este análisis se circunscribe única y exclusivamente a los programas de estudio de filosofía chilenos, específicamente entre los años 1964 hasta el que aún sigue vigente en la actualidad, 2017.

Asimismo, para este análisis se empleó la metodología de una investigación documental, puesto que para la recopilación de información se utilizaron únicamente textos impresos y electrónicos tales como, artículos, libros, ensayos, archivos, entre otros. Cabe destacar, que, si bien al comienzo se presentan datos históricos, esta investigación no es historiográfica, puesto que se utiliza la historia con el único fin de analizar e interpretar filosóficamente los datos de los programas de estudio de la asignatura de filosofía. Por lo anterior, es que en la presente investigación se utiliza el marco hermenéutico-crítico. En esta línea cabe señalar que la investigación además es de tipo exploratoria y correlacional.

Dicho lo anterior, el trabajo aquí desarrollado condujo no sólo a poder sacar a la luz todas las debilidades de los programas de estudio expuestos, sino que surge la necesidad de formular algunos lineamientos generales entorno a la generación de un programa de estudio que logre incluir las fortalezas de los antiguos programas y que quite por completo las debilidades que algún día tuvieron, con el fin de centrar al estudiante como actor fundamental de su proceso de enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo desde una verdadera filosofía que impulse el pensamiento autónomo, crítico y reflexivo.

Palabras claves: Programas de estudio, Currículo educativo, Objetivos fundamentales, Pensamiento crítico, Pensamiento autónomo.

INTRODUCCIÓN

Los planes y programas de estudio presentan desde cada disciplina las directrices y orientaciones hacia dónde debe dirigirse el profesor en su proceso de enseñanza.

Dichas orientaciones van desde los contenidos que se deben enseñar en cada nivel educativo, hasta las didácticas a aplicar, con el fin de que la transmisión de los saberes pueda ser llevado a cabo en su totalidad.

Si bien esta estructura se hace presente en la totalidad de los ramos, aquí analizaremos única y exclusivamente al área de filosofía, disciplina en la que se inscribe esta investigación

El problema que percibimos y que alienta esta investigación, reside entonces en que actualmente no existiría una relación clara y específica entre los contenidos filosóficos y los objetivos de aprendizajes que se imparten en las aulas y que promulga el Ministerio de Educación.

Además, la importancia de estos objetivos no se relaciona sólo a las habilidades y actitudes que el estudiante debe tener dentro del aula, sino también en la proyección hacia su vida como ciudadano, lo que complejiza la cuestión.

En esta línea, cabe preguntarse entonces, ¿cuáles son los conocimientos filosóficos que se están enseñando en las aulas chilenas? asimismo, ¿cuáles son sus formas de enseñanza? Del mismo modo, y al considerar los conocimientos y objetivos de aprendizaje que se están entregando a los estudiantes, es legítimo preguntar también por el “para qué”, es decir, ¿qué es lo que se quiere lograr en el estudiante?, ¿cuál sería la finalidad de la transmisión de los conocimientos?, ¿qué relación tienen hoy en Chile los

conocimientos con los objetivos de aprendizaje?, y finalmente, ¿se ve esto reflejado en el currículo actual?

Si nos remitimos a los currículos en el área de filosofía y al objetivo de aprendizaje en Chile, vemos que siempre se ha expresado la importancia de formar personas con espíritu crítico y reflexivo dentro de una serie de valores que son constituyentes del hombre en general.

Sin embargo, pareciera que dichos valores sólo se quedan en la superficialidad de la conducta humana, donde temas como la responsabilidad, la perseverancia, la empatía con los demás, sólo se transmiten con la finalidad de generar un clima de aula apropiado para que el profesor pueda enseñar. Esto implica que estos valores no tendrían la finalidad de ser puestos en práctica en la vida cotidiana de los estudiantes, y entonces, ¿qué pasa con la autonomía y la identidad personal de nuestros estudiantes fuera del colegio?

En este sentido, estamos de acuerdo con Longás cuando plantea que dentro de la educación media se ha entregado “una concepción y una orientación global que no dice relación con las realidades que enfrentan sus egresados” (Longás, 2006, p. 25)

Es decir, existe un gran déficit de aprendizaje en el rol y reconocimiento de los alumnos y futuros ciudadanos que se enfrentarán a la vida real. En otras palabras, hay una gran carencia valórica en torno a los jóvenes que se enfrentarán a una vida laboral y a una ciudadanía activa, lo que requiere un reflexionar constante entorno a todo el devenir propio de un determinado contexto sociocultural.

Nos preguntamos entonces, ¿qué pasa con el rol constitutivo y trascendental de los jóvenes y futuros ciudadanos que estamos formando?, es decir ¿cómo los estamos formando para la vida?, considerando que los contenidos y los objetivos del currículo chileno actual, “han sido seleccionados para ofrecer la mejor preparación para actuar en situaciones de la vida real, y no en función de la acumulación del conocimiento” (Longás,

2006, p.26), lo que sin embargo no sucedería, creemos, tan claramente. Entonces, ¿cómo se podrían impartir los conocimientos teóricos de modo que “se relacionen con las formas, dilemas e interrogantes de la vida contemporánea”? (Longás, 2006, p.26).

Pareciera ser entonces, que no basta con transmitir contenidos teóricos lejos de una aplicación y relación real con los estudiantes y sus vidas particulares, al interior de un mundo donde existe historia, cultura, conflictos, diversidad, necesidades, expectativas, entre otras variables. En este sentido, la pregunta sería cómo conciliar y “reorientar la enseñanza en dirección a la vida, y no sólo en dirección a aumentar la cantidad de conocimientos” (Longás, 2006, p. 27)

Existe una serie de factores que influye en esta pugna entre el rol del alumno y los contenidos filosóficos, que afecta su quehacer dentro de las aulas. Ciertamente es que el profesor de filosofía es el encargado de incentivar y transmitir el conocimiento y que, además, debe estimular a reflexionar y filosofar.

Sin embargo, existe otro aspecto que pareciera surgir de una especie de crisis en la modernización de la educación (Oyarzún, 2006, p.15), que nace de un tipo de involución y descontextualización de los contenidos de filosofía, lo que va en la línea de nuestro problema a investigar.

Habiendo planteado de este modo la problemática que da inicio a esta investigación, es necesario en un primer capítulo desarrollar un recorrido histórico sobre la enseñanza de la filosofía en las aulas chilenas, centrándonos en el periodo de los años 1964 hasta el presente, con el fin de evidenciar la manera en la cual se ha abordado la filosofía, con relación al rol del alumno que en cada época se quiso formar y cuales características propias de la filosofía han predominado.

Luego, en un segundo capítulo, abordaré a través de un análisis crítico, los factores predominantes que influyen y que han sido determinantes para la enseñanza de la filosofía en Chile. Del mismo modo, analizaré de qué manera los planes y programas de estudio, se han encargado de potenciar aspectos propios que permite la filosofía, como la autonomía y la reflexión, los cuales son fundamentales para poder actuar de acuerdo con nuestros propios criterios, y reflexionar críticamente acerca de nuestro entorno, la sociedad, los distintos sistemas institucionales, la cultura y todo lo que nos rodea.

Finalmente, el tercer capítulo, a través de un programa de creación propia, será el encargado de demostrar que es posible enseñar una filosofía que sea capaz de armonizar los contenidos clásicos de la filosofía, con contenidos contemporáneos, latinoamericanos y chilenos, en relación con los objetivos de aprendizaje, que, además, se relacione directamente con el contexto histórico y vital del estudiante.

HIPÓTESIS Y SUPUESTOS

Supuestos de trabajo:

- Existiría una relación compleja entre los contenidos de filosofía expresados en los currículos y el rol esperado del alumno.
- Los contenidos de los currículos en el área de filosofía no poseerían la coherencia necesaria para cumplir con los objetivos de aprendizaje.
- La descontextualización de los contenidos curriculares afectaría en la formación de estudiantes autónomos, críticos y reflexivos.

Hipótesis de trabajo:

- Si bien en todos los currículos del área de filosofía se buscaría generar ciertas habilidades y comportamientos en los estudiantes, pareciera ser que los contenidos elegidos para ello, no establecerían una relación directa y específica con los objetivos de aprendizaje presentados.

OBJETIVOS

Objetivo general:

- Analizar la relación entre los contenidos y el rol del estudiante expresado en los objetivos de aprendizaje dentro del currículo del área de filosofía entre los años 1964 y 2017.

Objetivos específicos:

Identificar los contenidos predominantes dentro del currículo de filosofía en Chile a lo largo de la historia, y su relación con la formación de estudiantes autónomos, críticos y reflexivos.

- Analizar el rol del estudiante que se persigue dentro de cada uno de los currículos del área de filosofía identificados en vistas al tipo de ciudadano que se quiere formar.
- Elaborar y proponer un programa de filosofía, donde el rol del alumno autónomo, reflexivo y crítico se sustente desde la armonía entre la tradición filosófica y el contexto chileno actual presente en los contenidos del área de filosofía.

METODOLOGÍA DEL TRABAJO

Método de investigación:

Para la realización de la investigación se utilizará el método documental, ya que para la recopilación de datos se utilizarán libros, textos, archivos, ensayos, entre otros, donde “su único propósito es obtener antecedentes para profundizar en las teorías y aportaciones, ya emitidas sobre el tópico o tema que es objeto de estudio, y complementarlas, refutarlas o derivar en su caso, conocimientos nuevos”. (Muñoz, Carlos, 1998, p.9)

Tipo de investigación:

La presente investigación utilizará el marco hermenéutico-crítico para estudiar en profundidad la relación entre los contenidos del área de filosofía y el rol del estudiante, expresados en los currículos educacionales chilenos entre los años 1964 hasta la época actual.

Problemática que, a pesar de establecerse única y exclusivamente en Chile, es un tema que ha sido poco estudiado desde aspectos educacionales como también desde la disciplina filosófica, por lo que es pertinente considerar que es una investigación de tipo exploratoria, puesto que tiene como objetivo examinar un tema desconocido, poco estudiado o estudiado desde otras perspectivas.

Del mismo modo, las investigaciones exploratorias ofrecen la base para otros estudios, lo que sobre esta investigación precisamente se está buscando, es decir, todo el recorrido histórico y crítico que se hará no solo quedará plasmado en la crítica, sino que también será la base para poder crear un programa en el área de filosofía.

Por otro lado, la presente investigación es de tipo correlacional puesto que tiene como uno de sus objetivos analizar, interpretar y criticar desde la relación que podría ser existente o no, entre los contenidos filosóficos y el rol de estudiante vislumbrado en los objetivos de aprendizaje.

Además, esta investigación tendrá cierto grado de valor explicativo, puesto que se intentará fundamentar, cuáles han sido los contenidos filosóficos entregados en las aulas chilenas y cuáles han sido sus formas de enseñanza para lograr que los objetivos de aprendizaje puedan ser llevados a cabo en su totalidad.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

En reiteradas ocasiones, se ha manifestado la importancia del hecho de que la asignatura de filosofía debe permitir en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y autónomo. Cualidades que son propias de la filosofía, y que, además, permiten desenvolverse en sociedad desde la interpretación propia que se tiene sobre ella. Por lo cual, también nos permite actuar de manera libre y autónoma.

Sin embargo, actualmente, si bien los programas de estudio manifiestan la importancia de tales cualidades, que conjuntamente, están planteadas dentro de los objetivos de aprendizaje, en el programa como tal, no existe una coherencia real y específica con los contenidos y orientaciones didácticas para que dichos objetivos puedan ser transmitidos.

En base a lo anterior, cabe preguntarse si en algún momento y/o periodo histórico en los programas de estudio, ha sido también manifestada la importancia de desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y autónomo en los estudiantes.

Del mismo modo, y suponiendo que tales cualidades de la filosofía han sido manifestadas, cabe preguntarse, ¿de qué modo aquellos programas han asumido dichos objetivos de tal manera, que puedan ser llevada a cabo dentro de las aulas?

Finalmente, para alcanzar las respuestas a las interrogantes mencionadas anteriormente, cabe hacer un recorrido histórico, que demuestre cuáles han sido los objetivos fundamentales de cada época, y si tienen relación con el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y autónomo.

También, este recorrido histórico, nos permitirá conocer las características de la filosofía que han sido expresadas como fundamentales dentro del periodo histórico centrado principalmente en los años 1964 hasta el presente año, 2017. Asimismo, conocer y analizar, cuál ha sido la relación entre lo que se quiere lograr que el estudiante desarrolle, en función a las políticas públicas e ideologías de los distintos periodos.

Dicho recorrido histórico, nos posibilitará, además, conocer cuáles han sido los contenidos y los autores seleccionados en cada época, y cuáles han predominado incluso hasta hoy en día.

En relación con lo anterior, cabe mencionar que dicho recorrido histórico se circunscribirá única y exclusivamente en los programas de estudio que demostraron algún cambio sustancial en el modo de abordar la enseñanza de la filosofía en Chile. Por lo anterior, es que habrán programas de ciertos periodos históricos que no se expondrán en la presente investigación.

Es pertinente especificar que el presente seminario de grado, sólo y únicamente se circunscribirá al análisis de los documentos formulados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) que sirven de apoyo y guía para que el profesor de filosofía pueda enseñar.

Por lo que es adecuado señalar que se entenderá por:

- **BASES CURRICULARES:** el “documento que describe los aprendizajes del Currículum Nacional y se han desarrollado en el marco de la Ley General de Educación (LGE) de 2009, que fija los Objetivos Generales de la Educación. Las Bases Curriculares presentan una serie de propósitos de aprendizaje que todas y todos deben alcanzar en el marco de una formación de calidad”. (MINEDUC, 2015, p.6)
- **OBJETIVOS DE APRENDIZAJES (OA):** “definen los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que las y los estudiantes logren, con el fin de promover en ellas y ellos un desarrollo armónico e integral, a la vez que les permiten fortalecer las herramientas necesarias para participar de manera activa y responsable en la sociedad”. (MINEDUC, 2015, p.6)
- **PROGRAMA DE ESTUDIO:** la propuesta para organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar, ofreciendo “una organización temporal de los OA en unidades de aprendizaje, las que incluyen, entre otros elementos, la visión global del año, orientaciones didácticas, sugerencias de indicadores de evaluación, sugerencias de actividades de aprendizaje y de evaluación, para cada uno de los objetivos declarados en las Bases Curriculares”. (MINEDUC, 2015, p.6)
- **LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES (OFT):** “definen finalidades generales de la educación referidas al desarrollo personal y la formación ética e intelectual de alumnos y alumnas”. (MINEDUC, 2001, p.10)

1.1 PRIMEROS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE FILOSOFIA EN CHILE 1813-1832

El inicio y desarrollo de la filosofía escolar en Chile, se ha visto influenciado drásticamente por diversos factores. Estos factores nos hacen remontar en primera instancia, a la llegada de los conquistadores españoles, que implementaron “una forma de hablar, pensar y decir” (Gaete M., et al., 2007, p.144) que hasta el día de hoy está presente.

Dichas formas que trajeron los conquistadores han significado comprender nuestro mundo, y por supuesto más tarde la filosofía, desde un aspecto sumamente europeo.

Otro de los factores que ha sido decisivo y determinante dentro del quehacer filosófico en las aulas chilenas, ha sido los cambios políticos que ha tenido el país. Estos cambios políticos, además han sido muy diversos en cuanto a su ideología y modo de comprender la educación.

Dichos factores mencionados anteriormente, los podemos ver plasmados a lo largo de la historia dentro de los planes de estudio, tanto en el área de filosofía, como también en las demás disciplinas que se enseñan y que se han enseñado dentro de la educación formal en Chile.

El primer plan de estudio de filosofía escolar en Chile se implementó en el año 1813 y estuvo vigente por alrededor de 20 años. Este programa comprendía que la asignatura de filosofía debía ser estudiada un año, y los temas centrales eran la moral y la metafísica con lecturas obligatorias en latín, por la gran influencia de la filosofía escolástica y eclesiástica.

Por una parte, el ramo entregaría las herramientas para el desarrollo del juicio y del pensamiento a través del cultivo de la lógica; y por otra, los elementos básicos de la moral y la metafísica, que les permitiría una reflexión respecto del hombre, las leyes y los seres, indispensable para quienes dirigirán esta nueva República independiente. Se explicita, por ejemplo, en las ordenanzas de la creación del Instituto Nacional, que parte de los temas de lógica debían dictarse en latín, mientras que el resto en lengua vulgar.

(Gaete M., et al., 2007, p.145)

Posteriormente, en 1832, se incorporan los textos ingleses y franceses, eliminando las lecturas en latín. “La sustitución del latín por lengua vulgar apunta a un cambio de poder, a un nuevo modo de relación entre el poder político y la filosofía...” (Gaete M., et al., 2007, p.147)

Se aumenta a dos años la enseñanza de la filosofía, y se impulsa el Pensamiento Ilustrado. Sin embargo, cabe destacar que lo anterior va dirigido sólo a formar hombres de la aristocracia con intereses políticos, y que influyan en la organización del país.

Hasta ese momento, podemos ver entonces que la enseñanza de la filosofía en primera instancia estuvo enfocada al saber escolástico, donde eran los sacerdotes quienes escogían los textos y contenidos que iban a ser enseñados. Y más tarde, este rol lo cumplió la aristocracia chilena, que era la que poseía el poder adquisitivo suficiente para acceder a la educación. De ese modo, era la aristocracia chilena la que se beneficiaba del desarrollo intelectual en distintos ámbitos, y la que se ubicaba al servicio de problemas públicos y políticos, ocupando, por ejemplo, cargos de gobierno como: ministros, intendentes, parlamentarios, entre otros.

Sin embargo, los planes de estudio del siglo XX cambian el enfoque educativo, separando la filosofía de la política. Es decir, por un lado, las diferentes ideologías políticas y de gobierno influyen en la visión de estudiante que se quiere formar, y en la elección de contenidos. No obstante, la separación se realiza al no hacer partícipe al estudiante de temas políticos, forjando alumnos sumisos e indiferentes a los problemas que aquejan al país.

Tal separación, sólo ha conseguido que la enseñanza de la filosofía se circunscriba en comprender etimologías y conceptos lejos de una realidad.

Durante los años posteriores, la filosofía eclesiástica en manos de las congregaciones con más poder regresó con más fuerza aún. En este contexto predomina el sentido de formar sujetos con una gran orientación hacia la moral y el orden, con contenidos en metafísica, lógica, psicología para poder entender la naturaleza del alma y comprender temas espirituales.

Históricamente, la enseñanza de la filosofía en Chile ha sido un problema social, político e incluso económico, donde los poderes ya sean políticos o religiosos, han disputado el dominio por la educación. Pugna que, hasta el presente año, 2017, vemos manifestada en nuestra sociedad.

El conflicto mencionado anteriormente, se extendió por una cantidad excesiva de tiempo, donde el dominio por la filosofía no ha estado exento de intereses propios por parte de los que han tenido más poder dentro de la sociedad. Sin embargo, el eje central o fundamental no han sido hasta ahora los propios estudiantes.

1.2 PROGRAMA DE ESTUDIO, PERIODO 1964-1969

En algún momento de la historia en Chile, más precisamente en el año 1964, hubo una reforma educacional que abordó una filosofía conectada con la historicidad y con la cultura chilena, que buscó problematizar los cuestionamientos vitales de los seres humanos y que, además, buscó lograr una disciplina que fuese asequible a la vida de los estudiantes.

La reforma educacional de 1964 del gobierno de Eduardo Frei Montalva intentó darle un vuelco a la imagen del alumno clásico, al permitirle asumir el rol de verdadero ciudadano y actor social (Gaete M., et al., 2007, p.174). El mayor propósito de dicha reforma fue alejar el dogmatismo, y autoritarismo pedagógico, vale decir, erradicar la imagen de profesor como “instructor”, para ser un “educador”.

Así cómo se trató de quitar la imagen autoritaria y conservadora del profesor, también la reforma del año 1964 quiso extraer el carácter universal y europeizante de la tradición escolástica que tenía la filosofía. Por su parte, el rol del alumno en esta reforma consistió en lograr un estudiante autónomo, que antes de tener un cambio conductual, fuera capaz de tomar conciencia sobre sus propios actos, permitiéndose que se pensara a sí mismo, y a su entorno sociocultural (Gaete M., et al., 2007, p.172).

Este programa, si bien conservó algunos autores más bien tradicionales dentro de la filosofía, supo cómo armonizar tales autores con las problemáticas propias del contexto de los estudiantes de tal época.

Es por lo anterior, que este programa consideró como objetivos:

1. Propender a la formación de hábitos de reflexión.
2. Proporcionar al alumno los conceptos básicos y la terminología específica cuyo dominio lo introducirá al mundo de la cultura psicológica y filosófica.
3. Proporcionar una comprensión clara acerca de la estructura y funcionamiento de la vida psicológica.
4. Estimular al alumno a alcanzar una cosmovisión que descansa en los múltiples conocimientos que adquiere el hombre, y
5. Despertar el interés del joven para encontrar soluciones racionales a los problemas vitales del hombre en nuestro tiempo. (Gaete M., et al., 2007, p.168)

Por primera vez, los temas culturales, los hábitos de reflexión, la cosmovisión de los distintos conocimientos del hombre, entre otros, pasan a ser parte de la asignatura de filosofía, generando así un rol más activo del estudiante.

Dentro del periodo 1964-1969, surgieron dos programas de estudio, que, si bien se circunscriben dentro del mismo lapso de gobierno, estos programas responden a la crisis educativa que el país vivía. Tal crisis, se veía reflejada en que, por ejemplo, la sociedad estaba sumamente estratificada e inmóvil, donde aún era la elite chilena la que tenía el acceso a la educación. Lo anterior, se ve reflejado en que, por ejemplo, “al inicio del gobierno, la escolaridad media del país, para la población entre 5 y 55 años, era alrededor de 3,5 años; la tasa de analfabetismo alcanzaba al 16,4% y la escolaridad de la población de 6 a 18 años era de aproximadamente un 50%” (Leyton, 2002, p. 26). De esta manera, en este periodo hubo una serie de preocupaciones en torno a la educación, donde en primera instancia, estuvo la tarea de alfabetizar y hacer que la educación fuera para todos. Y en segunda instancia, la preocupación se centró en reorientar los contenidos

entregados para que tuvieran relación con el contexto social y cultural, y todas las problemáticas que estaba atravesando el país.

Todavía, “el sistema educacional se caracterizaba, entre otras cosas, por el enclaustramiento, su selectividad, su academicismo, su inflexibilidad para adaptarse a los cambios, su retraso general, y su excesiva rigidez para incorporar las innovaciones científicas y pedagógicas” (Leyton, 2002, p. 26)

Tal “retraso general” que se estaba viviendo, comprendía que en la asignatura de filosofía todavía existiría una serie de falencias en torno a los contenidos, la bibliografía utilizada, pero sobre todo en el modo cómo la filosofía estaba abordando las problemáticas de la sociedad de entonces.

Si bien el primer programa de este periodo quiso arrancar la visión academicista y desarraigada de la filosofía, aún quedaban residuos de una filosofía sumamente moralista y resignada.

Por lo anterior, las políticas públicas de este periodo se caracterizaron por las ideas de progreso en todos los aspectos sociales, es decir, la cultura, la economía, la educación y por, sobre todo, en el tipo de humanización que debían vivir los chilenos.

“Esta preocupación por conservar y transmitir los valores del pasado transformaba al sistema educativo en una torre de marfil. Para la mayoría de los jóvenes, la escuela reflejaba un ambiente de protección artificial que contrastaba crudamente con la realidad del mundo en que les tocaba desarrollar su personalidad, en la corriente misma de la vida” (Leyton, 2002, p. 26)

Por lo anterior, es que el segundo programa de este periodo, el de 1969, fue aún más drástico. Su mayor crítica se centró en que todos los programas anteriores no eran más que un índice o manual de filosofía. Se consideraba que, al ser un índice, limitaba al profesor para adecuarse a los distintos contextos y situaciones que se van dando naturalmente dentro de un aula.

Del mismo modo, este programa reorientó la visión de profesor que se tenía hasta entonces, puesto que:

“En tal ambiente, el profesor no podía ser otro que el de transmisor de esa cultura; al estar limitado a su tarea, el profesor limitaba también a sus alumnos, a una actividad pasiva y poco creadora. La formación del hombre integral y su incorporación a la vida social y, por lo consiguiente, a la vida del trabajo y su adecuación permanente al desarrollo cinético-técnico, económico y cultural, no eran tareas que debían preocupar al profesor. Las necesidades nacionales en tal sentido estaban ausentes de los objetivos de la escuela” (Leyton, 2002, p. 26)

Esta crítica se dirigió no sólo al formato de los programas anteriores, sino también a la labor pedagógica, por centrarse únicamente en lo conductual, a lo disciplinar, por el enfoque que les había dado a los problemas filosóficos, a lo profesional, apelando a la vocación y rol de los profesores hasta el momento, y por último, se criticó la gran influencia de la política, puesto que pretendía imponer una visión unilateral de la filosofía.

Un programa-índice implicaría un enfoque oficial de la filosofía y exige el aprendizaje de dicho enfoque por todos los alumnos, lo que no estaría de acuerdo con la realidad actual del país. No hay en Chile filosofía oficial... por lo tanto, lo que debe aportar la filosofía al proceso de desarrollo del adolescente es en cada caso algo distinto. (Gaete M., et al., 2007, p.170)

Este nuevo programa no sólo va enfocado a enseñar la filosofía en relación con las distintas realidades del país y su contexto socio-cultural, sino que también iría enfocado a comprender las problemáticas propias de los adolescentes que viven en dicho contexto y realidad.

Por consiguiente, con el propósito mencionado anteriormente, es que en el programa de 1969 se buscaban tres objetivos fundamentales:

1. Estimular en el alumno la reflexión crítica y creadora, que le permita pensar sus problemas y los de la sociedad (...)
2. Desarrollar en el alumno una sensibilidad a valores que se presentan como proyecciones actuales de los valores presentes en la cultura e incitarlo a formar su propio criterio de valores.
3. Proporcionar al adolescente los medios para que tome conciencia de sí mismo y asuma su responsabilidad como ciudadano y como sujeto activo y unitario de su crecimiento. (Gaete M., et al., 2007, p.171)

Por lo que, si en el programa de 1964 se buscó instaurar una imagen participativa y activa del estudiante en relación con su entorno, en el programa de 1969 se buscó comprender los procesos propios e individuales de los estudiantes. Es decir, comprenderlos desde su individualidad, reconociendo las diferencias y similitudes de cada alumno, así como también los procesos propios del desarrollo adolescente y cómo éste además se desenvuelve en la sociedad.

1.3 PROGRAMA DE ESTUDIO PERIODO 1970-1973

Más tarde, en el gobierno de Salvador Allende (1970-1973), sólo se introdujo un texto experimental, por lo que no hay grandes cambios dentro de las bases curriculares. Sin embargo, la filosofía se ve marcada por una tendencia marxista (Gaete M., et al., 2007, p.179) “incorporando reflexiones acerca de la lucha de clases, la enajenación, el hambre y la interpretación filosófica materialista de la realidad” (Gaete M, et al., 2007, p.179).

Aquí, el rol del alumno se ve marcado por la reflexión crítica e interpretativa de la sociedad y su realidad. Se trata de una educación en filosofía para todos, no sólo para burgueses. Del mismo modo, lo que se pretendía entregar y generar en los alumnos, tenía plena relación con los autores y los textos de la selección. Autores como Lenin, Engels, Marx, Marcuse, entre otros (Gaete M., et al., 2007, p.181), eran los referentes para poder estudiar situaciones concretas en relación con la sociedad de ese entonces.

Sin embargo, este nuevo programa o mejor dicho, texto experimental, incluye por primera vez un carácter metódico y científico de la enseñanza de la filosofía (Gaete M, et al., 2007, p.179).

Por consiguiente, este texto lo que hizo fue rescatar todos los cambios impulsados por la reforma del 1969, sumándole el carácter metódico y científico, lo que significó, poder comprender la realidad desde una perspectiva, sistemática, racional y verificable, que parte “desde el análisis concreto de la realidad chilena, para desde allí, realizar diversas interpretaciones” (Gaete M, et al., 2007, p.179).

En relación con lo anterior, lo que se buscó dentro del texto experimental del año 1970 fue:

1º. La interpretación y el análisis de problemas concretos vigentes especialmente en Chile— por medio de los cuales pretendemos exponer un método interpretativo de la realidad basado en las ciencias, y 2º. La sugerencia de actividades que posibiliten, en primera instancia, la obtención de datos y su análisis, y, en una segunda instancia, su interpretación por medio del método expuesto previamente (Gaete M, et al., 2007, p.179)

En este contexto, se logró romper con la filosofía que pretendía estar alejada de la realidad para mantener una especie de “dignidad”, por lo que no hacía más que quedarse en lo conceptual, etimológico y moralista. Todo esto para avanzar a una filosofía para todos, no sólo para burgueses, a una filosofía rigurosa pero no dogmática, a una filosofía que superara *“la falta de integración con otras disciplinas científicas y con las experiencias vitales de los estudiantes”* (Gaete M., et al., 2007, p.183), y por sobre todo, a una filosofía comprometida con los problemas sociales.

Un ejemplo claro sobre cómo se trataban los problemas sociales dentro de la asignatura de filosofía, se puede ver reflejado en el siguiente cuadro.

A. — 2. Sobre la base de la siguiente antinomia (propuesta por la revista citada):

Barrio Alto	Periferia
Mansión-residencia	Coventillo-población
Clubes-jardines	Solar
Espacio	Promiscuidad
Luz-aire	Insalubridad
Opulencia	Escasez
Urbanización	Caos
Modernismo arquitectónico	Descuido

Analice la situación de los «lolos de Providencia», «la niña proletaria», etc. También puede analizar la ideología conformista contenida en teleseries como *Simplemente María*, «el pastor que se casa con la princesa en premio a su valentía», etc.

A. — 3. Escoja alguna fotonovela y proceda a detectar en qué medida se da en ella, como determinante del drama que emite, la incidencia de los siguientes factores: Hogar anormalmente constituido. Hijos ilegítimos. Uniones entre medios sociales distintos (pololeo, noviazgo, matrimonio, etc.). Uniones irregulares (etc. trasgresión de tabúes, etc.). Comportamientos anormales. Suicidios o tentativas de suicidio. Amor libre. Represión sexual. Crímenes. Delincuencia. Violencia. Prostitución. Frustraciones. Decepción. Incomprensión con padres. Quiebres matrimoniales. Alcoholismo. Muertes v. lentas. Violencia sexual. Agresividad. Evasión.

(Gaete M., et al., 2007, p.183)

Cabe destacar que el texto experimental impulsado en el gobierno del presidente Allende no perduró por mucho tiempo, es más, dicho gobierno no se extendió por los años correspondientes. Esto en un contexto dónde la intervención de Estados Unidos fue decisiva al obstaculizar el avance del comunismo en Chile y Latinoamérica, influyendo drásticamente en las fuerzas armadas chilenas, con el objetivo de derribar al presidente Salvador Allende.

Lo anterior se concretó el día 11 de septiembre del año 1973, cuando las fuerzas armadas exigieron la renuncia del presidente Allende, quien se refugió en el Palacio de La Moneda, lugar que ese mismo día fue bombardeado y donde el presidente decidió suicidarse.

Lo que sucedió ese día, fue llamado Golpe de Estado, y marcó el fin del Gobierno de la Unidad Popular y el Comunismo en Chile, iniciando así el periodo de Dictadura Militar encabezada por quien había sido nombrado durante el periodo de Allende, comandante en jefe del Ejército de Chile Augusto Pinochet Ugarte, que perduró en el mandato del país hasta 1990.

1.4 PROGRAMA DE ESTUDIO PERIODO 1974- 1990

Ahora bien, en el periodo de dictadura militar (1974-1990) todos los cambios e ideales perseguidos desde el año 1964 fueron modificados drásticamente. En dicho periodo todos los autores mencionados anteriormente fueron cambiados y reemplazados por aquellos autores que precisamente durante el gobierno de Eduardo Frei se quisieron eliminar. La filosofía del siglo XIX había vuelto a las aulas. La ideología de entonces implicó no sólo que hubiese una descontextualización bibliográfica, sino también un cambio en la perspectiva y el rol del alumno dentro en las aulas y de la sociedad.

El estudiante, hasta ese momento tenía plena conciencia sobre sí mismo, y sobre cuál era su responsabilidad social (Gaete M., et al., 2007, p.185). Sin embargo, los cambios hechos en el currículo durante este período significaron “confiscar la memoria y la subjetividad, y reemplazarla por una visión de mundo acorde con los objetivos dictatoriales”. (Gaete M., et al., 2007, p.185).

En este periodo histórico la figura del sacerdote de origen polaco Bruno Rychlowski tuvo mayor preponderancia, puesto que fue él quien creó y dio un vuelco a los programas de Tercero y Cuarto medio en la asignatura de filosofía.

El programa para Tercer año medio se tituló *“Lecciones de Lógica y Psicología”* (Olivares Rosario, 2013, p. 58), cuyos objetivos principales pretendían “crear en el alumno una mentalidad lógica que lo capacite para la reflexión metafísica en el cuarto medio” (Olivares Rosario, 2013, p.58), a su vez, en este programa predominaba y se acentuaba la importancia de una moral ligada al humanismo cristiano.

Sin embargo, este programa consideraba distintas finalidades, por un lado, la enseñanza de psicología “serviría para sacar adelante a un país de algún tipo de trauma generado por la violencia anterior al Golpe” (Olivares Rosario, 2013, p.60). Del mismo modo, este programa admitía que “el hombre vive conforme a determinados principios morales y convicciones religiosas” (Olivares Rosario, 2013, p.60), por lo que asumiendo esto último, tanto el programa de psicología como el de filosofía, estarían vinculados al formar futuros ciudadanos que respondieran únicamente a ciertos principios y normas, pero no a convicciones propias e independientes. La intención de estos programas más que propiciarles adoptar una capacidad de crítica ante el mundo que los rodea, era que los estudiantes adoptaran una visión sumamente moralista, lo que conllevaba a que el rol del alumno fuera pasivo tanto en las aulas como en la sociedad.

Por último, estos programas consideran que Chile debía salir del nivel de los países en vías de desarrollo (Olivares Rosario, 2013, p.60), para lo cual, era fundamental que los alumnos obtuvieran cada uno de los valores que estos programas transmitían.

Cabe destacar que el programa de 1974 no solo aspiró a ser un texto de apoyo al profesor, sino más bien un manual que excluía toda capacidad de interpretación propia por parte del profesor, y además de los alumnos. En este programa no solo el alumno poseía un rol pasivo, sino que también el profesor.

Por lo anterior es que en el artículo “Juventud y enseñanza de la filosofía en Bruno Rychlowski” su autora, Rosario Olivares, recalca citando a Cecilia Sánchez que el programa de psicología y filosofía del año 1976:

Se presenta en la dimensión de un cuerpo de saberes y doctrinas ya finalizadas, copada por la especulación de un número reducido de pensadores. Con ello el alumno queda resituado ante la filosofía en la relación pasiva de quien acata una palabra de reconocida y probada veracidad, como un saber dogmático e incuestionado, validado por la autoridad de la palabra dicha antes que por la lógica de la misma. (Olivares Rosario, 2013, p.62)

Ahora bien, retomando lo que era el programa de Tercero medio, la Lógica “fue concebida como una introducción a la filosofía, una introducción clásica que la define como el arte de pensar correctamente” (Olivares Rosario, 2013, p.59). Un pensar lógico donde las premisas deben conducir a una conclusión válida. Un ejemplo claro que podemos ver expresado dentro del programa de Tercero medio es el siguiente:

Toda alma es inmortal
Todo espíritu es inmortal
El alma humana es espiritual
El alma humana es inmortal¹⁸

(Olivares,2013, p. 59)

Cabe destacar que el ejemplo anterior no sólo forma parte del contenido teórico, sino que también refleja la creencia en la religión católica que debían tener los alumnos “demostrándole el camino para demostrar la existencia del alma, su origen y su naturaleza” (Olivares Rosario, 2013, p 59), para así poder actuar de forma coherente en la sociedad.

Por su parte, el programa de Cuarto año medio se tituló “Lecciones de filosofía”, y pretendía responder a las preguntas “¿Qué soy? ¿Cuál es el sentido de mi existencia? ¿Cuál es mi rol en la sociedad en que vivo? ¿Qué responsabilidad me cabe a mí mismo, frente al prójimo y frente a Dios, al disponer del libre albedrío en mi actuar personal?” (Olivares Rosario, 2013, p. 60). A partir de estas preguntas, una vez más quedaba demostrada la importancia de formar estudiantes en torno a principios cristianos morales y sumamente valóricos.

Es más, este programa además de incluir contenidos como historia de la filosofía, teoría del conocimiento y ontología, también introdujo contenidos como teoría de los valores y ética, teodicea o enfoque filosófico de Dios (Olivares, 2013, p. 61), por nombrar a algunos.

Estos contenidos significaron volver a principios de siglo, cuando, el conocimiento era universalista, euro-centrista y europeizante, es decir, ajeno a una realidad social arraigada en las raíces chilenas.

El alumno vuelve a ser un sujeto pasivo dentro de las aulas, lo que desde Paulo Freire podríamos llamar “educación bancaria” (Freire, 2005, p.53) puesto que el profesor como figura de autoridad, es el que posee el conocimiento, y el alumno es un mero receptor de lo que el profesor deposita en él.

“En esta visión no hay lugar para la subjetividad ni la historicidad de los sujetos de la educación” (Gaete M., et al, .2007, p.186). El alumno pasa a un segundo plano, donde lo importante es el conocimiento que se deposita en él y la labor que el alumno debía cumplir más adelante como ciudadano para ser moralmente correcto.

Habilidades tales como la reflexión y la crítica, propias de la disciplina filosófica, quedan anuladas y sesgadas, imposibles de desarrollar, puesto que los contenidos curriculares presentaban un total desarraigo con la realidad (Gaete M., et al., 2007, p.187).

Todo lo anterior se debía enseñar en función de formar ciudadanos al borde de la militarización, y en función de una moral sumamente escolástica, no sólo volvimos a la filosofía del siglo XIX, sino que también se introdujo el modo moderno de colonización (Gaete M., et al, .2007, p.186)

Del mismo modo, esto se puede ver reflejado en que, por ejemplo, uno de los objetivos de este programa era, “Desarrollar hábitos de pensamiento y reflexión, con exigencia de claridad y rigor de expresión, para un comportamiento coherente con la misión que le corresponde asumir en cuanto hombre” (Gaete M., et al, .2007, p.189).

Asimismo, se introduce una visión eclesiástica de entender el mundo y al hombre.

En algún momento el hombre se hace preguntas sobre sí mismo y su relación con los demás; sobre su presencia en el mundo y entre las cosas con que se va encontrando; sobre Dios y las exigencias ineludibles de un destino trascendente. Preguntas quizá sin respuestas alcanzables en la vida; pero en ellas esta misma vida cobra realidad y sentido. (Gaete M., et al, .2007, p.187)

Ahora bien, considerando que la dictadura militar trajo consigo una imposición colonizante, tanto de conocimientos y cultura, también trajo una visión económica de la educación, lo que se llamaría una visión de mercado sobre la educación que es posible observar hasta el día de hoy.

El plebiscito del año 1989 significó el rechazo y el término del periodo de dictadura militar, dando inicio a un país más democrático, modificaciones constitucionales y nuevas formas de gobernar, donde nuevamente, eran los ciudadanos quienes escogían al presidente.

En este punto, es pertinente mencionar que los programas de estudio posteriores a la dictadura militar, es decir, los pertenecientes a los periodos de Patricio Aylwin (1990-1994) y Eduardo Frei (1995-2000), no presentaron cambios sustanciales en la enseñanza de la filosofía en Chile. El currículo de estudio y la visión de educación heredada de la dictadura militar, ha sido una problemática que hasta el día de hoy nos persigue.

1.5 PROGRAMA DE ESTUDIO, PERIODO 2001- 2017

En esta línea, y acercándonos al presente, observamos que “los planes y programas del área de filosofía actual” son aplicados desde el año 2001 en adelante. Por lo que, al presente año, 2017, se constataría un gran desfase entorno al contexto social para el cual fue pensado.

El plan de estudio correspondiente a Tercero medio se titula, “*Filosofía y Psicología*”, y pretende ser un primer acercamiento a la filosofía como tal, pero desde un enfoque más bien ético y psicosocial, puesto que a lo largo de este programa se puede vislumbrar el gran valor que se otorga al entender al hombre como un sujeto ético, que debe comportarse correctamente en la sociedad. Sin embargo, para poder comportarse éticamente, el sujeto que en este caso serían los alumnos, tendrán que comprenderse a sí mismos.

En base a lo anterior, surgen los objetivos fundamentales para el programa de Filosofía y psicología para Tercer año medio, que son:

Objetivos Fundamentales

Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:

1. Entender al ser humano como un sujeto que piensa, aprende, percibe, siente, actúa e interactúa con otros.
2. Comprender procesos psicológicos básicos que subyacen al comportamiento humano, aplicándolos a la comprensión de su propia experiencia.
3. Entender al ser humano como un sujeto que forma parte de grupos y culturas, valorando su propia identidad y respetando la diversidad.
4. Entender al ser humano como sujeto de procesos de comunicación y significación, comprendiendo la complejidad de la interacción humana en contextos interaccionales inmediatos.
5. Analizar la sexualidad como una dimensión constitutiva del desarrollo personal.
6. Valorar el diálogo y el entendimiento entre las personas.
7. Reconocer criterios relativos a salud mental e identificar acciones que tiendan a su fortalecimiento.
8. Evaluar comportamientos e informaciones, aplicando conceptos relativos a procesos psicológicos y psicosociales.

(MINEDUC, Programa de estudio para tercer año medio, 2001, p.14)

Al leer el cuadro anterior, podemos ver que las palabras “entender”, “reconocer” y “comprender”, están usadas en repetidas ocasiones. Por un lado, se intenta posicionar al alumno desde un estatuto donde él pueda comprender su realidad social y cultural, lo cual nos llevaría a pensar que al alumno se le otorga un rol activo, puesto que todo lo anterior es para poder comprenderse a sí mismo y su identidad. Sin embargo, los conceptos mencionados anteriormente, a lo largo del programa de estudio están utilizados de tal modo que la filosofía parece esfumarse de este plan.

Por un lado, surge la disyuntiva entre el gran valor que se da a la ética que se da en los objetivos, que no dice relación con los contenidos propiamente tales, esto por el gran énfasis a la psicología, que además se menciona que debe ser entendida como una psicología clínica.

Sucesivamente, surge la disyuntiva entre lo que podría ser el título del programa, “Filosofía y psicología”, y lo que realmente se expresa en él, ya que aspectos filosóficos, y el querer ser un primer acercamiento a la filosofía de Cuarto medio, no son logrados.

Los contenidos expresados caen nuevamente en querer instruir al alumno en temas de psicología, más que en el reflexionar y analizar filosóficamente el mundo que los rodea.

El plan de estudio correspondiente a Cuarto año medio es el encargado de dar las directrices y orientaciones, metas, contenidos y objetivos sobre la enseñanza de la filosofía.

Este plan contempla cuatro unidades con sus correspondientes subunidades, los cuales son: Introducción a la filosofía, El problema moral, Fundamentos de la moral, y Ética social.

Del mismo modo, los objetivos fundamentales que se ven expresados en el programa implementado desde el 2001 son:

Objetivos Fundamentales

Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:

Entender la Filosofía como una reflexión sobre la totalidad de la experiencia humana y como una forma de pensamiento crítico que busca proponer interrogantes acerca del sentido y los fundamentos de nuestras creencias, para la comprensión de la realidad y la orientación reflexiva de la conducta.

Distinguir como métodos específicos de la reflexión filosófica: el diálogo, el análisis de conceptos, la búsqueda de supuestos de nuestros conocimientos y evaluaciones y el desarrollo de argumentos, basados tanto en situaciones ficticias como aquellas de la vida cotidiana.

Comprender el carácter específico de las normas morales y valorar su importancia para el desarrollo de la autonomía y el respeto a los demás.

Evaluar visiones alternativas sobre los fundamentos de la moral y valorar la importancia de las normas morales para el desarrollo espiritual.

Analizar críticamente algunos problemas éticos de la sociedad contemporánea, confrontar visiones alternativas y desarrollar una opinión propia fundamentada.

Fundamentar con rigor filosófico, en forma oral y escrita, en torno a asuntos relativos a la ética.

(MINEDUC, Programa de estudio para cuarto año medio, 2001, p.15)

En el cuadro anterior, podemos ver claramente que este programa de filosofía intenta rescatar cualidades fundamentales de la filosofía, tales como el pensamiento crítico y la reflexión filosófica. Ahora bien, el problema recae nuevamente, al igual que en el programa anterior, en los contenidos escogidos que deben ser la base y el sustento en donde dicha crítica y reflexión pueda fundamentarse.

Un ejemplo claro lo podemos vislumbrar en los textos de apoyo para poder desarrollar los contenidos de la primera unidad, "Introducción a la filosofía". Estos autores y sus textos son:

“Platón, Apología de Sócrates; Menón; Aristóteles, Ética a Nicómaco; R. Descartes, Meditaciones metafísicas; J. Locke, Ensayo sobre el entendimiento humano; J.P. Sartre, El Existencialismo es un humanismo; T. Nagel, ¿Qué significa todo?; J. Gaarder, El Mundo de Sofía” (MINEDUC, 2001, p.16)

El problema fundamental no reside ni en los autores, ni en sus textos escogidos para el programa, sino en lo que se pretende lograr con ellos y la manera en la que el programa orienta cómo deben enseñarse. Por último, dichos textos, no son suficientes para introducir y mostrar la filosofía desde sus distintos enfoques, más bien, se muestra una filosofía unilateral, donde su única función es responder a la pregunta “¿cuál es el sentido de la vida?” y donde, además, sólo hay autores europeos.

Si bien dentro de los objetivos se expresa que los estudiantes deben adquirir una capacidad de crítica y reflexión, esta crítica y esta reflexión expresada en los “planes y programas”, no consideran como objeto de análisis a la sociedad ni a la cultura chilena, lo que evidencia una gran descontextualización, puesto que no existe un momento histórico ni una base de reflexión. En este sentido, acordamos con Gaete cuando dice:

“La fundamentación del programa debe encontrarse en las realidades del país en su momento histórico actual, en los problemas vitales de la adolescencia y en los recursos culturales que pueden aportar a la juventud la filosofía y la psicología” (Gaete, et al. 2007, p.170)

Sin embargo, pareciera ser que el panorama hoy en día no responde a estas necesidades. Si bien han habido esfuerzos por “armonizar el sistema educativo con los cambios profundos que afectan a la sociedad” (Longás, 2006, p.27), en el área de filosofía tal armonía no se ha vislumbrado como tal.

Por el contrario, lo que se ha conseguido, es “un currículo para sobrevivir” (Longás, 2006, p.31), cuya trascendencia condescendiente al estar en el mundo, no se ve reflejada.

En el presente año, 2017, el Mineduc (Ministerio de Educación) presentó una propuesta curricular para Tercero y Cuarto año medio, donde en el área de filosofía se expresa nuevamente pero más explicitada, la importancia de “desarrollar la reflexión crítica y la autonomía” (Propuesta curricular para 3° y 4° Medio, 2017, p.31), en vistas al desarrollo de una sociedad más democrática, participativa y creativa.

Si cada reforma educacional responde a distintos periodos históricos, y, por ende, a gobiernos distintos, se puede decir entonces, que cada reforma educacional, responde también a distintos intereses e ideologías políticas y económicas, que se van dando dentro de un país.

A lo largo de este breve recorrido histórico en lo que respecta a la enseñanza de la filosofía expresada en los distintos currículos educativos, mi propósito ha sido observar e investigar el modo en que en cada periodo se ha destacado que enseñar filosofía tiene algún tipo de importancia en relación con desarrollar ciertos tipos de habilidades y actitudes en los estudiantes.

Es más, es tan trascendente lo que se puede lograr con la enseñanza de la filosofía, que no necesariamente tales habilidades y actitudes, irían en beneficio del propio estudiante. A lo largo de este recorrido histórico, podemos percibir que incluso, en determinados periodos, la enseñanza de la filosofía no ha significado más que ir en favor de formar jóvenes subyugados a obedecer órdenes al borde de la militarización, sin poder expresar en las aulas y menos en la sociedad, lo que realmente piensan y sienten.

Considerando que esta investigación está centrada en analizar críticamente el rol del alumno y su relación a los contenidos entregados, es fundamental señalar que enseñar filosofía va más allá de entregar contenidos teóricos, sino que implica considerar que existe un estudiante con una serie de complejidades propias del hombre en general y su entorno en particular. Por ello, es elemental para desarrollar y potenciar habilidades, y actitudes propias que permite la filosofía, tener en cuenta estas consideraciones de gran relevancia.

Del mismo modo, aspectos propios que nos permite la filosofía, como la autonomía y la reflexión, son fundamentales para poder actuar de acuerdo con nuestros propios criterios, y reflexionar críticamente acerca de nuestro entorno, la sociedad, los distintos sistemas institucionales, la cultura y todo lo que nos rodea.

En base a lo mencionado anteriormente, en el segundo capítulo analizaré de modo crítico una serie de temáticas y problemáticas que han sido fundamentales en el desarrollo de la filosofía escolar en Chile.

CAPÍTULO II

ANÁLISIS CRÍTICO

El presente capítulo tiene por objetivo analizar de manera crítica algunas temáticas que han sido excesivamente tratadas por el sistema educativo chileno, que sin embargo, no se ha producido el análisis íntegro que merece. Del mismo modo, en este capítulo analizaré una serie de problemáticas que posee y que ha mantenido durante el tiempo la asignatura de filosofía en Chile.

Cabe señalar que este capítulo se divide en ocho partes: la primera trata de hacer un acercamiento a la noción de “formar para la vida”, tema que si bien es excesivamente usado por los programas de estudio y también ha sido muy nombrado por los profesores, el significado y todo lo que trae consigo este “formar para la vida” está aún inconcluso. El segundo subcapítulo, se titula: “la dimensión crítica de la filosofía”, y pretende analizar por qué esta habilidad propia de la filosofía es tan necesaria de desarrollar. El tercer subcapítulo parte desde el reconocimiento de lo fundamental que es el desarrollo de la autonomía en la asignatura de filosofía, por lo cual analizaré los alcances del actual programa de filosofía entorno al desarrollo de tal habilidad. En el cuarto subcapítulo, analizaré la existencia de varios intentos por privar a los estudiantes chilenos de la asignatura de filosofía, problema que, además, ha sido discutido en estos últimos tiempos, por lo anterior, es que este subcapítulo se titula: “la marginación de la filosofía”. En el quinto subcapítulo titulado: “la modernización de la filosofía”, analizaré de qué modo el actual programa de filosofía considera los problemas vitales del presente contexto en el que vivimos.

El sexto subcapítulo parte desde la idea ya mencionada en el primer capítulo, sobre las influencias de las políticas públicas en el modelo de educación que se implementó en cada periodo histórico, en base a lo anterior es que este subcapítulo tiene por título: “la influencia de las políticas públicas en el modo de abordar la filosofía”. En el séptimo subcapítulo titulado: “la filosofía para comprender al otro”, intentaré analizar de qué manera la filosofía puede hacerse cargo de la alteridad como base de una educación igualitaria, diversa y por sobre todo, libre. Por último, el octavo subcapítulo titulado: “un programa para producir y no para reproducir”, parte desde la crítica a los anteriores y el actual programa de estudio de la asignatura de filosofía, puesto que ha predominado el enfoque de considerar a los programas de estudio como el índice o la receta que debe ser seguida al pie de la letra por parte de los profesores y que además limita a los estudiantes a adquirir un pensamiento autónomo e independiente. En esta línea cabe decir que este subcapítulo será fundamental para la creación del programa de estudio que se buscará desarrollar en el siguiente capítulo de la presente investigación.

2.1 ¿QUÉ SIGNIFICA FORMAR PARA LA VIDA?

La educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad y, sobre esta base, formarlas tanto dentro de valores que revisten de sentido ético a la existencia personal, como en la disposición para participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz. (Ministerio de Educación, 2009, p.23)

La cita anterior, hace alusión a los principios orientadores fundamentales a los que debe dirigirse la educación chilena. Por ello, todas y cada una de las asignaturas ofrecidas dentro del currículum escolar, deben ir en dirección a educar en función del desarrollo pleno de una serie de valores que el Ministerio de Educación estima como necesarios dentro de la sociedad.

Todo lo anterior, lo podemos ver materializado dentro de los “Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación básica y media” configurado por el Ministerio de Educación. Precisamente en este documento se enfatiza que:

(...) todos los sectores que conforman el currículum deben contribuir significativamente al proceso de crecimiento y autoafirmación personal; a orientar la forma en que la persona se relaciona con otros seres humanos y con el mundo; a fortalecer y afianzar la formación ético-valorativa (...) (Ministerio de Educación, 2009. p. 23)

Los valores éticos que se manifiestan dentro de los “Objetivos Fundamentales” además de favorecer el “crecimiento y autoafirmación personal” (Ministerio de Educación, 2009. p. 23) de los estudiantes, deben ir necesariamente orientados en dirección hacia la vida y hacia la realidad concreta de los estudiantes, por lo que en diversas ocasiones se ha

mencionado que es necesario crear un “currículum para la vida”. (Longás, 2006, p.27)

En base a la enunciación sobre que la educación debe “orientar la forma en que la persona se relaciona con otros seres humanos y con el mundo” (Ministerio de Educación, 2009. p. 23) se puede decir entonces que, la educación debe acercarse a temas que son principalmente filosóficos.

El problema radica en que, si bien se han hecho esfuerzos por producir un currículum en dirección a la vida real, en el programa actual no se busca desarrollar o potenciar los distintos tipos de habilidades que permite la filosofía, por el contrario, lo que se busca, es capacitar a los estudiantes para que puedan desenvolverse en sus vidas.

Si nos dirigimos a lo que significa capacitar, según el diccionario de la lengua española, este concepto no significaría más que “hacer a alguien apto, o habilitarlo para algo” “Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>)

Considerando que la neurociencia ha mencionado que todos los seres humanos nacemos básicamente con las mismas capacidades, por lo tanto, somos todos aptos para responder a las diferentes necesidades y problemáticas que se van dando dentro de un determinado contexto. En esta línea, serían la educación escolar y la sociedad las que influyen para que las capacidades puedan desarrollarse o no de forma adecuada.

Es casi ilógico que la escuela sea quien capacite para algo, ya que lo que debería realizar, es permitir que los estudiantes puedan potenciar sus habilidades propias y desarrollarse, puesto que todos somos aptos y capaces.

La Reforma educacional chilena del año 2006, enfatiza en “orientar la educación hacia la capacitación de los estudiantes para responder a los dilemas e interrogantes de la vida contemporánea o a las situaciones de la vida real”. (Longás, 2006, p.28) Es necesario, entonces, interrogarse sobre de qué manera la vida real se ve plasmada dentro de los programas de estudio, para poder entender el significado de vida real que tiene el Ministerio de Educación y así responder a la pregunta principal sobre ¿qué significa formar para la vida?, es decir, para la vida real.

El programa para Tercero medio se centra en entender al hombre desde un aspecto más bien psíquico, buscando como objetivo final, otorgarles a los estudiantes:

“Nuevos fundamentos a la tolerancia y el respeto; que aporten distinciones que permitan a alumnos y alumnas desarrollar la autoestima y el reconocimiento -en sí mismos y en los demás- de comportamientos en que intervienen algunos factores que muchas veces no dependen de la voluntad del individuo y otros que son susceptibles de ser aprendidos y desarrollados” (Programa de estudio, tercer año medio, 2000, p.9)

Entonces, podemos decir que el primer acercamiento que tienen los estudiantes a la disciplina filosófica es desde una pseudo “psicología” que a su vez pretende que ellos perciban el mundo desde la comprensión de sí mismos.

Es aquí donde surge una serie de problemáticas que influyen negativamente. En primer lugar, surge la interrogante sobre si al idear este programa cuyo conocimiento y fundamentación principal surge desde la filosofía, se habrá considerado si los profesores de filosofía estaban formados y/o capacitados para enseñar psicología. Sumando a esto todo el valor que esto significa, como por ejemplo, el tener que tratar temas tan

delicados como la sexualidad, elección de pareja, enfermedades mentales que aquejan a la juventud, la depresión, la anorexia, la bulimia, el abuso sexual entre otros. Temas que sin duda desde la filosofía se pueden reflexionar, pero no desde un aspecto más bien clínico como pretende el Ministerio de Educación.

Otra problemática que incide en este programa de estudio es sobre el llamarle filosofía a un ramo que es más bien psicología, creando en los estudiantes una visión dislocada sobre el significado de filosofía. Además, no se evidencian rasgos de querer fundamentar la psicología desde la filosofía, ya que por ejemplo, si observamos la bibliografía utilizada, no hay rastro de algún autor de la disciplina filosófica, y tampoco las orientaciones didácticas enfatizan rasgos filosóficos.

Bibliografía

- Arón, A.M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal: Un programa de mejoramiento*. Ed. Andrés Bello Santiago.
- Barudy, J. (1999). *Maltrato Infantil*. Editorial Galdoc, Santiago.
- Brown, R.J. (1998). *Prejuicio: su psicología social*. Psicología y Educación Alianza Editorial, Madrid, España.
- Campomanes, César Tejedor (1997). *Introducción a la filosofía*. Ediciones SM, Madrid, España.
- CONACE (1999). *Consumo de drogas ilícitas en población escolar de Chile*. Resultados del estudio en escolares de 1999.
- CONACE (1998). *Resumen ejecutivo*. Informe de la situación de drogas en Chile 1998. Sistema Nacional de Información sobre drogas.
- CONACE (1998). *Tercer estudio nacional sobre el consumo de drogas en Chile, 1998*.
- CONACE (2000). página web www.conace.cl
- Erikson, Erik (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Editorial Paidós, Buenos Aires, p.19.
- Edelman Gerald (1992). *Bright air, Brilliant fire. On the matter of the mind*. Basic Books.
- Elsner P. y otros (1993). *La familia una aventura*. Ediciones Universidad Católica de Chile. 4ª edición, Santiago.
- Florenzano, R. (1998). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Ed. Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Gilligan, Carol (1977). *In a different voice: women's conceptions of the self and morality*. En *Harvard Education Review* N° 49.
- Halcartegaray, M° Alicia (1991). *Inserción de lo moral en el ámbito escolar*. En "Educación para la convivencia en el ámbito escolar". Ediciones CPU, Santiago de Chile.
- Hersh, R.; J. Reimer; D. Paolitto (1997). *El crecimiento moral, de Piaget a Kohlberg*. Editorial Narcea. Madrid, España
- Kaplan, H.; Sadock, B (1999). *Sinopsis de psiquiatría, ciencias de la conducta, psiquiatría clínica*. Editorial Médica Panamericana, Madrid.
- Myers, D.G. (2000). *Psicología Social*. Sexta Edición. McGraw-Hill, Santiago, Chile.
- Ministerio Secretaría General de Gobierno (1999). *Ojo, pestaña y ceja*. Un aporte a la prevención de abusos sexuales en niños y adolescente. Santiago.
- Naranjo, Claudio MD. *Carácter y neurosis: Una visión integradora*. Ediciones La Llave, Vitoria, España.
- Papalia, D. & Wendkos, S. (1989.) *Psicología del desarrollo*. Ed. Mc-Graw Hill, México.
- Papalia, D. & Wendkos, S. (1993). *Desarrollo humano*. Ed. Mc-Graw Hill, México.
- Piaget, Jean (1975). *El criterio moral en el niño*. Editorial Morata. España.
- Puig Rovira, J.M. y X. Martín García (1998). *La educación moral en la escuela*. Teoría y práctica. EDEBÉ. Colección Innova. Barcelona, España.

(MINEDUC, 2000, p.165)

Esta ilustración demuestra que efectivamente la bibliografía sugerida está únicamente enfocada en entender al ser humano desde la psicología, es decir, la comprensión de las etapas del desarrollo desde una perspectiva psiquiátrica, e incluso clínica.

Por otra parte, el programa de estudio de Cuarto medio pretende entregar los conocimientos en el ámbito filosófico, con la aspiración de “contribuir a la preparación de la juventud chilena para vivir en un mundo que a muchos se presenta como cambiante e incierto y en el cual la libertad humana enfrenta desafíos y preguntas respecto de cuyas respuestas hay un debate intenso” (Programa de estudio, cuarto año medio, 2001, p.10)

Para ello, enfatizan en la introducción, sobre la importancia de trabajar con preguntas filosóficas, partiendo desde la reflexión sobre el sentido de la vida humana. Sin embargo, esto termina en la cuarta unidad llamada “ética social”, donde las preguntas filosóficas desaparecen, quedando sólo el sentido conceptual, es una unidad donde las predominancias del aprendizaje de los conceptos juegan un rol fundamental.

Los programas de estudio mencionados poseen algo en común, esto es la bibliografía. Si bien por un lado la bibliografía se centra en autores de psicología y por otro en autores filósofos, en las dos se nombran sólo textos de predominancia europea, donde lo trágico no es que sean europeos, sino que, si los contenidos y las orientaciones didácticas, no están centradas sobre algún contexto, esta transmisión bibliográfica sólo queda en la acumulación de contenido, ya que no se posee base de reflexión.

Aquí lo paradójico es que “los objetivos y contenidos seleccionados lo han sido para ofrecer la mejor preparación para actuar en situaciones de la vida real, y no en función de la acumulación de contenidos” (Longás, 2006, p.26) es así donde los dilemas propios del mundo moderno han quedado fuera del currículum educativo nacional.

Está claro entonces, que en la asignatura de filosofía existe una total falta de comunicación y una gran desorientación con el contexto sociocultural. Esta desorientación, además, afecta en la pérdida de identidad y en el sentimiento de pertenencia de los estudiantes con su entorno. Dicha carencia radica en la pérdida de identidad personal de nuestros estudiantes y futuros ciudadanos.

En esta línea la interrogante sobre el qué significa formar para la vida cobra mayor importancia, ya que, si el mundo está en crisis, y la educación también lo está, ¿cuál sería el rumbo y a que debieran apuntar los objetivos del plan de estudio en el área de la filosofía?

En consecuencia, de esta “crisis” que posee la educación filosófica en Chile, se puede decir que existe una nula enseñanza para la vida, en otras palabras:

Lo real ha quedado definitivamente disuelto (...) convirtiéndolo en un lugar en constante transformación o, para ser más preciso, en un lugar que no se encuentra en lugar alguno y que, en consecuencia, solo puede ser habitado por individuos en permanente estado de disolución (Longás, 2006, p.29)

Es en este punto, la no existencia de lugar o base de reflexión y contextualización de los contenidos de filosofía, hace que exista una pérdida de las características propias que hacen únicas a las personas. En base a lo anterior, podemos decir entonces que las personas parten del sentido de pertenencia que tengan, ya sea con la nación, la cultura, entre otros factores de un contexto determinado.

En este contexto, el enseñar para la vida significa considerar que, “un ser humano tiene una raíz en virtud de su participación real, activa y natural en la existencia de una colectividad que conserva vivos ciertos tesoros del pasado y cierto presentimiento de futuro” (Simone Weil, 1996, p.51) puesto que, si reparamos en qué significa enseñar para la vida real, es prácticamente inverosímil el poder determinar de manera general el significado de lo real. Del mismo modo, es

Difícil, por no decir imposible, separar nuestra actual representación de lo que es real, de “como son las cosas”, de lo que el saber institucionalizado, el saber que goza hoy de un reconocimiento que traspasa fronteras de todo tipo y cuya extensión y poder transformador resulta absolutamente inabarcable, nos entrega como dibujo definitivo de lo que es el mundo en el que podemos vivir. (Longás, 2006, p. 28)

2.2 LA DIMENSIÓN CRÍTICA DE LA FILOSOFÍA

Un aspecto importante a destacar es la capacidad de crítica que aporta la enseñanza de la filosofía. Esta característica, en distintos periodos históricos (si bien no siempre) remitiéndonos a los programas de estudio del área de filosofía en Chile, ha sido destacada dentro de los Objetivos de aprendizaje.

Un ejemplo claro que pone de manifiesto que tal habilidad no es una preocupación extraña, podemos observarla en el programa de estudio del año 1969, programa donde se reorientó la enseñanza de la filosofía (...) hacia la posibilidad de que los individuos se piensen a sí mismos y a la sociedad en que viven (...) (Gaete M, et al., 2007, p. 171). Este programa, además, fue sumamente crítico con la enseñanza de la memorización de los contenidos, puesto que el énfasis fundamental estaba en el pensamiento libre y propio.

Por el contrario, a través de la mayoría de los programas en Chile lo que se ha conseguido, es formar estudiantes en función de las lógicas y juicios dominantes dentro de la sociedad.

Un ejemplo claro que siguió esta inferencia de manera explícita fue la educación impartida durante la Dictadura Militar. Periodo en el cual se introdujo un modo de enseñanza sumamente moralizante, universalista, eurocentrista y europeizante, es decir, ajeno a una realidad social arraigada en las raíces chilenas como mencioné en el capítulo anterior. En dicho periodo, se careció fuertemente de la posibilidad de desarrollar el pensamiento filosófico crítico y reflexivo.

En esta línea, admitiendo que en algún momento de la historia se destacó la importancia de poder orientar la enseñanza de la filosofía en dirección al formar personas críticas, cabe preguntarse, ¿la filosofía es necesariamente crítica?, y también, ¿por qué es importante que los estudiantes adquieran tal capacidad?

En primer lugar, la filosofía nos hace involucrarnos activa y pasivamente con nuestro entorno y con nosotros mismos, es decir, es un reflexionar constante, puesto que el ser humano nunca deja de pensar. Es un ir interrogándose sobre distintas problemáticas, dónde lo importante no es encontrar respuestas, sino que el mismo acto de ir cuestionando e interrogando, implica generar un cierto tipo de saber. En otros términos, la importancia radica en el factor mismo de poder indagar e ir más allá de lo que nuestros ojos pueden ver.

En relación con lo anterior, podemos decir que la filosofía es siempre crítica. Puesto que nos permite analizar hechos, situaciones, contextos, conflictos y también cosas materiales e inmateriales existentes en nuestra realidad. De estas consideraciones se puede decir que el análisis filosófico permite crear, puesto que siempre se va avanzando a lo nuevo.

Cuando Deleuze y Guattari se preguntan “¿Qué es la filosofía?” parten de la premisa, “la filosofía es el arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos” (Deleuze, Guattari, 1993, p.2), es decir, la filosofía que habitualmente se ha considerado que sólo se basa en el análisis de los conceptos ya existentes de forma peyorativa, también es un arte de creación que faculta y enriquece aún más al filósofo o al sujeto que analiza críticamente.

No hay firmamento para los conceptos. Hay que inventarlos, fabricarlos o más bien crearlos, y nada serían sin la firma de quienes los crean. Nietzsche determinó la tarea de la filosofía cuando escribió: «Los filósofos ya no deben darse por satisfechos con aceptar los conceptos que se les dan para limitarse a limpiarlos y a darles lustre, sino que tienen que empezar por fabricarlos, crearlos, plantearlos y convencer a los hombres de que recurran a ellos. (Deleuze, Guattari, 1993, p. 5)

Por esto, el pensamiento crítico es siempre una actitud activa. Tal como Nietzsche mencionó que no hay que darse por satisfecho aceptando todos los conceptos ya dados. Por otro lado, es a través del pensamiento crítico, como se puede crear y fabricar criterios, y saberes propios en torno a prácticamente todo lo que existe, desde el crear un concepto hasta un sistema de vida propio.

En segundo lugar, es apropiado indicar que la filosofía posee cuatro métodos, en este subcapítulo nombraré dos que considero necesarios de desarrollar por su relación con el pensamiento crítico. El primero es el analítico, cuyo objetivo principal es fragmentar el todo en partes, para así poder observar y analizar cada uno de sus elementos en profundidad.

Cabe destacar que el pensamiento crítico filosófico, posee una serie de factores que hace que esa crítica sea efectivamente crítica y no sólo una opinión sin fundamento. En este sentido, el método analítico de la filosofía se torna fundamental para poder analizar desde la disciplina como principio sólido.

En esta línea, cuando nos referimos a la dimensión crítica de la filosofía que nos lleva a poder tener un pensamiento crítico, hablamos de un trabajo filosófico complejo, evaluativo y fundamental, que siempre debe ir en concordancia a un cierto conocimiento teórico, para poder conocer y comprender, e incluso crear y establecer distintas aristas de la realidad y conocimiento.

Aquí he de referirme también a una de las características fundamentales de la filosofía, la dialéctica, cuyo objetivo principal es investigar la verdad mediante el análisis crítico de las teorías. En este contexto, se hace fundamental que se alcance una armonía entre el objetivo de aprendizaje, que en este caso sería el desarrollo del pensamiento crítico, y los contenidos a entregar, puesto que, necesariamente debe existir conocimiento teórico como base y fundamento de tal análisis crítico.

Como mencioné anteriormente, la dimensión crítica de la filosofía permite involucrarnos activamente dentro del mundo que nos rodea, como un modo de vivir que nos faculta a desarrollar un pensamiento libre e insumiso. Sobre esta base, podemos adoptar una postura activa y un rol social.

Aquí vale la pena hacer un pequeño paréntesis para analizar brevemente el significado de insumiso. Concepto que, desde mi perspectiva, es clave para romper de manera crítica todos aquellos universalismos y conductas propias de una enseñanza conductista y dogmática, donde habilidades tales como la autonomía y el pensamiento crítico quedan anuladas.

Como podemos observar en el capítulo anterior, dentro de la enseñanza de la filosofía en Chile han sido predominantes y determinantes las imposiciones ideológicas de determinados gobiernos. Del mismo modo, ha sido inmensamente categórico el gran dominio de la religión católica en el modo de abordar el pensamiento filosófico.

En este contexto, cabe señalar, que, en distintos periodos, la obediencia sin cuestionamiento alguno ha sido el valor predominante no sólo dentro de las aulas para poder enseñar, sino que también esta sumisión ha tenido el rol de formar sujetos y futuros ciudadanos que no sean capaces de pensar de manera crítica sobre su entorno. Por el contrario, lo que se ha conseguido es formar ciudadanos que no cuestionen las imposiciones, las autoridades y las circunstancias.

Se comprende en base a lo mencionado al principio, que el pensamiento filosófico es una práctica esencialmente dialógica y analítica. Por esto, es que la filosofía no debe dejarse determinar, ni definir, ni limitar por ninguna imposición ideológica, dogmática ni religiosa.

Por lo anterior, cabe preguntarse entonces, ¿cómo han asumido los distintos programas de estudio el fomento del pensamiento crítico? Como he mencionado anteriormente, ha habido distintos períodos históricos en donde se ha destacado la importancia de desarrollar la capacidad de pensamiento crítico en los alumnos. Un ejemplo claro queda en evidencia en el plan de estudio de filosofía del año 1969, donde en uno de sus objetivos se explicitaba la importancia de “Estimular en el alumno la reflexión crítica y

creadora, que le permita pensar sus problemas y los de la sociedad...” (Gaete M., et al., 2007, p.171). En este periodo histórico, predominó la importancia de pensar críticamente en relación con la sociedad en la que se vivía, como un modo, además, de realizar cultura, rompiendo con la imagen de cultura oficial y homogénea que había hasta entonces.

Aquello es muy diferente de lo que pasa en la actualidad, ya que existe una especie de crisis en el modo de abordar y proporcionar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Se comprende desde luego que al parecer el programa de estudio actual no permite fomentar de manera adecuada o suficiente el desarrollo de este tipo de pensamiento, que además cabe destacar, posibilita al estudiante formular ideas argumentadas y consistentes de la realidad propia e individual de cada uno de ellos.

Es por lo anterior, que el pensamiento crítico, es una reflexión actual y necesaria, donde el compromiso del profesor es fundamental para que tal desarrollo pueda ser significativo para los estudiantes y futuros actores sociales.

En esta línea nos preguntamos, ¿es importante que el pensamiento crítico esté dentro de la educación chilena?

El pensar hoy en día pareciera ser que no se valora, incluso que no se necesita. Con memorizar y repetir bastaría para pasar de curso y ser alumnos ejemplares: “el aprendizaje verdadero tiene que ver con descubrir la verdad y no con la imposición de una verdad oficial, pues esta última opción no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente” (Chomsky, La (des)educación, 2000, p. 28)

2.3 LOS ALCANCES DEL ACTUAL PROGRAMA DE FILOSOFÍA, ENTORNO AL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

Es la filosofía una ciencia sin suposiciones. Entiendo por tal un sistema de verdades que se ha construido sin admitir como fundamento de él ninguna verdad que se da por probada fuera de ese sistema. No hay, pues, una admisión filosófica que el filósofo no tenga que forjar con sus propios medios. Es, pues, la filosofía ley intelectual de sí misma, es autonómica. A esto llamo principio de autonomía —y él nos liga sin pérdida alguna a todo el pasado criticista de la filosofía. (Ortega y Gasset, p.45)

Si bien el pensar es una capacidad propia, indiscutible y espontánea del ser humano, este pensar no es autónomo si estamos limitados por prejuicios y formas de razonamientos que no hacen más que encasillarnos de manera unilateral ante distintas problemáticas y preocupaciones.

La filosofía propone un rol emancipatorio, y como mencioné anteriormente, también insumiso. En esta línea, la filosofía nos enseña a ver, a oír, a percibir, en fin, a pensar, de manera única, diferente y original.

Pensar por sí mismos es también inscribir por sí mismos el propio pensamiento en la discusión pública, puesto que el desarrollo de la autonomía apunta también a un rol social y público.

Actualmente los programas de estudio apuntan a un universalismo sumamente radical, donde los afanes intelectuales hacia el todo homogéneo y dogmático suprimen toda forma espontánea de reflexionar y criticar.

Ya hace mucho tiempo se expresó la importancia de pensar por sí mismos en todos los ámbitos de la vida, a través de la razón como la herramienta básica y fundamental. Apuntando a la frase “Sapere aude” atrevete a pensar, a saber, que también alude a salir del dogmatismo y del universalismo que suele adoptar la enseñanza de la filosofía y la educación en general.

En base a lo anterior el filósofo Kant expresó que:

“La Ilustración es la capacidad de pensar por sí mismo, abandonar las andaderas, alcanzando así la mayoría de edad. Alcanzarla como un deber, deber de emancipación que impone la necesidad de hablar por nosotros mismos” (Kant, 2006, p.42)

“Esta autonomía no sólo apunta a la conducta moral sino también en su alcanzar un rol social y político” (Madrid, 2006, p.43). En base a lo anterior, el pensar único e independiente no sólo se debe permitir, sino que también se debe alcanzar como un deber humano.

“Conocimiento y saber no sólo apuntan a la instrucción en los conocimientos que nos permiten integrarnos al orden social adaptándonos a él (...)” (Madrid, 2006, p.43) también implican necesariamente ese deber de autonomía. Un deber de analizar y poder crear un pensamiento propio en base a lo ya dado.

La pregunta que cabe hacerse es ¿por qué los programas cuyos objetivos apuntan hacia la autonomía no han podido desarrollarse en plenitud? Una de las respuestas dice relación con las prácticas educativas. La posición y la relación del profesor y el alumno no son lo suficiente propicias para generar tal actitud filosófica autónoma, libre e independiente.

Con esto se produce una situación doble: por un lado, la de un discurso que pretende imponer un aprendizaje autónomo, basado en la capacidad de reconocimiento significativo del estudiante. Pero, por otro lado, un panorama constante e invariable en las prácticas que no se vinculan con lo pretendido en dicho currículo.

Un ejemplo claro de dichas prácticas que no se vinculan con lo que se pretende lograr en los estudiantes, son todas aquellas prácticas educativas donde el profesor toma un rol autoritario y dominante dentro del aula. En pocas palabras, cuando el profesor pretende poseer el saber absoluto e indiscutible tanto de los contenidos como de lo que realmente sucede en dicho contexto.

Se trata desde luego, de una educación donde se ha dejado de lado la enseñanza capaz de dar forma a los poderes autónomos de los estudiantes para la comprensión de lo que sucede en el contexto actual.

Pero volviendo al asunto planteado al comienzo sobre la Ilustración, para Michel Foucault, esta apunta a un tipo de interrogación filosófica que problematiza nuestra relación con el presente y nuestro modo de ser histórico, así como también, la constitución de uno mismo como sujeto autónomo. En efecto, la autonomía no sólo debe comenzar desde la justificación que de que es un deber del sujeto en sociedad, del mismo modo, es una interrogación filosófica que parte de la imagen que tenemos de nosotros mismos en el transcurso de nuestras vidas, a la cual, además, debemos darle cierto sentido estricto y una respuesta necesaria para poder afirmar, recién, que hemos llegado a la mayoría de edad.

Al parecer el tema de la autonomía es mucho más complejo y necesario de lo que se piensa habitualmente. A través de lo expresado en este subcapítulo se puede vislumbrar la gran importancia que tiene el desarrollo del pensamiento autónomo en los estudiantes y futuros ciudadanos.

El programa actual de filosofía expresa a lo largo de prácticamente todo el documento, la importancia que tiene del pensamiento autónomo. Sin embargo, debemos comprender que el problema aquí recae en el significado que se le otorga al pensamiento autónomo dentro del programa de estudio, puesto que de la perspectiva que se le conceda, surgen además las orientaciones didácticas para lograr lo que el programa está proponiendo.

En primer lugar, el programa de estudio actual menciona que “la autonomía personal: el igual respeto a la autonomía de todas las personas” (Mineduc, 2001 p.17), podemos entender entonces, sobre la existencia de un cierto tipo de autonomía personal que tenemos todas las personas, y que, además, como todos tenemos distintas formas de pensamiento independiente, debemos respetar los otros modos de pensar diferentes.

No obstante, este programa pretende generar un ambiente de respeto hacia los diferentes modos de pensar, partiendo desde la imposición de conductas y dogmas, lo cual, es bastante paradójico, considerando que se especifica como principio de autonomía:

A. PRINCIPIO DE AUTONOMÍA

En la ética civil, la autonomía se entiende como el derecho que tiene toda persona a formular y desarrollar su proyecto personal de vida de acuerdo a sus propios ideales de perfección y felicidad, siempre que con ello no perjudique a otros. (Mineduc, 2001, p.145)

Lo anteriormente expuesto, pone en evidencia la intención del programa de Cuarto medio de circunscribir la filosofía únicamente en términos éticos y morales, con el único objetivo de formar sujetos que sean capaces de seguir normas y no ser capaces de detenerse a reflexionar en torno a las cosas ya dadas. Como se puede inferir de la cita anterior, el programa contempla que la autonomía es un derecho que tienen todas las personas, sin embargo, a lo

largo del programa no se vislumbran principios didácticos en los que este principio de autonomía como derecho, pueda ser emprendido y desarrollado en plenitud por los estudiantes. Por lo que nuevamente volvemos a la imagen del estudiante sumiso en potencia de ser un ciudadano que cumpla órdenes y siga las normas ya impuestas.

Atendiendo a estas consideraciones, es preciso señalar que si bien indubitablemente como sujetos que estamos inmersos en una sociedad, tenemos que regirnos por ciertas normas, por esto, es necesario mencionar que el problema no radica en los criterios que ya están implementados por la sociedad y que necesariamente tenemos que respetar, el tema de fondo radica en que como sujetos autónomos con pensamientos y criterios propios e independientes, como se plantea en la cita anterior, tenemos el derecho de desarrollar un proyecto de vida propio. Proyecto, en el cuál el acto de reflexionar de forma autónoma se torna fundamental.

Hay que mencionar, además, que dentro de todo el programa de Cuarto medio se trata de circunscribir a la filosofía siempre en relación con la ética y la moral, tal y como se entiende el principio de autonomía. Dentro de este marco, podemos decir entonces, que no sólo en los Objetivos Fundamentales se demuestra el objetivo de educar en función de formar personas con un gran sentido ético y moral, sino que todo esto va aún más lejos, tanto como los contenidos, los Objetivos de Aprendizaje, las orientaciones didácticas, e incluso la bibliografía recomendada, poseen el mismo enfoque. Aquí, el problema fundamental radica en que excesivamente se está circunscribiendo a la filosofía única y exclusivamente en el campo de la ética y la moral.

Esta situación queda evidenciada por ejemplo en que el objetivo fundamental tiene como intención que los estudiantes sean capaces de “comprender el carácter específico de las normas morales y valorar su importancia para el desarrollo de la autonomía y el respeto a los demás”.

(Mineduc, 2001, p.15) En este sentido, queda demostrado aún más el carácter moralizante al que aspira el programa.

Al parecer, aún quedan vestigios de la visión de filosofía impulsada en dictadura militar, donde lo primordial de la educación fue el formar sujetos que siguieran incuestionablemente las normas y los cánones que en aquella época eran los “correctos”.

Atendiendo a estas consideraciones, se puede decir entonces que en el actual programa de filosofía se ven indicios de querer formar sujetos autónomos y de pensamiento libre. Sin embargo, pareciera ser que mientras queden vestigios de una enseñanza conductista y moralizante, y no haya un cambio realmente radical en cuanto a lo que se considera como pensamiento autónomo, tal objetivo no podrá ser llevado a cabo en su totalidad.

2.4 LA MARGINACIÓN DE LA FILOSOFÍA

Cuando alguien pregunta para qué sirve la filosofía, la respuesta debe ser agresiva ya que la pregunta se tiene por irónica y mordaz. La filosofía no sirve ni al Estado ni a la Iglesia, que tienen otras preocupaciones. No sirve a ningún poder establecido. La filosofía sirve para *entristecer*. Una filosofía que no entristece o no contraría a nadie no es una filosofía. Sirve para detestar la estupidez, hace de la estupidez una cosa vergonzosa. Sólo tiene este uso: denunciar la bajeza del pensamiento bajo todas sus formas. ¿Existe alguna disciplina, fuera de la filosofía, que se proponga la crítica de todas las mixtificaciones, sea cual sea su origen y su fin? (Deleuze, 1986, p. 150)

En diversas ocasiones, se ha cuestionado sobre la utilidad de enseñar filosofía, restándole importancia a todo lo que representa la filosofía y su tradición, presentándose la percepción de que esta disciplina es quizás la “menos significativa”, en contraste a las demás asignaturas impartidas en las aulas chilenas.

En un contexto, donde cobra mayor relevancia el producir objetos concretos y delimitados que trasladen al poder ascender económicamente, pareciera ser que asignaturas como la filosofía, las artes plásticas, la música, el deporte, entre otros, quedan subyugados a una realidad que no dice relación con lo que “verdaderamente” se necesita enseñar en la actualidad.

Con respecto al primer punto, se puede decir que, según la Real Academia Española, utilidad significa provecho, conveniencia, interés o fruto que se saca de algo. Por otro lado “importancia” significa “cualidad de lo importante, de lo que es muy conveniente o interesante, o de mucha entidad o consecuencia” “Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>)

Desde esta perspectiva, cómo se puede vislumbrar, utilidad e importancia son dos conceptos bastante diferentes, que, sin embargo, si nos situamos dentro de nuestro contexto donde “las cosas importantes” son sólo las cosas útiles dentro del margen de lo productivo y dinámico, en cierto modo, lo útil sería lo predominante ya que sería la causa del valor importante.

Ahora bien, la filosofía dentro de la historia de la humanidad ha tenido mucha importancia al ser la madre de todas las ciencias, sin siquiera ser ciencia, y además ha sido la base para crear e investigar en distintas áreas del saber. En esta misma línea, es importante por su capacidad explicativa, resolutoria y activa en todas las cuestiones que involucran al hombre y el mundo.

Está ahí su utilidad en el mundo y por supuesto en las aulas chilenas, sí a todo lo anterior le agregamos que el filosofar es un acto propio del hombre, donde además la filosofía trae consigo un ir indagando, problematizando desde la cotidianidad de la vida hacia la conceptualización, y fundamentación que nos presenta la tradición filosófica. La enseñanza de la filosofía es útil y a la vez importante, ya que permite vincular al estudiante y futuro ciudadano con la vida real, posibilitando desarrollar el pensamiento creativo, crítico y reflexivo, y además circunscribiendo dentro de un mundo globalizado y un contexto social que constantemente está en crisis, ya sea en aspectos políticos, económicos, culturales y educativos.

Considerando todo lo mencionado anteriormente, cabe preguntarse entonces, ¿por qué la asignatura de filosofía está reducida en el currículo escolar? Como hemos vislumbrado a través del primer capítulo de la presente investigación, la enseñanza de la filosofía en Chile pareciera que casi no ha tenido cambios y que ha permanecido durante siglos en una total neutralidad y desapego con la realidad del país.

No obstante, no ha sido de tal forma. La filosofía y su enseñanza ha respondido siempre a cuestiones fundamentalmente políticas y sociales, por lo que, si en algún periodo histórico tuvo mayor preponderancia, fue únicamente porque las políticas públicas lo permitieron.

Sin embargo, actualmente la filosofía está bastante olvidada dentro del currículo nacional, donde una de las excusas que emergen dentro de la sociedad, es que habilidades como el pensamiento crítico y autonomía pueden ser desarrolladas en el tratamiento de todas las demás asignaturas, dentro de los Objetivos Fundamentales.

“Todos los profesores de filosofía nos enfrentamos, año tras año, con la tarea de comenzar nuestras clases de filosofía. Si nuestro auditorio ya ha tenido alguna materia filosófica o corresponde a estudios específicos de filosofía, estamos más o menos tranquilos: todo el mundo ya sabe de qué se trata la filosofía y sólo será cuestión de ir ampliando o profundizando algunos aspectos específicos. Pero cuando debemos comenzar de cero (por ejemplo, en un primer curso de filosofía de escuela media o ante un grupo de una carrera que no es filosófica (...)) se complica porque sabemos que deberemos estar preparados para afrontar algunas preguntas que inexorablemente llegarán: “¿qué es la filosofía?”, “¿para qué sirve?”, “¿qué hacen los filósofos?”. Después de algún tiempo, uno ha ingeniado algunas estrategias de respuestas posibles, tratando de armar una defensa que, en cierta forma, nos inmunice frente a lo molesto de aquellos interrogatorios y nos permita mover con alguna tranquilidad en el desarrollo de nuestro curso”. (Cerletti, 2004, p. 3)

Al parecer, la asignatura de filosofía, además de estar marginada por el sistema educativo, también está olvidada por la sociedad. En este punto, todas las personas pertenecientes al mundo de la filosofía (los profesores, sobre todo) tienden hacer un cierto tipo de defensa, tratando de responder a la típica e inacabable interrogante sobre ¿para qué sirve la filosofía? En una sociedad donde aparentemente, ni siquiera el Ministerio de Educación sabe para qué sirve o lo que verdaderamente es la filosofía, esto lo podemos ver reflejado en el programa para Tercero medio, que es la primera instancia de acercamiento a la asignatura de filosofía, en realidad lo que contiene son especificaciones de psicología.

En contraste con lo anterior, en el programa de estudio de filosofía para Cuarto medio vigente, se menciona una serie de habilidades y actitudes, y se da a entender que la enseñanza de la filosofía sí es o era (hasta entonces) fundamental en algún grado. En primer lugar, se menciona que, “la práctica de la filosofía permite tomar distancia crítica de las distintas

concepciones globales y reconocer la existencia de posiciones diferentes de la propia que también son susceptibles de defensa racional (...)” (Mineduc, 2001, p. 11) En este punto, no sólo nuevamente se reconoce a la filosofía por su capacidad crítica, sino también, se la reconoce como una actividad que puede ser puesta en práctica. Del mismo modo, en cuanto al pensamiento crítico que proporciona la enseñanza de la filosofía, es ella la única capaz de permitir la instancia donde tal habilidad pueda desarrollarse en plenitud, puesto que necesariamente las demás asignaturas dan por acabado todo el conocimiento que se entrega, sin dejar espacio para la duda, la crítica e incluso para la reflexión.

En segundo lugar, el programa de estudio alude a que “ejercitarse en la argumentación filosófica contribuye también al desarrollo del juicio independiente que valora las diferentes respuestas a la pregunta acerca del sentido de la existencia humana surgidas en la dilatada historia de la filosofía” (Mineduc, 2001, p. 11) Dentro de este marco, el actual programa de estudio expresa lo fundamental que es el desarrollo de la argumentación filosófica, puesto que es un saber mucho más complejo y completo del que se piensa habitualmente, es un saber dónde el acto de pensar no se agota en una simple opinión.

En este punto, el programa enfatiza que la filosofía no es sólo una instancia que permite desarrollar una serie de habilidades que en otras asignaturas de igual modo de podrían lograr. La enseñanza de la filosofía y el desarrollo de todas sus habilidades están siempre en relación con algo mucho más complejo, es decir, con una disciplina en la cual, “el desarrollo de habilidades analíticas, argumentativas e interpretativas, (...) (Mineduc, 2001, p. 11) son fundamentales.

En base a lo anterior, por último, el programa nos dice que “la enseñanza de la filosofía requiere necesariamente que los estudiantes tomen contacto con los hitos fundamentales del desarrollo del pensamiento filosófico y que tengan la experiencia de la lectura de textos seleccionados de autores clásicos, medievales, modernos y contemporáneos” (Mineduc, 2001, p. 11) En otras palabras, la posibilidad del desarrollo de las habilidades propias que permite la filosofía, tales como, el pensamiento crítico, reflexivo y autónomo, así como también las habilidades argumentativas e interpretativas, necesariamente deben relacionarse con la enseñanza de la filosofía, puesto que al ser esta amplia, diversa y multifacética, permite tener una perspectiva holística de la realidad y también de nosotros mismos.

2.5 MODERNIZACIÓN Y FILOSOFÍA

Partimos este subcapítulo tomando los supuestos mencionados precedentemente, sobre cómo el actual programa de estudio de la asignatura de filosofía aborda temáticas que incluso el mismo Ministerio de Educación ha considerado de suma importancia, como, por ejemplo, el tema de “formar para la vida real”. Asunto que, sin duda, nos lleva a pensar necesariamente el contexto actual en el cual vivimos, donde el modo de vivir es muy diferente al del siglo pasado e incluso hasta hace un par de años atrás. En esta línea, la irrupción de los avances tecnológicos, la globalización, el acceso al conocimiento, la rapidez de la información, entre otros, ha generado inevitablemente que el ser humano, sus necesidades, su forma de vivir, sentir y pensar se hayan modificado en cierta forma.

A través de las afirmaciones anteriores, cabe preguntarse entonces, ¿de qué manera el actual programa de filosofía atiende a los problemas y situaciones del actual contexto en el que vivimos?

De las evidencias expuestas en el capítulo anterior, podemos inferir, que, la mayoría de los programas de estudio aquí investigados, respondieron a las problemáticas y necesidades de determinados contextos. Un ejemplo claro es el programa experimental de filosofía introducido en el año 1970. Aquí, el enfoque estuvo en relación con las necesidades que el país tenía, como el hecho de que la educación estaba sumamente segregada, donde sólo las personas con mayor poder adquisitivo podían tener acceso a la enseñanza. Por lo anterior, es que los contenidos y orientaciones didácticas impulsaban a la reflexión y al análisis de dicha situación.

Por ello, se hace necesario analizar de qué modo el programa de estudio que está vigente responde a las necesidades actuales, y en esta línea, analizar también de qué modo la enseñanza de la filosofía se torna fundamental en este contexto.

El nuevo marco curricular procura establecer objetivos y contenidos actualizados y conectados con la vida de las personas... y orientados a proveer competencias cognitivas, prácticas y morales, que sean herramientas efectivas para el desarrollo integral de las personas en el mundo que viene (García, 2006, p.63)

El marco curricular es el texto que establece los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios, dentro del plan que aún está vigente se contempla que la educación contribuya a desarrollar las herramientas necesarias para vivir tanto como en el mundo actual, como en el que se viene más adelante.

Se puede decir que vivimos en un contexto y periodo caracterizado por la rapidez de la información y el hambre de poder acceder a los “beneficios” de los tiempos modernos, como dice Gilles Deleuze, vivimos en la era de las modulaciones, donde el prototipo o molde de lo que deberíamos llegar a ser,

se auto deforma cambiando continuamente, de un momento a otro. En efecto, se puede decir entonces, que vivimos en una especie de incertidumbre sobre lo que nos depara el futuro, sobre lo que somos y lo que seremos.

En esta línea, se hace fundamental aclarar que en este subcapítulo entenderemos el término de modernidad y moderno con relación a lo actual más que en términos historiográficos o sociológicos, donde el presente periodo estaría más acorde a un tipo de posmodernidad.

Sobre la base de las ideas expuestas anteriormente, es necesario reconocer que la sociedad exige estar constantemente adaptándose a los distintos cambios que van ocurriendo, contexto en el cual, sólo nos queda buscar alguna solución que nos permita comprender y resolver las múltiples problemáticas que nos rodean. Esta situación nos hace plantearnos que “por primera vez la educación se encuentra ante un escenario incierto, donde se entremezcla lo viejo y lo nuevo, actores inéditos y actores que tratan de reactualizarse desde la debilidad” (Barrios, 2011, p. 33)

La modernidad ha hecho que el mundo y lo que llamamos “vida real” quede en la incertidumbre, como diría Marshall Berman nos ha llevado a una “vorágine de perpetua desintegración.” (Berman, 1989, p.1) El modo de vivenciar la realidad y de percibir el mundo que nos rodea, se ha vuelto sumamente difuso e indeterminado.

La cultura de la imagen vía de la revolución digital -unificación en una pantalla de sonido, texto e imagen-, activada con la velocidad de la instantaneidad del circuito informativo, ha desplazado al sistema educativo, que hasta ese momento ejercía el monopolio del conocimiento y de la información. Esa máquina virtual donde la imagen predomina sobre el texto y el contexto es mucho más poderosa que la escuela. (Barrios 2011, p 33)

No es algo que llame la atención el hecho de que hoy en día todo el conocimiento teórico se encuentre en una máquina virtual. Pareciera ser que no hace falta asistir a una escuela para poder instruirse en conocimientos, no obstante, el asunto prioritario del proceso de enseñanza-aprendizaje es mucho más trascendental. En este sentido, la educación actual va incluso más allá de ofrecer bases de comprensión y fundamentos más ricos que los provistos por los medios de comunicación masivos (García, 2006, p.64). En este sentido, cabría también preguntarnos ¿de qué manera una máquina virtual podría ofrecer las herramientas necesarias para desarrollar un pensamiento crítico, reflexivo y autónomo?, y asimismo ¿de qué manera esta misma máquina podría ofrecer una educación donde el reconocimiento a la diversidad se hace necesario?

En base a lo anterior, cuando hablamos de mundo moderno hablamos no sólo de los avances tecnológicos y de la revolución digital, sino que nos referimos a una serie de implicancias ampliamente complejas en el acontecer humano, donde incluso el sentido de vivir se ha vuelto sumamente difuso.

Lo mencionado hasta aquí, supone una serie de cambios no sólo en las comunicaciones, sino también, cambios culturales que irreparablemente deben ser considerados por la educación. Un ejemplo claro, se puede ver en todas aquellas instituciones en las cuales antes se tenía credibilidad, y en las cuales hoy no se cree ni confía. Incluso, nos mantenemos escépticos al pensar sobre qué podríamos llegar a formar y crear como personas.

¿Qué es una familia en la actualidad? ¿Qué significa? Por supuesto, hay niños, mis niños, nuestros niños. Pero hasta la progenitura, el núcleo de la vida familiar ha empezado a desintegrarse con el divorcio [...] Abuelos y abuelos son incluidos y excluidos sin recursos para participar en las decisiones de sus hijos e hijas. Desde el punto de vista de los nietos, el significado de los abuelos debe determinarse por medio de decisiones y elecciones individuales (Bauman, 2004, p. 12)

Lo anterior, no hace más que demostrarnos un caso que hoy en día no es extraño de vislumbrar en nuestras familias, es un caso de la vida, de la vida real. El ideal de familia ha cambiado, al igual que muchos otros ideales que estuvieron inmersos en la cultura chilena. Cada vez se hace más necesario, que la educación, y por, sobre todo, la enseñanza de la filosofía absorba rápida y significativamente estas consideraciones.

“Un curriculum para la vida, un curriculum significativo, significativo porque directamente conectado con la complejidad y velocidad de transformación de los mundos del trabajo, de la cultura y de las comunicaciones, a los que están expuestos o aspiran integrar los jóvenes”. (García, 2006, p. 63)

En este sentido, estamos constantemente volviendo al tema sobre el significado de formar para la vida, ¿estamos acaso seguros de todo lo que implica formar para la vida real? ¿Cuál será la forma de enseñar en favor de un pensamiento crítico, pero no destructivo en términos de relaciones interpersonales? Esto considerando que la escuela, el trabajo, el mundo en general, están cada vez más competitivos y exigentes.

Atendiendo a todas estas consideraciones, también es preciso reparar en que la educación en general y la enseñanza de la filosofía en particular, irreparablemente deben relacionarse con las problemáticas propias del actual contexto. Sin embargo, la tarea se hace aún más compleja cuando se

pretende absorber la enseñanza de la filosofía por los problemas actuales, puesto que se circunscribiría y limitaría tanto a los estudiantes, como a la filosofía propiamente tal.

En este sentido cabe preguntarse, ¿de qué manera el actual programa de estudio de filosofía aborda las distintas dificultades propias de la modernidad?, o si al menos reconoce que la modernidad ha traído consigo una serie de contrariedades y problemáticas en las cuales los estudiantes y futuros ciudadanos se van a enfrentar.

Prácticamente todos los objetivos que la Reforma propone están expresados en términos de lograr que el alumno adquiera *competencias y capacidades*, lo que debería hacernos pensar acerca del carácter radicalmente instrumental que la Reforma le imprime a la educación, toda vez que se trata, en todo momento, de que el estudiante consiga sintonizar con el estado de cosas imperante o, sin ir más lejos, se trata de la definitiva sustitución, en la concepción de lo que debe ser enseñado, de los objetivos por la reforma. (Longás, 2006, p.29)

En esta línea, aspectos propios que permite la filosofía como el desarrollo del pensamiento crítico, quedan limitados en la sociedad, puesto que la modernidad, como un constante devenir, no permite detenerse a reflexionar, sino más bien, nos limita a sumergirnos en una constante sumisión.

En este sentido, aparentemente hoy en día lo predominante es ir adquiriendo capacidades y competencias para moldearse al ámbito laboral, lo que hace que casi no haya diferencia entre la escuela y una empresa, un ejemplo claro se puede vislumbrar en la imagen de capacitación que se está introduciendo en las escuelas. Si en algún momento de la historia, los jóvenes terminaban la escuela y un ciclo, para posterior empezar de cero en

un trabajo. Hoy en día el panorama no es así, existe la imagen de formación permanente, donde se exige estar constantemente capacitándose.

En este aspecto, es donde surge quizás el quiebre más profundo de la actualidad, ya que la imagen de sujeto reflexivo, autónomo y crítico de la sociedad queda limitada en una modernidad, donde como diría Gilles Deleuze, “los individuos se han convertido en “dividuos”, y las masas, en muestras, datos, mercados o bancos”, (Deleuze, 1991,p.3) Aquí la imagen de sujeto como “dividuo”, significa que en cierto modo estamos consumidos en una era donde al parecer no somos más que números, del mismo modo, así como en la escuela somos el famoso “número de la lista”, en la sociedad de hoy, somos solo un Rut que debe producir en la sociedad.

En esta línea, es pertinente señalar entonces que el programa actual de estudio considera como moderno el desarrollo del pensamiento creativo y crítico y el desarrollo de habilidades para el uso responsable de las tecnologías de la información y comunicaciones. (Ministerio de Educación, 2009. p. 23). Es decir, nuevamente caemos en un pensamiento sumamente instrumental y que además, circunscribe a la filosofía en sólo y únicamente al campo de desarrollar habilidades para enfrentarse al uso de las tecnologías, y no en favor de comprender e interpretar la realidad y los problemas que hoy nos revierten.

2.6 INFLUENCIAS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL MODO DE ABORDAR LA FILOSOFÍA.

En los estados modernos, la historia se ha transformado en el medio privilegiado de formar y conformar la conciencia nacional. Los gobiernos, las élites dirigentes, tienen especial empeño en educar al pueblo según su modo de ver la historia. Esta se transforma en el instrumento político que llega hasta la propia conciencia cultural de la masa y aún de la "inteligencia". Los que poseen el poder, entonces, tienen especial cuidado de que la periodificación del acontecer histórico nacional sea realizada de tal grado que justifique el ejercicio del gobierno por el grupo presente como un cierto clímax o plenitud de un periodo que ellos realizan, conservan o pretenden cambiar. (Dussel, 1966, p. 12)

A partir de la cita anterior, podemos percatarnos sobre diversos factores que influyen y han influido en el modo en que el pueblo y la sociedad en general perciben el acontecer histórico nacional y todas sus problemáticas.

En esta línea, surgen dos conceptos que son fundamentales en cuanto a la propagación de un indiscutible enfoque ideológico en una sociedad, el saber y el poder.

A través del recorrido histórico elaborado en el Capítulo I de la presente investigación, podemos percatarnos que tanto el saber cómo el poder, han estado en custodia de las elites nacionales, es decir, en los grupos de personas con más poder adquisitivo y que, por ende, tuvieron mayor acceso a la educación formal e informal.

Sin embargo, para que este análisis se efectúe de forma completa, es necesario remontarnos hacia el comienzo del dominio e imposición del saber y del poder en Chile, que estuvo en manos del proceso de colonización por parte de los españoles. En vistas que fueron ellos, los que en primera instancia instauraron una forma distinta de pensar y hablar. De igual modo, no se respetó “la multiculturalidad de Chile (...)” (Gaete M., et al, .2007, p. 16) que más aún, “(...) habitan desde tiempos inmemoriales el territorio delimitado por las actuales fronteras del país” (Gaete M., et al, .2007, p. 16).

El régimen colonial fue el iniciador del sometimiento de las culturas ancestrales y de su posterior olvido. Tal sometimiento de los pueblos originarios se realizó en nombre de un mandato divino otorgado por el Papa. De esta manera, estas personas comenzaron a perder todos sus derechos, empezando por la pérdida de sus tierras. (Gaete M., et al, .2007, p. 16)

Por otro lado, el poder y el dominio en manos de los conquistadores españoles, no sólo significó que las personas que ya habitaban Chile perdieran sus tierras. En efecto, implicó un total y absoluto sometimiento de los pueblos indígenas, de tal modo que hoy en día muy pocos de ellos son reconocidos, permaneciendo en una casi total invisibilidad en el país.

En este contexto, no es posible ejercer el poder sin poseer un saber y viseversa, el dominio de estas fuerzas siempre debe ser absoluto y análogo. Sin duda, los pueblos indígenas también poseían un cierto tipo de saber, no obstante, al parecer, para la civilización, tales conocimientos indígenas no fueron ni son válidos. Más aún, el sometimiento a esos nuevos saberes respondía a cierto tipo de imperativo, pues, “los conquistadores justifican la instalación de una educación civilizada europea” (Gaete M., et al, .2007, p. 17) ya que, según ellos, los habitantes de aquella época eran unos salvajes que debían ser civilizados y por ende educados.

A pesar de que no existen aún profundos estudios sobre todos los pueblos originarios, porque la mayoría de ellos fueron exterminados en muy poco tiempo, se sabe que tenían un sistema de vida muy organizado en base al núcleo familiar y a un sistema comunitario; que eran seres con una profunda espiritualidad evidenciada en sus creencias sobre la vida después de la muerte; que poseían un conocimiento y respeto ante la naturaleza y que habían configurado una cosmovisión compleja que se evidenciaba en todas las manifestaciones de su cultura. (Gaete M., et al, .2007, p.18)

Algo semejante ha ocurrido desde la época de la colonización hasta la actualidad. El dominio por el poder, por infundir ideales y saberes centrados en la conveniencia de sólo algunos, se ha hecho fundamental en todos los ámbitos sociales y por ende también, políticos.

Todo lo mencionado hasta aquí parece confirmar un conflicto que no deja afuera a temas relacionados con la educación. Se debe agregar también, que algo no tan lejano a la realidad que vivieron los pueblos indígenas chilenos, se vivenció también en el país en periodo de la dictadura militar. Tal y como se expuso en el Capítulo I, dicho periodo “(...) representa un modo moderno de colonización” (Gaete M., et al, .2007, p. 186).

Todas estas observaciones se relacionan de forma muy estrecha, ya que si en el periodo de colonización se utilizó “la estrategia del desarraigo” (Gaete M., et al, 2007, p. 186) para despojar por completo a los pueblos de su cultura, en la dictadura este “desarraigo” se cumplió a través de “por ejemplo, el exilio” (Gaete M., et al, .2007, p. 187)

Hasta este punto, es pertinente señalar que los hechos mencionados anteriormente, se tornan de suma importancia para poder entender y comprender que el tema de la relación entre el saber y el poder en Chile es bastante más complicado de lo que se suele pensar. Pues, en esta línea, esta relación como forma de hacer política, ha sido fundamental en el modo entender temas socioculturales.

Ahora bien, centrándonos exclusivamente en el área educativa, se puede mencionar en base a lo anterior que, “todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican.” (Foucault, 1975/1998 p. 37) A raíz de esto, es que mientras los discursos e ideologías políticas cambien, los enfoques y necesidades educativos también lo harán, del mismo modo como lo pudimos observar en el capítulo anterior.

En esta misma línea, cabe preguntarse entonces ¿de qué manera han influido estos distintos discursos políticos en el modo de abordar y pensar la filosofía? Claro está que los distintos programas de estudio de la asignatura de filosofía han respondido a cuestiones que en cada época se tornaron fundamentales, sin embargo, los temas que en una sociedad se vuelven importantes, en muchas ocasiones, surgen de principios que, precisamente, parten de lo que las políticas públicas ordenan e impulsan.

En base a lo anterior, es que “el buen discurso ‘técnico’ no podría sino apartarse rigurosamente de ambas tentaciones, que conducirían a los proyectos educativos a perderse tanto en los abismos de la abstracción filosófica como en el despeñadero de los intereses terrenales” (Madrid, 2006, p.34)

En definitiva, al parecer estamos condenados a un cierto tipo de sometimiento ante lo que los poderes dominantes requieren de la sociedad. Por lo anterior, la educación siempre debe ser entendida en cuestiones que no quedan ajenas en lo respecta a las relaciones de poder y a la reproducción del saber.

Los cambios y modificaciones que afectan a los sistemas educativos son inevitables, sin embargo, la enseñanza de la filosofía siempre debe ir en la misma dirección, hacia el formar personas con sentido de democracia y a la vez sentido crítico en cuestiones sociales, y con un gran desarrollo del pensamiento autónomo, reflexivo y, por, sobre todo, libre.

2.7 UNA FILOSOFIA PARA COMPRENDER AL OTRO

El “otro” no puede ser separado de la expresividad que lo constituye, ni siquiera cuando consideramos el cuerpo del otro como un objeto, y sus orejas y sus ojos como apéndices anatómicos, los despojamos de toda expresividad, aunque simplifiquemos hasta el extremo mundo que expresan (...) (Skliar, 2002, p.13)

Claro está que el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, debe permitir un ambiente de respeto entre los estudiantes. Aquí vale la pena hacer una pequeña digresión, ya que cuando nos referimos a clima de aula, ambiente propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso a formación de ciudadanos, conjuntamente nos referimos a sujetos que están en constante relación y cercanía con un otro.

Por lo anterior, cuando nos referimos a todas las cuestiones que deben darse en torno al aula, también irremediablemente estamos aludiendo a sujetos que no son sólo lo que podemos ver de ellos y su expresividad, sino que también, poseen singularidades, experiencias, historias y modos de ser, es decir, todo aquello que los hace ser únicos e irrepetibles en este mundo. Todo lo anterior, en otros términos, nos hace remontarnos al tema de la alteridad cuyo significado y origen del latín (alter) refiere siempre a un “otro” y a toda su “otredad” que a ese otro, lo hace ser precisamente otro.

En esta línea, cabe considerar que el tema de la alteridad ha sido tomado desde la filosofía por Emmanuel Lévinas, quien fue un rupturista en la filosofía tradicional occidental al replantear al sujeto y la subjetividad.

En diversas ocasiones, a lo largo de los programas de estudio, se ha manifestado la importancia de formar sujetos capaces de pensar y reflexionar en torno al mundo que los rodea y a sí mismos. Todo lo anterior, debe generarse, además, dentro de un clima de respeto y consideración hacia un otro, que también tiene su lugar dentro del aula.

Dentro de este marco, a lo largo de la presente investigación, se ha manifestado la importancia que tiene la filosofía en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, autónomo y reflexivo. Cualidades que cada uno de los estudiantes pueden potenciar desde ellos mismos. En efecto, al parecer se podría interpretar que la filosofía y el acto de filosofar en sí mismo, es una disciplina sumamente solitaria, independiente e incluso antisocial. Además, hasta las mismas actividades didácticas que se llevan dentro del aula en la asignatura de filosofía, tales como, el análisis de texto, las pruebas y guías, fomentan el trabajo individual y no grupal. En este sentido y considerando que uno de los objetivos fundamental de la presente investigación es crear un programa de estudio que fomente el trabajo grupal, donde los estudiantes sean actores activos de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, es preciso plantearse de qué modo este desarrollo del pensamiento crítico,

autónomo y reflexivo, puede tornarse elemental en cuanto a los temas que hoy en Chile son fundamentales tal como lo es la inclusión.

En un contexto, donde el comprender qué es la inclusión se hace sumamente necesaria, puesto que en las aulas y en el mundo de hoy, nos encontraremos con sujetos de diversas culturas, modos de comprender el mundo y también con distintas capacidades, es relevante plantearnos de qué manera la enseñanza de la filosofía comprende este contexto y como lo aborda.

Del mismo modo, es necesario plantearse la pregunta ¿cómo podemos comprender al otro a través de la enseñanza de la filosofía? Como he mencionado anteriormente, el actual programa de filosofía promueve indudablemente el sentido de respeto entre los alumnos, pero no necesariamente un ambiente de respeto genera que en ese respeto se encuentre un comprender al otro.

Asumiendo que estamos en un contexto donde la inclusión y la diversidad son sumamente necesarias, es preciso plantearse quién es ese otro al que tenemos que comprender.

Que el “Otro” no sea nadie propiamente hablando, ni usted ni yo, significa que es una estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos – yo para usted en el suyo, usted para mí en el mío-. No basta siquiera con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho, es una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto-. Y es que las nociones necesarias para la descripción del mundo (...) permanecerán vacías e inaplicables, si el “Otro” no estuviera ahí expresando mundos posibles. (Skliar, 2002, p.8)

En este sentido, la interrogante acerca del “otro”, podría tener dos significaciones, en primer lugar, circunscribirlo a lo “mismo” o uno igual, y, en segundo lugar, percibir al “otro” en grado de inferioridad. Del mismo modo, en la cita anterior de Carlos Skliar, Gilles Deleuze hace mención al mundo perceptivo en general, que es fundamental para entender que el “otro” puede en definitiva ser cualquier persona, despendiendo del punto del cual se mire.

En esta línea, considerando que todos somos “otros”, cabe preguntarse ¿quién o quiénes son la diversidad? “(...) siempre retornaba la imagen de que la “diversidad” no somos nosotros: son los otros (...).” (Skliar, 2002, p. 20) Justamente esta forma de entender la diversidad como algo ajeno a nosotros, es la que definitivamente no se debe de adquirir. La diversidad somos todos nosotros, todos los que componemos y construimos este mundo.

En consecuencia, de que todos somos diversos, y que todos tenemos distintos y profundos modos de interpretar y comprender el mundo, no es necesario saber si alguien proviene de otro país u otra cultura para tener que detenerse a reflexionar si ese “otro” es distinto a mí, ya sea por su color de piel, su idioma o modo de expresarse. En base a esto, es que todos somos “otros” aunque provengamos del mismo lugar.

Partiendo de los supuestos anteriores, es que la enseñanza de la filosofía se hace aún más compleja, puesto que ahora cuando intentemos definir el “formar para la vida”, necesariamente tenemos que situarnos desde la comprensión de que todos somos “otros” y por lo tanto diversos y distintos. En base a esto, es que la filosofía y la educación en general, no se debe orientar sólo a un tipo de sujeto, o pretender que todos pensamos de igual manera. Atendiendo a estas consideraciones, cabe decir que, la enseñanza de la filosofía no debe ser universalista en el sentido de comprender que todos los estudiantes interpretan el mundo de la misma forma, sino que debe potenciar la multiplicidad de pensamientos.

El discurso de la alteridad en esencia brinda la posibilidad que dentro del aula de clase se entremezclen las voces, los pensamientos, las construcciones argumentativas y la claridad conceptual. Esta pedagogía es la portadora del sueño prometeico, del conocimiento que ya no es de un solo individuo, sino que es de muchos hombres. La palabra del otro se derrama y se dibuja con las subjetividades de los otros, para crear personas libres y comprometidas con el cambio y la transformación. (Vallejo, 2002, p. 116)

Finalmente, entender el tema de la subjetividad y de la alteridad se torna fundamental para pensar la enseñanza de la filosofía desde un tipo de ética, donde la relación profesor-estudiante y también entre los propios estudiantes, debe existir un clima de aula de respeto, inclusión y democracia, no en sentido de poder permanecer de forma pasivo dentro del aula, sino desde una actitud trascendental de relaciones interpersonales, en el cual a ese “otro” lo respeto porque me importa y lo comprendo.

2.8 UN PROGRAMA PARA PRODUCIR Y NO PARA REPRODUCIR

A lo largo de la presente investigación, centrada en el rol del estudiante dentro de los programas de estudio de la asignatura de filosofía, ha estado presente siempre de forma silenciosa, el tema de las didácticas que han sido y que son utilizadas dentro de las aulas chilenas. Dentro de este marco, todas las habilidades que posibilita la filosofía y que han sido mencionadas anteriormente, se hacen viable o no, si las didácticas a aplicar lo permiten. Para tal efecto, en este punto el rol del profesor de filosofía se torna fundamental, puesto que es él, el que interpreta y da la forma al programa de estudio.

En esta línea, la enseñanza de la filosofía, más que ser un problema educativo y social, es un problema esencialmente filosófico y también didáctico. Cabe decir, cuando nos preguntamos sobre cómo enseñar filosofía, nos estamos refiriendo necesariamente a todas las prácticas educativas que se están poniendo en juego tanto dentro, como fuera del aula.

Sin embargo, hay que erradicar la imagen de la didáctica como el conjunto de técnicas que facilitan la comprensión y memorización del contenido a enseñar, porque, necesariamente responden directamente a la pregunta sobre el cómo enseñar algo.

En este sentido, el punto inicial parte desde la formación pedagógica de los profesores de filosofía. En este sentido estamos de acuerdo con Alejandro Cerletti cuando expresa, “que el profesor deba ser, a su vez, un filósofo constituye un rasgo profesional que para muchos es imprescindible – nosotros así lo creemos–, mientras que, para otros, es un asunto al menos discutible”.(Cerletti, 2004, p.2) En base a lo anterior, podemos decir, que la formación profesional del profesor de filosofía se torna elemental, puesto que es en esa etapa donde una serie de elementos se introducen en el estudiante de pedagogía. Por un lado, el exceso de asuntos teóricos, y por otro, la hegemonía del academicismo y el pensamiento técnico, que no hacen más que alejar al futuro profesor de filosofía de los problemas reales que se dan dentro de las aulas.

Pareciera ser que la formación pedagógica inicial, es sólo un índice respecto a la fórmula incuestionable para poder pasar materia. Del mismo modo, hablar de las didácticas para la enseñanza queda al límite de la infantilización, pasando a ser nada más que sólo un juego que no posee sustento alguno.

Dentro de este marco, de acuerdo con el pensamiento de Santiago Vallejo y su expresión de que:

la didáctica se constituye a partir del proceso docente-educativo que se desarrolla en la institución escolar. Este proceso relaciona el mundo de la vida con el mundo de la escuela a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un tipo de hombre, a lo cual responde la escuela desde sus estrategias didácticas, ella es mucho más que simple medios de enseñanza (Vallejo, 2014, p.116)

Desde esta perspectiva, la labor docente se torna fundamental, puesto que es el profesor el que proyecta su conocimiento y su comprensión del currículo escolar, de tal manera que posibilita las habilidades propias de la filosofía y el poder armonizar los conocimientos teóricos con los dilemas propios de los estudiantes en el actual contexto. De esta manera, el quehacer filosófico-educativo que se da dentro del aula debe conducir siempre hacia el desarrollo activo e integral de los estudiantes.

Lo anteriormente expresado, hace referencia a que un programa de estudio no es una receta donde al seguir las instrucciones se podrá lograr que los estudiantes puedan aprender, puesto que no existe una receta mágica para enseñar, ni para aprender. Por lo que el rol del profesor, en este sentido se torna fundamental, puesto que es él profesor el que debe tener las herramientas necesarias para comprender el currículo.

La enseñanza de la filosofía debe adoptar necesariamente una actitud filosófica, puesto que es esta actitud la que permite adquirir un rol en el que el profesor sea capaz de indagar e interrogarse filosóficamente sobre el contexto en el cual está inmerso. Es decir, el profesor debe saber dónde está para saber cómo actuar en dicho contexto.

En base al conocimiento ulterior, el profesor adquiere las herramientas necesarias que le permiten motivar a sus estudiantes, de tal modo que se interesen por la asignatura, por el contenido y por, sobre todo, por lo que puede llegar a lograr a través de la filosofía.

En este sentido, se torna elemental señalar que la enseñanza de la filosofía posee tres problemáticas que el profesor de filosofía debe resolver:

1. La delimitación de un campo teórico y textual (la filosofía).
2. El reconocimiento de una actividad o una práctica singular (el filosofar).
3. La posibilidad de introducir a otro en ese campo teórico y textual, y de iniciarlo en esa práctica (enseñar filosofía / a filosofar). (Cerletti, 2004, p.2)

De acuerdo con lo expresado en la cita, el profesor de filosofía debe poseer tres habilidades, las cuales apuntarán si lo que se ha logrado es únicamente reproducir contenido filosófico o, producir e incentivar al pensamiento libre y autónomo, habilidad que tanto he mencionado en la presente investigación. Sin embargo, para que el último punto aquí mencionado es necesario que el profesor de filosofía comprenda cómo armonizar el saber teórico con el práctico, es decir, desde el saber textual lograr que sus alumnos desarrollen habilidades propias de la filosofía y las pongan en práctica.

Como caso típico en relación a lo dicho anteriormente, es cuando los jóvenes adquieren la imagen de que hay que estudiar para poder ser alguien en la vida, en este sentido en primer lugar, se podría decir que el sujeto que en sí es alguien, que sin embargo, no se está entendiendo como alguien, sólo se proyecta. Por lo anterior, es que la filosofía impulsada por los programas de estudio, el rol del profesor y la comprensión e interpretación que él hace, se torna fundamental, puesto que necesariamente se debe posibilitar al estudiante a reflexionar y entenderse como alguien en ese lugar.

La filosofía, no sólo debe ayudarnos a poder entender la realidad y el contexto. También, debemos involucrar a los estudiantes como parte de dicha realidad desde donde puedan construir de manera activa, desde sus propios pensamientos, y, además, puedan tantear sus propios temas de interés.

En suma, a través de todo el análisis trabajado entorno a los programas de estudio de la asignatura de filosofía, nos podemos percatar sobre lo relevante que es un programa de filosofía que sea capaz de armonizar los contenidos teóricos con las distintas y diversas aristas que se pueden dar en la realidad y la cotidianidad, asimismo con las problemáticas actuales, las problemáticas del hombre en el mundo, del hombre en relación con los demás. No obstante, por último, se hizo imprescindible el valorar que es el profesor de filosofía quien comprende e interpreta dichos programas de estudio, por lo que no basta con sólo crear el programa perfecto, al mismo tiempo es tarea de los docentes el poder transmitir dichos contenidos expresados en los programas de la forma más comprensible y significativa a sus estudiantes.

CAPÍTULO III

PROGRAMA DE FILOSOFÍA

3.1 JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTO DEL PROGRAMA

A lo largo de la presente investigación de los programas de estudio desde los años 1964 hasta el actual, he observado y analizado las grandes carencias que ha tenido la asignatura de filosofía. Esto no sólo ocurre en el actual programa, sino que por momentos, estas carencias han sido un problema al borde de ser una patología que no tiene remedio alguno. Pues, aunque ha habido esfuerzos y motivaciones para lograr un currículo escolar fundado en verdaderos fundamentos filosóficos, no se ha hecho más que basar la enseñanza de la filosofía en principios técnicos, universalistas y dogmáticos.

En esta línea, también es pertinente considerar que el contexto actual en el que estamos sumergidos presenta una serie de necesidades y complejidades de las que el actual programa no da cuenta.

En base a esta preocupación por la asignatura de filosofía, es que considero inevitable, emitir al menos algunos lineamientos básicos y necesarios para que mediante tal asignatura, los estudiantes puedan desarrollar el pensamiento crítico, reflexivo y autónomo. Habilidades que a lo largo de esta investigación, he manifestado la gran importancia que poseen.

En primer lugar, es necesario mencionar que el Programa de estudio de filosofía de creación propia, se remite exclusivamente al nivel de Tercero medio. Desde mi perspectiva, es este el programa que de suma urgencia necesita ser reformulado. Del mismo modo, al ser el nivel de Tercero medio el primer acercamiento de los jóvenes a la filosofía, debe ser

necesariamente la base fundamental para que en Cuarto medio se puedan adquirir conocimientos y habilidades más complejas.

En este sentido, el énfasis estará centrado en un rol activo del alumno, donde la filosofía pueda ofrecerle “herramientas que les pueden ser útiles en su propia relación con el mundo y con los demás” (García, 2007, p.65).

En base a lo anterior, considero que lo primordial en un programa de estudio no es demostrar la gran tradición filosófica y sus complejidades. Un programa debe centrarse única y exclusivamente en las necesidades de la gran diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas.

La filosofía, debe permitir sacar de ellos la serie de habilidades que posibilita como disciplina, el pensamiento crítico, autónomo y reflexivo que no son sólo para que los estudiantes puedan desenvolverse día a día en la sociedad, sino también, para que puedan entenderse, más allá de saber quiénes son ellos mismos desde una perspectiva psicológica (como lo que manifiesta el programa de filosofía y psicología de Tercero medio).

Un entenderse más allá de una perspectiva psicológica, significa en este aspecto un pensamiento autónomo, donde puedan darse cuenta cuán lejos pueden llegar a través de sí mismos, y sean además capaces de tener ideas propias, fundamentadas y de crear más allá de lo ya pensado.

En este contexto, el presente programa está centrado en las tres habilidades básicas que se pueden desarrollar a través de la filosofía, estas son: la habilidad de reflexionar, el pensamiento crítico y el pensamiento autónomo.

En cuanto a los contenidos filosóficos que tendría el programa, serán seleccionados en favor de una armonización entre la tradición filosófica, los dilemas propios del ser humano y los problemas que afectan hoy en día a nuestra sociedad. Por lo que también, será clave indicar el modo de

transmitir óptimamente dichos contenidos, para que los objetivos planteados puedan llevarse a cabo.

El programa elaborado deberá tener por lo menos una estructura cercana a los “Planes y Programas”, para que pueda ser útil a mi labor como profesora en un futuro cercano. Lo mencionado dice relación con lo que se espera *a priori* de esta investigación, es decir, son sólo los lineamientos generales que esperamos obtener y, por lo tanto, el programa está abierto a nuevos desafíos.

3.2 OBJETIVOS DEL PROGRAMA

- Demostrar la posibilidad de armonizar los contenidos filosóficos complejos, con los problemas que afectan a la sociedad actualmente.
- Reconocer la importancia del rol de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Valorar las diferentes formas de enseñar filosofía, desde el diálogo, el análisis y la praxis.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

- Conocer y comprender los principales pensadores de la tradición filosófica.
- Conocer y comprender las principales corrientes filosóficas.
- Relacionar las interrogantes propias de la filosofía tradicional con las interrogantes actuales.
- Analizar de manera holística el rol de la filosofía dentro del conocimiento.
- Comprender y analizar cuál es el rol de los estudiantes en la forma de hacer cultura.

3.3 PROGRAMA PARA TERCERO MEDIO

UNIDADES	CONTENIDOS	PREGUNTAS ORIENTADORAS Y GENERADORAS
1. Introducción a la filosofía	-El origen de la filosofía occidental. -Términos principales de la filosofía occidental. -Métodos de la filosofía -Filosofía Latinoamericana	¿Qué es la filosofía? ¿Dónde surge la filosofía? ¿Somos todos filósofos? ¿Qué relación tiene la filosofía con las demás disciplinas? ¿Existe filosofía en Chile?
2. Problemas del sujeto consigo mismo	- Problemas de la reflexión filosófica. -El sentido de la vida humana. -El sentido y el sin sentido.	¿Qué es el conocimiento filosófico sobre sí mismo? ¿Qué es primero, el ser o la conciencia?
3. Problemas del sujeto con su entorno	-Relación hombre y naturaleza. -La filosofía y su relación con las diferentes culturas. -El conocimiento y la verdad.	¿Qué es la diversidad? ¿Todos tenemos los mismos derechos?
4. Problemas actuales	-Problemas de las sociedades modernas. - Arte y cultura en la modernidad -Modernidad y posmodernidad.	¿Qué es la inclusión y de qué manera la filosofía podría ayudar a comprender este término? ¿Qué es racismo?

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

La pretensión elemental del presente programa, más que innovar en nuevos contenidos, pretende darle un giro radical al rol del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo anterior, cada una de las orientaciones didácticas debe aplicarse desde el estudiante como actor fundamental, al que se debe guiar e incentivar a investigar e indagar en temas propios de la filosofía.

Actividades para realizar

- Debates en torno a la contingencia actual, problemas propios del hombre, entre otros.
- Foros.
- Método socrático como didáctica fundamental para desplegar el contenido teórico en las aulas.
- Análisis de textos tales como, noticias, avisos publicitarios, textos literarios y filosóficos
- Seminarios de textos filosóficos
- Dilemas morales
- Utilización de material multimedia, en áreas como la creación de representaciones

CRITERIOS Y FORMAS DE EVALUACIÓN

En este punto, es fundamental pensar que la evaluación debe ir siempre con relación a las didácticas que se desarrollen dentro del aula, por lo que es clave que la evaluación no sólo debe ser utilizada como cierre de un ciclo en el cual el producto son sólo números.

Dado lo anterior, es que la evaluación debe considerarse como un proceso constante, donde el rol del profesor es ir siempre observando los aprendizajes de los estudiantes y desarrollo de sus habilidades. Del mismo modo, la evaluación se debe considerar como una instancia constructiva, puesto que permite evidenciar problemas durante el transcurso de la enseñanza, permite también la autocrítica por parte del profesor y finalmente, develar los logros, falencias y debilidades tanto de los estudiantes como del docente.

FORMAS DE EVALUACIÓN

En este contexto, es de suma importancia realizar un tipo de “actualización de las formas de evaluación”, para que atiendan al desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y autónomo.

- Ensayos filosóficos
- Disertaciones
- Realización de trabajos audiovisuales y multimedia, tales como fotografías, videos, reportajes, entrevistas, entre otros.
- Debates
- Obras de teatro
- Análisis de películas y fotografías.

CONCLUSIÓN

La investigación aquí desarrollada, tuvo como objetivo principal analizar de forma crítica el rol del estudiante plasmado en los programas de estudio de filosofía, desde los años 1964 hasta el presente, 2017.

El objetivo mencionado, partió desde una interpretación propia sobre el actual programa de estudio de filosofía. Como hemos podido ver a través de los análisis desarrollados, los programas de estudio de Tercero y Cuarto medio, si bien reconocen como fundamental el desarrollo del pensamiento crítico, autónomo y reflexivo, cuando se relacionan estos objetivos con las orientaciones didácticas, tales objetivos quedan totalmente anulados. En segundo lugar, creo importante señalar que estos programas manifiestan poco contenido realmente filosófico, al reducir la única filosofía existente básicamente a la tradicional occidental.

Todo lo mencionado anteriormente, me condujo a pensar que siempre había sido así. Sin embargo, al analizar programas de estudio anteriores, pude percatarme que incluso en algún momento histórico la filosofía fue la asignatura primordial y fundamental. Al mismo tiempo, temas que se discuten actualmente sobre, por ejemplo, el hecho que la filosofía debe permitir el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo, también se discutieron en años anteriores, como, por ejemplo, en el año 1964.

En esta misma línea, basándonos en los supuestos expuestos sobre que la descontextualización de los contenidos curriculares afectaría la formación de estudiantes autónomos, críticos y reflexivos, a lo largo de la presente investigación quedó demostrado que tal problema sólo se circunscribe a ciertos programas de estudio (el impulsado en el año 1973 y el actual) y no a todos.

De las evidencias anteriores, también me pude percatar que todas las preocupaciones respecto al rol del estudiante como sujeto activo, tanto dentro y fuera de las aulas, respondían a la imagen de ciudadano que a partir de cada programa se quiso plasmar. En esta línea, temas que estuvieron patentes dentro de la mayoría de los programas, ya sea implícitamente o no, como el “formar para la vida”, “la dimensión crítica de la filosofía”, y el modo en que el actual programa aborda el desarrollo del pensamiento crítico, respondieron necesariamente, en primer lugar, a la contextualización de cada programa de estudio y cómo estos comprendían las problemáticas de la realidad. En segundo lugar, la orientación de los planes y programas respondía también a la imagen de ciudadano que se quería formar para el futuro cercano, es decir, existía una cierta proyección de los programas de estudio en los estudiantes.

En este contexto, consideramos que existe una despreocupación por parte del Ministerio de Educación, puesto que aún sigue vigente un programa que fue implementado y pensado en el año 2001, y que luego fue modificado por última vez el año 2004, centrándose en las problemáticas y necesidades de ese contexto.

Hoy en día dichos programas descontextualizados, no están respondiendo a las necesidades actuales. A esto, sumándole que el programa para Tercero medio no comprende temas, contenidos, ni bibliografía filosófica, y que el programa para Cuarto medio sólo hace referencia a contenidos descontextualizados, es que se hizo necesario crear los siguientes subtítulos, “la marginalización de la filosofía”, “modernización de la filosofía”, y otro dónde se analizan las influencias de las políticas públicas en el modo de abordar la filosofía.

En este contexto, se puso en evidencia, en primer lugar, la importancia que tiene la asignatura de filosofía para los estudiantes y futuros ciudadanos. En segundo lugar, se evidenciaron los alcances que el actual programa de filosofía tiene entorno a las problemáticas de hoy, ya que no sólo existe una descontextualización de la bibliografía utilizada, sino que también se evidencian falencias en el modo de abordar y relacionar la filosofía con los dilemas y las temáticas que nos preocupan hoy en día. En último lugar, a través del análisis desarrollado se evidenció que siempre el modo de abordar tanto la educación como la filosofía, respondieron a las políticas públicas de los distintos periodos históricos, y en este sentido, también respondieron a quién o quiénes poseían el poder.

Como se puede inferir del presente trabajo, en primer lugar, el poder estuvo en manos de los colonizadores españoles quienes impusieron una forma distinta y ajena de comprender el mundo, luego la religión católica, quien aplicó una forma moralizante de comprender al hombre y a la sociedad, y luego la elite chilena quienes tenían mayor poder adquisitivo y derecho a la educación. Hoy podemos ver, que el panorama no es muy distinto a lo que se vivió en dichos periodos, puesto que aún sigue la pugna entre las elites que mantienen en poder político en Chile y por otro lado la religión católica que aún sigue presente en los programas de estudio de filosofía. Sin embargo, hoy hay que sumarle la gran influencia de la ideología de mercado que existe y está patente en la educación chilena.

El objetivo último de la presente investigación fue crear un programa de estudio que en un primer momento fuera para Tercero y Cuarto medio, con el fin de demostrar que el rol del alumno autónomo, reflexivo y crítico se puede sustentar desde la armonía entre la tradición filosófica y el contexto chileno actual, presente en los contenidos del área de filosofía.

Sin embargo, como también la finalidad de dicho programa es la de ser puesto en práctica, se evidenció que el programa que tiene más falencias es el de Tercero medio, ya que al no presentar contenidos filosóficos, queda a criterio de los docentes el quehacer dentro del aula. En base a lo anterior, es que decidí hacer sólo un programa de Tercero medio, con el fin de dar un vuelco al contenido y a los objetivos que en tal programa se quieren transmitir. Del mismo modo, el giro de este programa está en el hecho de intentar lograr una comprensión filosófica del sujeto consigo mismo y con el mundo. Esta intención es contraria a lo que el actual programa expresa, que es comprender psicológicamente la relación del sujeto consigo mismo y con el mundo.

Además, el presente programa expresó que se pueden armonizar los contenidos filosóficos-teóricos con las problemáticas actuales.

El trabajo que aquí se desarrolló, partió desde una preocupación propia, no sólo por investigar el rol del estudiante dentro de la asignatura de filosofía, sino también por situar la enseñanza de la filosofía como una asignatura que es fundamental para formar sujetos. En esta línea, es pertinente mencionar que si bien en el presente trabajo se analizaron las distintas aristas de la asignatura de filosofía, develando diversos factores que la involucran, queda manifestar que hay aún un camino muy largo por recorrer, y muchas habilidades que permite la filosofía que demostrar.

En este sentido, la enseñanza de la filosofía requiere, a pasos agigantados, adecuarse al actual contexto, donde temas como la inmigración y la inclusión (no sólo para personas de distintas culturas, sino también para jóvenes con “distintas capacidades”) queda deben interrogarse, y en esta línea demandar: ¿de qué manera podemos enseñar una filosofía que sea para todos?

BIBLIOGRAFÍA

Barrios Miguel Ángel. *El latinoamericanismo educativo en la perspectiva de la integración regional*, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2011

Berman Marshall. *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Editorial Siglo XXI, España, año 2004.

Cerletti Alejandro. Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. En: Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação (RESAFE), N°3 2004.

Deleuze G, Guattari F. *¿Qué es la filosofía?* Editorial Anagrama, Barcelona, 1993.

Deleuze, Gilles. *Nietzsche y la Filosofía*. Editorial Anagrama, Barcelona, 1986.

Deleuze, Gilles. *Posdata a las sociedades de control*. Editorial Nordan, Montevideo, 1991.

Foucault M. *El orden del discurso*. Tusquets Editores, Buenos Aires, 1992.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina, 2005.

Gaete, Marcela (Ed). *Arte y filosofía en el currículo escolar: entre el desarraigo y el olvido*. Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, 2007.

García, Álvaro. "Posmodernización de la filosofía". En: Revista de filosofía. Archivos N°1, Santiago, año 2006.

Kant, Immanuel. *¿Qué es la ilustración?* Alianza editorial, Madrid 2004.

Langón, Mauricio. "Comentario sobre el documento. Filosofía en la educación escolar chilena". En: Revista de filosofía. Archivos N°1, Santiago, año 2006.

Longás, Fernando. “La filosofía versus Educación: ¿un contrasentido de la reforma Educacional?”. En: Revista de filosofía. Archivos N°1, Santiago, año 2006.

Longás, Fernando. “La filosofía y las nuevas políticas del saber”. En: Revista de filosofía. Archivos N°1, Santiago, año 2006.

Madrid, Alejandro. “Las capacidades transversales: Notas sobre poder, educación, y emancipación” En: Revista de filosofía. Archivos N°1, Santiago, año 2006.

Ministerio de Educación. Filosofía y Psicología. Programa de Estudio Tercer Año Medio, Santiago, año 2000.

Ministerio de Educación. Filosofía y Psicología. Programa de Estudio Cuarto Año Medio, Santiago, año 2001.

Olivares, Rosario. “Juventud y enseñanza de la Filosofía en Bruno Rychlowski”. En: Revista La Cañada: pensamiento filosófico chileno, N°4, Santiago, año 2013.

Ortega y Gasset. *¿Qué es filosofía?* Editorial Alianza, Buenos Aires, 1931.

Rojas, Sergio. “Filosofía y Reforma: la educación del sujeto en la época de la velocidad”. En: Revista de filosofía. Archivos N°1, Santiago, año 2006.

Skliar Carlos. *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, 2002.

Vallejo Santiago. *La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente*. En: Revista fundación universitaria Luis Amigó, Vol. 1, N°2, Colombia, 2014.

Weil Simone. *Echar Raíces*. Editorial Trotta, Madrid, 1996.

