



IXTLI

**Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación
Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação**

**Volúmen 8 - Número 15
2021**

**Publicación de la
Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.
ALFE**





Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación
Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação

ISSN 2408-4751
Volúmen 8 - Número 15
2021



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.

ALFE

ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, A.C. - ALFE
ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, A.C. - ALFE

JUNTA DIRECTIVA/ COMITÊ GESTOR 2021-2023

Presidencia: Natalia Sánchez Corrales
Universidad de La Salle - Colombia

Secretario: Artur Vitorino
Pontificia Universidade Catolica de Campinas - Brasil

Tesorero: Ángel Alonso Salas
Universidad Nacional Autónoma de México - México

Organizador nuevo Congreso 2023.
Andrés Mejía Delgadillo
Universidad de Los Andes - Colombia

Vocales:

Mónica Fernández
Universidad Nacional de Quilmes - Argentina

Sagrario Chávez Arreola
Universidad Autónoma de Querétaro - México

Rosana Ponce de León
Universidad del Bío-Bío - Chile

<http://alfe.filosofiaeducacion.org>
alfesecretaria@gmail.com



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.

ALFE

IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
ISSN 2408-4751

COMITÉ EDITORIAL / COMITÊ EDITORIAL:

Angela Santi, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Artur Vitorino, Pontificia Universidade Catolica de Campinas – Brasil

Eduardo Gabriel Molino, Instituto A.M. de Justo, Argentina

Jesús Ernesto Urbina, Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia

Leopoldo Arteaga, Universidad Ricardo Palma, Perú

Natalia Sánchez Corrales, Universidad de La Salle, Colombia

Samuel Mendonça, Pontificia Universidade Catolica de Campinas – Brasil

Editora del Volumen 8

Natalia Sánchez Corrales, Universidad de La Salle, Colombia

Asistente editorial

Lina Soler Monsalve

Contacto con / Contato com IXTLI en:

www.revista.ixtli.org

ixtli.alf@gmail.com

IXTLI

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción.

El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de sus autores y no refleja, necesariamente, el posicionamiento del Comité editorial

Ixtli: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, de frequência semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico acerca de temas da educação a partir de uma perspectiva filosófica, indagando sobre os conceitos e os sentidos da educação. Publica artigos originais de pesquisa filosófica que não tenham sido publicados outras revistas ou meios de divulgação, depois de um processo duplo cego de avaliação. É de interesse de pesquisadores em filosofia da educação, pesquisadores da educação em geral e pessoas que trabalhem ou se interessem pela educação em seus múltiplos campos de atuação.

O conteúdo dos artigos publicados é da responsabilidade de seus autores e não reflete necessariamente o posicionamento do Comitê Editorial



IXTLI - VOLÚMEN 8 - NÚMERO 15 - 2021
ISSN 2408-4751

SUMARIO / CONTEÚDO:

ARTÍCULOS / ARTIGOS:

1. Eichenbronner, D. **Las nociones de heterotopía y dispositivo en el trabajo de los equipos de orientación escolar de la provincia de Buenos Aires. Un análisis en tiempos de aislamiento social.** p. 11
2. Mora Ramírez, R. **La educación universitaria en filosofía ante la crisis desatada por la pandemia** p. 29
3. Cardozo Casallas, J. **Opciones de reconocimiento. Explorando alternativas críticas para la enseñanza de la ciencia** p. 47
4. Beltrán Avello, F, Ramos Concha, J. & Vallejos Gómez, R. **El sentido de la Enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Chilena. Una aproximación a partir de la mirada de estudiantes de Pedagogía** p. 75
5. Caiceo Escudero, J. **La Educación en Chile: un análisis fenomenológico y hermenéutico de los fundamentos filosóficos de las políticas educativas (1920-2020)** p. 95

RESEÑA

- Molino, E. **«El anhelo dialógico como práctica filosófica» Reseña del II Foro Latinoamericano de Filosofía de la Educación** p. 131

CRITERIOS EDITORIALES / CRITÉRIOS EDITORIAIS.

1. Políticas de IXTLI. p. 140
2. Envío de trabajos. Normas para autores.


ARTÍCULOS - ARTIGOS



Las nociones de heterotopía y dispositivo en el trabajo de los equipos de orientación escolar de la provincia de Buenos Aires.

Un análisis en tiempos de aislamiento social

David Eichenbronner
Universidad de Buenos Aires
d.eichenbronner@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6711-9362>

Doctorando en Psicología (UBA). Becario doctoral UBACyT (2017) desarrollando su trabajo de tesis titulado “El discurso de la psicología en el sistema educativo bonaerense. Un análisis de la Dirección de Psicología de la Provincia de Buenos Aires” bajo la dirección de la Dra. María Beatriz Greco. Docente de la cátedra II de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología (UBA), e investigador tesista en el proyecto UBACyT (2018) “La construcción de autoridad de los equipos de orientación escolar a partir de la Ley Nacional de Educación”.

Resumen - Resumo - Abstract

El contenido de este artículo contribuye al desarrollo de mi tesis doctoral, está vinculada a la influencia del discurso de la psicología en el sistema de políticas educativas públicas de la provincia de Buenos Aires. Asimismo. Se propone un análisis que toma como referencia el conjunto de entrevistas realizadas a equipos de orientación escolar pertenecientes a cinco distritos del territorio bonaerense. Dicho intercambio nos ofrece la posibilidad de indagar dos temas en clave filosófica: el lugar institucional que ocupan

O conteúdo deste artigo contribui para o desenvolvimento de minha tese de doutorado, relacionada à influência do discurso da psicologia no sistema público de políticas educacionais da província de Buenos Aires. O trabalho baseia-se na análise de um conjunto de entrevistas realizadas com equipes de orientação escolar pertencentes a cinco distritos do território de Buenos Aires. Essa troca nos oferece a possibilidade de investigar dois temas em uma chave filosófica: o lugar das equipes de orientação

The content of this article contributes to the process of my doctoral thesis, related to the influence of the discourse of psychology on the public education policy system of the province of Buenos Aires. This paper is based on the analysis of a set of interviews carried out with school guidance teams belonging to five districts of the Buenos Aires territory. This exchange offers us the possibility of investigating two themes in a philosophical key: the space where are the guidance teams located in the jurisdiction; and

los equipos de orientación en la jurisdicción; y la caracterización del dispositivo de trabajo a través de la figura del orientador. En ese sentido abordaremos, por un lado, la problematización del espacio simbólico articulando la situación excepcional de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), con la noción de heterotopía recuperada de las lecturas de Michel Foucault (1967). Por el otro, se pretende desandar el camino siempre complejo de la noción de dispositivo, de modo de ubicarla como una herramienta clave en la praxis del actor psicoeducativo. Para ello nos valdremos del texto clásico de Giorgio Agamben (2007) poniendo especial atención al uso del término oikonomía..

na jurisdição; e a caracterização do dispositivo de trabalho através da figura do conselheiro. Nesse sentido, abordaremos, por um lado, a problematização do espaço simbólico, articulando a situação excepcional de isolamento social, preventivo e obrigatório (ASPO), com a noção de heterotopia recuperada das leituras de Michel Foucault (1967). Por outro lado, o objetivo é refazer o caminho sempre complexo da noção de dispositivo, a fim de localizá-lo como uma ferramenta-chave na praxis do ator psicoeducacional. Para isso, usaremos o texto clássico de Giorgio Agamben (2007) prestando atenção especial ao uso do termo oikonomía.

the characterization of the working dispositive through the figure of the counselor. In this sense, we will address, on the one hand, the problematization of the symbolic space, articulating the exceptional situation of social isolation (ASPO), with the notion of heterotopia recovered from the readings of Michel Foucault (1967). On the other hand, the aim is to retrace the always complex path of the notion of dispositive, to locate it as a key tool in the praxis of the psychoeducational figure. For this, we will use the classic text by Giorgio Agamben (2007) paying special attention to the use of the term oikonomía.

Este texto se integra al marco del proyecto de trabajo UBACyT (Universidad de Buenos Aires, Ciencia y Técnica) 20020170100376BA. Proyecto correspondiente a la programación 2018, "Construcciones de autoridad democrática. El trabajo de los Equipos de Orientación Escolar de Provincia de Buenos Aires del nivel secundario en el marco de las políticas educativas a partir de la Ley Nacional de Educación." Dirección: Dra. María Beatriz Greco.

Palabras Clave: Equipos de orientación escolar, Provincia de Buenos Aires, Heterotopía, ASPO, Dispositivo

Palavras-chave: Equipes de orientação escolar, Província de Buenos Aires, Heterotopía, Aspo, Dispositivo.

Keywords: School guidance teams, Buenos Aires province, Heterotopía, Social isolation, Dispositive.

Recibido: 14/08/2020

Aceptado: 30/04/2021

Para citar este artículo:

Eichenbronner, D. (2021). Las nociones de heterotopía y dispositivo en el trabajo de los equipos de orientación escolar de la provincia de Buenos Aires. Un análisis en tiempos de aislamiento social. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 8(15). 11-28.

Las nociones de heterotopía y dispositivo en el trabajo de los equipos de orientación escolar de la provincia de Buenos Aires.

Un análisis en tiempos de aislamiento social

Resulta interesante observar, de qué manera los tiempos que corren se han caracterizado por trastocar parcial o radicalmente las prácticas de la gran mayoría de los trabajadores, y por lo tanto las instituciones. Hecho no menor a sabiendas de las raíces que éstas suelen echar a través de los años, convirtiéndose así en lugares prácticamente inmutables.

En este sentido nuestro tema en cuestión toma protagonismo en la escena pública. Se habla de cómo las escuelas y las sociedades se ven conmovidas cuando las estructuras de lo escolar se modifican. Por eso, entre otras razones, este parece un buen momento no sólo para reflexionar sobre el valor de la escuela y los discursos que la constituyen como tal, sino también para dar cuenta acerca de esa resistencia que se suscita cuando se avizora un posible movimiento en su dinámica habitual. Y es ese dilema, el que está presente entre la necesidad de mover las cosas de su lugar, y la seguridad del permanecer y mantener aquello con lo que aprendimos a convivir, el que nos permite hacer más visible aún el trabajo que los actores psicoeducativos desempeñan sobre el gran tejido del sistema escolar.

Dicho esto, nos volcamos al análisis de lo que sucede con los equipos de orientación escolar (EOE). Sabemos que su lugar dentro del sistema educativo ha estado históricamente atravesado por contradicciones, que a su vez se traducen en varias tensiones con relación al contexto. Sin embargo, contrariamente a lo que podríamos imaginar, hoy ante la primacía de la incertidumbre los encontramos no sólo menos perplejos, sino revalorizados ante la comunidad.

Podemos arriesgar esta afirmación en función del contacto continuo que hemos logrado en conjunto con nuestro equipo de investigación UBACyT en diversos distritos de la provincia de Buenos Aires. Gracias a una serie

de entrevistas¹ con profesionales que integran EOE, podemos reflexionar y palpar en tiempo presente aquello que sucede; este vínculo se ha convertido en un trabajo de campo, fuente de contenido esencial para mi tesis de doctorado, esto lo podremos ver en parte en este artículo, al navegar sobre algunas ideas a través de los discursos. Además, entendemos que hoy más que nunca se abren puertas, que nos permiten visualizar con mayor claridad aspectos claves sobre el posicionamiento del actor psicoeducativo en el ámbito educacional, en particular aquel que ha sido modelado en el contexto de la historia jurisdiccional.

Observemos entonces uno de esos puntos que por años ha significado una marca identitaria para los EOE; la ambigüedad que encarna el profesional psi en la escuela y que, en este contexto de aislamiento social, preventivo, y obligatorio (ASPO) emerge y abandona ese carácter de invisibilidad institucional. Nos referimos a la tensión no resuelta que hay en relación al conjunto de los actores del espacio que se juega entre la demanda masiva y el prejuicio, dicha incomodidad que en varias situaciones se expresa con matices de desprecio. Esta convivencia históricamente conflictiva entre los pares del equipo de orientación-cuerpo docente y del equipo de orientación-personal directivo, se podría decir que es un eje prácticamente constitutivo del rol. Al indagar en la historia nos damos cuenta que desde su entrada en el sistema educativo no ha habido momento en que no existiera allí algún tipo de malestar, con acuerdos y desacuerdos esta lógica aún no se termina de desarticular. Ese, entonces, resulta uno de los puntos interesantes en nuestro contexto actual, porque pareciera que este determinante implícito en la dinámica institucional no tuvo otra opción más que flexibilizarse. Varios de los actores psicoeducativos han dado cuenta de ese giro; en algunos casos ha sido más evidente que en otros, pero en su mayoría, al contar su experiencia presente, dan cuenta de una modificación en ese lazo, incluso cuando no se resuelve de manera positiva. Allí la resistencia denota que, sin una modificación en esa relación, la función de la escuela en esta coyuntura actual se torna muy difícil de sobrellevar.

De este modo, habiendo introducido ese panorama, vamos a la búsqueda de un término que en estos días ha ganado vigencia, en autores que son referencia en nuestro campo. Nos referimos a la noción de heterotopía.

1 Desde finales del mes de Mayo de 2020 hemos iniciado una serie continua de entrevistas con equipos de orientación escolar que aún sigue en desarrollo. Para llevar a cabo este propósito en un principio nos hemos puesto en contacto con inspectores de enseñanza (IE) de diversos distritos educativos de la provincia de Buenos Aires. Cabe aclarar que para este trabajo en particular tomamos aquellas que fueron realizadas entre Junio y Julio, especialmente en territorios pertenecientes a las regiones 8 y 9, donde se destacan los distritos de Moreno y Morón.

Hace poco en una charla llamada “La clase en pantuflas” que ha tenido mucha repercusión en la comunidad educativa[], Inés Dusselel destacó dicha noción, con el fin de mostrar la importancia del espacio que la escuela representa para nuestras poblaciones, en momentos donde la bandera de la virtualización suma adeptos y se proyecta para la escolaridad, como la alternativa que ha llegado para dar una solución. Del mismo modo, en una reciente publicación especialmente dirigida a los trabajadores psicoeducativos, Greco (2020) lo utiliza, pero con una interpretación que podríamos decir, que subraya un posicionamiento ético posible en toda intervención escolar. Ambas autoras retoman este concepto acuñado por Foucault (1967), entregando una lectura que apela a una mirada sobre la potencia transformadora de los espacios, y remite a esa condición de posibilidad que se vislumbra dentro del caos y la angustia global que nos invade en la actualidad.

Por otro lado, haciendo nudo con todo lo dicho, analizaremos qué tipo de interpretación se puede hacer de la particular experiencia de intervención del orientador escolar. Este plano en tiempos de pandemia, también nos facilita el volver una vez más a preguntarnos por el lugar del dispositivo en el trabajo de los EOE; pregunta que paradójicamente desorienta a los equipos cuando se presenta la posibilidad del auto conocimiento sobre el ejercicio cotidiano. Al mismo tiempo este tópico seguramente ayude a reflexionar sobre un tema tan sensible como es la hipotética separación entre teoría y práctica: por la experiencia en la escucha sabemos que el término dispositivo es percibido por muchos de los que ponen el cuerpo en el sistema, como una espada académica que esgrime definiciones y sentidos que nada tienen que ver con la práctica educacional. Pues bien, proponemos entonces tomar esa connotación no dicha y políticamente incorrecta, aunque compartida, para echar otra mirada. De esa manera, volviendo a un texto archiconocido y no por ello poco vigente de Giorgio Agamben, llamado Qué es un dispositivo, a partir de él nos tomamos el atrevimiento de visitar el modo en que se asocia la noción de oikonomía con la idea de orientación.

La heterotopía y el equipo de orientación

El trabajo de campo en proceso, constituido por una serie de entrevistas a equipos de orientación escolar de diferentes distritos del conurbano bonaerense, permitió pensar al compás de los acontecimientos. Explorando los relatos de profesionales en distintos niveles y territorios, y así fueron surgiendo preguntas y algunas nuevas hipótesis, pero, sobre todo, una perspectiva

ineludible relacionada al instante que vivimos. Quizás este ha sido/es uno de los acontecimientos más interesantes en esta etapa de desarrollo de mi investigación; pues entre todo este torbellino, las palabras de nuestros entrevistados nos invitan a reflexionar, en favor de continuar repensando la manera de fortalecer al campo que vincula en términos disciplinares a la psicología con la educación. Así aparece, de pronto, la posibilidad de tomar el término heterotopía como un instrumento.

Hemos dicho que ha sido revisitado en estas últimas semanas por autores de referencia para toda la comunidad, seguramente no, por acto del azar. El topos está hace rato en el análisis de la política educativa (hablar del espacio tiene algo de movilizante para la crítica sobre el famoso formato escolar), de modo que en este contexto todo disponía a subrayarlo; pero esta noción nos habla de un tipo diferente de lugar: al decir de Foucault (2010) “en general la heterotopía tiene por regla yuxtaponer en un lugar real varios espacios que, normalmente, serían incompatibles.” (p. 75). Por lo tanto ¿no sería ésta una buena figura a la hora de pensar ese rol tan incierto que ocupa el profesional psi en la escuela y, aún más allá, en nuestra comunidad?

Los equipos de orientación escolar de la provincia de Buenos Aires han sufrido modificaciones a lo largo de su historia en el sistema estatal. Una de ella, quizás la más importante en cuanto a la decisión política que ha implicado, ha sido el cambio de denominación del organismo que los gestiona, la Dirección de Psicología provincial. Ese cambio en líneas generales ha introducido con fuerte apoyo normativo un paradigma diferente, frente al que por su largo camino en el sistema se lo denomina tradicional. Por otro lado, las prácticas que identificaban al personal psi en la escuela estuvieron signadas por una impronta “gabinetista” (Greco, 2019), donde el espacio que se construyó al interior de la institución fue con una precisión táctica y perfectamente definida. Esto es, separada del resto del ambiente escolar y con objetivos técnicos bien marcados por prácticas individualizantes de observación y diagnóstico (Munín, 1989). Estas actividades que quizás injustamente han quedado adheridas al término clínica, han encontrado políticamente su fin luego de un largo proceso de reestructuración democrática, que incluyó nuevas cartas magnas como consecuencia de la necesidad de nuevas formas de gobernar. En fin, profundizar sobre este tema no es el objetivo de este artículo, pero sí es importante mencionarlo para mostrar que a partir de un determinado momento se empiezan a abandonar estas costumbres, y surge una nueva lógica regida por lo que se menciona como psicología comunitaria y pedagogía social.

Desde entonces se trabaja a través de mecanismos en su mayoría jurídico-normativos, para así integrar de otra manera a la vida escolar el trabajo de los EOE, que es sin dudas el principal portador del discurso psi en las instituciones. Así lo denota la misma constitución bonaerense:

Psicología Comunitaria y Pedagogía Social es la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades que articulen con la Educación común y que la complementen, enriqueciéndola. (Honorable Cámara de Diputados, 2007)

Lo cierto es que, en el transcurso de una década, las prácticas y los roles del profesional psicoeducativo variaron, sin dejar atrás algunas líneas del discurso tradicional. Y aquí volvemos a nuestro objetivo; si bien la práctica comunitaria y la política de enlace entre el equipo de orientación y la institución escolar se hace presente, éste suele quedar en un espacio impreciso, que por momentos desdibuja la potencia de su posición. Por eso, esta nueva configuración de vida, se convierta en un antes y un después para el significado de este rol. Es posible que ese lugar donde convive lo heterogéneo e históricamente difícil de definir, pero muy real y gravitante, tome otra dimensión.

Hace pocos días Inés Dussel destacó a la escuela en función de la presencialidad pausada, y la importancia de sostenerla como un lugar no utópico. Es decir, rescatar ese valor propio que la hace una pieza vital e irremplazable en nuestras sociedades, pues es allí donde uno se encuentra con el otro, con cierto encuadre igualitario desarraigado del peso reglado de la vida habitual, a fin de cuentas, un lugar donde existe la posibilidad del encuentro y la experiencia de la vida política; así mismo como el lugar del juego, y este territorio resulta difícil de reemplazar en la virtualidad. Del mismo modo, cabe destacar que la ausencia abrupta de este tipo de espacios no solo abre la puerta a notar su ausencia y revalorizarla, sino también para echarle una mirada a esos otros lugares que circulan sobre su universo. Por ello en este punto proponemos posar la mirada sobre el valor simbólico de aquello que hacen los trabajadores psicoeducativos reunidos en el equipo de orientación, porque si creemos que la escuela puede ubicarse como una heterotopía, por qué no pensar que el EOE en su singularidad también podría.

Así pues, que ese carácter de “contraemplazamiento”, de lugar por fuera de todos los lugares, aunque geográficamente localizable, resulta algo típico, diría, de toda la modalidad. Si bien a lo largo de los años ha estado presente como parte de la política pública, cubriendo un amplio espectro y vinculándose con el resto del sistema educativo, es verdad que la Dirección ha tenido grandes dificultades para asentarse y definir un espacio formal; esto salta a la vista a lo largo del tiempo, también, cuando se indaga sobre la situación que encuentran los orientadores al interior de las instituciones que los deben alojar. Es así que el conflicto por el lugar de ese conjunto de actores que pertenecen al sistema, es un debate de una vigencia que sorprendería por lo actual

... es una pelea el espacio físico, las escuelas demandan tener un equipo pero después lo rechazan, no le dan lugar, lo mandan a la biblioteca, al pasillo, no entienden que uno necesita un lugar privado porque hace entrevistas, porque tiene que generar un clima con las familias para poder hablar de cosas muy delicadas... Nosotros tenemos un lugar que estaba destinado al cambiador, un lugar muy chiquitito con una piletta que iba a ser para el maternal el cambiador de niños. (Fragmento entrevista OS, EOE JI, Junio de 2020).

...en realidad tenemos, pero es lo que sería “el laboratorio”, la cocina, es todo junto, sería todo lo mismo, y en un espacio, en un recoveco estamos nosotras (el equipo). Tenemos todo nuestro material debajo de donde se lavan todos los platos, de una canilla de laboratorio, rezando todos los días para que no se pinche el caño y perdamos todo nuestro material. Si bien es real que no tenemos un espacio propio, eso me sirvió un montón [...] Yo estuve mucho tiempo sola, e incluso con mi compañera también, y estar cerca de las auxiliares nos sirvió un montón, porque de alguna manera son parte de nuestro dispositivo. Son los que conocen la escuela, más que los preceptores, más que los profesores, por eso estar en contacto con ellos es fundamental. (Fragmento entrevista OE, EOE ES, Junio de 2020).

Yo el primer día que llegué y busqué el espacio, me sorprendí. El espacio se comparte con el auxiliar, donde él prepara el desayuno para los alumnos. Lo que me llamó la atención es que no hay un espacio de privacidad. Si uno necesita hacer una entrevista a algún alumno o una familia hay que buscar en la escuela algún lugar... (Fragmento entrevista OS, EOE ES, Junio de 2020).

...en relación al espacio geográfico, para nosotros fue todo un desafío porque el equipo fue designado sin espacio en la escuela. Se tuvo que reubicar dentro de un lugar donde no lo había, lo que se nos asignó fue una especie de sala de maestros, biblioteca, pero que rápidamente se fue acondicionando como nuestro, y tuvo algo de esto del espacio ganado. (Fragmento entrevista OS, EOE ES, Julio de 2020).

Ahora bien, más allá de las aristas relacionadas a conflictos de intereses, celos y pujas de poder entre los integrantes del conjunto que forman una institución escolar, este rasgo nos habla de esos “espacios singulares que se encuentran en espacios sociales cuyas funciones son diferentes de las que tienen los otros, y hasta [podríamos por momentos verlo así] resueltamente opuestos” (Foucault, 1967, p.105).

Claro que sin pretender justificar el vacío que implica en términos de infraestructura la inexistencia de un lugar propio, algo nos dice sobre su posición dentro del mapa general. Esa cierta falta de definición, su connotación optimista se puede asociar a la idea de un espacio (no necesariamente físico) que se mueve, en relación a otros actores del sistema, con mayor plasticidad, a veces inclusive podríamos leerlo como un terreno donde hay mayor libertad de acción.

De hecho, volvemos a los relatos presentes en nuestras entrevistas, y notamos que las representaciones sobre el propio rol giran en torno a la percepción de algo semejante a lo que sería una instancia de mediación:

...el equipo acá funciona siempre como un puente, lo veo así. En esto de estar todo el tiempo generando el equilibrio: desde el rol, desde las intervenciones [...] en el sentido que somos mediadores, de muchas situaciones, de muchos actores. (Fragmento entrevista OS, EOE EP, Julio de 2020).

Constantemente hacemos mediaciones con el otro, porque es la forma de contactarnos, que haya ida y vuelta, aparte poder trabajar, porque en definitiva estamos para trabajar en función de los chicos, pero si no logramos ponernos de acuerdo es muy difícil. Por ejemplo, hubo un poco de resquemores con el equipo de profesores, no tanto con el directivo, y fue algo que se fue trabajando, inclusive ahora, a pesar de la distancia, funciona. (Fragmento entrevista OS, EOE ES, Junio de 2020).

De esta manera nos podemos acercar a la definición, que intenta darle una identidad disciplinar a la psicología educacional (Coll, 1993): una práctica que se configure sobre el cruce de múltiples enfoques; una concepción que en el transcurso de los últimos años ha ido “in crescendo” en el lenguaje de la modalidad, intentando dejar atrás la herencia reduccionista e individualizante adherida a los ideales cientificistas. Igualmente, desde esa lógica nos acercamos a la interpretación que arriesga Greco (2020) cuando piensa la función de los equipos de orientación, como habilitadora de esos otros espacios, es decir lugares reales que contemplen la contradicción inherente que existe en un grupo de trabajo, y que tiene como rasgo fundamental la diferencia; las diferencias entre saberes y tradiciones que cada actor psicoeducativo trae consigo, ya no solo por su trayectoria de vida sino, especialmente, por la profesional. Estas micro diferencias se reproducen y observan en varios planos,² y además moviliza resistencias que a estas alturas las creemos intrínsecas al vínculo que ésta sostiene con los EOE. En ese punto la noción de heterotopía emparentada a la tarea del orientador podría, a su vez, funcionar como analizador.

Lo observamos en la actualidad, en medio del contexto de incertidumbre, los equipos se ven comprometidos de una forma tal que la lectura que proponemos toma mayor visibilidad. Las entrevistas realizadas hasta el momento han dado cuenta directa o indirectamente, sobre el modo en que esta situación de ASPO está siendo vivenciada; esto resulta muy interesante, porque si bien la cuestión transcurre de manera muy distinta entre territorios atravesados por diferentes niveles de vulnerabilidad, se pudo notar un sesgo prácticamente generalizable en lo que respecta a la impronta de trabajo de los equipos de orientación. Además, notamos que ahora más que nunca impera un compromiso sobre la tarea comunitaria, y esa cuestión amerita aún más el movilizar las redes con el extramuros, y generar contactos diversos que van más allá de lo circunscripto dentro de las necesidades del mundo escolar.

-OE: Lo que veo como diferente en este contexto es el tema de la demanda. Cuando estamos en el colegio hay mucha demanda de los docentes hacia nosotros, y ahora vemos que esto se invirtió, es más la demanda de nosotros hacia los docentes. En ver cómo está todo, si pudieron contactar con tal o cual chico, si se pudieron llevar adelante las actividades.

-OS: Entendimos rápidamente que había que dejar disponibles todos los

2 Al respecto podemos consultar bibliografía ya clásica en historia de la educación como: “La invención del aula” (Dussel y Caruso, 1999) o “La escuela como máquina de educar” (Pineau, Dussel, Caruso, 2016).

recursos posibles, ya sea de desarrollo social, del servicio local, de salud mental, y así fue, mucha conexión del equipo con distintos dispositivos. Hacemos contacto con las familias para que la escuela no se transforme en un problema, de no sobre cargar actividades, de priorizar los vínculos, para preguntar cómo están, no para hablar del diptongo... estas cuestiones se fueron generando y los docentes también fueron acompañando. (Fragmento entrevista OS, EOE EP, Junio de 2020).

Si bien no podemos generalizar una posición, el recorte que hemos hecho utilizando una muestra constituida por voces de distintos distritos de la jurisdicción, al menos despierta un llamado de atención. Es así que nos permitimos pensar que efectivamente las circunstancias han puesto a esta porción que es clave en el sistema, a trabajar en las franjas; y aquello que la rigidez de la ingeniería escolar no se permite, los equipos parecen hacerlo, a veces hasta en función de sostenerla y evitar su derrumbe. ¿Será éste una muestra de esa yuxtaposición de los espacios simbólicos que coinciden en uno real? (Foucault, 2010) El ejemplo más claro aparece cuando la gran mayoría de los consultados dicen haberse hecho presente físicamente en las comunidades, aun corriendo serios riesgos, con la intención de poder mantener el contacto con la población, facilitando no sólo la continuidad pedagógica, sino el acceso a la más primarias de las necesidades; la alimentación.

Develar al dispositivo

En el análisis habitual sobre el ámbito educativo, la palabra dispositivo se repite en ocasiones hasta el hartazgo. Se llega a esa percepción porque en muchos casos se baraja como término, pero al estilo de lo que el psicoanálisis nos enseñó como palabra vacía. Sin embargo, en la mayoría de los casos no hay ninguna otra opción en nuestro vocabulario para ocupar ese espacio en el discurso, por lo que podríamos sospechar que la necesidad de utilización de esta noción no es puramente una opción cómoda, sino que realmente hay algo que, aunque sin precisiones sobre su definición, puja por estar y refleja algún carácter de verdad.

Sabemos que hace tiempo Agamben (2005) la tomó y encaró un desarrollo analítico, primero en un artículo, y luego en un pequeño libro que hoy es una referencia siempre que se alude en filosofía política al tema. Especialmente pondremos atención en el uso del concepto de oikonomía, protagonista en la obra del autor; esto se debe a que representa un antecedente que parte

del mundo griego sobre el término dispositivo, y que luego el mundo cristiano y latino reelaboró.

Al tomar este camino, no perdemos de vista la idea de dispositivo que el propio Agamben pretende desentrañar.³ En esa tarea interpretativa existen por supuesto muchas discusiones y miradas encontradas. Nosotros iremos por la senda del vínculo originario-etimológico que el autor explica, sencillamente porque se nos presenta como una herramienta práctica para hacer inteligible un hecho singular: la representación que construyen gran parte de los profesionales psicoeducativos de los equipos, a la hora de enfrentar la pregunta acerca del significado orientación⁴.

A priori esta tarea parecería no constituir un problema si nos guiáramos por la presencia recurrente del término en el contexto de la modalidad de psicología. Sobre todo, pensándolo a la luz del cambio de paradigma instalado, tanto a nivel nacional como provincial, ahí la marca de época se tradujo en el proceso de cambio de denominación de la figura más representativa del área. Los profesionales reunidos en el ámbito de la institución escolar pasaron a formar conjuntos homogéneos, un equipo, y ese equipo un nombre: equipo de orientación escolar; de ahí en adelante de la mano de una arquitectura normativa hecha a base de resoluciones y comunicaciones, se nombra a cada uno de los integrantes como orientadores, expertos según sus credenciales: en cuestiones sociales; pedagógicas; médicas; y psicológicas. La orientación como palabra entonces se naturaliza con el correr de los años, pero su significado todavía no parece estar siquiera cerca de una definición, de modo que se configura allí un “problema” que se presenta interesante y fecundo para analizar.

En el conjunto de entrevistas realizadas a equipos, se observan diversas reacciones sobre la consulta acerca de la carga simbólica del nombre que los titula dentro del sistema.

3 Agamben pretende, y así el mismo autor lo explicita, delinear una genealogía del concepto de dispositivo al interior de la obra de Foucault. De ese recorrido se desprenden análisis que han generado más de una polémica entre sus relecturas. Quizás la más destacada de las resonancias gira en torno a los desarrollos de una genealogía teológica que el autor imprime y utiliza incluso como modo de entender las genealogías foucaultianas. En ese marco insiste en destacar una explicación de la noción de dispositivo alrededor una hermenéutica de la secularización

4 Basándonos en las voces de los actores le daremos visibilidad al emparejamiento entre las nociones de orientación y dispositivo, donde ambas resuenan casi por igual, reemplazándose una por otra sin precauciones de distinción. La experiencia de las entrevistas con equipos refleja en su mayoría un uso del vocabulario que pareciera constituir ambas nociones en las dos caras de una misma moneda.

- OS: En cuanto a orientaciones nos referimos a qué estrategias vamos a utilizar ante determinadas problemáticas, porque en general son todas problemáticas, para el equipo son todas situaciones a resolver.

- OE: Somos, digamos, los bomberos de la escuela... (Fragmento entrevista, EOE ES, Julio de 2020).

.... romper con esas cosas arcaicas que tiene la institución que es muy difícil poder explicarles que no existe más. No me olvido más el primer día que llegué a la escuela me dieron todos una lista de chicos con los que tenía que trabajar, viste. Por eso para mí orientar es trabajar con el docente. El trabajo es con el docente. Orientar, es orientar en el trabajo. A veces vienen con estas cuestiones y me dicen "me pegó, hay que llamar a la familia, hay que hacer una denuncia", y entonces la cosa es: pará, ¿en qué situación te pegó? [...] porque te piden la receta también, y no, no te voy a decir qué hacer, pensémoslo juntos en tal caso, y las intervenciones son a largo plazo... (Fragmento entrevista, EOE ES, Julio de 2020).

- OE: La orientación es una mirada, una mirada que podamos llegar a tener nosotros, pero después es algo que se va construyendo, que empieza en un punto de vista, pero después se puede hacer colectivo, a partir de la experiencia, el trabajo, la intervención en sí. Obviamente la orientación se va a ir modificando de acuerdo a cómo se vayan dando las cosas, ¿no?

- OS: hablamos de orientador no por ocupar un espacio de poder, sino del rol, el que orienta. Me parece que ahí está el punto, y no porque el conocimiento esté de este lado, sino que nuestro rol tiene la orientación como premisa. Nos parecía fundamental esto del corrimiento del trabajador social, por ejemplo. Y no, acá es otra cosa, somos el que orienta, y nos parece relevante esa categoría. Desde mi rol, orientar tiene que ver mucho con el recurso, la posibilidad de gestión, de llegada a... tiene que ver con ese lado. (Fragmento entrevista, EOE ES, Julio de 2020).

Cuando se pregunta por el contenido del concepto, la mayoría de los entrevistados incurren en rodeos, que denotan la dificultad de establecer una idea aproximada sobre lo que por todas partes aparece como el corazón identitario del rol, y el camino más claro para intentar explicar esta cuestión se desprende del factor histórico. Además, sabemos que no ha sido sencilla

la deconstrucción de lógicas arraigadas en la cultura de las instituciones, donde por décadas ha operado en solitario el ideario profesional clínico asociado al médico cientificista. Las líneas medicalizantes⁵ ejercen todavía un gran peso sobre los actores psi, pero en el presente conviven en una explícita tensión con otros discursos que la combaten abiertamente. Es por ello que en este escenario no es extraño, que delimitar una función resulte al menos complicado.

Si tenemos en cuenta, que en palabras de los profesionales orientar es conducir al otro, o acompañarlo indicando una senda, entonces no suena descabellado plantear que allí, al decir de Agamben, habita el paradigma de la gestión. Esta oikonomía, cuya semántica proviene del uso teológico y se desplaza al modo gubernamental del Estado moderno, aparece también aquí en las micro relaciones de poder que se juegan entre los elementos que componen la vida de la institución escolar. En esa línea, el caso de los equipos de orientación tal vez dé lugar a pensar en la posibilidad de que, en el concepto de dispositivo, exista una cierta operatividad de alcance general (Agamben, 2001, p. 253). Si bien esta afirmación ha sido objeto de críticas, veremos que en el campo que nos ocupa se presenta como una interpretación válida.

Si en el trabajo del orientador, en lo que podríamos denominar su tarea de orientación, +no se hace otra cosa más que ordenar y modelar ciertas situaciones que acontecen en el cotidiano de la vida escolar, no queda otra opción más que ubicarla como un tipo de práctica gubernamental. Insistimos, orientar se traduce como la configuración de un dispositivo de gestión. Quizás por su figura desvinculada de una noción de autoridad, encarnada por el personal directivo de las instituciones, pues la idea de gobierno queda velada. No obstante, una y otra vez observamos una racionalidad que impera en los equipos, y que se encuentra fuertemente marcada por acciones que organizan y conducen, en base de un supuesto saber previo y legitimado, dichos supuestos parten de la ciencia con fuerza de verdad. Al interior de ese marco la relación de los equipos, especialmente con el cuerpo docente, es la de aconsejar y, en última instancia, cuando las condiciones lo requieran, indicar cuál es el camino que se debe tomar.

Asimismo, su lugar se configura sobre una actividad que cada vez se ve obligada a reformular sus intervenciones. Por lo que encontramos, paralelamente a lo mencionado, otra lectura sobre el dispositivo de orientación que se arma alrededor de la idea de lo circunstancial. Esta es: el dispositivo también se

⁵ Cuando hablamos de medicalización, lo hacemos desde una posición que al decir de Stolkiner (2017), reduce un sujeto a la enfermedad, tal cual ésta es definida por las disciplinas como objeto de conocimiento

define como una construcción provisoria, que se resuelve estratégicamente según las características de los problemas que se suscitan en un momento en particular; es decir, actúa y luego se desvanece. Como dice Vega (2017), “el dispositivo, en tanto red de relaciones, no posee una naturaleza estable, sino móvil, dinámica. Sus componentes, así como el conjunto de relaciones entre los mismos, varían en función del nivel de efectividad alcanzado en una coyuntura particular” (p. 140). A priori esta concepción podría interpretarse en contradicción con aquella que hemos destacado antes; sin embargo, desde la perspectiva propuesta, y en este contexto específico que estudiamos, se presentan en perfecta coexistencia. Por un lado, apreciamos en el dispositivo ciertas características invariables, que hacen tangibles las estructuras políticas que soportan al discurso psi en educación, y por el otro, regularmente constatamos cómo la fuerza productiva que tienen las intervenciones de los equipos, se constituye en base de una reunión estratégica de elementos heterogéneos, no generalizables y funcionales sólo en situación.

En síntesis, lo que intentamos es arriesgar una hipótesis que ayude a dilucidar una idea más clara de este instrumento conceptual, que es algo así como un elemento basal en la arquitectura discursiva de los profesionales psico-educativos. Este trabajo de resignificación implicaría también una especie de sacudida que expulse los prejuicios que se suelen arrastrar, y que plantean una dicotomía paralizante entre el universo teórico y el de práctica. Por ello, no solo mencionarlo como parte del vocabulario, sino reflexionar sobre el contenido, pues esto supone una elaboración que permite apropiarse de la noción, y revela su fuerza, así también cómo el modo en que ésta impacta en las tareas cotidianas propias del rol.

Planteamos el dispositivo bajo dos epistemologías: una que se ve asociada al uso de la noción de orientación, y esa sería la forma de entender al dispositivo de orientación que construyen los actores de los equipos, ligado al rasgo (de alguna manera universal) de la gestión (es decir, el modo en que denota su función de gobierno sobre los otros); y la otra que se traduce en su carácter productivo, flexible e instrumental. Esta última seguramente es la responsable de vincular a los EOE fuera de los rituales de la máquina escolar, permitiendo que el gesto interdisciplinario escape una y otra vez, de formas cristalizadas de acción.

A modo de cierre

Hemos realizado aquí un esfuerzo por hacer un movimiento, que podría definirse como “a contra corriente” de aquello que domina hace años el paisaje de nuestro objeto de estudio, caracterizado por el imperio de la inmediatez. Así se percibe la práctica específica de los equipos de orientación escolar, y así también parecen vivenciar su labor los profesionales en el día a día: impresión que podemos reconocer en sus palabras. De modo que el hecho de encontrar un resquicio que logre frenar esa inercia, y resignificar aquello que condiciona las posibilidades de intervención, representa una oportunidad para introducir cambios, que tengan la capacidad de impactar en el funcionamiento global de un sistema que se mantiene conservador.

En consecuencia, hemos tomado estas dos preguntas, una en cada apartado, y las subrayamos en su dimensión filosófica, en parte porque tenemos la intención de revalorizar una herramienta que muchas veces ha sido subestimada o dejada de lado, incluso cuando se proponen para el campo de espacios de formación.

Esperamos entonces que estos análisis sobre el posicionamiento y sobre los dispositivos empujen a una posible deconstrucción del actor psi en educación, y al hacerlo sostener una línea de investigación que pondere siempre, la importancia estratégica de las actividades inscriptas en esta no tan pequeña repartición del estado provincial, hoy titulada Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Espacio que se mantuvo indemne a lo largo de los años, logrando superar varios embates, incluyendo modificaciones agresivas que el propio Ministerio no ha podido soportar.

En ese sentido podríamos esbozar una explicación sobre dicha fortaleza, recordando que el profesional psicoeducativo cuenta con una particularidad sustantiva, que implica estar en contacto, en sincronía con casi todas las áreas del sistema. Una característica que se fue forjando con el tiempo, al compás de las demandas por parte de los diferentes actores educativos, incrementándose al ritmo de los conflictos sociales y las incompatibilidades entre los modos de vida de cada época, y los requerimientos del formato escolar. En ese sentido profundizar sobre el modo de entender su lugar resulta imprescindible; sobre todo teniendo en cuenta la situación pandémica actual que, como hemos apuntado, nos fuerza a una reelaboración de todos los mecanismos implicados en la organización educativa institucionalizada. Un panorama que, dentro de lo trágico, se presenta como una gran oportunidad.

Referencias:

Agamben, G. (2014) *Qué es un dispositivo* - 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Aristóteles (1982) *Política*, Editorial Aguilar; Madrid.

Castro, E. (2016). *¿Qué es y qué no es un dispositivo? Profanación y veridicción*. *Dispositiva*. 5. 1-14.

Coll,C., Palacios,J. y Marchesi, A. (1993) *Psicología y educación: aproximaciones a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación*. en *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Dussel, I. (23 de abril de 2020). “*La clase en pantuflas*”, *Diálogos sobre pedagogía*, desde el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos Recuperado en: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&t=527s> (duración 1h 19 min 07 s)

Dussel, I. y Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Santillana.

Foucault, M. (2010) *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Buenos Aires. ed. Nueva Visión.

Foucault, M. (2001 [1967]) *Des espaces autres*, Dits et écrits II, 1976–1988, Paris: Gallimard, 1571–81.

Greco, M. B. (Comp.) (2020) *Equipos de orientación escolar. La intervención institucional como experiencia*. - 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Greco, M. B. (2019). *Intervenciones institucionales: los equipos de orientación escolar y las políticas de democratización educativa en la Argentina: historia reciente y desafíos futuros, 2009-2015 (dossier)*. *Revista Estado y Políticas Públicas*, Año 7 No. 13. Pp. 167-189. <http://hdl.handle.net/10469/15852>

Greco, María Beatriz (2016) *Los equipos de orientación en educación y sus escenas. Intervenciones en torno a formas democráticas de autoridad y nuevas institucionalidades*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Mantilla, L., Stolkiner, A., y Minnicelli, M. (Comp.) (2017) *Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara Ediciones.

Ministerio de Educación de la Nación (2014) *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención* - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.


Munín, H. (1989). *La Dirección de Psicología de la Provincia de Buenos Aires: cuarenta años a la búsqueda de su lugar* (Informe de investigación). Buenos Aires: CONICET - Ciencias de la Educación.

Pineau, P., Dussel, I., y Caruso, M. (2001) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Vega, G. (2017) El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la “microfísica” y el tratamiento de la multiplicidad. *Revista Nuevo itinerario, Revista digital de Filosofía*. Recuperado de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/nit/article/view/2038>



La educación universitaria en filosofía ante la crisis desatada por la pandemia

Rafael Félix Mora Ramirez
Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
rmorar@uni.edu.pe
 <https://orcid.org/0000-0002-6420-493X>

Filósofo egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Actualmente, cuenta con el título de Licenciado y tiene los grados de Magíster y Doctor. Tiene especial interés en el área de la cultura, la lógica, la epistemología y la filosofía analítica.

Resumen - Resumo - Abstract

En el contexto de la pandemia, la educación ha sufrido grandes cambios. Los alumnos se han visto obligados a abandonar la modalidad presencial, y los docentes han estado preparándose en el manejo de las herramientas virtuales. Por un lado, los estudiantes han manifestado su resistencia al nuevo formato, y prueba de ello es su falta de entusiasmo para realizar las actividades que exigen las clases virtuales. Por el otro, el reto del nuevo docente digital está en atraer al alumno (como lo hacen los

No contexto da pandemia, a educação passou por grandes mudanças. Os alunos foram obrigados a abandonar a modalidade presencial e os professores se prepararam para o uso das ferramentas virtuais. Por um lado, os alunos manifestaram resistência ao novo formato e prova disso é a falta de entusiasmo para realizar as atividades que as aulas virtuais exigem. Por outro lado, o desafio do novo professor digital é atrair o aluno (como fazem os youtubers) para que ele possa continuar sua formação profissional na

In the context of the pandemic, education has undergone major changes. Students have been forced to abandon the face-to-face modality and teachers have been preparing themselves in the use of virtual tools. On the one hand, students have expressed their resistance to the new format and proof of this is their lack of enthusiasm to carry out the activities required by virtual classes. On the other hand, the challenge of the new digital teacher is to attract the student (as youtubers do) so that they can continue their professio

youtubers), para que pueda seguir su formación profesional en su carrera universitaria. El uso de encuestas, foros, lecturas, videos y exámenes de manera adecuada puede apoyar en la tarea del profesor. Sin embargo, no hay que olvidar el verdadero objetivo de la educación, es decir, formar seres humanos que no solo posean conocimientos, sino que también aprendan a valorar la vida de manera apropiada y en base a buenas razones.

carreira universitária. A utilização de pesquisas, fóruns, leituras, vídeos e testes de forma adequada pode apoiar a tarefa do professor. No entanto, o verdadeiro objetivo da educação não deve ser esquecido. É necessário formar seres humanos que não só possuam conhecimentos, mas também aprendam a valorizar a vida de forma adequada e com base em bons motivos.

nal training in their university career. The use of surveys, forums, readings, videos and tests in an appropriate way can support the teacher's task. However, the true objective of education must not be forgotten. It is necessary to train human beings who not only possess knowledge, but also learn to value life appropriately and for good reason.

Palabras Clave: Educación, conocimiento, pandemia, filosofía, *youtubers*.

Palavras-chave: Educação, conhecimento, pandemia, filosofia, *youtubers*.

Keywords: Education, knowledge, pandemic, philosophy, *youtubers*.

Recibido: 11/02/2021

Aceptado: 04/052021

Para citar este artículo:

Mora, R. (2021). La educación universitaria en filosofía ante la crisis desatada por la pandemia. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 8(15). 29-45

La educación universitaria en filosofía ante la crisis desatada por la pandemia

1. Educación y pandemia

Hay varios sentidos en los que se habla de educación. Por ejemplo, se dice que una persona es educada cuando tiene buenos modales, cuando se porta bien, es decir, cuando cumple con pedir permiso, saludar o decir “por favor”. Este sería el sentido moral de la educación. Otro modo en que se suele hablar de la educación se manifiesta cuando alguien llama culto a otro; una persona culta es alguien que posee conocimientos y es de suponer que quien posee conocimientos, los ha adquirido mediante la educación. Este sería el sentido epistémico de la educación. Finalmente, los seres humanos pueden adquirir la educación en una institución determinada, así el alumno o estudiante es alguien que pertenece a un centro especializado en la enseñanza, que está formándose y aprobando los cursos que allí se imparten, este último sería el sentido institucional de la educación.

La universidad tiene una misión, esta consiste en generar y difundir el conocimiento científico, tecnológico y humanístico. Además, debe comprometerse con el desarrollo sostenible del país y la protección de su medio ambiente, asimismo se encarga de formar profesionales líderes e investigadores competentes, responsables, éticos y respetuosos de la diversidad cultural; y finalmente, está interesada en promover la identidad nacional, la cultura de calidad, la excelencia y la responsabilidad social (UNMSM, 2020). ¿Podrá entonces la universidad cumplir con esta misión en plena pandemia? ¿Es una prioridad la educación en un contexto de crisis sanitaria y económica? ¿Es posible cambiar nuestro enfoque de la formación universitaria como algo eminentemente presencial en estos tiempos tan convulsos?

La pandemia ha hecho tambalear nuestro sentido cotidiano de la educación a nivel moral, ya que, esta crisis ha puesto a prueba nuestra capacidad

de respetar las normas mínimas de convivencia. Las cuarentenas han demostrado que, al menos en Perú, no estamos preparados para obedecer recomendaciones simples con el fin de evitar la propagación del virus. En el sentido de la educación a nivel epistémico, desde hace mucho tiempo no se valora lo suficiente la búsqueda del conocimiento; de igual manera hace falta menos exposición a programas de televisión basura, a redes sociales intolerantes y carentes de empatía. Y en el sentido de la educación a nivel institucional, debido a que nadie puede circular libremente, porque se han limitado las libertades de tránsito, la manera de adquirir y compartir contenidos y experiencias pedagógicas se ha transformado de modo drástico, debido a que estamos en un contexto plenamente virtual.

¿Qué es lo que está pasando? La expansión del virus parece inminente, cada día el número de muertos y de infectados crece y si bien la primera cuarentena estricta ya pasó, el covid-19 sigue enfermando y matando vigorosamente. En este contexto, la educación universitaria se ha visto en la necesidad de aprovechar la situación, para capacitar a todos los docentes en el manejo de la virtualidad; dado que no habrá clases presenciales por el momento, y con el fin de no estancar el avance profesional de los estudiantes, los docentes han tenido que adaptarse a un nuevo ecosistema artificial: el mundo de la web. Y teniendo en cuenta que, a pesar de todos los problemas, algunas universidades ya están acabando este particular primer año de pandemia, y es la oportunidad para realizar un análisis *a posteriori*.

¿La clase virtual es mejor o peor que la presencial? Hay aspectos que son mejores, si hay constante conectividad a internet. Por ejemplo, los recursos didácticos están al alcance de un *click*, se pueden usar herramientas tales como *Paint*, *Canvas*, *YouTube*, etc. Pero, por otro lado, en la modalidad presencial uno puede hacer debates más ordenados que en las sesiones virtuales en las que, como si se tratara de una torre de Babel, todos hablan a la vez y nadie se entiende; además, el tema de la evaluación es difícilmente controlable, debido a que puede ser que se estén copiando y uno no puede saberlo, pues no hay mecanismo para vigilarlos al 100%, sinceramente, eso depende mucho de la buena voluntad del alumno; en ese sentido, hay que convencerlo de que gana más aprendiendo que simplemente copiando. Así pues, el aspecto moral de la educación ahora depende mucho de la voluntad del estudiante, y es ahora más que de costumbre, que su sentido de la honestidad y de la decencia deben jugar un papel principal en su formación; se trata de actuar bien sin que sienta la mirada celadora del maestro. A este nuevo alumno le ha tocado ser su propio maestro, en términos morales.

Y respondiendo a la pregunta, la clase virtual es peor que la presencial al menos bajo las condiciones actuales. Tal vez con el tiempo esas dificultades sean superadas.

¿Dan ganas de estudiar en estos momentos? Eso depende de la situación económica por la que uno pase; además en algunos casos, la depresión, la ansiedad y diversos problemas emocionales son evidentes y hay la sensación de que no se quiere hacer nada. A veces los jóvenes no contestan las preguntas que se hacen en el salón virtual o, dejan prendida su computadora y luego se van, es justamente, por estos casos que es conveniente que el profesor se esfuerce más en hacer una buena clase, que sea atractiva y motive a los alumnos a continuar a pesar de la crisis, que no solo afecta la salud sino también la economía; por su parte los educadores deben darle esperanza a los alumnos para que puedan superar esta situación. Es verdad que hacer una buena clase es algo complicado, pero se puede empezar por tratar de encender la polémica, tocando algún tema mediático o de conocimiento público, luego, podremos llegar a analizar conceptos específicos del sílabo; de esta manera, el aspecto epistémico de la educación se ve condicionado indudablemente por un aspecto psicológico. Para poder estar con ganas de conocer antes hay que contar con una condición previa, a saber, una salud mental equilibrada o con tendencia al equilibrio, además, para conocer algo, eso debe interesarnos, llamar nuestra atención, causarnos preocupación, en este último aspecto debe poner más énfasis el docente. Debido a esto, no dan ganas de estudiar, porque eso representa un esfuerzo intelectual que muy pocos están dispuestos a hacer.

¿Puede enseñarse filosofía adecuadamente en el ámbito virtual? Sí, puede enseñarse, pero uno debe ser más insistente con el estudiantado; los que ya eran callados en clase, en la virtualidad lo son aún más, y uno debe hablar con cada uno de ellos para poder avanzar con la sesión; por lo tanto, no hay que ridiculizar al que expresa una opinión algo controvertida o revestida de un lenguaje poco claro, pues la cortesía está en agradecer el gesto del participante, guiando hasta donde sea posible su proceso de aprendizaje; encima, la situación de crisis se presta muy bien para el estudio filosófico, no hay que inventar un hipotético fin del mundo para pensar una determinada idea, pues ya casi lo estamos viviendo. De este modo, el aspecto institucional de la educación ha roto todo espacio físico para reducirse a una computadora, a los ruidos y las imágenes que esta hace, y que el alumno se encarga de transformar en una ocasión que aprovecha para obtener un conocimiento. La socialización a la que daba lugar la infraestructura física y material tal vez

se ha perdido, pero su reemplazo virtual no deja de ser menos importante, es necesario profundizar más en el significado social de esta virtualidad. Insistimos en que sí se puede enseñar filosofía, pues gana mayor interés en tiempos de crisis que en tiempos de bonanza. Eso debería ser capitalizado por los docentes de filosofía.

2. Filosofía: un caso de experiencia docente

La filosofía que se está transmitiendo en este nuevo ámbito requiere herramientas virtuales más dinámicas. El uso de formularios tipo encuesta para sondear las opiniones de los alumnos es vital, pues la filosofía es crítica y reformula las viejas creencias a las que solemos aferrarnos; resulta interesante constatar que lo que piensa la mayoría en un salón determinado, se contradice con las opiniones de los que suelen escribir algo en el chat del aula virtual o usan el micrófono para manifestarse. Además, el sistema de foro podría ayudar en la tarea de crear espacios de diálogo, aunque la dificultad estriba en formular preguntas adecuadas, actualizadas y debidamente contextualizadas, cabe resaltar que lo importante es que eso sirva de plataforma, para que los alumnos intercambien ideas entre ellos y de modo público. Asimismo, el trabajo colaborativo en equipo y en línea es la opción más viable, ya no caben los desarrollos individuales salvo en pequeñas tareas, para las grandes obras se requiere el esfuerzo de un grupo grande de personas; eso fomenta el pensamiento colectivo, refuerza el sentimiento de unidad grupal y crea las condiciones para la aparición y consolidación de liderazgos estudiantiles naturales.

Educar es una tarea que requiere comunicar un conjunto de ideas bien organizadas. La dosificación de estos contenidos, su atractivo y estimulante ordenamiento, dependen enteramente del talento y la experiencia del docente. Con respecto a esto, el punto de vista de la filosofía analítica parece más apropiado para este contexto educativo, pues la filosofía analítica se basa en trabajar dentro de un mismo paradigma de pensamiento, que constantemente se autocrítica y renueva; se trata de una tradición organizada con tal orden que sus problematizaciones son, hasta cierto punto, comprensibles si se los toma de manera aislada, aunque siempre los detalles más interesantes se hallan en la relación entre estas problematizaciones y las diversas consideraciones externas a la misma. La filosofía analítica pretende ser clara, rigurosa y se basa en una metodología argumentativa estricta, pues sus ideas son susceptibles de presentarse en el formato de una inferencia que, por un

lado, expone las premisas o las razones y, por otro, muestra la conclusión o la tesis a defender; a diferencia de la filosofía continental que se desarrolla desde múltiples paradigmas y, además, se basa más en la poesía, la metáfora y usa un lenguaje oscuro (Pomata, 29 de junio del 2017). Es una tradición también atractiva, pero es más compleja, porque supone no solo el manejo de las ideas sino también de imágenes, de extrapolaciones algo inesperadas (desde un punto de vista lógico), de conexiones con temas muy lejanos y de lecturas muy controversiales con respecto a la problemática original. Es por ello, que, frente a la tradición continental, la filosofía analítica puede apoyar en el desarrollo de conceptos claros y específicos, para ayudar al alumnado a comprender mejor las temáticas filosóficas.

La filosofía analítica en el ámbito educativo resulta muy beneficiosa. Por ejemplo, cuando se le presenta al estudiante alguna paradoja lógica, relacionada al tema de estudio, dicho problema puede motivar y estimular toda una serie de reflexiones muy interesantes en un salón de clase. Pensemos en la paradoja de Aquiles y la tortuga y su extraña conclusión que cuestiona la realidad del movimiento, de acuerdo a la escuela eleática; según esta paradoja, una lenta tortuga que compita con el rápido Aquiles no sería alcanzada, si se le diese una ligera ventaja de diez metros en una carrera. Esto es posible considerando que, si Aquiles recorre esos diez metros de ventaja, la tortuga habrá recorrido un metro y cuando Aquiles haya completado ese metro, la tortuga habrá avanzado un centímetro y así sucesivamente; y dado que el espacio es infinitamente divisible, Aquiles jamás lograría alcanzar a la tortuga porque esta última siempre tendrá una pequeña ventaja. Estamos ante una situación paradójica y frente a esta el alumno puede despertar su interés reflexivo.

La filosofía analítica desde su concepción permite establecer durante el proceso de enseñanza-aprendizaje un enfoque de reflexión y análisis, donde el estudiante es capaz de desarrollar el pensamiento analítico, lógico que le favorece al elaborar su propio conocimiento, partiendo de ideas claras, juicios sólidos, además de que fomenta y trabaja el lenguaje como elemento indispensable para la comunicación. (Borja, Vásquez & Zeballos, 2017, p. 164)

El lenguaje es una herramienta muy valiosa, y su manejo en la sesión de clase es fundamental para lograr los objetivos pedagógicos. Sin embargo, no hay que dejar de lado el contexto social, pues la educación es un hecho social, y la filosofía analítica con su énfasis en la lógica y el lenguaje, debe aplicarse considerando la realidad social y coyuntural que se vive. Temas como

la privacidad en las redes sociales, o la existencia de grupos antivacunas son polémicos por sí mismos y, un análisis atento a los argumentos puede develarnos aspectos que clarifican la cuestión.

Para ilustrar lo importante del enfoque analítico en la educación se presentarán algunos ejemplos. Dado que los alumnos se han vuelto más tímidos de lo normal, se ha hecho más relevante el uso de encuestas anónimas (mediante formularios de *Google*), para que pueda hablar esa inmensa mayoría que no quiere o no puede hablar; y se ha recurrido a esto, porque a pesar de que en redes sociales la gente comenta libremente y sin culpa sus diversas opiniones, en clases no ocurre lo mismo, ya que no se sienten escudados bajo el anonimato del inmenso océano de las redes sociales. Pues bien, en una encuesta se hicieron dos preguntas relacionadas a los alumnos, pero no fueron planteadas de modo evidente ¿Sería capaz de perdonar una infidelidad sexual de parte de su pareja? ¿Cree que, por lo general, las personas que nunca perdonarían una infidelidad sexual, pueden llegar a ser infieles ellos mismos también? La sorpresa fue que la mayoría nunca perdonaría una infidelidad, pero, al mismo tiempo, también mayoritariamente piensan que aquellos que no perdonan una infidelidad podrían ser infieles, era obvio que se había detectado hipocresía y cinismo analizando los datos en conjunto; no tiene sentido ser estricto con temas de amor íntimo, pero, a la vez, uno mismo no cumplir con esa misma rigidez en su propia vida. De hecho, esto habla mucho sobre la falsa moral de la gente y ese doble sentido de la ética, entre lo que pienso y lo que hago debería haber coherencia. Lamentablemente, el desdoblamiento de la ética en un asunto mental y otro asunto conductual, el cual ocasiona que la gente piense que está mal robar y que, al mismo tiempo, robe dadas ciertas condiciones, por mencionar un caso.

Otro hecho anecdótico, se originó cuando se preguntó si ellos creían que las redes sociales eran sistemas de espionaje y/o manipulación. Al respecto existen varias pruebas de que las redes sociales tipo Facebook recogen los datos de los usuarios, para que determinadas empresas puedan dirigir su propaganda. El interrogatorio hecho a Zuckerberg en EEUU por la razón de que Facebook habría facilitado datos a Rusia, para influenciar en las elecciones en las que salió elegido Donald Trump en el 2016 es la punta del iceberg (Wars, 11 de abril del 2018). Al constatare mediante encuestas que los alumnos responden que sí creen que *Facebook* los espía o los manipula con intenciones comerciales o de seguridad, también se verificó que, sin embargo, los mismos alumnos que admiten estar siendo espiados o manipulados, no estarían dispuestos a dejar de usar las mencionadas redes

sociales inmediatamente; hay varias razones detrás de este accionar, por ejemplo, se alude que las redes sociales son útiles, que no las usan mucho, que representan una forma más de entretenimiento que una fidedigna fuente de información, etc. De este modo, se buscó señalar que este caso era algo más o menos contradictorio, pues no tiene sentido que digas que algo es malo de algún modo y, al mismo tiempo, que lo seguirás aceptando en tu vida a pesar de todo; hay algo raro ahí aunque también es comprensible. Una cuestión relacionada a este asunto tiene que ver con preguntar por qué los alumnos suelen soportar horas y horas viendo sus series de *Netflix*, jugando videojuegos o chateando con sus amigos, pero a la hora de las clases se ausentan o se terminan aburriendo. El asunto bien investigado podría sugerir que el maestro debe usar nuevas herramientas, que sean más dinámicas e interactivas.

Finalmente, fue muy importante conocer sus impresiones, acerca de la inestabilidad política que vivía el país cuando en el Perú en el año 2020, el congreso vacó al presidente Vizcarra, para que asumiera Merino, y esto ocasionó diversas manifestaciones sociales en su contra. Fue tan trágico este inusual hecho que acabó con las vidas de dos jóvenes (Inti Sotelo y Bryan Pintado), a quienes el pueblo elevó a rango de héroes del bicentenario; incluso muchos de los estudiantes participaron de esas marchas y sufrieron la represión del gobierno, con la violencia que todo eso implica: arrestos, desapariciones, humillaciones, bombas lacrimógenas, etc. Esto demuestra que los alumnos tienen pensamiento crítico y, que cuando se trata de algo que los involucra directamente, suelen intervenir vigorosamente, por lo tanto, el docente debe tratar de identificar esas situaciones polémicas y actualizadas, a fin de guiar la sesión hacia el logro de objetivos pedagógicos específicos. Compartir sus puntos de vista, con ayuda de las encuestas, fue muy saludable y ello permitió un diálogo más íntimo y cercano.

Enseguida detallaremos cómo se procedió a enseñar filosofía en diversas universidades, específicamente, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, donde creamos un aula virtual de “Introducción a la ciencia”, es decir, algo así como epistemología para principiantes; en dicha aula de *Classroom*. Dividimos en semanas el trabajo y cada semana nos reuníamos dos veces, en esas reuniones, el docente presentaba mediante un archivo tipo *slide* el tema de la clase, y cada semana se dejaba una lectura acompañada de un cuestionario para que lo entregaran la siguiente semana. Además, cada 4 semanas se realizaba una evaluación objetiva usando los formularios de *Google*, y previamente, se colgaban en *Youtube* algunos videos de resumen

o retroalimentación, conteniendo un balotario de las clases para que tuvieran idea de lo que venía en cada prueba. Asimismo, antes del parcial y del final se exigió una exposición, para que todos en grupos explicaran la lectura que estudiaron; el trabajo siempre fue grupal excepción de las pruebas.

Para la Universidad Nacional de Ingeniería, hicimos lo propio con el curso de “Ética y Filosofía política”, pero, en este caso, insistimos más en elaborar foros, en los que vieran pequeños materiales audiovisuales, a fin de que respondieran una pregunta relacionada con el tema de la semana; también, utilizamos diversos cuestionarios y lecturas, e implementamos la tarea de ver las dos temporadas de “Los simuladores” para rastrear su contenido ético y político, y pedimos trabajos y exposiciones relacionados con el código de ética del ingeniero (CIP, 2018), un resumen del libro de Botton (2001) titulado “Las consolaciones de la filosofía”, y un trabajo libre sobre sus impresiones ético-políticas al respecto de la crisis desatada por la pandemia. Con respecto a este último punto, y enseñando con el ejemplo, compartí 2 de mis publicaciones (Mora, 2020a) (Mora, 2020b).

Aunque no es sencillo trabajar como docente de forma remota, siempre hay que interesar al estudiante y motivarlo cuando haga falta. Las reuniones virtuales implican voluntad y costumbre, hay que tener ganas de estudiar y pensar que aprender es mejor opción que quedarse sin educación, y se debe cultivar una mentalidad tendente a observar filosóficamente la realidad, puesto que es prioritario observar problemas filosóficos en cualquier lugar que sea posible; en el caso del curso de “Introducción a la ciencia”, el tema de cómo la ciencia se organiza para buscar una posible vacuna, y de todos los estrictos procesos que se tienen que respetar para ello despierta mucha curiosidad; últimamente, la cuestión estriba acerca de saber cuál de todas las vacunas es la más confiable y por qué. También, el uso de gráficos con curvas para explicar la relación entre el número de contagiados y de muertos, versus el tiempo transcurrido fue tomado en cuenta, incluso, acabando el curso vimos lo poco ético que es el hecho del nacionalismo de las vacunas y, en consecuencia, la poca empatía de la que son capaces los gobiernos y las empresas, que solo buscan sus propios beneficios incluso a costa de la humanidad misma (Lomonaco, 20 de agosto del 2020). En el caso del curso de “Ética y Filosofía política”, se usaron muchos ejemplos relacionados al sistema capitalista; por ejemplo, el hecho repudiable de privatizar el sector salud, y dejar fuera de dicho sector a gente sin recursos, esto fue motivo para discutir la posibilidad de que el estado intervenga en los procesos económicos para favorecer a la población. O también la actitud de la gente joven de

reunirse y hacer fiestas a escondidas en plena cuarentena para después, sin darse cuenta, llevar el virus a casa y ver cómo se iban muriendo poco a poco los miembros más vulnerables de su familia, hasta se analizó la relación que habría entre pandemia y calentamiento global, y la necesidad de considerar políticas internacionales que no se limiten únicamente al ámbito regional de cada país, sino que estén dirigidas a fiscalizar a los países potencia que registran la mayor huella ecológica sobre la Tierra (Martins, 21 de julio del 2020).

Y, debido a que los alumnos pueden distraerse fácilmente o simplemente dormir en vez de atender a la sesión, se debe implementar herramientas acordes con sus gustos y necesidades. Una buena estrategia es recomendarles ver películas y/o documentales como *Matrix*, *Joker*, *Memento*, *The Truman Show*, *El dilema de las redes sociales*, *Chappie*, *Abre los ojos*, *La revolución y la tierra*, *Cuando chocan dos mundos*, etc. y tratar de enseñar a verlas desde una perspectiva filosófica; cabe aclarar que no hay que dejar de lado, los documentales sobre la actividad científica o problemas relacionados con la ciencia, a este respecto se recomendó ver la producción de la serie de la empresa española *New Atlantis* y también la serie *Cosmos*. Se debe tener en cuenta que la ciencia es un discurso que ganará terreno debido a la crisis que estamos viviendo y, por ello, no hay que perderla de vista, tanto el estudio epidemiológico de la enfermedad, como su posible erradicación mediante vacunas que dependen de la ciencia.

Así pues, que el esfuerzo de los profesores por realizar buenas clases tendrá como recompensa alumnos que progresen y logren sus metas, esa debería ser la motivación para los docentes. Pero ellos no han descubierto la pólvora, pues antes que estos docentes tradicionales incursionasen en la virtualidad, hay quienes han estado debidamente entrenados en ese ámbito: los *youtubers*, estos creadores de contenido tienen tal dominio de la edición de video, que han logrado hacer entretenida y atractiva la transmisión de todo tipo de conocimiento de interés.

La figura del *YouTuber* sigue siendo atractiva pero no es una influencia directa con los jóvenes, no es el modelo de la Aguja Hipodérmica donde la información y los estímulos son recibidos por las personas de la manera en que el emisor desea (...).

De la misma manera que el *YouTuber* a pesar de ser un nuevo medio masivo de información no funciona como aguja hipodérmica, las personas no están sublevadas a recibir información y tomarla como cierta

o propia sin un análisis previo. (...) En pocas palabras, los jóvenes no creen en toda la información que reciben ya que pertenecen a un entorno que les brinda información que consideran veraz debido a sus previas interacciones. (...)

Esta conciencia e inteligencia que posee la audiencia fue un hallazgo encontrado en la investigación. Como conclusión de este estudio, no se debe subestimar la inteligencia, posturas ni el pensamiento crítico de los jóvenes de colegios. Si bien algunos no encuentran interés en los temas académicos dado el enfoque de la institución, todos tienen un pensamiento crítico construido alrededor de temas que los afectan. (...) (Moreno, 2019, pp. 57-60)

Debemos aprender de la experiencia del uso de las redes sociales, para implementar en nuestra actividad las mejores estrategias a fin de transmitir conocimiento de modo efectivo; la *youtuberización* de la enseñanza de la filosofía (y otros tópicos) parece la próxima tendencia; el atractivo de los *youtubers* más reconocidos podría ser el modo idóneo en el cual se comuniquen los contenidos filosóficos. Sin embargo, hay que distinguir entre los *youtubers* que discurren ordenadamente y siguiendo una metodología analítica, de aquellos que solo buscan entretener alentando un pensamiento *random*, es decir, caótico, en ese sentido, no estamos aludiendo a los *youtubers* que interrumpen constantemente su discurso con recortes de otros videos, memes o clips musicales, por una relación mínima y a veces puramente accidental, pues esto maleduca el pensamiento. Principalmente, deben ser priorizados de los creadores de contenido que enseñen algo con un método analítico, sumado a esto, se debe evitar la simple repetición, también hay que innovar sin perder de vista dos cosas: la efectiva transmisión de conceptos y la valoración humanista de problemáticas actuales; urge reconocer que el alumno no es un simple acumulador pasivo de datos que obtiene de los *youtubers*, porque él tiene sentido crítico, y ese sentido crítico es el que hay que buscar para convertir en deseos de investigar por cuenta propia. Ahí está el reto del educador universitario.

No todo pinta mal para los docentes. Aunque existen aquellos que toman a la ligera su formación y a como dé lugar buscan el modo de justificar su inactividad, no todos los alumnos son personas desganadas y despreocupadas, existen alumnos que por el contrario y es muy agradable de verlo, hacen investigación no porque busquen algún tipo de ganancia o premio, sino que lo hacen de forma voluntaria o desinteresada. Hay quienes ya se

han acostumbrado a la actividad investigativa y verán como una forma de vida el estar constantemente leyendo y discutiendo, por este motivo, resulta importante rescatar del anonimato a aquellas personas que destacan en el salón, pues su ímpetu puede estropearse o perderse si no son conscientes que su potencial puede llegar a más. De ahí que sea importante incluir en grupos de trabajo a los alumnos más destacados, para que de manera desprevenida inicien una vida universitaria marcada por la constante búsqueda de resolución de problemas de investigación. En el fondo, el ideal filosófico de la universidad se debe cumplir en toda su plenitud: buscar la verdad en todo momento y en cualquier lugar.

No perdamos de vista que los alumnos no solo están ahí para recibir contenidos, ellos también los producen; quizás por eso ellos deberían aprovechar la proliferación de convocatorias, para publicar en revistas de muchos temas y para participar en diversos eventos virtuales con certificación gratuita. La lectura y la escritura son condiciones para la investigación, y estas se pueden prestar para realizar publicaciones interesantes; sin embargo, la constante consulta con el docente es muy importante en este punto, puesto que él los debe orientar para que puedan asegurar la recepción de los contenidos. A estas alturas, ya no basta solo con ser un profesor, ha llegado el momento de convencernos de la importancia de ser maestros, hasta en el sentido oriental del asunto. Hay que enseñar con el ejemplo, dar lecciones y enseñanzas de vida, sin perderse en el asfixiante y puro abstraccionismo, se trata de elaborar una filosofía más inclinada a situaciones prácticas, en un sentido moral; más no se trata solo de hacer preguntas problemáticas, también se deben dar respuestas concretas y puntuales. Enseñar a buscar la sabiduría como un ideal que guíe nuestra existencia, para articular todos los conocimientos y las acciones, así pues, el maestro no solo debe apreciarse como un contenedor de conocimientos, sino también como un ser humano que aspira a la verdad y que puede guiarnos en esa búsqueda.

Definitivamente, la brecha digital ha obstaculizado la democratización de la enseñanza virtual. La educación es una condición para el ejercicio de una buena ciudadanía, por ello, es un derecho que debería seguir siendo cubierto por el Estado, tanto como la salud, debido a que la educación es una herramienta de humanización necesaria aún más en esta circunstancia de pandemia. La educación bien llevada permite que la mente pueda encontrar orden en el caos, el objetivo es enseñar a la gente a que pueda darle prioridad a aquello que merece ser valorado, por motivos relacionados a la enfatización de nuestros rasgos más humanos.

En la universidad estatal ya no se puede estudiar simplemente por buena voluntad. Atrás quedó la época donde estudiar era un aspecto de la vida social compatible con la socialización y el trabajo, ahora, se requiere cumplir una serie de costosas condiciones extra: *Internet*, monitor, cámara, micrófono, manejo de computadora, de redes sociales, etc. (Arroyo y Delgado, 2016), pero incluso teniendo todo esto, la impaciencia puede jugar en contra si se satura demasiado al alumno con documentos digitales, encargos y demás, en algún momento se sentirán superados por las circunstancias. Toca a los profesores convencer al estudiantado en que vale la pena seguir formándose profesionalmente mediante la recepción de clases. Ello implica mayor preparación y convicción.

3. Aprender para vivir bien

Hemos analizado el fenómeno de la educación virtual con respecto a la enseñanza de la filosofía. Al respecto se han considerado formas de hacer aprender al alumno los contenidos deseados, mediante el manejo de herramientas de *Google*; también se ha tratado de mostrar que el estudio del problema de la pandemia, tiene aspectos problemáticos éticos y epistémicos sumamente interesantes desde el punto de vista de la filosofía. Finalmente, se ha expresado preocupación por la innegable brecha digital, la misma que impide que todos los ciudadanos puedan acceder a una educación virtual digna y de calidad.

Terminaré este trabajo señalando la necesidad de los profesores, de seguir formándose en el dominio de herramientas y estrategias digitales, para mejorar aún más el lado pedagógico de la educación virtual, sobre todo en el ámbito de la filosofía, curso en el cual la creatividad y la innovación marcan la pauta tanto del pensador como del educador. Porque de lo que se trata, es de guiar al estudiante hacia un estilo de vida que pueda satisfacer las nuevas y refinadas necesidades de su mente educada. Él debe llegar a la conclusión de que una vida sólo de placeres y con mucho dinero, no basta ni cubre todo lo que significa ser humano. Escribe Séneca:

(...) Jugamos a los dados, y perdemos el tiempo en estas vanas sutilezas que hacen al hombre docto, pero no virtuoso. La sabiduría es cosa más amplia y a la vez más sencilla. Pocas letras se necesitan para aprenderla; pero nosotros prodigamos la sabiduría lo mismo que los demás bienes en cosas superfluas. Igual avaricia que mostramos para con cuanto existe

en la naturaleza, tenemos con las ciencias, y más aprendemos para la escuela que para vivir bien. (...) (Séneca, 1884, p. 475)

No hay que confundir las cosas. No se trata de formar alumnos sabelotodos y que se sientan superiores por tener más calificaciones que los demás, en realidad, el objetivo primordial debe ser su formación en valores. Debemos entender que los jóvenes están cargados de una alta dosis de energía y no se trata únicamente de una cuestión hormonal, en realidad ellos están descubriendo el mundo de los argumentos y de los principios morales. En la juventud ellos deciden no solo lo que deben conocer, sino también qué actitud deben tener hacia el mundo; es por esto que es importante integrar sus preocupaciones de alguna manera a los objetivos de la clase, ciertamente ellos están perturbados por temas como el amor, la falta de dinero, la soledad, las drogas, la música *hip hop*, la corrupción de los políticos, la importancia de la religión, la familia, etc. Y la maestría de un docente se revela cuando es capaz de tocar esos temas, aludiendo a la vida íntima y cotidiana de cada alumno, sin hablar particularmente de uno de ellos, y al mismo tiempo explicando las razones sobre por qué los seres humanos actuamos y pensamos de tal o cual manera.

En verdad, es fácil ser sabio si se tiene el tiempo y la disciplina necesaria, pero el problema es que no aplicamos ni dirigimos bien dicha sabiduría, ese es el tema de fondo. Desperdiciamos mucho tiempo en solo buscar y almacenar conocimientos, sin saber cómo comprender o cómo darle una mirada global al conjunto de todos nuestros saberes. “¿Para qué estoy conociendo tanto?” se pregunta tanto el hombre contemporáneo sentado en la carpeta universitaria, como el niño en su colegio a la hora del receso de las clases, mientras mastica un pan con mermelada. Es preciso recordar que no debe aprenderse para la escuela, sino para vivir bien, porque la idea es que los alumnos encuentren virtud, felicidad y bien en sus agitadas vidas, y toda institución educativa debe tener como principal preocupación la consecución de ello. Así, el alumno sentirá que la escuela lo está formando para la vida, la ciudadanía y la convivencia.

Referencias:

Arroyo, M. & Delgado, L. (2016). Experiencias con la educación virtual en el aprendizaje de los estudiantes de la facultad de filosofía de la Universidad Técnica de Manabí. *Cognosis*. Vol 1, N° 2, abril-junio, pp. 65-71. Doi: 10.33936/cognosis.v1i2.243 Recuperado de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/243/201>

Borja, M., Vásquez, R. & Zeballos, J. (2017). La Filosofía Analítica: su enfoque hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 22(1), pp. 145-165. Doi: 10.17163/soph.n22.2017.06

Botton, A. (2001). *Las consolaciones de la filosofía*. Madrid: Taurus

CIP. (2018). *Código de Ética del Colegio de Ingenieros del Perú*. Lima: CIP. Recuperado de: http://www.cip.org.pe/publicaciones/reglamentosC-NCD2018/codigo_de_etica_del_cip.pdf

Lomonaco, A. (20 de agosto del 2020). *Covid, Oms: Debemos prevenir el nacionalismo de la vacuna*. Vaticannews. Recuperado de <https://www.vaticannews.va/es/mundo/news/2020-08/coronavirus-oms-solidarida-humanidad-audiencia-general.html>

Martins, A. (2020). *El mundo está tratando los síntomas de la pandemia de covid-19, pero no las causas*. BBC. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53435056>

Mora, R. (2020a). La soledad como alternativa ante la Gran Pandemia. *Revista Peruana de Filosofía Aplicada*. Recuperado de: <https://bit.ly/2VTB00k>

Mora, R. (2020b). *Filosofía en tiempos de pandemia*. Reflexiones marginales. Recuperado de: <https://bit.ly/3d7Dy1X>

Moreno, L. (2019). *Los YouTubers como influencias en el proyecto de vida de los jóvenes estudiantes de décimo y décimo primer grado: Caso Sagrada Familia de Nazaret*. (Trabajo de grado). Universidad de La Sabana, Chía. Recuperado de: <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/37652/Tesis%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pomata, F. (29 de junio del 2017). *Las dos caras de la filosofía contemporánea. Ciencia del Sur*. Recuperado de: <https://cienciasdelsur.com/2017/06/29/dos-caras-filosofia-analitica-y-continental/>

Séneca. (1884). *Epístolas morales*. Madrid: Luis Navarro, editor.

UNMSM. (2020) *Institución y organización*. UNMSM. Recuperado de: <https://www.unmsm.edu.pe/la-universidad/institucion-organizacion>

Wars, A. (11 de abril del 2018). *Zuckerberg pide perdón en el Senado y advierte de la amenaza de Rusia*. El País. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2018/04/10/actualidad/1523380980_341139.html



Opciones de Reconocimiento. Explorando alternativas críticas para la enseñanza de las ciencias

Juan Nicolás Cardozo Casallas
Universidad de los Andes
jn.cardozo@uniandes.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0001-9036-0701>

Doctorando y Magíster en Educación de la Universidad de los Andes, miembro del grupo de investigación Criterio. Licenciado en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional y profesor de ciencias naturales en la educación básica y media (Colombia). Interés en la filosofía de la educación, las pedagogías críticas y la formación en ciencias.

Resumen - Resumo - Abstract

El presente artículo presenta una propuesta para una enseñanza crítica de las ciencias naturales, a partir de la categoría de reconocimiento propuesta por Axel Honneth. Se esboza un marco de crítica basado en las experiencias morales de los sujetos que pueden ser rastreadas en los discursos de la ciencia y la actividad científica. Una vez allí, a través de las epistemologías feministas, se integra la categoría de reconocimiento a la crítica epistemológica de las ciencias, para delimitar elementos centrales de su

O presente artigo apresenta uma proposta de ensino crítico das ciências naturais. Partindo da categoria de reconhecimento proposta por Axel Honneth, traça-se um quadro de crítica baseado nas vivências morais dos sujeitos e que pode ser focado nos discursos da ciência e da atividade científica. Uma vez aí, por meio das epistemologias feministas, a categoria de reconhecimento da crítica epistemológica da ciência é integrada para definir os elementos centrais de sua aplicação em sala de aula.

The present paper presents a proposal for a critical teaching of natural sciences. Starting from the category of recognition proposed by Axel Honneth, a framework of criticism based on the moral experiences of the subjects is outlined and that can be traced in the discourses of science and scientific activity. Once there, through feminist epistemologies, the category of recognition of the epistemological critique of science is integrated to delimit central elements of its application in the classroom. Considering

aplicación en el aula. Teniendo en cuenta los anteriores componentes, se señalan los elementos constitutivos de la propuesta educativa a la luz de las pedagogías críticas y, retomando la propuesta de Marilyn Frankenstein, se establece en la enseñanza crítica de las ciencias un esquema para integrar la categoría de reconocimiento y la crítica epistemológica del feminismo. Con estos insumos, se delimitan los espacios curriculares en los que estos elementos críticos pueden converger en el aula; y se sugieren algunas características para su abordaje. Y finalmente, para ejemplificar la última sección, se dedica a presentar un caso para el estudio del concepto de raza y el racismo biológico a la luz de los elementos presentados en este escrito.

Considerando o anterior, estes são constitutivos da proposta educacional apontados à luz das pedagogias críticas e, retomando as aproximações de Marilyn Frankenstein, é estabelecido um esquema para integrar a categoria do reconhecimento e da crítica epistemológica do feminismo ao ensino crítico das ciências. Com esses insumos, delimitam-se os espaços curriculares nos quais esses elementos críticos podem convergir em sala de aula e são sugeridas algumas características para sua abordagem. Finalmente, para ilustrar, a última seção é dedicada para a apresentação de um caso para o estudo do conceito de raça e racismo biológico à luz dos elementos nesta redação.

the previous elements, the constitutive elements of the educational proposal are pointed out in the light of critical pedagogies and, taking up Marilyn Frankenstein's proposal, a scheme is established to integrate the category of recognition and criticism into the critical teaching of science epistemological of feminism. With these inputs, the curricular spaces in which these critical elements can converge in the classroom are delimited and some characteristics are suggested for their critical approach. Finally, to exemplify, the last section is dedicated to presenting a case for the study of the concept of race and biological racism in light of the elements presented in this writing.

Palabras Clave: Reconocimiento, Desprecio Social, Epistemologías Feministas, Pedagogías Críticas, Enseñanza Crítica De Las Ciencias.

Palavras-chave: Reconhecimento, Desprezo Social, Epistemologias Feministas, Pedagogias Críticas, Ensino Crítico de Ciências.

Keywords: Recognition, Disrespect, Feminist Epistemologies, Critical Pedagogies, Critical Teaching Of Sciences.

Recibido: 11/02/2021

Aceptado: 29/05/2021

Para citar este artículo:

Cardozo Casallas, J. (2021). Opciones de reconocimiento. Explorando alternativas críticas para la enseñanza de la ciencia *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 8(15). 47-73

Opciones de Reconocimiento.

Explorando alternativas críticas para la enseñanza de las ciencias

Introducción

Uno de los resultados de la educación bancaria es la transmisión de discursos acríticos que funcionan como vehículos de inequidad, desprecio y opresión (Freire, 1975). En la escuela, por ejemplo, muchos de los contenidos escolares suelen ser reproducidos sin ser examinados en su naturaleza epistémica, histórica, filosófica y política. Por supuesto, la enseñanza de las ciencias no constituye una excepción de esta educación alienante; por el contrario, el discurso de la ciencia escolar queda reducido a los contenidos curriculares, sin dar espacio al análisis de la actividad científica como una forma de dominación y opresión, y mucho menos como un campo potencial para la concienciación crítica.

Explorar alternativas para la enseñanza de la ciencia es esencial para comprender de manera situada cómo nuestra lectura de la ciencia y la actividad científica, tiene implicaciones en nuestras realidades sociales. En otras palabras, indagar sobre algunos elementos de análisis dentro de la actividad científica para su integración curricular, puede ofrecernos horizontes críticos que nos permitan entrar en diálogo con nuestro mundo simbólico y material a partir de la enseñanza de las ciencias.

De ahí que la presente propuesta esté dirigida a la construcción de alternativas para el aula, desde cuatro elementos: (I) la articulación de categorías presentes en los discursos actuales de la teoría crítica, como lo es el reconocimiento; (II) la relación entre el reconocimiento y las críticas de las epistemologías feministas a la ciencia y la actividad científica; (III) la posibilidad de integrar los dos elementos anteriores en la formulación de objetivos curriculares críticos en función de la enseñanza de las ciencias y; (IV) la delimitación curricular para concretar los elementos anteriores dentro de la educación formal.

Partiendo de allí, este artículo toma la categoría de *reconocimiento* propuesta por Axel Honneth, como un elemento constitutivo del mundo. La negación de este, el *desprecio social*, permite identificar los patrones simbólicos y materiales que generan situaciones de injusticia social y opresión. Posteriormente, integra estos patrones de reconocimiento en la lectura de las epistemologías feministas, para mostrar cómo la actividad científica replica y agencia las estructuras de reconocimiento del mundo social.

Considerando lo anterior, se abre la posibilidad de abordar estos elementos en una enseñanza crítica de las ciencias como oportunidad de develar las formas de dominación que se agencian en los discursos escolares de estas. A través de la propuesta de Marilyn Frankenstein para la formulación de objetivos críticos de aprendizaje, se sugieren elementos para la integración curricular en la enseñanza de las ciencias. Para finalizar, se ejemplifica cómo esta propuesta puede ser integrada en contenidos curriculares, principalmente en el campo de la biología.

El reconocimiento como crítica social

En la actualidad, Axel Honneth es conocido como uno de los filósofos más representativos de la Escuela de Fráncfort, su teoría del reconocimiento abre una nueva categoría analítica para la crítica social. Honneth (1997) encuentra en el reconocimiento social la crítica inmanente¹ necesaria para vincular las experiencias de los sujetos con la estructura social y con las injusticias sociales que estos encarnan.

Retomando la formación del espíritu en las obras tempranas de Hegel y el otro *generalizado* de los estudios en psicología de Mead, Honneth (1997) posiciona el reconocimiento como esencial en la formación de la subjetividad, y como base de la estructura social. Para esto, define tres esferas básicas en las que se desarrollan los sujetos: (I) *el amor*, referido a las relaciones familiares, permite la comprensión de sí; (II) *el respeto social*, referido a las relaciones entre iguales basadas en el derecho universal de los seres humanos, contempla la responsabilidad moral por el otro; y (III) *la solidaridad* como producto de identificarse con el otro, compartiendo modos de valoración social, la construcción de objetivos y proyectos comunes (Iser, 2013).

1 Este concepto refiere, según Herzog (2013), en el contexto de la teoría crítica, a la creación de una teoría normativa de la sociedad que desarrolle criterios de evaluación desde dentro de la sociedad, justificando dichos criterios desde las experiencias de los propios implicados en la realidad social.

Sin embargo, estas esferas de realización no son estáticas, ya que se encuentran en constante tensión con la valoración social de las formas de reconocimiento que se institucionalizan y se agencian. Es decir, los sujetos están en una constante *lucha por el reconocimiento*; en otras palabras, los sujetos se encuentran en un horizonte de expectativas morales recíprocas, cuando estas no encuentran correspondencia en la estructura valorativa, ellos experimentan sentimientos morales negativos, y encarnan experiencias de *desprecio social* que los pueden llevar a hacer lo posible para recuperar el reconocimiento negado (Honneth, 2009).

Por lo cual, a cada esfera de realización le corresponden los sentimientos propios de su negación: contraria al amor, la *violación* menoscaba la concepción de sí y los vínculos de confianza con los otros; contraria al respeto social, la *desposesión* excluye a los sujetos y retira la universalidad de sus derechos; también, contraria a la solidaridad, la *deshonra* retira la valoración social de los sujetos, disminuyendo su dignidad y autoestima (Honneth, 1997).

En este sentido, cada una de las experiencias morales negativas representan situaciones de injusticia que despojan a los sujetos de su potencial humano, y puede o no motivarlos a luchar por reestablecer su valoración social². De otra forma, cuando los sujetos conciben una valoración social que no corresponde con sus expectativas morales, se encarnan en ellos sentimientos de injusticia que los movilizan a recuperar o ganar el reconocimiento negado. Por otro lado, las experiencias morales de los sujetos permiten identificar los patrones de reconocimiento dentro de la estructura social, haciendo evidentes las situaciones de injusticia que terminan provocando en ellos sentimientos morales negativos.

Así, las experiencias de *desprecio social* posibilitan delimitar el potencial normativo, que vincula a los sujetos con la formación histórica de la estructura social, y dan cuenta de los patrones de reconocimiento que existen en un momento histórico determinado. Por consiguiente, no existen situaciones de desprecio que no se encuentren alineadas con los patrones de reconocimiento, o los principios normativos del momento histórico. En todo caso, los sujetos experimentan estas situaciones en diferentes formas, algunas explícitas, como, por ejemplo, la esclavitud; así como otras más crípticas dentro de la interacción social, de las cuales nos ocuparemos aquí.

² Sin embargo, se hace una advertencia: aunque las experiencias de desprecio parecieran ser parte del proceso de formación de identidad y de las transformaciones de la estructura social, dichos sentimientos no son moralmente buenos y, por lo tanto, llevan a los sujetos al aislamiento y la marginación (Honneth, 2009).

Para el presente artículo, podemos definir dos grupos de experiencias: aquellas en las que los sujetos encarnan elementos de su identidad grupal, y son valorados negativamente; y aquellas en las que las formas ontológicas institucionalizadas dan un marco valorativo de los sujetos en la interacción social. Las primeras se agrupan en la categoría de *invisibilidad social* (Honneth, 2011), mientras las segundas pueden entenderse en conjunto como formas de *reificación* (Honneth, 2007).

De manera amplia, en la *invisibilidad social* los sujetos son excluidos y marginados de la interacción social asignándoles valoraciones negativas producto de su identidad grupal. Por ejemplo, en la actividad científica se privilegian las dimensiones racionales sobre las emocionales, se suele vincular los aspectos racionales con la masculinidad, mientras los aspectos emocionales -incluidas las prácticas de cuidado- se asocian a la feminidad y, subsecuentemente, a una disminución en la objetividad. Esta dinámica valorativa tiene implicaciones en la distribución de género dentro de la actividad científica, o en los “privilegios” epistémicos de algunos campos científicos sobre otros. De manera sencilla, dependiendo del grado de relevancia que se le asigne a esta aparente objetividad, se reconocen o se marginan sujetos o campos de conocimiento dentro de la estructura científica.

Del otro lado, en la *reificación* (Honneth, 2007), los sujetos son tratados como entidades cósicas, es decir, existe una postura distorsionada de nuestra perspectiva del otro, lo que nos impide reconocerlo y vincularnos con él. En este sentido, la reificación puede ser entendida como una cierta ceguera ontológica, producto de prácticas institucionalizadas, que impiden la implicación práctica con el otro y nos restringe a una actitud de contemplación e indolencia. Aquí, el reconocimiento se sustrae de las prácticas intersubjetivas de dos formas: por un lado, como una praxis unidireccional hacia una meta concreta; por otro lado, como una imposibilidad cognitiva de orden ideológico -esquemas de pensamiento (prejuicios)-. En ambas formas, uno de los sujetos olvida el reconocimiento como parte central del acceso al otro, impidiéndole implicarse activamente para conocer lo que está fuera de sí.

Para entender elementos reificantes en el contexto de la ciencia, podríamos sugerir situaciones en que los individuos, generalmente de grupos despreciados, son sometidos a prácticas científicas en el que son el medio y no fin de la producción de conocimiento. Por ejemplo, algunas prácticas experimentales del siglo XIX que, bajo el contexto ideológico decimonónico, sometían a grupos menospreciados a procedimientos degradantes, o se les construía

un marco de justificación dentro del discurso de la ciencia para mantener la dominación. Esencialmente, el contexto ideológico de la época les imposibilitaba reconocer el estatus de sujetos de los grupos menospreciados y los reducía a entidades cósicas de experimentación o justificación.

En este punto, podríamos recordar que la propuesta de Honneth (1997) sitúa el reconocimiento como el elemento central en la constitución de los sujetos y de la estructura social producto de la interacción de estos; de este modo, el reconocimiento se encuentra en cualquier interacción y actividad humana. La ciencia, como actividad humana, presenta patrones de reconocimiento que la configuran, la delimitan y la reproducen. Los discursos, las prácticas y los modelos explicativos de la actividad científica se enmarcan en estos patrones, por lo que deben ser indagados, develados y criticados.

Una lectura del reconocimiento a través de la epistemología feminista

Así descrito, el reconocimiento como categoría crítica posibilita comprender el mundo desde los márgenes de los oprimidos. Al igual que lo propuso Freire (1975), la construcción de identidad de los oprimidos va más allá de sus situaciones de injusticia, representa una posición frente al mundo. En otras palabras, los sujetos encuentran en el reconocimiento una vía de acceso para su autoreferenciación con el mundo y, a partir de allí, construyen sus realidades y sus formas de interactuar con otros (Honneth, 2003). De tal forma que, cuando se les niega el reconocimiento a los sujetos, se niega su posición en el mundo despojándolos de su palabra y de su interlocución en la esfera social.

Situar lo anterior en el contexto de la ciencia implica dos cosas. Por un lado, siguiendo a Honneth (2003), concebir al reconocimiento como el responsable de organizar la vida social, incluyendo la actividad científica, en donde los sujetos luchan por restituir su estima social. Por el otro lado, develar los patrones de reconocimiento que, en doble vía, organizan la vida social y se encarnan en los discursos y prácticas científicas dominantes.

Al respecto, el feminismo puede ser una de las posibles vías epistemológicas, que nos permita entender cómo el conocimiento científico permite organizar la vida social, y cómo los agentes o los grupos sociales producen y reproducen la estructura social a través de los discursos de las ciencias. Por tanto, la naturaleza de la epistemología feminista brinda herramientas para vincular

el reconocimiento como unidad de análisis en los discursos de la ciencia escolar³, a la vez que se ocupa de situar la ciencia en las encarnaciones de los grupos despreciados y oprimidos.

No obstante, de manera esquemática, me permito fundamentar una propuesta de enseñanza crítica de las ciencias desde dos campos de dichas epistemologías: *los empirismos feministas y las teorías del punto de vista*.

El reconocimiento, una cuestión de validez.

De manera amplia, *los empirismos feministas* toman como centro de su crítica la relación entre la organización y la validación de los datos dentro de los modelos explicativos de los campos científicos; sin embargo, de forma tipológica, podríamos identificar dos grandes escenarios que, de acuerdo con su naturaleza epistémica, permiten leer estructuras de desprecio social con relación a las formas de validación del conocimiento científico y los discursos que circulan en la ciencia.

En un primer escenario, los empirismos feministas se caracterizan por tomar como unidad de crítica los datos producto de los errores de método, que resultan de sesgos ideológicos en la actividad científica (Sanz, 2005). Como consecuencia, el conocimiento producido bajo esta ceguera ideológica reproduce elementos normativos de grupos hegemónicos, que afectan la valoración social de grupos sociales subordinados. Es una cuestión de “*mala ciencia*” (Lozano, 2011).

Para ilustrar, tomemos como caso las situaciones en las que los científicos interpretan y justifican la evidencia en un marco de desprecio social. Un ejemplo tipológico lo expone Verónica Sanz (2005) en la antropometría de finales del siglo XIX; personajes como Cesar Lombroso buscaban relacionar las variaciones corporales entre hombres y mujeres, como signos de degeneración para establecer un “cuerpo criminal” asociado a lo femenino. Sin embargo, la evidencia mostraba que los cuerpos masculinos contaban con mayores variaciones. Lombroso, en una argumentación *ad hoc*, asoció las variaciones con la variabilidad darwiniana concluyendo que las mujeres, con menores variaciones, eran evolutivamente inferiores y susceptibles a comportamientos criminales.

³ Se retoman las discusiones epistemológicas como parte del debate entre reconocimiento y ciencia. No es el objetivo remitir todos los problemas de reconocimiento al campo del feminismo, pero se reconoce la importancia de este al aportar elementos conceptuales que son de consideración.

En el marco de esta crítica epistemológica, como resultado de los patrones de reconocimiento institucionalizados, es posible rastrear estructuras de desprecio social dentro de las prácticas científicas de un contexto histórico determinado. Asimismo, en coherencia con la propuesta de Honneth (2007), los errores de reconocimiento se presentan como formas de *reificación* producto de los factores ideológicos, que impiden concebir al otro y lo resumen en una entidad cósica, lo despojan de su valoración social conduciéndolos a sentimientos de violación y desposesión.

En un segundo escenario, el *empirismo crítico contextual* hace énfasis en la actividad científica como un proceso colectivo de *validación y reproducción* del conocimiento; por consiguiente, la práctica científica se ubica en campos de conocimiento delimitados por las comunidades científicas, quienes establecen un margen explicativo de los problemas (contexto de descubrimiento) y la organización de los datos en modelos explicativos (contexto de justificación) que son el producto de presuposiciones científicas y valores sociales de las propias comunidades. En otras palabras, los datos y los modelos explicativos se organizan en un contexto de atribución de sentido fundamentado en el conocimiento disponible (Longino, 2002; 1996).

En este caso, la organización y selección de los datos que conforman el contexto de justificación, pueden contener errores de reconocimiento presentes en las comunidades científicas; a diferencia del escenario anterior, estos no se integran conscientemente. Desde la propuesta de Honneth (2011), los errores de reconocimiento pueden ser entendidos cuando el contexto de atribución de sentido en el que se interpretan los datos, *invisibiliza* otros modelos explicativos de otras atribuciones de sentido, y pierde de vista elementos constitutivos de reconocimiento a otros grupos sociales.

De este modo, los modelos explicativos toman como válidas las presuposiciones científicas para fundamentar la organización de los datos, restando validez a otras formas explicativas, esto puede llevar a situaciones de desprecio. Por ejemplo, el uso del concepto de raza en los humanos como equivalencia del concepto biológico de subespecie, sólo es posible mientras se consideren los sistemas de clasificación taxonómica como reales. En algunos casos, las pruebas moleculares para establecer parentesco filogenético, sostienen modelos estadísticos artificiales que no reflejan la complejidad evolutiva de los humanos (Spencer, 2018). En el contexto de esta discusión, se pone en juego la validez de la separación racial, ya sea como un elemento de desprecio social o como parte de la esfera de solidaridad. Sobre este ejemplo

volveremos en la última sección.

En resumen, los modelos explicativos, como contexto de atribución de sentido, restan validez a los datos de otros modelos conceptuales que, cuando los humanos son objeto de estudio, pueden conducir a experiencias de *invisibilidad social* (Honneth, 2011) para grupos subordinados. Igualmente, estos contextos de validación pueden ser la apertura de experiencias de *reificación* (Honneth, 2007), donde el otro es cosificado al percibirse como medio para conseguir una meta, una comprobación o un marco explicativo. De manera sencilla, lo que está en juego, en una cierta sociología de la ciencia, es la relación de la ciencia con la estructura social de reconocimiento.

En síntesis, los empirismos feministas entienden el conocimiento científico, como una representación parcial de la realidad, la cual se asume como verdadera en la negociación de los intereses de diferentes grupos sociales y comunidades científicas. Así entendida, la ciencia toma cualidades de lo público, y pone en juego las estructuras de reconocimiento con la actividad científica y el conocimiento que de ella se produce.

De la organización de los datos a la organización de la ciencia.

Desde otro margen, *las teorías del punto de vista* centran la atención en la naturaleza misma del conocimiento científico. Bajo esta mirada epistemológica, las suposiciones del método científico, su objetividad, neutralidad y generalización son cuestionadas. Acá se comprende la ciencia como una actividad humana situada y, en ese marco, ningún conocimiento se encuentra libre de valores o prejuicios (Blazquez Graf, 2012).

Autoras como Sandra Harding (1992, 1995, 2015) y Donna Haraway (1991) insisten en la necesidad de repensar la ciencia y sus corolarios epistémicos para construir una ciencia más robusta, más justa y que conciba las relaciones sociales como parte central de la producción de conocimiento científico. Además, señalan que la actividad y el conocimiento científico agencia las dinámicas de poder y opresión, funcionando como un ente normalizador de la estructura simbólica.

Por ejemplo, la objetividad en la ciencia es producto de la lucha agonística de grupos sociales -equiparable a *la lucha por el reconocimiento*- quienes se enfrentan para dar validez a sus formas de producir conocimiento. Del

mismo modo, los criterios de validez suelen responder a la estructura social hegemónica, priorizando unas formas de conocimiento sobre otras bajo un superficial criterio de neutralidad. Así, muchos de los criterios de validez del conocimiento científico se basan en enunciaciones de estatus, que privilegian unos conocimientos sobre otros calificándolos de objetivos, neutrales o de una mayor estandarización que margina otras formas de producción de conocimiento (Harding, 2015).

Por tanto, las formas de validación del conocimiento funcionan como reproductoras de la estructura jerárquica de las sociedades, y encarna las dinámicas de opresión y marginación de los grupos menospreciados (Haraway, 1991). Sin embargo, dicha marginalidad constituye una ventaja epistémica, pues les permite a los grupos sociales producir conocimientos situados, y acordes a su realidad (Lozano, 2011).

En este sentido, el reconocimiento es un elemento central en la producción y reproducción de la ciencia, tanto los valores sociales como los intereses de los grupos hegemónicos, se reflejan en el conocimiento socialmente válido (Harding, 2015). En otras palabras, en clave con Honneth (1997; 2003; 2009), la constitución del mundo científico depende de la prioridad y la validación dentro del mundo social. Esto solo es posible a través de los valores que se institucionalizan, a manera de estatus, en la lucha por el reconocimiento.

Por otro lado, el conocimiento científico tiene implicaciones en la percepción de sí, y de los otros sujetos, puesto que, se encarna en ellos para agenciar las dinámicas de poder (Haraway, 1991). En otras palabras, los patrones de reconocimiento encuentran en la práctica científica las formas reproductoras de las situaciones de desprecio social. Por ejemplo, en primatología, se les asigna un papel pasivo y dependiente a las hembras en las interacciones sexuales con los machos; generalmente, el macho alfa es quien dispone de las hembras para la reproducción. Sin embargo, la participación y representación de mujeres en este campo de la ciencia, le ha dado un giro a la selección sexual en los primates, y se ha hecho evidente el papel activo, de agencia y de estatus, que no es exclusivo de los machos, pues las hembras también lo tienen.

El ejemplo anterior tiene varias implicaciones, algunas de ellas se relacionan con los elementos que resultan relevantes en las observaciones de los fenómenos científicos. Es decir, la actividad científica está marcada por las formas de representación social en las que los sujetos se forman – el rol

del género en el ejemplo anterior-. Por otro lado, el conocimiento científico producido, se traduce a las esferas sociales legitimando y normalizando las estructuras de valoración social, como un elemento constitutivo de los patrones de reconocimiento.

Si la descripción anterior es correcta, la ciencia en sí misma debe constituirse ontológicamente sobre las bases del reconocimiento como elemento primario (Honneth, 2007). Esto implica asumir un conocimiento relacional que elimine la oposición sujeto-objeto⁴, pues en las oposiciones una es privilegiada y otra cosificada. Tanto Honneth (2007) como Haraway (Rae, 2014) coinciden en renovar la *praxis de implicación* descrita por Heidegger para superar la reificación, y convertir al otro y a lo otro como condición necesaria de acceso al mundo.

En pocas palabras, el conocimiento científico es un terreno agonista de reconocimiento en el que, desde su constitución ontológica sobre los límites de lo que es o no válido, la reificación es un elemento central en la práctica científica. Asimismo, el elemento reproductor de la ciencia encarna las estructuras de reconocimiento hegemónicas, extendiendo los modelos explicativos al campo de la interacción social.

Una propuesta crítica para la enseñanza de las ciencias

Hasta el momento, he descrito cómo el reconocimiento es una categoría central para la teoría crítica y las epistemologías feministas en cuanto produce, agencia y reproduce los patrones de valoración dentro de la estructura social y en la actividad científica. No obstante, ubicar el reconocimiento dentro de la enseñanza de las ciencias, considera entender el papel de los discursos de la ciencia escolar como un vehículo de desprecio y valoración social. Por tal motivo, integrar en la enseñanza de las ciencias los análisis epistemológicos que recaen sobre el reconocimiento, abre la posibilidad de develar las formas en las que se institucionalizan los patrones de reconocimiento, la estructura simbólica y las formas de opresión de nuestros mundos.

En un sentido freireano, la importancia pedagógica del reconocimiento reside en dos razones. Si bien para la pedagogía crítica la educación es un acto esencialmente político, el énfasis en el reconocimiento permite develar las tensiones discursivas que recaen sobre lo que es o no legítimo. Por tanto,

⁴ Esta oposición puede ser ampliada, como propone Haraway (1991), a todo tipo de entidades relacionales, por ejemplo: hombre-mujer o humano-animal

abre la posibilidad de leer el mundo para comprender nuestro lugar en él, y las situaciones de opresión que recaen sobre nuestra identidad y la de otros (Freire, 1975). En convergencia con la propuesta de Honneth (1997), el reconocimiento es una vía que, desde la mirada del oprimido, permite acceder a la comprensión de sí, a través de la experiencia con el mundo.

Por otro lado, el reconocimiento abre la posibilidad de cuestionar la estructura dominante y buscar alternativas para su transformación (Freire, 1975). De hecho, una enseñanza crítica de las ciencias contemplaría un campo de configuración de subjetividades y saberes, que se legitiman o subvierten a partir de la comprensión de sí, en la estructura social. Según lo descrito por Honneth (2009), las experiencias morales de los sujetos pueden ser fuente de acción para la transformación de los patrones de reconocimiento que estos consideran injustos, habilitando a los sujetos para recuperar su capacidad de crear y recrear su mundo simbólico.

Posiblemente, lo que está en juego en la enseñanza crítica de las ciencias es la lucha por el significado y la representación que, según McLaren & Giroux (1998), es un elemento relevante en el contexto escolar de la lucha por la subjetividad; en otras palabras, se trata de comprender los discursos escolares de la ciencia como parte de la producción de sentidos, y sus implicaciones en la construcción de identidades y en la reproducción del orden social.

Así expuesto, una primera tarea de la enseñanza crítica de las ciencias será determinar la manera en la que se escolarizan las condiciones que legitiman la estructura de valoración social, y cómo esta es agenciada a través del conocimiento y el lenguaje. Además, desde la pedagogía crítica, es posible desarrollar habilidades para leer el mundo desde los márgenes de los despreciados y oprimidos.

Por ejemplo, Marilyn Frankenstein en *Reading the World with Maths* (1998) expone cómo el conocimiento matemático hace parte de los discursos sociales y políticos, sugiriendo la posibilidad de utilizar la enseñanza de las matemáticas, como una herramienta de lectura crítica del mundo. En esta vía, Frankenstein formula un esquema valioso para la enseñanza de las disciplinas en los contextos escolares, permite integrar los elementos de la pedagogía crítica, a las habilidades y contenidos propios de cada conocimiento. En nuestro caso, facilita incorporar elementos críticos a la enseñanza de las ciencias naturales.

De forma general, Frankenstein (1998) formula cuatro objetivos críticos para

una alfabetización crítico-matemática: I) la comprensión de las matemáticas, II) las matemáticas de lo político, III) la comprensión de lo político del conocimiento matemático IV) la comprensión de lo político del conocimiento.

El primero de estos objetivos se dirige a la consolidación de habilidades propias de las matemáticas, busca la adquisición de los conocimientos dentro del currículo, incluyendo el contexto en el que son aplicables. Retomando la propuesta de Frankenstein (1998), para nuestro caso particular, llamaré a este objetivo *la comprensión de las ciencias naturales*. Al igual que la propuesta inicial, este se refiere a la adquisición de habilidades científicas y su contexto de aplicación.

Por otro lado, el segundo objetivo apunta hacia la comprensión de la estructura social y política a través del conocimiento matemático; este está centrado en la lectura del mundo. En cuanto a las ciencias naturales, denominaré a este objetivo: *la comprensión de los asuntos sociales desde las ciencias naturales*, y se encuentra dirigido a utilizar el conocimiento de las ciencias para interpretar los fenómenos sociales. Este objetivo considera escenarios en los que es necesario el conocimiento de las ciencias, para entender mejor y saber cómo actuar en el mundo social.

En esta dirección, el tercer objetivo encarna las luchas políticas en las que el conocimiento juega un papel central, ya sea por la elección de datos o por las distorsiones que el conocimiento sufre con relación a los intereses políticos y que, como consecuencia, otorgan grados de validez. En este caso, *la comprensión del reconocimiento en el conocimiento científico* busca dar cuenta de la lógicas socio-científicas, que promueven u originan errores de reconocimiento, y cómo estas configuran nuestro entendimiento del mundo y nuestras formas de posicionarnos en las realidades sociales.

Finalmente, el cuarto objetivo, *la comprensión de lo político del conocimiento*, responde a una esfera más amplia, que considera la construcción del conocimiento un ejercicio de lo político. Esto incluye los escenarios en los que se da el aprendizaje, las instituciones y las formas en las que se produce el conocimiento, entre otras. A diferencia de los objetivos anteriores, este objetivo no tiene una orientación sobre un campo de conocimiento definido -las matemáticas, las ciencias naturales-, se preocupa por asuntos de lo político que tienen relevancia o consecuencias en el currículo.

Con esto en mente, la presente propuesta podría ubicarse dentro de la formulación del tercer objetivo, pretende identificar y analizar los aspectos de

reconocimiento en las ciencias naturales, y cómo estos son constitutivos de la estructura social. Asimismo, pretende abrir espacios de análisis y reflexión sobre el papel de los datos, las hipótesis y las teorías con relación a la validez de estos, en los sistemas y patrones de valoración social.

Integración curricular: intersecciones entre ciencia y reconocimiento

La formulación de los anteriores objetivos críticos da un plano inicial para la articulación del reconocimiento en la enseñanza de las ciencias. En complemento de estos, las propuestas epistémicas que se suscriben desde el feminismo, brindan un mapa para la articulación de elementos críticos en la ciencia. Más que una receta pedagógica, lo acá propuesto es una ruta general para la lectura crítica de nuestras realidades, a través de la ciencia y el reconocimiento.

Planteado así, la intersección entre la teoría del reconocimiento y las epistemologías feministas permite llevar al aula discursos y prácticas de la actividad científica alrededor de las patologías de reconocimiento,⁵ o indicadores de injusticia de nuestras realidades sociales. De allí, la importancia de retomarlas y dirigir las reflexivamente hacia una postura crítica frente a nuestra realidad simbólica y material.

Sin embargo, para vincular estos dos elementos en los contextos escolares, es necesario considerar algunas cualidades epistemológicas, que facilitan el desarrollo curricular y la integración del reconocimiento dentro de los discursos de la ciencia. Por lo tanto, acá se propone caracterizar elementos curriculares en dos vías: la primera hace énfasis en los datos empíricos y su mediación en el mundo social; la segunda prioriza elementos constitutivos de la ciencia misma y los escenarios políticos y sociales, que guardan relación con el conocimiento científico. Asimismo, es necesario distinguir las formas de desprecio social y su relación con las epistemologías feministas, para ubicarlas en un contexto de enseñanza crítica de las ciencias.

⁵ La concepción patológica es entendida, dentro de la teoría crítica, como cualquier obstrucción de a razón para que el ser humano se desarrolle plenamente. Honneth propone que la negación del reconocimiento, el desprecio social, la invisibilidad y la reificación son ejemplos patológicos en nuestra estructura social.

Datos, Modelos y Patrones de Reconocimiento.

Dentro de la primera vía, en el discurso de la ciencia los datos empíricos juegan un papel central, son estos los que dan legitimidad a las hipótesis y ayudan a construir marcos explicativos para diversos fenómenos. Por tanto, una mirada crítica sobre estos es fundamental dentro de la enseñanza y la formación en ciencias. En ese sentido, los empirismos feministas establecen un escenario para su crítica. Sin embargo, es necesario diferenciar algunos elementos que distinguen al *empirismo feminista* y al *empirismo crítico contextual*, y que nos ayudan a ubicarlos dentro las propuestas curriculares.

Por ejemplo, el *empirismo feminista* tiene como centro de crítica los errores de método de las prácticas científicas, generalmente, aunque no exclusivo, son los producidos por factores ideológicos. En este marco, los abordajes que vinculan los discursos de la ciencia con los grupos humanos, dan cuenta de dinámicas de desprecio social que reflejan los intereses personales y colectivos de un contexto histórico a través de la actividad científica. Por consiguiente, es útil abordarlo alrededor de temáticas relacionadas con la historia de la ciencia, en los que se puedan hacer evidentes estos elementos. Asimismo, considera factores de la sociología de la ciencia en casos actuales de la actividad científica.

Y, el *empirismo crítico contextual* toma como centro de crítica la elección de datos, y la construcción de modelos explicativos en coherencia con un marco de atribución de sentido. Por lo tanto, los abordajes curriculares deben dar prioridad a la relación entre datos, presuposiciones teóricas y elementos sociales que interactúan para dar validez a los modelos explicativos. En estos, es importante analizar los asuntos de reconocimiento que van desde dentro de la ciencia hacia la esfera social (traducción) y aquellos que van de la esfera social a la práctica científica (desplazamiento). En este orden, sugiero temáticas que contengan un alto contenido de aspectos sociológicos internos y externos de la ciencia, y al igual que el anterior tengan implicaciones en los grupos humanos.

Situados aquí, propongo problematizar los elementos de reconocimiento que pueden ser rastreables en los datos o modelos explicativos en dos formas. La primera, coherente con el empirismo feminista, busca en los errores de método, los elementos ideológicos que invisibilizan o cosifican a los grupos subordinados. La segunda, en línea con el empirismo crítico contextual, compara y contrasta los modelos explicativos en diferentes campos científi-

cos sobre un mismo objeto para dar cuenta de cuáles se priorizan, por qué y cuál es la consecuencia sobre la valoración social y las experiencias de desprecio social.

Respondiendo a lo anterior, el empirismo feminista puede orientar la integración curricular hacia cursos, módulos o temáticas de historia de la ciencia y controversias científicas en las que los datos y los errores de método tengan un rol central, con relación a la valoración social. Es decir, cuando el conocimiento científico y el discurso de la ciencia escolar problematice los modelos explicativos, que buscan justificar la opresión de un grupo social sobre otro. Los temas relacionados con la raza y el género serían un buen ejemplo. Por otro lado, el empirismo crítico contextual puede orientar la integración curricular de asuntos de reconocimiento en cursos, módulos o temáticas más generales, siempre que en estas pueda ser posible comparar y contrastar datos y modelos explicativos sobre grupos humanos. Más adelante propondré un ejemplo sobre esto.

Evaluar la Ciencia, Valorar los Sujetos.

Desde una segunda vía, los intereses sociales y políticos dentro del discurso científico conforman una primera unidad de análisis. En ese sentido, toman relevancia módulos o temáticas que se relacionen con el mundo social, ya sea en su actividad práctica o en la configuración del mundo simbólico. Harding (2015), por ejemplo, sitúa las discusiones epistémicas de la teoría del punto de vista en los límites de la biología y las ciencias sociales.

Como consecuencia, la integración de esta propuesta epistemológica puede tomar en consideración varios elementos dentro de los currículos. Por un lado, las temáticas en las que la relación ciencia-sociedad se encuentre presente, como algunos discursos dentro de la psicología de la conducta o la ingeniería genética que impliquen la construcción del mundo simbólico. Por otro lado, temáticas o módulos en las que la experimentación tenga implicaciones directas en la estructura social. Por ejemplo, la producción de alimentos transgénicos, la regulación de los bancos de germoplasma y semillas de uso agrícola y la incidencia de estos en las comunidades campesinas.

En concreto, se propone dar prioridad a las teorías, hipótesis o datos dentro del conocimiento científico que respaldan o mantienen simbólicamente la dominación de un grupo sobre otro, esto puede incluir la encarnación de

los datos en los individuos y grupos sociales, para legitimar o favorecer las dinámicas de opresión o para negar el reconocimiento social. De la misma manera, el conocimiento biológico que puede extenderse a la vida social ya sea en los aspectos estructurales o simbólicos que restrinjan la capacidad plena de desenvolverse de los individuos, o niegue la posibilidad de lograr la estima social.

Vale la pena resaltar que lo anteriormente esbozado, sólo constituye algunos elementos básicos y no necesariamente se presentan de manera independiente, pero pueden ser útiles en la selección de casos de análisis dentro del abordaje de temáticas específicas. En resumen, algunas características para la integración curricular pueden ser: I) temáticas que prioricen el conocimiento biológico o las implicaciones sociales de la actividad científica, II) hacer evidente la relación entre el conocimiento científico como base o complemento de la estructura simbólica y, III) vincular la actividad científica como una actividad humana limitada por el contexto social, capaz de incidir en la estructura de las sociedades.

Como un elemento emergente, al posicionar al conocimiento científico en el mundo social, se pueden integrar temáticas o módulos propios de la filosofía de la ciencia. Es decir, centrar discusiones que indaguen por el rol del positivismo lógico y el pensamiento cartesiano, pueden alimentar un abordaje crítico. Frente a estos, sugiero resaltar discusiones sobre las relaciones entre sujeto y objeto, los criterios de objetividad y neutralidad, así como elementos de la sociología interna y externa de la ciencia.

Un ejemplo para ubicarnos mejor

Una vez que se ha delimitado y organizado cómo el reconocimiento y las epistemologías feministas pueden ser integradas curricularmente en una enseñanza sobre la crítica de las ciencias, es posible señalar, por lo menos esquemáticamente, cómo llevar esta propuesta al aula. Aunque reconozco la importancia de este tipo de abordajes en contextos específicos, como apertura a problemáticas reales de los sujetos educativos, no descarto la oportunidad de problematizar algunos componentes de nuestra estructura social, que pueden ser generalizables.

Por lo tanto, me propongo presentar un ejemplo desde el conocimiento biológico en el que es posible resaltar modelos explicativos dentro de la historia

de la ciencia, y cómo estos tienen repercusión en la comprensión del mundo social. Adicional a esto, se sitúan discusiones actuales para delimitar vías de análisis desde las epistemologías feministas, que permiten problematizar los patrones de reconocimiento social. Para tal fin, se retoman las discusiones sobre el concepto de raza y su relación con el racismo en la esfera social.

Para comenzar, quiero centrar la atención en módulos o temáticas que guarden relación con la teoría evolutiva, en especial aquellos que consideran elementos de la historia de la ciencia. Por ejemplo, los estudios de Manuel Sánchez (2008) brindan elementos analíticos de los factores meta-empíricos de las sociedades del siglo XIX, presentes en las interpretaciones darwinianas sobre las concepciones de raza.

Algunos personajes representativos de la historia del conocimiento biológico como Charles Darwin y Ernst Haeckel⁶, sostuvieron discusiones sobre el origen de las razas en los seres humanos dentro de un marco explicativo denominado *progreso diferencial de las razas humanas*. En este, se oponen dos corrientes principales: *monogenistas*, quienes plantean un núcleo común de evolución y; *poligenistas*, quienes sustentaban la idea de raza en la división de líneas evolutivas diferentes. Tanto poligenistas como monogenistas proponen la evolución humana, como parte de un proceso direccionado a manera de progreso orgánico e intelectual, soportado por la idea de la superioridad del hombre blanco y su rol como colonizador de las razas inferiores.

Aunque existen diferencias en las concepciones filogenéticas de estos marcos explicativos del siglo XIX, los dos guardan presuposiciones alimentadas por su forma racial y colonial de posicionarse en el mundo. Por ejemplo, muchos de los “datos” que respaldaban sus discusiones parten de una concepción de la estructura racial, como un proceso de degradación biológico e intelectual. Es decir, no sólo se consideraban las diferencias anatómicas con respecto a “la raza caucásica” como evidencia de un tránsito evolutivo, también se consideraba la civilización europea, como un indicador de evolución intelectual del cual las razas inferiores carecían.

Centrados en este primer momento de nuestro ejemplo, este caso de la historia de la biología puede integrarse curricularmente en módulos o temáticas, que guarden relación con la selección natural, cladística y sistemática, evolución

⁶ Vale la pena señalar que existen diferentes trabajos sobre esta cuestión en el siglo XIX y por lo tanto existirán diversas temáticas susceptibles de integración curricular. Se plantean a estos dos personajes por el reconocimiento histórico dentro de las ciencias, en especial en el conocimiento biológico. Otros personajes presentes en esta discusión son, según Sánchez Arteaga (2008): Huxley, Broca, Vogt, Quatrefages, entre otros.

del hombre o que consideren el pensamiento evolutivo como centro. Pero, más allá de la ubicación curricular, me gustaría centrar el análisis bajo el lente de las epistemologías feministas y el reconocimiento.

Para comenzar, es necesario subrayar que el marco explicativo del modelo de *progreso diferencial de las razas*, parte de una ceguera ontológica producto del pensamiento colonial, en la cual los humanos no hombres, no caucásicos y no europeos son infravalorados y despojados de su respeto social para ser cosificados. Partiendo de esta reificación ontológica, podemos situar el análisis epistémico en las dos vías que hemos descrito anteriormente: el empirismo feminista y la teoría del punto de vista.

En el aula, podríamos tomar algunos de los datos presentados por monogenistas y poligenistas. Por ejemplo, considerar la relación que establecen entre el desarrollo cerebral de animales en estado doméstico y la encarnación de estas observaciones en grupos humanos; todo bajo la presuposición de un proceso evolutivo direccionado hacia una supuesta civilización, lo que sólo tiene sentido en una cierta *lucha intergrupala por la existencia*. De esta forma, podemos señalar que los errores de método son frecuentes cuando justifican estadios evolutivos diferenciados en una noción de progreso predefinido. Yendo más lejos, todo el modelo explicativo parte de una supuesta degeneración de caracteres que es impuesta a priori a grupos humanos de razas distintas a la caucásica.

De igual manera, otro abordaje posible en el aula puede centrarse en los elementos sociales que constituyen la ontología de reificación del modelo. La relación entre la empresa colonial del S.XIX y las justificaciones científicas. Por ejemplo, en las argumentaciones *ad hoc* sobre las variaciones anatómicas, que justifican la organización taxonómica del modelo, responden al fortalecimiento de la supremacía blanca y al eurocentrismo de la época.

En ese sentido, estas observaciones, que son presentadas como datos, funcionan en el contexto de justificación sólo si se toma en cuenta el *desplazamiento* de los valores de la sociedad decimonónica, sus pretensiones de dominación colonial y los procesos de traducción enmarcados en el concepto de raza y la superioridad racial. Cabe aclarar que esto no hace parte de la estructura del conocimiento biológico del siglo XIX exclusivamente, las consideraciones frente a la raza biológica actúan como un aspecto ideológico en diferentes discursos y prácticas que guardan relación con la actividad científica (Sanchez Arteaga, Sepúlveda, & El-Hani, 2013).

Para no limitar esta propuesta a casos o elementos de historia de la ciencia, me propongo considerar discusiones actuales sobre el concepto de raza en el conocimiento biológico. Retomando el análisis de Quayshawn Spencer (2018) sobre el *realismo racial*, es posible sugerir que la existencia de razas es un hecho real sólo desde el contexto de justificación y la presuposición, y que por lo tanto los sistemas de clasificación también lo son. Sin embargo, lo que se denomina raza hace parte de un concepto lingüístico en el contexto de descubrimiento. Por tanto, no existe un concepto unificado dentro del conocimiento biológico. He aquí un primer elemento epistemológico.

De manera global, *el realismo racial* recoge argumentos, datos y modelos de diferentes disciplinas biológicas: sistemática, cladística, filogenia, evolución y genética son las más representativas. Al igual que en el caso anterior, estas discusiones pueden ser abordadas en espacios curriculares, que guarden relación con estas disciplinas o con elementos del pensamiento evolutivo. Para dimensionar el abordaje curricular, tomaré como centro los datos aportados por la sistemática y la genética

Un elemento de partida en el aula puede ser el impase semántico del concepto de raza. En el lenguaje común es utilizado indiscriminadamente para señalar diferencias fenotípicas visibles entre diferentes poblaciones. Por el contrario, en el campo biológico, estas diferencias suelen ser acogidas en el concepto de *subespecie* y designa poblaciones fenotípicamente similares, pero subdivididas geográficamente.

Abordar esta distinción en el aula permite desarrollar dos elementos epistemológicos: la relación entre *desplazamiento* y *traducción*, y la distorsión de elementos del conocimiento biológico en su uso social. En estos dos casos, el concepto de raza hace parte de patrones de valoración social que se agencian entre lo lingüístico y lo científico, funcionando como ejemplo de institucionalización de formas de reconocimiento que configuran nuestro mundo simbólico y material.

Como consecuencia, centrar la atención en la relación ciencia y sociedad, desde los procesos de desplazamiento y traducción, nos permite entender la injerencia de la actividad científica en nuestras formas de valoración. Por ejemplo, los argumentos racistas suelen utilizar distorsiones del conocimiento biológico para despojar del respeto social a grupos racialmente despreciados. En vía contraria, la injerencia del conocimiento científico en el campo social puede permitir a los grupos racialmente despreciados reconceptualizar sus

concepciones de raza, para recuperar su estima social, y además abre la posibilidad de establecer esferas de solidaridad y reclamaciones de justicia.

De manera similar, abordar estas distorsiones en el aula puede dar cuenta de la interacción de patrones de reconocimiento antes mencionados. Para ilustrar, las clasificaciones taxonómicas producto de la sistemática y cladística de las poblaciones humanas, pueden orientar la discusión sobre la validez de estos y bajo las preconcepciones en las que estos funcionan. Verbigracia, la artificialidad de los sistemas de clasificación y las concepciones gradualistas de la evolución y especiación. Vale señalar que sólo es posible hablar de raza para referirnos a poblaciones humanas que habitan regiones geográficas definidas, y esto no constituye evidencia frente a variaciones genéticas o barreras reproductivas que indiquen procesos de especiación (Spencer, 2018).

En otros márgenes del campo biológico, se podría llevar al aula algunos datos que desde la genética se ponen en discusión en el realismo racial. En este campo, los datos que respaldan las clasificaciones u organizaciones cladísticas de las razas humanas, miden el grado de varianza de los genotipos de diferentes poblaciones humanas⁷, lo que permitiría, virtualmente, clasificar y establecer grados de parentesco de dichas poblaciones. Sin embargo, señala Spencer (2018), los umbrales estadísticos que en estos se utilizan carecen de fundamentación, y sólo pueden ser considerados medidas taxonómicas no evidencia de especiación.

Dentro del aula, se puede cuestionar la validez de los datos proporcionados por tipos de pruebas como los mencionados anteriormente (A.M.O.V.A), esto presenta oportunidades en la comprensión de la actividad científica como dependiente del campo o la comunidad científica en la que se desarrolla. Aquí vale la pena preguntarse: ¿qué implicaciones en el conocimiento científico tiene considerar válidos este tipo de datos?, ¿cómo la validez de estos datos influye en nuestro mundo social?

Para ir más allá, siguiendo a Harding (2015), vale la pena discutir en el aula sobre los intereses que emergen al fundamentar una concepción de raza, a partir de los datos y modelos científicos. De igual forma, rescatando el concepto de encarnación de Haraway (1991), preguntarse sobre la implicación del conocimiento científico en el entendimiento de sí, y de la confrontación de entidades producto de investigaciones de este tipo.

⁷ Spencer (2018) nombra el test “differing taxonomically” a través del análisis de varianza molecular (A.M.O.V.A- por sus siglas en inglés) como ejemplo de formulación de umbrales estadísticos para la identificación de subespecies.

Para cerrar, me gustaría señalar algunos aspectos de la presente propuesta. Si bien los asuntos raciales son un elemento de análisis propio de la valoración social, involucrar abordajes epistemológicos en el aula puede potenciar la crítica social, siempre que se entiendan los asuntos de reconocimiento como elementos constitutivos de nuestra estructura simbólica y material. Así mismo, hacer evidente el carácter histórico de la ciencia y la persistencia en el tiempo de temáticas como la raza, da cuenta de las constantes luchas por el reconocimiento que se mantienen en el ejercicio científico, lo que podría ayudar a una comprensión más compleja de la actividad científica y de su naturaleza.

Por otro lado, pensar en llevar estos casos al aula puede orientar a la enseñanza de las ciencias hacia concepciones de justicia, y a la oportunidad de reconceptualizar el mundo. Por ejemplo, identificar elementos reificantes en los modelos explicativos de la diversidad humana, puede llevarnos a proponer y encontrar nuevas alternativas conceptuales que restituyan la estima social de grupos racialmente despreciados. A la vez, considerar otras alternativas explicativas favorecen la construcción de identidades plurales y valores comunitarios dentro de la esfera de la solidaridad.

Es preciso señalar que, en el anterior ejemplo, se parte de la presuposición que los primeros dos objetivos críticos de la propuesta de Frankenstein (1998) se han desarrollado y han construido elementos conceptuales, curriculares y contextuales en los que es posible continuar con el objetivo tres y, tal vez, constituir una apertura al cuarto objetivo crítico.

Reflexiones Finales

Como es evidente, esta propuesta es un ejercicio conceptual, y una invitación a futuras experiencias prácticas que consideren una apuesta crítica dentro de la enseñanza de las ciencias. Por tanto, la intención principal es delimitar elementos potenciales, para problematizar el conocimiento científico en función de la formación y la lucha por nuevas formas de posicionarse en el mundo.

Dentro de este ejercicio, resalta la comprensión de la ciencia como una actividad humana que hace parte e interviene en el orden simbólico y material de nuestras realidades sociales, así como regula y reproduce nuestras maneras de relacionarnos con los otros y lo otro. En esta vía, la ciencia en sí misma es un asunto de lo público y hace parte de la agenda política de las socie-

dades. Su enseñanza se posiciona como un espacio de lectura de nuestras realidades con un fuerte componente de toma de conciencia.

De forma tal que, como educadores críticos, podemos asumir e intentar develar las formas de dominación implícitas en los discursos del conocimiento que circulan en las aulas. Teniendo en cuenta esto, integrar en el aula análisis epistemológicos, como lo pudiesen proponer las epistemologías feministas, es una alternativa potencial en la formación de conciencia crítica, siempre que considere la visión de los oprimidos como primordial en la construcción de conocimiento y en el entendimiento del mundo.

Por otro lado, la convergencia entre las epistemologías feministas, la teoría del reconocimiento, y la pedagogía crítica sobre la integración de la mirada de los oprimidos involucra una reflexión sobre nuestras propias subjetividades. La enseñanza crítica de las ciencias debe acompañar una renovación del campo filosófico orientada a la construcción de nuevos escenarios, tanto de la enseñanza como de la epistemología. Sólo así se construirá una subjetividad crítica dentro de los espacios escolares.

Finalmente, pese a la intención de esta propuesta, soy consciente de algunas de las limitaciones que esta clase de alternativas puedan tener. Considero importante señalar que, al retomar formas de conocimiento no hegemónicas y situadas, es necesario someterlas a la valoración y evaluación de sus concepciones de justicia. Asimismo, la adopción de concepciones propias de la pedagogía crítica implica un compromiso en nuestra cotidianidad como docentes; es necesario no perder el horizonte de la acción dialógica, con los otros y lo otro como parte de la praxis emancipadora.

Referencias

Blazquez Graf, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios, & M. Ríos Everardo, *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (págs. 21-38). México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

Frankenstein, M. (1998). *Reading the World with Maths: Goals for a Criticalmathematical Literacy Curriculum*. (D. M.-R. E. Lee, Ed.) Beyond Heroes and Holidays: A Practical Guide to K-12 AntiRacist, Multicultural Education and Staff Development.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido* (Decima cuarta ed.). México D.F, México: Siglo ventiuono editores.

Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women*. New York: Routledge.

Harding, S. (1992). After the Neutrality ideal: Science, Politics and “Strong Objectivity”. *Social Research*, 59(3), 567-587.

Harding, S. (1995). “Strong Objectivity”: A Response to the New Objectivity Question. *Synthese*, 104(03), 331-349. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/20117437>

Harding, S. (2015). *Objectivity and Diversity. Another Logic of Scientific Research*. London: The University of Chicago Press,. doi:10.7208/chicago/9780226241531.001.0001

Herzog, B. (2013). La teoría del reconocimiento como teoría crítica del capitalismo: Propuesta para un programa de investigación. *Constelaciones. Revista de teoría crítica* (5), 311,335.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.

Honneth, A. (2003). Redistribución como reconocimiento. Respuesta a Nancy Fraser. En N. Fraser, & A. Honneth, *¿Redistribución o Reconocimiento? Un debate político-filosófico* (P. Manzano, Trad., págs. 89-148). Madrid: Ediciones Morata.

Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. (G. Calderón, Trad.) Buenos Aires: Katz.

Honneth, A. (2009). La dinámica social del desprecio. Para determinar la posición de una teoría crítica de la sociedad. En A. Honneth, *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Honneth, A. (2011). Invisibilidad. Sobre la Epistemología Moral del Reconocimiento. En A. Honneth, B. Hezorg, & F. Hernandez (Edits.), *La sociedad del desprecio* (B. Hezorg, & F. Hernandez, Trans., págs. 165-182). Fernandez Ciudad SL, Mexico: Trotta.

Iser, M. (2013). *Recognition*. (E. N. Zalta, Ed.) The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Obtenido de <https://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/recognition/>

Longino, H. (1996). Feminismo y filosofía de la ciencia. En M. I. Gonzalez, J. A. López, & L. J. L, *Ciencia tecnología y sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia* (M. González, Trad., págs. 71-83). Madrid, España: Tecnos.

Longino, H. (2002). *The fate of knowledge*. New Jersey: Princeton University Press.

Lozano, S. (2011). Gender Thinking in the Making: Feminist Epistemology and Gender Archaeology. *Norwegian Archaeological Review*, 44(1), 21-39. doi:10.1080/00293652.2011.572674

McLaren, P., & Giroux, H. (1998). Escritos desde los márgenes: geografías de identidad, pedagogía y poder. En P. McLaren, *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. (S. Guardado, & D. Castro, Trans., Primera ed., pp. 17-42). México: Siglo veintiuno editores.

Sánchez Arteaga, J. M. (2008). La biología humana como ideología: el racismo biológico y las estructuras simbólicas de dominación racial a fines del siglo XIX. *Theoria*, 23(61), 107-124.

Sanchez Arteaga, J. M., Sepúlveda, C., & El-Hani, C. (2013). Racismo científico, procesos de alterización y enseñanza de ciencias. *Magis*, 6(12), 55-67.

Sanz, V. (2005). *Una introducción a los estudios de ciencia y género*. Argumentos de Razón Técnica(8), 43-66.

Spencer, Q. (2018). *Racial realism I: Are biological races real?* *Philosophy Compass*(13), 1-13. doi:10.1111/phc3.12468



El sentido de la enseñanza de la filosofía En la educación media chilena. Una aproximación a partir de la mirada de estudiantes de pedagogía

Fabian. N. Beltrán Avello
Universidad de Concepción
fabeltran996@gmail.com

Profesor de Filosofía y Licenciado en Educación. Líneas de investigación: Enseñanza de la filosofía. Actualmente docente de Filosofía de Colegio Concepción, San Carlos, Chile y Liceo Industrial, Chillán, Chile.

Juan C. Ramos Concha
Universidad de Concepción
ramosconchajuancarlos@gmail.com

Profesor de Filosofía, Licenciado en Educación, Mg. (c) en Educación. Líneas de investigación: Enseñanza de la filosofía. Actualmente docente de Filosofía de Colegio El Refugio, Penco, Chile y Dinabec College, San Carlos, Chile.

Rosse M. Vallejos Gómez
Universidad de Concepción
rovallejos@udec.cl

Dra. en Cs de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Profesora de Filosofía por la Universidad de Concepción. Docente del Dpto de Currículum e Instrucción de la Universidad de Concepción. Áreas de investigación: Currículum escolar, género y educación, enseñanza de la filosofía, filosofía con niñas, niños y jóvenes, prácticas pedagógicas y formación inicial docente.

Resumen - Resumo - Abstract

En este escrito se releva la importancia de la Filosofía como una disciplina que, mediante su estudio y práctica, permite

Esta escrita revela a importância da Filosofia como disciplina que, através do seu estudo e prática, per-

This paper reveals the importance of Philosophy as a discipline that, throughout its study and practice, allows strengthening

robustecer los recursos con que las personas enfrentan sus distintas vivencias y problemáticas, idea que encuentra respaldo en una revisión histórica de los diferentes entramados filosóficos y del sentido que han dado los propios filósofos a su quehacer. Sin embargo, ante la vaga presencia de esta concepción de la disciplina en los programas de estudio de la enseñanza media chilena, surge la inquietud por indagar en la manera en la que los futuros docentes de Filosofía conciben a la disciplina y los propósitos que asignan a su enseñanza. La metodología se basa en el análisis de información recopilada a través de entrevistas, en profundidad acerca de las concepciones y valoraciones de los estudiantes de Pedagogía en Filosofía de la Universidad de Concepción. Los resultados permiten afirmar que, como generalidad, el sentido que confieren los entrevistados a su futura labor coincide con el que aquí se defiende para la Filosofía, así como que existe un cuestionamiento de su formación como profesores de esta asignatura.

mite potenciar os recursos como quem enfrenta as suas diferentes vivências e problemas, ideia que encontra apoio na revisão histórica de dois enquadramentos filosóficos distintos e de sentido. que os próprios filósofos deram ao seu trabalho. Porém, dada a vaga presença do conceito de disciplina em nossos programas de estudos do meio chileno, surge a preocupação em investigar como os futuros professores de Filosofia concebem a disciplina e os objetivos do que o atributo. Uma metodologia básica é a análise das informações coletadas por meio de entrevistas em profundidade sobre os conceitos e avaliações de dois alunos de Pedagogia em Filosofia da Universidade de Concepción. Os resultados permitem afirmar que, de uma forma geral, ou sentido que os entrevistados conferem ou o seu trabalho futuro coincide com o como ou que aqui se defende para a Filosofia, bem como que uma questão dá a sua formação como docentes desta disciplina.

ning the resources with which people face their different experiences and problems. This idea finds its support in a historical review of different philosophical frameworks and from the meaning given by philosophers to their work. However, given the vague presence of this vision of the discipline in the study program of Chilean high school, the concern is raised to investigate how future philosophy teachers understand the field and the objectives they assign to its teaching. The methodology is based on the analysis of information collected through in-depth interviews about the perceptions and appreciations of students of the Philosophy Teaching Program of University of Concepcion. The results allow us to affirm that, in general, the meaning which the interviewees give to their future work coincides with the one presented in this paper for philosophy. Moreover, there is questioning on their training as a teacher of this subject.

Palabras Clave: percepción estudiantil, filosofía teórica, filosofía práctica, enseñanza, enfoques..

Palavras-chave: percepção do aluno, filosofia teórica, filosofia prática, ensino, abordagens.

Keywords: student perception, theoretical philosophy, practical philosophy, teaching, focus..

Recibido: 11/02/2021

Aceptado: 11/05/2021

Para citar este artículo:

Beltran, F. Ramos, J. Vallejo, R. (2021). El Sentido de la Enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Chilena. Una Aproximación a Partir de la Mirada de Estudiantes de Pedagogía. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 8(15). 75-94

El sentido de la enseñanza de la filosofía

En la educación media chilena.

Una aproximación a partir de la mirada de estudiantes de pedagogía

Introducción

La pertinencia de la asignatura de filosofía en las escuelas lleva muchos años siendo cuestionada en diversos países. Se hace hincapié respecto al sentido de enseñar y hacer filosofía en la actualidad, llegando a situaciones en donde se ha caracterizado como una disciplina inútil (Sztajnszrajber, 2015).

Chile no ha estado ajeno a la situación antes expuesta, manifestándose esto en diversos intentos de sacar la asignatura de los planes escolares bajo el argumento de que “el análisis filosófico se incorpora en los contenidos y en el tratamiento de todas las asignaturas” (Arellano, 2001). De esta forma, es posible advertir una carencia de sentido y de respuestas claras respecto a la pregunta de por qué se enseña o se practica la filosofía.

Ante esta problemática se hace necesario revisar los orígenes de la filosofía, trabajo que fue realizado por Hadot (1998), quien recogió una distinción de los estoicos respecto a qué apunta el ejercicio filosófico, teniendo por un lado el discurso filosófico, que se trata de una especulación meramente teórica, y por otro la filosofía en sí misma, a saber, las implicancias prácticas por las cuales se expresa una determinada filosofía.

Bajo la misma línea, Castillo (2010) identifica dos formas de llevar a cabo el ejercicio filosófico, las cuales denomina como filosofía teórica y filosofía práctica. Además, indica que la filosofía teórica ha tenido mayor presencia en la tradición filosófica que la práctica, lo cual es reafirmado en un informe

realizado por la UNESCO (2011), respecto a la manera en que es valorada la filosofía, como también en el desarrollo que ha tenido esta dentro del currículum educacional chileno (MINEDUC, 2019).

Diversos pensadores han defendido la filosofía práctica demostrando su aporte en el pensamiento crítico (Correa, 2012), en el desarrollo personal (Echeverría, 2002) y en la resolución de problemáticas existenciales mediante una perspectiva terapéutica de la filosofía (Cavallé, 2006). También se ha evidenciado lo propiamente humano que es la actividad de filosofar, así, afirma James (2000): “Poca gente posee una filosofía propia completamente articulada, pero casi todo el mundo tiene su propia y peculiar percepción del carácter total del universo” (p. 75). Sin embargo, dentro del plano educativo, que es donde la mayoría de las personas tienen sus primeros acercamientos a la filosofía, no hay claridad respecto al conocimiento y la valorización que se hace de la filosofía y sus enfoques.

Dada la situación, esta investigación tiene como objetivo principal indagar en el conocimiento que tienen los futuros profesores de filosofía de la Universidad de Concepción, sobre los enfoques de la filosofía y su aplicación; para lo cual se realiza en primer lugar, una investigación respecto a los enfoques práctico y teórico de hacer y enseñar filosofía, en segundo lugar, una entrevista a estudiantes de filosofía de la Universidad de Concepción ad portas de egresar, y por último un análisis de los resultados obtenidos en ambas investigaciones para así, lograr conocer e indagar en el objetivo planteado, tanto en las escuelas como en la universidad.

Se espera que mediante los resultados que concluya esta investigación se pueda reflexionar en torno al panorama actual de la asignatura escolar de filosofía y cuáles son sus aportes, que permita darle un sentido tanto a su quehacer, como también a su enseñanza, lo que viene siendo una necesidad debido a los intentos logrados y no logrados de sacarla del plano escolar (Orozco, 2015).

Marco teórico

La historia de la filosofía permite establecer una clasificación sobre esta, al menos desde su teorización, entre un enfoque teórico y un enfoque práctico; caracterizándose, el primero, como la mera especulación teórica sobre los tópicos fundamentales de la disciplina, sin necesidad de conexión con la vida

de quienes la estudian, y el segundo, como una disciplina que esencialmente se desarrolla orientada hacia sus implicancias prácticas, es decir, la reflexión filosófica es, en este sentido, motivada por una necesidad vital, y sus aportes responderían a aquella.

Esta clasificación que se ve dentro de los fundamentos que puede tener, y los alcances que puede realizar la filosofía, se ve reflejada en distintas instancias de la historia de esta disciplina. Para ejemplificar aquello, es pertinente traer a colación el pensamiento filosófico de los estoicos, quienes comprendían la filosofía como una disciplina orientada de forma completa hacia la vida. Hadot (2003) afirma al respecto:

“No se teoriza entonces sobre lógica, es decir, sobre hablar y pensar correctamente, sino que se piensa y se habla bien, no se teoriza sobre el mundo físico, sino que se contempla el cosmos, ni tampoco se teoriza sobre la acción moral, sino que se actúa de manera recta y justa.” (p. 238).

De igual forma, el pensamiento de Marco Aurelio demuestra la comprensión de la filosofía como una herramienta para la vida, ya que se afirma “que dio fe de su filosofía no con palabras ni con afirmaciones teóricas de sus creencias, sino con su carácter digno y su virtuosa conducta” (García, 1997, p. 7), pues “practica la filosofía como un fármaco personal” (García, 1997, p. 30).

Se puede apreciar que esta corriente estoica, reconoce un aspecto tanto teórico como práctico en el quehacer filosófico, tomando una preferencia por este aspecto más práctico, que presenta la filosofía como una herramienta orientada hacia la vida y sus problemas.

Sin embargo, y tal como explica Castillo (2010), las ideas que ha estudiado la filosofía “constituyen una estrategia para edificar una filosofía práctica que sirva para enfrentar los problemas cotidianos, sostenida en los pensamientos de grandes filósofos” (p.158).

De esta manera, resultaría difícil concebir una filosofía puramente práctica, desprendida completamente de una teoría, que sea eficaz para ayudar a la vida de los individuos, y viceversa; si se analiza la historia del pensamiento filosófico, se advierte que, mayoritariamente, las reflexiones desarrolladas por los distintos filósofos implican consecuencias fundamentalmente prácticas.

Profundizando en el desarrollo histórico de la filosofía, podemos reconocer otras investigaciones o pensamientos filosóficos que, de igual forma, pre-

sentan el quehacer filosófico desde dos veredas: una práctica y otra teórica, y sería interesante investigar con más profundidad ese tema en específico, para alcanzar conclusiones que permitan complementar o relacionarse con las que se alcanzan en este trabajo investigativo.

Ahora bien, en relación a la enseñanza de la filosofía en espacios formales, se puede identificar una clara tendencia hacia la enseñanza de las distintas ideas que se han planteado a través de la historia de la filosofía, sin evidenciar, necesariamente, un aporte para la vida de los estudiantes.

En el texto presentado por la UNESCO (2011) *Filosofía, una escuela para la libertad*, se sintetizan los propósitos de la enseñanza de la filosofía definidos en diversos países, lo que sumado a un análisis más particular de cada uno de ellos permite afirmar que si bien, cuando se acude a los avances que han presentado los programas de filosofía de distintos países en relación a los objetivos de enseñar filosofía, se advierte que aunque se ha superado la enseñanza meramente histórica de la filosofía, lo que se ha concebido como orientación práctica de la disciplina ha sido limitado exclusivamente a lo que puede denominarse, a rasgos generales, como pensamiento crítico y autónomo.

En Chile, por ejemplo, las bases curriculares señalan que el objetivo de la asignatura es “iniciar al estudiante en la reflexión crítica, metódica y rigurosa, así como en el conocimiento de la Filosofía” (MINEDUC, 2019, p. 64), y, además, se releva la importancia del vínculo entre reflexión teórica y situación concreta de los estudiantes. Sin embargo, los conocimientos, actitudes y habilidades que consideran no garantizan que la filosofía constituya una herramienta práctica en un sentido holístico, como el que se detalla a continuación.

El filósofo francés, Pierre Hadot (1998), muestra el modo en que, desde la antigüedad, la filosofía era fundamentalmente una forma de vida, lo que implica que el discurso teórico es motivado por una opción existencial previa, pero que, a la vez, dicho discurso era necesario para hacer más precisa dicha opción y progresar en ella.

Quizás la filosofía estoica constituya el ejemplo paradigmático de la manera de concebir la filosofía antes mencionada. Piénsese en el filósofo, y emperador romano Marco Aurelio, quien “dio fe de su filosofía no con palabras ni con afirmaciones teóricas de sus creencias, sino con su carácter digno y su virtuosa conducta” (García, 1997, p. 7).

La historia del pensamiento filosófico permite señalar que el vínculo entre teoría y praxis filosófica se extiende a la mayor parte de sistemas filosóficos. Así, una cita epicúrea que versa: “Vano es el discurso de aquel filósofo por quien no es curada ninguna afección del ser humano” (Epicuro, 2012, p. 117), y la afirmación de Kierkegaard (2008): “En lugar de darse a la tarea de comprender lo concreto abstractamente, así como lo hace el pensamiento abstracto, el pensador subjetivo tiene el deber opuesto de comprender lo abstracto concretamente” (p. 354), relevando la importancia de la existencia concreta en relación a la reflexión exclusivamente teórica, ilustran dos ejemplos de los múltiples en los que el despliegue filosófico se funda en una razón vital.

Se advierte, ya en la cita de Epicuro mencionada, y si se estudia la filosofía kierkegaardiana también, el componente y el poder terapéutico que se confiere a la filosofía. Al acudir nuevamente a la antigüedad de la filosofía, Hadot (1998) muestra que “en primer lugar la filosofía se presentaba como una terapéutica destinada a curar la angustia” (p. 237).

Tal concepción particular de la filosofía, que Cencillo (2002) ha descrito, no como una erudición respecto de temas filosóficos, sino como una provisión de categorías y conceptos que permitan al ser humano una mejor experiencia de la realidad que vive, ha tenido una acogida en diversidad de escenarios.

Además, cabe mencionar que la labor más ampliamente reconocida de la filosofía, a saber, de facilitadora del desarrollo del pensamiento, también ha tomado parte en esta forma de dar sentido a la enseñanza de la disciplina, es decir, que es a través del desarrollo del pensamiento que los individuos podrían hacer de la filosofía una herramienta que contribuya a solucionar sus problemáticas existenciales, por lo que una división, en lo que respecta a la filosofía práctica, la filosofía como terapia y filosofía como facilitadora del desarrollo del pensamiento, se plantea en gran parte de sus aplicaciones, desde la clasificación teórica, pues en realidad como se podrá evidenciar, es precisamente mediante el ejercicio del pensamiento que la filosofía cumpliría una labor terapéutica.

Así, a instancias más conocidas y generales en las que la disciplina en cuestión permite una mejora en las vidas de los individuos, como lo son las asesorías filosóficas o cafés filosóficos, y habría que añadir algunas otras experiencias más específicas como las que muestra el siguiente cuadro (n°1):

ÁREA DE LA FILOSOFÍA PRACTICA	ÁREA ESPECÍFICA EN QUE SE DESENVUELVE	ESTUDIOS
Filosofía como Terapia	Medicina	1. El trastorno límite de personalidad: La Filosofía Dialéctica como base de la interacción enfermero - paciente 2. Comfort of the patient's family in an intensive Care Unit related to wellcoming
	Sistema Penal	1. La Soledad de las guerras de Sta. Martha
Filosofía para el Desarrollo del Pensamiento	Filosofía como actividad fundamental para la vida	1. Actitud filosófica como herramienta para pensar 2. CECAPFI
	Filosofía para niños	1. Reflexiones filosóficas entre madres adolescentes víctimas de maltrato infantil
		2. La práctica filosófica como una actividad socialmente comprometida

Fuente: (Beltrán y Ramos, 2020, p. 91).

En el sentido anterior, la filosofía práctica significaría un aporte para enfrentar la complejidad existencial de los seres humanos en tanto que, por medio del pensamiento, y consecutivamente, de la identificación o elaboración de lo que aquí se ha denominado discurso filosófico estos sean capaces de actuar de acuerdo a él, evitando la tensión que se produce por no actuar coherentemente con lo que se piensa, a veces, por no ser consciente de esto último.

Hadot (1995) señala que “la tarea del discurso filosófico será revelar y justificar racionalmente tanto esta opción existencial como esta representación del mundo” (p.13), presentando la necesidad de una filosofía adecuada a un modo de actuar. Lo que se afirma es que cuando el individuo es capaz de basar su acción en una justificación racional y, necesariamente razonada, evitará cuestiones que podrían generarle un conflicto interno, por ejemplo, arrepentirse de algo que hizo por no haberlo pensado suficientemente y no estar cabalmente convencido de que aquello estaba bien.

Por su parte, Barrientos (2016) indica que cuando un sujeto se ve enfrentado a una crisis, el rol de ayuda que atañe a la filosofía tiene que ver con el potencial de esta para generar nuevas disposiciones hacia nuevas expe-

riencias en aquel, que, a su vez, cambiará sus creencias. En este sentido, el solo desarrollo del pensamiento no sería garantía de que el individuo en crisis pueda hacer frente a sus problemas, pues no es sino en el plano de las creencias, que en última instancia son disposiciones a la acción, en el que un cambio permitirá transformar la situación que aqueja a tal individuo, y el mero ejercicio del pensamiento se remite al plano de las ideas.

Ahora bien, anteriormente se mostraron (en el cuadro n°1) experiencias que aplican la filosofía práctica en espacios extraescolares. No obstante, también se pueden encontrar experiencias y propuestas que otorgan un sentido a la enseñanza de la filosofía, que releva su potencial de herramienta para la

País	Título del estudio	Características principales
Colombia	<i>Filosofía para niños: un reto para la educación ética y en valores.</i>	Filosofía para niños. Aporte de la FpN a la solución de problemas éticos.
México	<i>Peter pan: el líder y sus seguidores. una experiencia de filosofía con niños</i>	Análisis filosófico de obra literaria <i>Peter Pan</i> . Reflexión en tomo a las vivencias personales. Diálogo como medio de acceso a herramientas para enfrentar sus propios problemas.
España	<i>La experiencialidad como respuesta a la tendencia analítica de la filosofía para niños</i>	Filosofía experiencial. Autoconocimiento y autogobierno. Ejercicios estoicos. Cambio de creencias.

Fuente: elaboración propia.

vida, en este caso, de los estudiantes en el contexto escolar.

De esta manera, el siguiente cuadro (n°2) sintetiza tres propuestas que pudieron constatarse fuera de Chile.

El estado del arte, en relación al desarrollo de instancias que lleven a cabo la enseñanza de la filosofía bajo una concepción práctica como la que se

Título del estudio	Características y resultados principales
<i>Estudio comparativo entre una escuela municipal de La Pintana (Pablo de Rokha) y un liceo experimental de Ñuñoa (Manuel de Salas).</i>	Análisis filosófico de obra literaria <i>Pixy</i> . Aprendizajes actitudinales y conceptuales.
<i>Proyecto Fondo Azul "Papelucho Filósofo" FILOSOFÍA PARA NIÑ@S.</i>	Análisis filosófico de obra literaria <i>Papelucho</i> . Autoconocimiento. Cuestionamiento de sus propias vidas. Apertura de expresiones y emociones.
<i>Las búsquedas infantiles y filosóficas no están muy distantes</i>	Análisis de relación entre búsquedas infantiles y filosóficas.
<i>Pensamiento creativo en educación parvularia perspectivas y desafíos para re-pensar la infancia a partir de la filosofía con niños y niñas</i>	Relevar la importancia del pensamiento creativo en el desarrollo de los niños. Herramienta para resolver problemas cotidianos. Conocimiento propio.
<i>Filosofía con niños, niñas y jóvenes: una experiencia en el desarrollo del pensamiento complejo y valores humanistas laicos en una escuela pública</i>	Aplicación de adaptación del programa de FpN. Conocer y plantearse distintos puntos de vista. Analizar desde distintos enfoques las situaciones a las que se ven enfrentados.

Fuente: elaboración propia

ha descrito, en Chile resulta más bien escueto. Todas se reducen al ámbito escolar, y aún más específicamente al campo de la filosofía con y para niños. Resultan así, escasas las experiencias en las que la filosofía se propone como una disciplina cuyo valor radica en su aporte a las vidas concretas de quienes la aprenden, dotándola de un sentido esencialmente práctico. Sin embargo, los estudios que se exponen en el cuadro que sigue (cuadro n°3) realzan en mayor o menor medida, la labor de la filosofía aquí defendida.

En línea con lo expuesto, la concepción práctica de la filosofía, que la defiende por su función coadyuvadora, se limita en Chile exclusivamente al ámbito de la filosofía con y para niños. Y esto, sumado al hecho de que los programas actuales de filosofía, a pesar de haber sufrido cambios que le permitieron incorporar aspectos que aquí se han definido como de un enfoque práctico de la disciplina, resultan insuficientes en cuanto a la constitución de una herramienta que asegure su utilidad para las situaciones vitales y particulares de cada uno de los estudiantes.

Así, el mero estudio teórico de la filosofía, como limitar la práctica únicamente al ejercicio del pensamiento, particularmente crítico, no implica un aporte que facilite la resolución de determinados conflictos existenciales, lo cual es una potencialidad de la disciplina según lo que se ha señalado hasta aquí.

Dado lo anterior, se considera conveniente indagar en las concepciones y valoraciones que tienen quienes se dedicarán próximamente a enseñar filosofía, es decir, acerca de los enfoques de la disciplina y del sentido que tiene su enseñanza, lo que es objeto de esta investigación. Pues de esta manera, podría proyectarse una caracterización de la enseñanza de la filosofía que, en última instancia, fundamentará su defensa, que ha sido en los últimos años, necesaria. Además, aquello permitirá reconocer los aspectos que eventualmente sean susceptibles de mejorar en cuanto a la formación de los docentes de la disciplina.

Marco metodológico

El estudio asumió un enfoque cualitativo de corte descriptivo – interpretativo. Se realizó un análisis de casos múltiples a modo de interpretación de los datos desde la óptica de la recopilación teórica llevada a cabo. Así, la investigación, enmarcada en una metodología exploratoria de corte descriptiva acerca de las

concepciones de los estudiantes de Pedagogía en Filosofía de último año de la Universidad de Concepción, tendría como fin último aportar conocimientos que, a través de la comprensión de significados desde la información proporcionada por los participantes, permita una “crítica y acción social” (Denzin y Lincoln, 2016, p. 40).

Para la recolección de los datos, se utilizó la técnica de entrevista. Para ello, se definieron una serie de preguntas que permitieran la apertura a nuevas preguntas emergentes según fueran las respuestas de los entrevistados.

Casos

Dimensiones de análisis	Preguntas orientativas
1.- Las concepciones de los estudiantes.	1.- ¿Qué enfoques del abordaje de la filosofía conoce? 2.- ¿En qué ámbitos cree usted que puede aportar cada uno de estos enfoques? ¿Por qué? 5.- ¿La enseñanza de la filosofía hoy se centra en algún enfoque o propósito? ¿Cuál? ¿Lo considera suficiente? ¿Por qué? 8.- ¿Las actividades y prácticas áulicas que describió anteriormente las puede categorizar bajo un enfoque de la disciplina? ¿Cuál?
2.- La valoración que hacen los estudiantes.	3.- ¿Cree usted que la filosofía constituye un aporte o una herramienta para mejorar la vida de las personas? 4.- ¿De qué manera podría aportar? Puede señalar algunas herramientas ¿En qué enfoque clasificaría estas herramientas? 6.- ¿Qué temas o autores cree usted que debiesen enseñarse en la asignatura escolar de filosofía? ¿Cómo contribuyen específicamente y a qué ámbito estos temas o autores? ¿Bajo qué enfoque los clasificaría? 7.- ¿Cuáles fueron las actividades y prácticas áulicas que utilizó con más frecuencia? ¿Qué buscaba desarrollar o promover en los estudiantes? 9.- ¿Cuál es su apreciación acerca del enfoque que tiene la formación de profesores de filosofía en la Universidad de Concepción?

Fuente: (Beltrán y Ramos, 2020, p. 131).

El grupo de participantes consistió en una muestra intencionada de seis estudiantes, de entre 22 y 24 años, de Pedagogía en Filosofía de la Universidad de Concepción en calidad de egresados. El promedio de permanencia en la carrera mencionada fue de 5,5 años, habiendo realizado, cada uno, cinco prácticas en el sistema escolar.

Recopilación y análisis de datos

Para la realización de la entrevista se definieron nueve preguntas, que permitieran indagar en las concepciones y valoraciones de los participantes acerca de la filosofía y su enseñanza. Las preguntas, así como a qué dimensión de análisis responden se detallan a continuación (cuadro n°4):

Las entrevistas fueron realizadas de manera virtual a través de la plataforma “Zoom”, y tuvieron una duración entre cuarenta minutos y una hora.

El análisis de los datos proporcionados en las entrevistas transcritas se basó en categorías provistas por las perspectivas teóricas consideradas en el estudio. De esta manera las respuestas de los entrevistados fueron interpretadas y categorizadas, a fin de establecer conclusiones y proyecciones sobre las concepciones, y valoraciones que estos hacen de la disciplina y de su labor como docentes de esta.

Resultados

El análisis de las entrevistas realizadas arrojó diversos resultados, estos permiten indagar en el conocimiento y la valoración que hacen los estudiantes de filosofía de la Universidad de Concepción, con respecto a los enfoques de la filosofía.

En cuanto al conocimiento de los enfoques que tienen los estudiantes, se puede evidenciar que el 50% de los estudiantes entrevistados declaró desconocerlos en cuanto sus nombres formales, pero la totalidad de estos pudo reconocer distintas formas y propósitos de hacer filosofía y enseñarla tanto en los colegios como en la universidad, los cuales coinciden de forma categórica con lo planteado por distintos autores respecto al enfoque práctico y teórico.

Por un lado, podían reconocer una filosofía que es asociada con un recorrido

histórico de esta, o con el análisis de textos, lo cual debido a las características relatadas en la entrevista permite categorizarlo bajo el enfoque teórico. También reconocían otra forma de hacer y enseñar filosofía, que tiene como propósito el desarrollo de habilidades como el diálogo o el debate, siendo esto uno de los objetivos planteados por la filosofía con enfoque práctico.

Paralelo a esta situación, otros estudiantes fueron capaces de identificar estos enfoques con sus nombres correspondientes, y un estudiante en particular, identificó más de dos enfoques, mencionando un enfoque crítico, axiológico, humanista, teológico, epistemológico y un abordaje de la filosofía desde el arte; sin embargo, en cuanto los fines y formas de llevar a cabo estas clasificaciones se pueden notar componentes de lo que es un enfoque teórico y práctico, por lo que se pueden interpretar como subenfoques de los dos anteriormente mencionados.

Los estudiantes entrevistados pudieron identificar aportes que hacen los enfoques de la filosofía en las personas, coincidiendo con lo expuesto en el apartado teórico de la investigación. Por un lado, el enfoque teórico aportaría en formar una base de información y teorías para que las personas puedan reflexionar, pero el 100% de entrevistados afirmó, además, que este enfoque pierde su aporte y sentido cuando se da de forma aislada a un enfoque práctico.

En cuanto al enfoque práctico, se reconocieron distintos aspectos en los cuales este puede aportar. Se puede destacar su aporte en las relaciones entre personas y sociedad, en el desarrollo del pensamiento autónomo, y su carácter facilitador de la experiencia, es decir, una herramienta que permitiría enfrentar situaciones de crisis mediante la creación de nuevas ideas y pensamientos. Dentro de las respuestas enunciadas por los entrevistados, es posible advertir la creencia de que la filosofía en su enfoque práctico, en su generalidad, permite un desarrollo óptimo de la vida de las personas.

Para conocer las percepciones y valoraciones que tienen los estudiantes de pedagogía en filosofía de la Universidad de Concepción respecto a los enfoques de la filosofía, se hicieron preguntas que abordan la visión de la actualidad de la enseñanza de esta disciplina, refiriéndose así a la experiencia de los estudiantes en torno a la enseñanza de la filosofía en las escuelas, como también en la universidad.

Respecto a la situación de la filosofía en las aulas escolares, es posible advertir una discrepancia respecto a qué enfoque predomina en esta. Por

un lado, un grupo de estudiantes entrevistados declararon reconocer un enfoque academicista en la enseñanza de la filosofía en las escuelas, que se concentra en un repaso histórico de los pensamientos filosóficos más influyentes y deja de lado el desarrollo de habilidades, descripción que permite relacionarla con un enfoque teórico de la enseñanza de la filosofía. En otro orden de ideas, el grupo restante de entrevistados afirmó que, en la actualidad la enseñanza de la filosofía en las escuelas se concentra en el desarrollo de actitudes, habilidades, valores y pensamiento crítico, relacionándose esto de forma directa con lo que se comprende como un enfoque práctico de la enseñanza de la filosofía.

En cuanto a cómo se da la enseñanza de la filosofía en la universidad, la totalidad de estudiantes enunció que existe una carencia de conexión entre las temáticas enseñadas en las asignaturas de filosofía y en las de pedagogía, como también que todos los profesores del departamento de filosofía tenían su forma muy característica de impartir sus asignaturas. Los estudiantes declararon que esto trae como consecuencia que la formación se dé de manera descontextualizada a la realidad áulica y que no se enseña, en términos concretos, a filosofar, ya que el desarrollo de habilidades y actitudes es algo ausente dentro de la enseñanza universitaria de la filosofía. Es posible relacionar el enfoque relatado con un enfoque teórico, y cabe destacar que dos de los estudiantes entrevistados fueron más allá de la crítica formulada, especificando que este enfoque debería cambiar con el fin de mejorar la experiencia educativa en la universidad.

A la par del reconocimiento de enfoques dentro de las experiencias educativas escolares y universitarias de la filosofía por parte de los estudiantes entrevistados, también enunciaron sus apreciaciones de estos, y de qué forma constituyen un aporte para la vida de las personas.

Una de las primeras apreciaciones que se advierte, es respecto a las temáticas que consideran importantes en cuanto significan un aporte relevante para los estudiantes. Las temáticas mencionadas se dan con distintos porcentajes en relación a la totalidad de entrevistas, y estas fueron Lógica y Epistemología con un 10%, Historia de la Filosofía, Filosofía Contemporánea y Temas relacionados con género y sexualidad con un 30%, Estética y Ética con un 50% y, por último, Filosofía política con un 70%.

Como es posible apreciar, las temáticas más mencionadas fueron ética, estética y filosofía política, explicando que estas pueden facilitar herramientas

para desarrollarse en la vida, y a su vez, el pensamiento autónomo, lo cual, como se ha venido enunciando, se comprende como aportes producidos por un enfoque práctico de la enseñanza de la filosofía.

De igual forma que con las temáticas, los estudiantes entrevistados mencionaron y explicaron diversas actividades que ellos encontraban importantes en su labor como docentes de filosofía, los cuales se centraban en relacionar los conceptos filosóficos con temas contingenciales o situaciones prácticas en la vida de los estudiantes, revelando una vez más una preferencia por un enfoque práctico en el desarrollo áulico de la disciplina.

Por último, es posible reconocer en el relato de los estudiantes entrevistados que la enseñanza de la filosofía efectivamente es un aporte en la vida de los estudiantes; destacando por sobre todo el rol social que cumple esta, la cual se ve reflejada tanto en las actividades relatadas como también en las temáticas que consideran importantes de incluir dentro de la asignatura; sin embargo, un grupo reducido de entrevistados afirmó de igual manera que había que tener precaución como docentes respecto a los enfoques, porque debido a encerrarse mucho en un solo enfoque puede traer como consecuencia un deterioro de la experiencia educativa para los estudiantes, o inhabilitar la capacidad de resolución de problemas dentro del aula, por lo que se hace importante relacionar siempre el enfoque teórico con el práctico al momento de enseñar.

Conclusiones y proyecciones

La historia de la filosofía permite reconocer una filosofía práctica y una teórica, división que se ha caracterizado por los planteamientos clásicos realizados por filósofos a lo largo de la historia, en donde unos tienen una aplicabilidad práctica y otros no. No obstante, al hacer un análisis profundo de sus planteamientos, es posible advertir fines prácticos, incluso en aquellos que no tienen una aplicabilidad práctica directa, demostrando la importancia de la relación de estas dos formas de hacer y enseñar filosofía, la cual se ha dado a lo largo de la historia.

Actualmente, es posible advertir que esta complementariedad que se da entre la filosofía práctica y teórica se ha ido recuperando, tras décadas en las cuales hubo una atención exclusiva hacia la filosofía teórica. La situación global de la filosofía permite caracterizar al desarrollo del pensamiento crítico

como la principal razón de porqué se valora esta disciplina, lo cual algunos investigadores han caracterizado como propio de la filosofía práctica. No obstante, el pensamiento crítico vendría a ser solo un aspecto de los muchos que la filosofía práctica cubre, dejando fuera lo relacionado con la mejora de la vida de las personas, cosa la cual el pensamiento crítico por sí solo no es capaz de cubrir.

Dada la situación, si bien es posible advertir una mejora en torno la valoración del aspecto práctico de la filosofía, esta no ha sido suficiente, y ha ignorado otros aportes igual de importantes que se pueden identificar en esta forma de hacer filosofía.

Esta insuficiencia respecto a la concepción de la filosofía práctica se evidencia, de igual forma, al momento de analizar las distintas experiencias filosóficas de carácter curricular como no curricular. En primer lugar, dentro de las investigaciones se presenta a la filosofía como una disciplina que aporta al desarrollo del pensamiento crítico, el pensamiento autónomo, la vida en sociedad y/o la solución a problemas de tipo existencial, pero siempre abogando a solo uno de estos aportes reconocidos, dejando de lado el carácter holístico en torno a las contribuciones que implica trabajar una filosofía práctica, como también sucede que las investigaciones de tipo curricular no van más allá que el desarrollo de habilidades, y las de tipo no curricular carecen de contenido teórico, revelando además, un dejamiento en torno a la importante conexión entre filosofía teórica y práctica.

Los futuros profesores entrevistados, afirman la situación expresada, al momento de relatar sus experiencias escolares y universitarias, y las impresiones que estas experiencias les han dejado. Tanto en las escuelas como en la universidad se ha notado un sesgo por un enfoque teórico o práctico, lo cual es producido por cómo están configuradas las mallas universitarias como los currículums educacionales de la disciplina, y trae como consecuencia un deterioro de la experiencia educativa filosófica. También, dentro de sus experiencias relatan como la filosofía práctica se reduce al desarrollo de habilidades, dejando de lado la concepción de la filosofía como herramienta que permite mejorar la vida de las personas.

Por otro lado, resulta interesante el hecho que la totalidad de futuros profesores entrevistados hayan expresado una mayor preocupación por trabajar una filosofía de tipo práctica con sus estudiantes, debido a los aportes que pueden reconocer en ésta en comparación a una filosofía puramente teó-

rica; pero es preocupante la nula capacidad de identificar estrategias para poder a cabo de forma efectiva el desarrollo de una forma práctica de hacer filosofía, lo cual se puede explicar al momento de analizar cómo se ha dado la formación de profesores de filosofía en la Universidad de Concepción, la cual ha sido exclusivamente teórica en cuando los tópicos filosóficos, y con una nula conexión con las asignaturas pedagógicas, siendo esto identificado como algo totalmente negativo por parte de los investigadores, como también de los estudiantes entrevistados.

Se evidencia, finalmente, una necesidad de actualizar las mallas universitarias de las carreras de Pedagogía en Filosofía, como también los curriculum escolares de la disciplina, en miras a las intenciones de los futuros profesores de filosofía, que buscan poder implementar en las aulas una filosofía de tipo práctica que contribuya de forma efectiva en las vidas de los estudiantes.

Finalmente se espera que las nuevas generaciones de profesores de filosofía, puedan obtener las herramientas necesarias en su formación universitaria para otorgar y llevar a la práctica pedagógica la enseñanza de la disciplina bajo un enfoque práctico, que es el que finalmente, y que, de acuerdo a lo desarrollado en esta investigación, es el sentido que constituirá un valor real para los individuos y las sociedades actuales.

Bibliografía

Arellano, J. (2001). La reforma educacional chilena. *Revista de la CEPAL*. (73), 83-94. Recuperado de: <http://www.institut-gouvernance.org/es/document/fiche-document-150.html#h2.6>

Barrientos, J. (2016). *La experiencialidad como respuesta a la tendencia analítica de la filosofía para niños*. *Childhood & Philosophy*, 12(25), 519 – 542. Doi: 10.1037/0278-6133.24.2.225.

Beltrán, F.N. & Ramos, J.C. (2020). *La filosofía como una herramienta transversal, Una aproximación desde las concepciones de los estudiantes de pedagogía en filosofía de la Universidad de Concepción*. Seminario de título para optar al grado de licenciado (2020). Concepción, Chile: Universidad de

Concepción.

Castillo, F. (2010). Filosofía práctica: Una antigua y nueva forma de hacer filosofía. *Revista de filosofía Hermenéutica Intercultural*, (18 - 19), 141 - 169. Recuperado de: <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/hirf/article/viewFile/557/505>.

Cavallé, M. (2006). *La sabiduría recobrada*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.

Cencillo, L. (2002). *Cómo Platón se vuelve terapeuta*. (2ª ed.). Syntagma Ediciones.

Correa, L. (2012). La enseñanza de la filosofía y sus contribuciones al desarrollo del pensamiento. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. (12), 77 – 82. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846101005>

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2016). *Manual de Investigación Cualitativa. El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (5). Barcelona: Gedisa.

Echeverría, E. (2002). *El papel de la comunidad de diálogo en la formación de la identidad del adolescente. Matthew Lipman: filosofía y educación*. Recuperado de: <https://www.cecapi.com/descargas/ECHEVERRI%CC%81A,%20E.,%20El%20papel%20de%20la%20comunidad%20de%20dia%CC%81logo%20en%20la%20formacio%CC%81n%20del%20adolescente.pdf>

Epicuro. (2012). *Obras Completas*. Madrid: Ediciones Cátedra.

García, C. (1977). *Meditaciones*. Madrid, España: Editorial Gredos.

Hadot, P. (1998). *¿Qué es la Filosofía Antigua?*. México: Fondo de Cultura Económica.

James, W. (2000). *Pragmatismo: un nuevo nombre para viejas formas de pensar*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Kierkegaard, S. (2009). *Postscriptum no científico y definitivo a Migajas Filosóficas*. México: Universidad Iberoamericana.

Marco Aurelio. (1977). *Meditaciones*. Madrid, España: Editorial Gredos.

MINEDUC. (2019). *Bases curriculares 3° y 4° Medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Orozco, R. (2015). Rol y futuro de la filosofía. *Letras* (Lima), 86(124), 325-345. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-50722015000200011&lng=es&tlng=es

Sztajnszrajber, D. [*Educando al Cerebro*]. (2015, Marzo 16). EaC BA14: La filosofía como saber inútil, Dario Sztajnszrajber. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=-QEHwLtoYXk&ab_channel=EducandoalCerebro

UNESCO. (2011). *La filosofía, una escuela de la libertad*. D.F., México: UNESCO.



La Educación en Chile: un análisis fenomenológico y hermenéutico de los fundamentos filosóficos de las políticas educativas (1920- 2020)

Jaime Caiceo Escudero
Universidad de Santiago de Chile
jcaiceo@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2808-140X>

Profesor de Filosofía, Licenciado en Filosofía, Doctor en Ciencias de la Educación. Académico en Chile, Brasil, Colombia y Argentina, en universidades públicas y privadas. Asignaturas dictadas: Filosofías de la Educación, Historia de la Educación, Filosofía de la Ciencia y Metodología de la Investigación. Líneas de Investigación: Pensamiento educativo y gestión educacional.

Resumen - Resumo - Abstract

Toda política pública tiene un fundamento que la origina. En el caso de las políticas públicas en educación existe un fundamento filosófico o antropológico educacional que las originan y promueven su discusión que, en un país democrático como Chile, se realiza con la intervención de los poderes ejecutivo y legislativo. La metodología utilizada es histórico-analítica, pues a medida que se describen los hechos históricos se va efectuando un examen fenomenológico y hermenéutico de la antropología filosó-

Toda política pública tem um fundamento que a origina. No caso das políticas públicas de educação, existe um fundamento filosófico ou antropológico educacional que as originam e promovem sua discussão, que, em um país democrático como o Chile, se realiza com a intervenção dos poderes executivo e legislativo. A metodologia utilizada é histórico-analítica, pois como são descritos fatos históricos, é realizado um exame fenomenológico e hermenêutico da antropologia filosófica que ilumina mudanças educacio-

Every public policy has a foundation that originates it. In the case of public policies in education there is an educational philosophical or anthropological foundation that originates them and promotes their discussion which, in a democratic country such as Chile, is carried out with the intervention of the executive and legislative powers. The methodology used is historical-analytical, because as historical facts are described, a phenomenological and hermeneutic examination of philosophical anthropology

que ilumina los cambios educativos. En el contexto anterior se persigue demostrar que las políticas públicas que se han ido concretando en el país desde comienzos del siglo pasado poseen un fundamento filosófico educacional preciso.

nais. No contexto anterior, pretende-se demonstrar que as políticas públicas implantadas no país desde o início do século passado possuem um embasamento filosófico educacional preciso.

that illuminates educational changes is carried out. In the previous context, the aim is to demonstrate that the public policies that have been implemented in the country since the beginning of the last century have a precise educational philosophical basis.

Palabras Clave: Filosofía Educacional, Antropología de la Educación, Teoría de la Educación, Historia de la Educación, Objetivos educacionales.

Palavras-chave: Filosofia Educacional, Antropologia da Educação, Teoria da Educação, História da Educação, Objetivos educacionais.

Keywords: Educational Philosophy, Educational anthropology, Educational theory, Educational history, Educational Objectives

Recibido: 17/02/2021

Aceptado: 24/04/2021

Para citar este artículo:

Caiceo, J. (2021). La Educación en Chile: Un Análisis Fenomenológico y Hermenéutico de los Fundamentos Filosóficos de las Políticas Educativas (1920- 2020). *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 8(15). 95-127.

La Educación en Chile: un análisis fenomenológico y hermenéutico de los fundamentos filosóficos de las políticas educativas (1920- 2020)

1. Introducción

Las políticas públicas tienen su origen en una fundamentación filosófico-antropológica y sociológica; una discusión pública en los parlamentos de los países democráticos; la promulgación a través de leyes y, finalmente la implementación, la cual, a veces, es bastante difícil y requiere adecuaciones de las leyes respectivas. En este artículo, el énfasis estará en la fundamentación que han estado presentes en las políticas públicas ligadas a la educación en Chile en el período 1920-2020. Sin embargo, en función de una claridad histórica, se entregarán los antecedentes previos al período en estudio.

Precisar conceptualización de Políticas Públicas educativas

Para una comprensión de los fundamentos antropológico-filosóficos del siglo XIX e inicios del XX, es necesario señalar algunos antecedentes histórico-sociales del período. En efecto, el 18 de septiembre de 1810, la Primera Junta de Gobierno inicia el proceso de la independencia del país, considerando que el Rey Fernando VII se encontraba detenido desde 1808 por las fuerzas napoleónicas (Memoria Chilena, s/fa). Este proceso durará 12 años, dividido en tres períodos, a saber, Patria Vieja (1810-1814), Reconquista (1814-1817) y Patria Nueva (1817-1823). En estos años hubo, desde el punto de vista de las ideas, un fundamento por parte de los exponentes de la filosofía de la ilustración que llegó a Chile, junto a la política, puesto que varios de los libertadores de América Latina habían estudiado en Europa, especialmente en Inglaterra y Francia, entre los cuales se destacan Simón Rodríguez y Bernardo O'Higgins, quienes se alimentaron del pensamiento de Diderot, Montesquieu, Hobbes, Rousseau y Spinoza; estos filósofos europeos inspiraron durante los inicios de la República el pensamiento político, entre otros, de Francisco

Bilbao, José Victorino Lastarria, Andrés Bello, Juan Egaña y Jenaro Abásolo; las ideas ilustradas fueron las que alimentaron a los grupos independentistas; sin embargo, no todos los habitantes de la patria eran de esa corriente liberal; había conservadores que deseaban seguir siendo fieles a la Monarquía española. Ambos grupos se enfrentaban a través de la prensa y de la acción política, pero, finalmente, triunfó el grupo que postulaba la emancipación y los conceptos más modernos de Estado y Nación (Memoria Chilena, s/fb). El filósofo chileno Santiago Vidal describe tal situación:

Las luchas por la Independencia traen un reajuste general de los valores y de la concepción de la vida: el centro del interés es la política. Como trasfondo de aquellas luchas, se gesta y realiza una revolución 'en las ideas y en las costumbres'. Los ideólogos inspiran a los liberales; los conservadores se fortalecen con el apoyo del clero y de la aristocracia. Se lucha apasionada e intolerantemente por el poder (Vidal, 1956, p. 4).

Los liberales independentistas, fieles a la ilustración, pensaban que la educación debía dejar de tener el predominio de la Iglesia Católica, como lo fue durante la colonia, y el naciente estado debía empezar a tener un predominio en ella, pues debía formar un ciudadano virtuoso (Núñez, 2015). José Miguel Carrera, aristócrata y elitista, mientras fue Gobernante (1811-1814), fundó el Instituto Nacional por la conjunción de lo que quedaba de la Universidad de San Felipe, junto al Convictorio Carolino, el Seminario Conciliar y la Academia de San Luis; de esta forma, hasta que se funda la Universidad de Chile, el Instituto cubrió los tres niveles del sistema educacional: primario, secundario y superior y en él estudiaban religiosos y laicos (Amunátegui, 1889; Feliú, 1950). Quien había impulsado con fuerza tal idea había sido Manuel de Salas, quien sostenía que la educación fundamenta la prosperidad social; por ello deseaba que se fundase un gran colegio, a fin de que fuera "(...) un semillero de ciudadanos inteligentes, capaces de avanzar en la vía del progreso" (Amunátegui, 1895, p. 36); su postura, en cierta forma era pragmática, además de ilustrada. Por su parte, Bernardo O'Higgins, quien gobernó como Director Supremo (1818-1823) buscaba una educación más para el pueblo y, en palabras de Iván Núñez (2015), con una intención de universalidad, es decir, para todos; por lo mismo, en el Decreto que estableció la Sociedad Lancasteriana, el 17 de enero de 1822, con el objeto de implementar el método del inglés Joseph Lancaster, afirmaba que

(...) siendo la educación el medio probado i seguro de fijar la felicidad de los pueblos el hacerlos ilustrados i laboriosos (...) es necesario ha-

cer los últimos esfuerzos para recuperar el tiempo del ocio i tinieblas, empezando por franquear a todos, sin excepción¹ de calidad, fortuna, sexo i edad, la entrada a las luces (Ponce, 1890, p. 420)

El método lancasteriano perseguía que el alumno que completara el trabajo encomendado por el profesor, pudiera enseñarle a sus compañeros más atrasados; era un método colaborativo. Desgraciadamente, la experiencia que perseguía consistente en que con los pocos docentes que había, se pudiera avanzar en atender más alumnos, no prosperó. Sin embargo, O'Higgins estaba muy preocupado de la educación del pueblo, por lo cual, en la Constitución de 1822 se estableció "Que la educación pública será uniforme en todas las escuelas, y se le dará toda la extensión posible en los ramos del saber, según lo permitan las circunstancias" (Chile, 1822, Art. 230) y "Se procurará poner escuelas públicas de primeras letras en todas las poblaciones; en las que á más de enseñarse a la juventud los principios de la Religión, leer, escribir y contar, se les instruya en los deberes del hombre en sociedad" (Chile, 1822, Art. 231).

Los liberales, en una actitud laicista a fin de poner fin a la presencia mayoritaria de la Iglesia Católica en educación, impulsan en los primeros años de la República una educación pública en todos los niveles; por lo mismo, durante el gobierno de Manuel Bulnes (1841-1851), gracias a la gestión del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Manuel Montt, se fundan tres instituciones señeras en el país: la Universidad de Chile (1842), bajo la Rectoría del venezolano Andrés Bello; la Primera Escuela de Preceptores (1842), dirigida por el argentino Domingo Faustino Sarmiento y la Escuela de Artes y Oficios (1849), conducida por el francés Jules Jariez². De esta forma se separaba del Instituto Nacional la formación universitaria y técnica y se establecía una institución formadora de maestros. En la década siguiente, en que Manuel Montt se convirtió en Presidente (1851-1861), se estableció la Primera Escuela de Preceptoras (1854), a cargo de las religiosas del Sagrado Corazón, traídas al país por el propio gobierno para tales efectos; sin embargo, lo más relevante fue dictar la ley de instrucción primaria en 1860, a partir del trabajo elaborado por Sarmiento en los años anteriores, la cual consagra el estado docente en Chile, el cual se venía gestando desde la independencia. Lo anterior se fundamentaba en que, en la Constitución más

1 Esta palabra -que es una cita- está escrita en el español de la época. Más adelante, en otras citas se repiten términos antiguos.

2 Los 3 extranjeros ya que Chile se había convertido, según su Canción Nacional, en 'asilo contra la opresión' y muchos intelectuales se avocindaron en el país porque o estaban perseguidos (Sarmiento) o porque aquí podían desarrollarse mejor (Bello y Jariez)

permanente del país, la de 1833, establecía que “La educación pública es una atención preferente del Gobierno. El Congreso formará un plan general de educación nacional; i el Ministro del Despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella en toda la República” (CHILE, 1833, Art. 153) y que, a su vez, “Habrà una superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional, i su dirección bajo la autoridad del Gobierno” Chile, 1833, Art. 154).

El empoderamiento que el sector laicista tomó en la educación chilena llevó a que los sectores conservadores católicos, defensores de la libertad de enseñanza, tuvieran con ellos una fuerte controversia en la segunda mitad del siglo XIX, que condujo a la creación de la Universidad Católica en 1888 por el segundo grupo, comandado por Abdón Cifuentes (Krebs et al, 1981); sin embargo,

(...) esta controversia entre los defensores de una y otra posición (estado docente vs. libertad de enseñanza) ha estado presente en los diferentes debates que ha habido a lo largo del siglo y medio de su vigencia; ellos han surgido especialmente por la ideologización de las posiciones; en efecto, los defensores del estado docente han enfatizado la laicización del estado a partir de una educación y una cultura laicas; los segundos han defendido el catolicismo a partir de la libertad de enseñanza (Caiceo, 2017, p. 336).

En 1878 el gobierno de Aníbal Pinto envía a dos importantes educadores a estudiar los métodos de enseñanza a Estados Unidos y a Europa; se trata de Abelardo Núñez y Claudio Matte. Producto de ello, Núñez se convenció de la superioridad de la pedagogía alemana³ y logra que el estado contrate profesores de esa nacionalidad, los cuales son incorporados a la Primera Escuela de Preceptores -denominada ahora Escuela Normal Superior⁴- y a otras Escuelas Normales existentes produciendo una profunda renovación y, también, profesores alemanes posibilitarán la fundación del Instituto Pedagógico para la formación de profesores secundarios en 1889. Matte, por su parte, elabora el *Sylabario* (1902) que lleva su nombre, gracias al cual

3 La Prusia de ese momento histórico. Producto de su experiencia, Abelardo Núñez, siendo Director de la Sociedad de Instrucción Primaria publicó el año 1883 el libro Organización de las Escuelas Normales, un ícono de la organización de la formación pedagógica en Chile.

4 En 1910 pasó a denominarse Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez, en honor a tan distinguido educador, quien falleció ese año. La dictadura militar cerró las Escuelas Normales en 1974 e incorporó a la Normal José Abelardo Núñez a la Universidad Técnica del Estado, la cual desde 1981 se transformó en la Universidad de Santiago de Chile; allí se forman los actuales profesores para la educación básica

aprendieron las primeras letras los estudiantes chilenos de gran parte del siglo XX (Mansilla, 2018).

Hacia finales del siglo XIX surgió el positivismo en Chile, gracias a Valentín Letelier, quien viajó en varias ocasiones a Europa. A su vez, los Hermanos Lagarrigue (Jorge, Juan Enrique y Luis) instalaron un centro positivista en el país; este pensamiento se mantuvo hasta comienzos del siglo XX. Un filósofo chileno, acota respecto a Letelier que “(...) comprendió con visión la realidad chilena y adhirió a un ‘socialismo reformista, moderado, evolutivo’ de acuerdo con su espíritu sociológico. Coincide su obra con ideas de la época, avanzadas y beligerantes; forma parte del despertar de una inquietud social creciente (...)” (Vidal, 1956, p. 5-6).

A su vez, gracias a la influencia del positivismo y el evolucionismo se implementó la organización concéntrica del sistema de enseñanza, a partir de la reforma de los planes de enseñanza de 1893; el principal impulsor de esta reforma fue Letelier; la reforma en realidad es más de método que de cambio de asignaturas: “Se trata de sustituir la enseñanza de ramos aislados, independiente unos de otros, por otra simultánea de todos los ramos a la vez, comenzando por las nociones más rudimentarias de cada uno de ellos, que se irán ensanchando gradualmente de año en año en proporción del desarrollo intelectual de los alumnos” (Consejo De Instrucción Pública, 1893, IX). La influencia positivista francesa es clara: en los 6 años de la enseñanza secundaria existe la asignatura de un idioma extranjero: el francés.

En 1892, Valentín Letelier había publicado su obra *Filosofía de la Educación*⁵, con un informe positivo para su publicación por parte de “don Diego Barros Arana i don José Roehner i aprobado por la Facultad de Humanidades⁶ i por el Consejo de Instrucción Pública⁷” (Letelier, 1892, VII). El autor, siguiendo su planteamiento positivista, distingue tres filosofías fundamentales de enseñanza: “la teología, la metafísica i la ciencia; i todo sistema, toda doctrina, toda hipótesis está comprendida en una u otra de ellas” (Letelier, 1892, p. 136); pero él le da preeminencia a la enseñanza de la ciencia en los planes de estudio porque ella también “ayuda para formar al hombre” y no se la había integrado antes “porque se la juzgase más propia que la teología i la metafísica” cumpliera tal labor (Letelier, 1892, p.161). Por lo mismo concluye después de un largo análisis histórico que “ninguna de las otras dos filosofías

5 Considerado uno de los primeros textos de filosofía de la educación positivista en el mundo; en Chile es la primera obra sobre Filosofía de la Educación.

6 De la Universidad de Chile. Barros Arana fue Rector de la principal Casa de Estudios del país entre 1893 y 1897 y también Valentín Letelier entre 1906 y 1911

7 A la sazón Letelier era miembro de ese Consejo.

fundamentales satisface, en el presente estado de la cultura, un número tan grande de necesidades como lo hace la ciencia; i por consiguiente, ningún sistema de enseñanza puede tampoco ostentar un carácter tan genuinamente social como el sistema científico” (Letelier, 1892, p. 282). Al final de su obra, se muestra un firme defensor del ‘estado docente’ argumentando a favor de ello, y demostrando que solo el estado puede formar los espíritus porque cuenta con todos los elementos para ello. Con la publicación de este texto no es de extrañar que al año siguiente se impulsará el sistema concéntrico en el sistema secundario chileno.

En síntesis, durante el primer siglo de la república predominaron los principios orientadores racionalistas y positivistas, influenciados por el enciclopedismo francés, la ilustración inglesa, el espíritu de las logias, el empirismo y el naturalismo (Caiceo, 2017).

2. Método

En el contexto anterior, el problema a desarrollar en este artículo es: ¿Cuáles han sido las principales corrientes antropológico-filosóficas que se han dado en el desarrollo de las políticas públicas en educación, especialmente en los últimos 100 años?

Consecuente con esa interrogante, el objetivo central de este estudio es describir la historia de la educación en Chile, identificando las principales corrientes antropológico-filosóficas -a partir de un análisis fenomenológico y hermenéutico- y sus representantes que han iluminado las políticas públicas en educación, especialmente en el período 1920-2020. De acuerdo con ello, esta investigación se ubica en el paradigma cualitativo, el cual, con el tiempo, se ha ido transformando como propio de las ciencias sociales, entre las cuales se encuentran las ciencias de la educación. Según Jacqueline Hurtado, paradigma es un “conjunto de logros compartidos por una comunidad científica, empleados por ésta para definir problemas y buscar soluciones legítimas” (Hurtado, J., 2010, p. 29). Es necesario precisar que el paradigma cualitativo en el mundo social está construido por significados y símbolos; por ello, es muy importante la intersubjetividad a fin de poder captar los significados sociales. “El objetivo y lo objetivo es el sentido intersubjetivo que se atribuye a una acción. La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas (...)” (Salgado, 2007, s/p.).

El artículo, a su vez, tiene un carácter histórico; por lo mismo, se recurrirá a las fuentes primarias con una descripción, análisis, interpretación y comprensión de los diversos autores que surgirán en el rastreo bibliográfico pertinente, es decir, se estará frente a una episteme fenomenológica y hermenéutica. Las ciencias sociales buscan la comprensión de los fenómenos humanos con sus respectivos significados culturales (Caiceo, 2018). A su vez, la investigación será descriptiva, analítica, interpretativa, crítica y comparativa, utilizando el método analítico-documental (Hurtado, 2010).

3. Resultados

Si durante el siglo XIX, era el pensamiento pedagógico europeo el que más influyó e iluminó el sistema educativo chileno, durante el siglo XX, las miradas estarán más bien puestas en Estados Unidos. En efecto, durante gran parte del siglo pasado será el pensamiento filosófico-educativo de John Dewey el que más estará presente en las varias reformas del sistema escolar que se dieron; por cierto que existen otros educadores de la 'escuela nueva' -algunos europeos- que también influyeron, tales como Ferrière, Decroly, Montessori y Baden-Powell con el scoutismo. Varios educadores chilenos importantes de las primeras décadas del siglo XX fueron a estudiar al país norteamericano, y se empaparon con los principios pedagógicos de Dewey, tales como Darío e Irma Salas y Amanda Labarca.

La concepción de las Escuelas Nuevas es precisada de la siguiente manera:

Las Escuelas Nueva son laboratorios de pedagogía práctica, verdaderas escuelas experimentales en las que se hace un estudio detenido del niño y se lleva una ficha detallada de observaciones diarias (...) Son internados que permiten conocer mejor a los alumnos por la vida en comunidad y por el contacto diario con el maestro (...) Están establecidas en el campo, porque el campo representa el medio natural para el niño y, porque lo aleja de las ciudades que, con su agitación, lo vuelven nervioso y desequilibrado (...) Son establecimientos coeducativos (...) Los trabajos manuales tienen un lugar muy importante entre las actividades que diariamente se realizan (...) El cultivo del campo y la crianza de pequeños animales es indispensable para dar, a los alumnos, las oportunidades de observar el desarrollo de los fenómenos vitales de los seres que viven con nosotros (...) Los trabajos libres (...), la gimnasia natural (...), las excursiones (...) son importantes (...). No se descuidan

las necesidades espirituales, y toda la labor de la Escuela Activa tiende a la armonía, en medio de una gran simpleza, del orden y de la belleza (Ferrière⁸, 1930, p. 31-33).

Lo que más llamó la atención no solo a los chilenos, sino a muchos educadores de importantes naciones del mundo que se motivaron a hacer reformas educacionales en Rusia, India, Japón, Ceylán, Turquía, China, Argentina, México y Brasil, fue su propuesta de educación social, a fin de provocar cambios estructurales en los pueblos para, de esa forma, reforzar la democracia; de ahí el nombre de una de sus principales obras publicada en 1916, *Democracia y Educación*. En ella, señala:

Una sociedad es democrática en la medida que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé, a los individuos un Interés personal en las relaciones y el control social y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sin introducir el desorden (Dewey, 1963, p. 103).

A su vez, relaciona a la pedagogía con la ética, al señalar explícitamente que “toda educación que desarrolla la capacidad de participar en la vida social es moral” (Dewey, 1963, p. 355). El planteamiento del educador norteamericano se enlaza con el pragmatismo de William James, dándole un carácter experimental y activo; sobre ello, afirma:

De análogo modo, puesto que la democracia defiende en principio el libre intercambio y la continuidad social, debe desarrollar una teoría del conocimiento que ve en éste el método por el cual una experiencia sirve para dar dirección y sentido a otra. Los progresos recientes en fisiología, biología y lógica en las ciencias experimentales proporcionan argumentos intelectuales específicos para elaborar y formular tal teoría. Su equivalente educativo es la conexión de la adquisición del conocimiento en las escuelas con las actividades u ocupaciones realizadas en un medio de vida asociada (Dewey, 1963, p. 341).

Lo citado sobre Dewey anteriormente concuerda con la definición de ‘Escuelas Nuevas’ indicada por Ferrière en párrafos previos; más aún, se concretaron en la Escuela-Laboratorio o Escuela-Experimental que monta el norteameri-

8 Este importante educador suizo estuvo en Chile, apoyando la aplicación de la Reforma Educacional de 1927.

cano para efectuar una experimentación propiamente tal y el observar a los estudiantes, porque no era propiamente un educador de aula, sino que más bien un inspirador de una nueva pedagogía. En ese lugar práctica su famoso lema *'learning by doing'* (aprender haciendo).

Darío Salas defiende su elección de Estados Unidos para efectuar su doctorado porque como él mismo señala:

(...) es en ese país donde hay que buscar la escuela completa, la que da conocimientos y habilita para la vida, la que desarrolla armónicamente todas las facultades, la que forma hombres de trabajo e iniciativa, la que forma los mejores ciudadanos. Vamos a estudiar ese pueblo, para quien la libertad y la igualdad no quedan en los Códigos, ese país donde la educación de la mujer ha llegado a prominente altura, donde cada cual es capaz de gobernarse a sí mismo y gobernar a los demás (Salas, D., 2011, Prólogo de Sol Serrano: XVI).

Los educadores que trajeron la pedagogía del educador norteamericano a Chile pertenecían al grupo de liberales, masones y defensores del estado docente. A su vez, ellos tenían un gran poder de influencia en el estado porque ejercían cargos públicos de importancia en el ámbito educativo. Darío Salas -el principal de ellos-, al año siguiente de obtener su doctorado⁹ en la Universidad de Columbia, publica la traducción de *My Pedagogic Creed*, obra que resume los planteamientos educativos de Dewey, que después desarrollará en sus otros textos. Anteriormente, Salas había participado en la fundación de la Asociación de Educación Nacional en 1904 y en el Congreso General de Enseñanza Pública de 1902. En este evento apoyó la tesis del historiador chileno Francisco Antonio Encina que sostenía la necesidad de una educación técnica y nacionalista que preparará a los estudiantes para el trabajo y que contribuyera al desarrollo económico y social del país (Vergara, Martín, 2020), muy concordante con el pragmatismo que estudiará en Estados Unidos. En el Congreso Nacional de Educación Secundaria de 1912 profundizaron esas ideas:

La instrucción secundaria, sin sacrificar su carácter de educación general, debe tratar de desarrollar en sus alumnos la vocación por las actividades comerciales e industriales, dando importancia al aspecto económico de los ramos de enseñanza i a las materias del programa que tengan aplicación práctica, i cultivando las aptitudes que capacitan para el ejercicio eficaz de aquellas actividades (Salas, D. en Congreso

⁹ Primer chileno en doctorarse en pedagogía.

Nacional De Enseñanza Secundaria, 1912, p. 169).

Sin embargo, su obra más importante e influyente fue *El Problema Nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario* (1917)¹⁰, la cual fue muy importante para que el proyecto de ley que se encontraba en el Congreso Nacional desde 1900, pudiera ser aceptado por los parlamentarios y, finalmente, se dicta la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria y se publica en el Diario Oficial N° 12.755 del 26 de agosto de 1920 con el N° 3.654 (Dirección Jeneral De Educación Primaria, 1920).

El texto de Salas no solo perseguía cambios educativos sino que apuntaba más allá; en el fondo, estaba preocupado del futuro de Chile:

La aspiración al cambio era más profunda y abarcadora. La década del 20 se abría bajo signos inquietantes: un primer desarrollo industrial que no alcanza a hacerse auto sostenido y sólido; un esquema de dependencia externa que hace crisis con su pivote básico, el salitre natural; un ascenso de la protesta y de la organización obrera; una lucha sorda entre fracciones de la burguesía y una erosión creciente de la institucionalidad parlamentaria (...) El principal actor social serán las capas medias: mediatizadas por un sector del empresariado nacional que buscaba apoyo para su proyecto de desarrollo nacional (...) La lucha por la democratización, el desarrollo y la modernización, se generaliza y logra victorias (Núñez, 1980, p. 12-13).

Un aspecto importante de señalar está relacionado con el rol que jugaron las organizaciones docentes (Núñez, 1986) en la difusión de la pedagogía de Dewey y en la gestación de las reformas educacionales que contenían su impronta. En ello también tuvo una actuación muy importante Darío Salas desde sus primeras intervenciones en el Congreso de Educación de 1902; al respecto, su hija Emma, recuerda:

[...] se despertaron inquietudes en el magisterio por formar organiza-

10 En esta obra, Darío Salas realiza un diagnóstico bastante crítico del sistema escolar primario chileno, pero, al mismo tiempo -inspirado en la obra que su maestro publicó el año anterior, *Democracia y Educación-*, hace una propuesta de reestructuración del sistema escolar, con el fin de que a través de una mejor educación se alcance mayor democratización en el país, parodiando el título de la obra de Dewey. El educador chileno también participó, en calidad de Presidente, en un Comité Pro Educación Primaria Obligatoria en 1918, el cual reunió a miembros de asociaciones del magisterio y a políticos e intelectuales progresistas; aquí también participó activamente el presidente de la Asociación de Educación Nacional, Carlos Fernández Peña, institución que poseía la Revista *Pedagogía*, en la cual publicaba textos relacionados con la Escuela Nueva (EGAÑA, 2004; CAICEO, 2016).

ciones más o menos permanentes, las que constituyen un nuevo actor en nuestra educación desde comienzos del siglo XX. De hecho Darío Salas participó en la creación de la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria¹¹, nacida en 1903, la que agrupó a los normalistas; al año siguiente, en 1904, estuvo en el grupo que formó la Asociación de Educación Nacional, la cual reunió a docentes e intelectuales progresistas interesados en la educación y, finalmente, en 1909, contribuyó a fundar la Sociedad Nacional de Profesores¹², que integraron los egresados del Instituto Pedagógico (Salas, E., 2004, p. 100).

Es necesario recordar que la primera edición del texto más relevante de Darío Salas (1917) fue publicado por la Asociación de Educación Nacional. De esta forma, el afán democratizador de la pedagogía de Dewey fue asumido por los profesores de las diversas asociaciones docentes; al respecto, la propia Emma Salas, señala:

En síntesis, relaciona estrechamente el concepto de democracia con la educación, centra el proceso educativo en el desarrollo del sujeto y no en la 'materia' a aprender; considera al niño un sujeto en desarrollo que debe vivir su presente como parte de su trayectoria vital, afirma que la educación es un proceso social y que la educación es el método fundamental para el progreso social y la introducción de reformas; el objetivo de la educación es habilitar al individuo para continuar su educación y sus aprendizajes de crecimiento personal y social, como base de la libertad del individuo (Salas, E., 2004, p. 103).

Existen antecedentes que indican que "(...) en 1915 ya hay 6.240 maestros primarios y en 1925, 9.377. En 1920, hay 975 profesores en la enseñanza secundaria; en 1925, son ya 1.054" (Barría, 1960, p. 27).

Por lo mismo, no es de extrañar que las mismas asociaciones docentes impulsarán los cambios educacionales y, de esta forma, el Presidente Carlos Ibáñez dictará el DFL N° 7.500 (1927) que establece la Reforma Educacional que comenzará al año siguiente. En efecto, uno de los profesores líderes, Luis Gómez Catalán, pasará a ser Jefe del Departamento de Educación Primaria del Ministerio de Educación Pública y, al inaugurar el año escolar en 1928, iniciándose la aplicación de la Reforma en el Instituto Nacional, primer y principal establecimiento público del país, señaló:

11 Conocida por la sigla SPIP.

12 Conocida por la sigla SONAP.

La escuela nueva es la escuela activa (...) Si el niño es activo, la escuela debe ser activa. La escuela vieja, con sus bancos y sus lecciones estaba dispuesta para escuchar. La escuela nueva debe disponerse de tal modo que sirva para hacer. Hay que transformar la escuela de auditorio en laboratorio (...) El niño va a actuar en lugar de oír, va a trabajar con sus manos, con su cuerpo, con su inteligencia, con su sentimiento en lugar de llenarse la memoria. No va a 'aprender por aprender' sino va a 'aprender a trabajar'. Va a investigar, a curiosear, a adquirir conocimientos que le sean indispensables para su edad, en lugar de conocimientos inútiles (...) Se va a conceder más libertad al niño para que la escuela, aquel bullicio que sale del trabajo no sea un delito, porque la escuela sea un taller de trabajo en lugar de un templo del silencio (Gómez, 1928, p. 135-136).

En el texto anterior queda claro que la filosofía educacional de Dewey inspira la mencionada reforma, enfatizando la formación, tanto en el quehacer docente como en la actividad práctica del estudiante. Desgraciadamente, Luis Gómez tuvo muchas resistencias por la aplicación de la misma, renunció, el Presidente dio marcha atrás con la reforma y relegó a varios profesores, incluido Gómez a la isla Quemchi en Chiloé. Sin embargo, las ideas principales de la Escuela Nueva seguían su curso y el gobierno contrató a expertos internacionales, entre ellos, el mencionado Ferrière, para evaluar los avances de la educación en Chile (Caiceo, 2016). La idea de mayor educación se instauró al aumentar los 4 años de escolaridad obligatorios de la Ley de 1920 a 6 años.

Si la reforma anterior se centró en la enseñanza primaria, 18 años después se producirá otra, teniendo como foco la enseñanza secundaria, pero manteniendo la presencia de la impronta filosófico-educacional del educador norteamericano. En efecto, Amanda Labarca -quien había estudiado con Dewey en Estados Unidos-, cuando asumió el cargo de Directora de Educación Secundaria creó por Decreto N° 604 del Ministerio de Educación Pública (1932) un establecimiento educacional: "Créase un liceo en la comuna de Ñuñoa, que se denominará "Liceo Manuel de Salas" y que será destinado a la aplicación y experimentos de nuevas organizaciones, métodos y programas de enseñanza secundaria" (Chile, 1932, Art. 1). Entre 1933 y 1943 ejercerá el cargo de Directora del mencionado Liceo, Irma Salas -hija de Darío Salas, exalumna de Amanda Labarca y doctorada en Estados Unidos, en donde conoció y estudió la pedagogía de Dewey-, quien implementó en él los principios educacionales de su maestro. Algunos testimonios de la época, se refieren al respecto:

(...) la variedad necesaria para mantener el interés de los alumnos, nace, no de las diferentes asignaturas estudiadas, sino de los distintos modos de actividad que se ponen en juego dentro del período de dos o tres horas continuadas que se destinan a una misma asignatura (...) Allí la exposición oral del profesor a los alumnos ha sido reemplazada por la actividad personal de cada uno de los educandos, bajo la dirección del profesor (...) (Arenas, 1934 en Barrios, 1983, p. 22).

(...) fundamenta su filosofía educativa en la adhesión a los principios que garantizan la mejor convivencia dentro de una sociedad democrática, principios que permiten al individuo, junto con el ejercicio de las libertades y derechos, proponer al desarrollo de la personalidad, para cumplir con eficiencia, sus responsabilidades frente a la colectividad (Fuentealba, 1983, p. 125).

Con esa experiencia, la Dra. Salas es nombrada Presidenta de una Comisión, por el Presidente Juan Antonio Ríos, para que estudiara una propuesta para una reforma educacional de la enseñanza secundaria, en planes, programas y organización, por Decreto N° 1.036 (1945). Esta Comisión, integrada, además, por Ana Novoa, Martín Bunster, Daniel Navea, Arturo Piga y Óscar Vera, emitió un Informe el mismo año, con clara influencia de la pedagogía del educador norteamericano:

El desarrollo de la personalidad es la continua transformación del individuo por medio de las experiencias. Dicho desarrollo es un proceso individual (...). La simple actividad o el simple estudio no constituyen experiencia. Esta existe sólo cuando se establece una relación entre el pensar o el hacer, y sus consecuencias (...). Nuestra cultura (...) poco se orientan hacia la realización de un régimen de convivencia social basado en los ideales de solidaridad y de respeto de la persona humana, es decir, hacia la democracia. El Liceo, por lo tanto, dará especial importancia al desarrollo de hábitos, actitudes, ideales, habilidades tendientes a tal fin, y tendrá como objetivo central y dinámico la preparación de los jóvenes para tomar parte activa en la planificación y construcción de una sociedad que satisfaga las necesidades materiales y culturales del pueblo (Salas, I. et al., 1945, punto 2).

(...) Todas las experiencias de la vida escolar propenderán, como a su finalidad primordial, a la educación moral y a la educación intelectual, es decir, al perfeccionamiento y a la integración del pensar y de la conducta

(...) (Salas, I. et al., 1945, punto 4).

Al año siguiente, el fruto de la Comisión se vio plasmado en el Decreto N° 1.687 del Ministerio de Educación Pública, se estableció el denominado 'Plan de Renovación Gradual de la Educación Secundaria'. Se comenzó con un plan piloto en 7 Liceos: 3 que se crearon en Santiago con esa finalidad: 'Juan Antonio Ríos', 'Gabriela Mistral' y 'Darío Salas' y 4 que se adecuaron en Provincias: Liceo de Niñas de Antofagasta, Liceo n° 6 de Niñas de Santiago, Liceo de Niñas de Concepción y Liceo Coeducacional de Quilpué. Estos establecimientos se les conocieron como Liceos Renovados; en ello se comenzó a aplicar las mismas innovaciones que con Irma Salas habían experimentado en el Liceo Manuel de Salas. El Rector de esa época del Liceo Darío Salas y Premio Nacional de Educación 2001, Hernán Vera, describe los aspectos más significativos de la experiencia de los liceos renovados: la autodisciplina; el gobierno estudiantil; los servicios de orientación, médicos y dentales; las actividades co-programáticas con proyectos de gran actividad; los consejos de padres de familia; los sistemas de evaluación y auto evaluación y los informes de personalidad; los métodos activos de enseñanza y aprendizaje; diarios murales y otras publicaciones; cooperativas escolares; banco escolar; librerías; imprenta; comedor escolar; trabajos en campañas de alfabetización y de saneamiento ambiental (Vera, 198, p. 28). Como puede apreciarse, todo ello se desprende de la pedagogía de Dewey. Desgraciadamente, esta labor la interrumpió el Presidente Carlos Ibáñez en 1953 e hizo reformular los Planes de Estudio de la enseñanza secundaria; sin embargo, aspectos de la nueva metodología introducida y otros, tales como el Consejo de Curso, la Orientación y la existencia de Profesores Orientadores, un nuevo sentido del Profesor Jefe y el Gobierno Estudiantil, se han mantenido hasta ahora (Caiceo, 2016).

Hasta ahora, los principios filosófico-educacionales que inspiraban la pedagogía de Dewey habían estado patrocinado por educadores de inspiración laicista; sin embargo, es importante que en la próxima reforma que se verá, tuvo una influencia relevante el planteamiento del jesuita Alberto Hurtado¹³ acerca de la filosofía y pedagogía del educador norteamericano. En efecto, en 1935 defendió su tesis doctoral en Lovaina, titulada *El sistema pedagógico de Dewey ante las exigencias de la doctrina católica* (Hurtado, A., 1990). En ella, según sus propias palabras 'cristianizó a Dewey', lo cual produjo una aceptación de los educadores católicos de esa pedagogía, la cual hasta ahora no era aceptada. En el análisis de los escritos de Dewey, Hurtado distingue

¹³ Canonizado como Santo en Roma por Benedicto XVI el 23 de octubre de 2005, convirtiéndose en el segundo santo chileno.

entre su filosofía y su pedagogía; la primera avanzó desde una postura hegeliana al experimentalismo, el cual puede asumir una posición agnóstica; en cambio, su pedagogía, elaborada independientemente de su filosofía, no contiene una postura radical del pragmatismo, pues no reduce la verdad a lo útil, sino que su pedagogía son propuestas y no verdades absolutas (Hurtado, A., 1990); por lo mismo, su conclusión es clara:

Mi conclusión de conjunto, sacrificando muchos matices, es que por una parte las teorías metodológicas de Dewey no se oponen a los principios cristianos; y, por otra parte, sus principios filosófico-pedagógicos deberán ser completados a la luz de la revelación y corregidos a veces por una filosofía natural más justa (Hurtado, 1994, p. 59).

Por ello, encuentra en la obra de Dewey 14 principios pedagógicos conciliables con el catolicismo (Caiceo, 2016). A su vez, en una importante obra, Hurtado precisa el sentido social de la educación:

Si la educación no consigue formar ciudadanos penetrados de sentido social, no ha logrado lo que de ella esperaba la sociedad, sobre todo la nuestra. Por otra parte, nuestro país tiene una inmensa urgencia de que un mínimo al menos de bienestar sea extendido a gran número de ciudadanos que hoy carecen de una vida que se pueda llamar humana. Hay que derramar educación, riqueza, valores espirituales, fe, optimismo, confianza, en muchos que hoy desesperan del sentido de la vida. Esto no puede realizarse sin un hondo sentido social en aquellos que han tenido la dicha de recibir una educación y una abundancia de bienes materiales y espirituales (Hurtado, A., 1947, p. 85).

Las conclusiones de A. Hurtado sobre la pedagogía de Dewey fueron muy importantes para entender la Reforma Educacional de 1965, realizada durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970). En efecto, al conocer estos antecedentes, en forma paulatina, los católicos fueron aceptándolos, lo cual permitió que en los principios pedagógicos de la mencionada reforma, se asumieran por el equipo educacional de inspiración social-cristiana los planteamientos de Tyler y Bloom, discípulos de Dewey y, en los fundamentos filosóficos por el humanismo cristiano (Ministerio de Educación, 1968, p. 79). Al respecto, uno de los protagonistas, señala: "En el momento histórico que se vivió la reorientación de la educación, forzosamente debía hacerse en función de los siguientes fines u objetivos fundamentales: a) El desarrollo integral de la persona; b) La justicia social; c) El desarrollo económico; y d) El

perfeccionamiento y consolidación de la democracia plena” (Leyton, 2002, p. 27). Los dos primeros puntos están relacionados con el humanismo cristiano que parte valorando al ser humano como persona con eminente dignidad (Mounier, 1968), y que busca la justicia social, propugnada por la Doctrina Social de la Iglesia, y los dos siguientes, claramente están influidos por la pedagogía del pensador norteamericano: pragmatismo (desarrollo económico) y mayor democracia, gracias a mayor educación. De hecho, durante los 6 años de gobierno se construyó el equivalente a una escuela diaria para extender, especialmente la educación básica y la educación de adultos, a fin de disminuir el analfabetismo de cerca del 16% a un 8%. Para aplicar tal reforma se dictó el Decreto N° 27.952 (1965), el cual modifica el sistema escolar, elevando a 8 años la educación obligatoria con el nombre de enseñanza básica y disminuyendo a 4 la educación secundaria con el nombre de educación media. A su vez, “se introdujo el concepto de Currículum y Planificación del Currículum como una visión sistémica e integral del proceso educacional” (Leyton, 2002, p. 33), siguiendo a Tyler¹⁴ y, “el concepto de taxonomía de los Objetivos Educativos Cognitivos y Afectivos, de impacto mundial, fue introducido por su propio creador, el Profesor de la Universidad de Chicago, Benjamín Bloom” (IDEM). Otro hecho relevante que emerge de esta reforma es que los fundamentos de la educación pública en el país consagrados en 1860, de raigambre laicista, se cambian por los del humanismo cristiano; no hubo gran oposición de ello, pues los defensores de la educación laicista habían asumido la pedagogía de Dewey y ahora, en lo técnico-pedagógico se habían asumido los planteamientos de los discípulos del educador norteamericano. Por lo mismo, se puede concluir que, la pedagogía de Dewey, gracias a Alberto Hurtado, unió a laicistas y católicos (Caiceo, 2016).

El gobierno de Salvador Allende (1970-1973), apoyado por la Unidad Popular -conglomerado de izquierda socialista- prosiguió en la línea anterior, pero queriendo promover cambios más profundos. Uno de los impulsores del nuevo proyecto, denominado ‘Escuela Nacional Unificada’ -ENU-, acota al respecto:

El gobierno del Presidente Salvador Allende puso en marcha una estrategia educacional de doble dimensión. Por una parte, desarrollo una política de ‘democratización’ que, junto con profundizar la modernización y expansión cuantitativa iniciada por su antecesor, amplió notablemente las posibilidades de participación de las fuerzas sociales en la discusión del rumbo que tomaría la educación dentro del proceso de cambios iniciado en Chile en 1970 (Núñez, 2003, p. 15).

14 Con quien estudió su Master en Educación en la Universidad de Chicago, el Premio Nacional de Educación 2009, Mario Leyton Soto.

Entre el 13 y el 16 de diciembre de 1971 se llevó a cabo en Santiago un Congreso Nacional de Educación con participación de profesores de todo el país y la organización sindical única de los trabajadores de la educación -SUTE-. Aquí se recogieron sugerencias para la elaboración del Proyecto ENU. El propio Allende en Mensaje al Congreso Pleno, expresaba que "(...) Chile se encuentra ante la necesidad de construir la sociedad socialista: la vía revolucionaria nuestra, la vía pluralista anticipada por los clásicos del marxismo pero jamás antes concretada" (Allende en Núñez, 2003, p. 39).

El propio Iván Núñez, Superintendente de Educación de Allende, señala:

En conceptos como estos se inspiró el Informe sobre Escuela Nacional Unificada cuando, en su párrafo inicial, expresaba que (...) la perspectiva estratégica que ilumina la nueva política educacional presupone la construcción de una sociedad socialista humanista, basada en el desenvolvimiento de las fuerzas productivas, en la superación de la dependencia económica, tecnológica y cultural, en el establecimiento de nuevas relaciones de propiedad y en una auténtica democracia y justicia social garantizada por el ejercicio efectivo del poder por el pueblo (Informe ENU, 1.1) (Núñez, 2003, p. 39).

Conceptos como 'hombre nuevo', 'vía chilena al socialismo', 'vía revolucionaria', 'marxismo' llevaron a que la oposición política denominada Confederación Democrática -CODE-, compuesta por la Democracia Cristiana y el Partido Nacional (de derecha), y sectores de la Iglesia Católica se manifestaran abiertamente contra la ENU y el gobernante prefirió retirar el proyecto, manteniéndose la reforma impulsada por Frei Montalva.

Lo expuesto hasta ahora revela perfectamente, que el afán democratizador del sistema educativo chileno se dio en gran parte del siglo pasado. Sin embargo, cabe preguntarse, ¿qué sucedió que se produjo el rompimiento de la democracia con el golpe de estado de 1973 y el surgimiento de una serie de decretos leyes que significaron un retroceso en muchos aspectos?; entre ellos cabe mencionar: la municipalización de la educación pública, la pérdida de los derechos de los docentes como funcionarios públicos, con el incentivo de la educación particular subvencionada, vino el deterioro de la educación pública y el surgimiento del lucro en educación, a pesar de recibir aportes estatales.

En efecto, los cambios realizados durante la dictadura militar que, gobierna al

país entre 1973 y 1990, fueron muy radicales con una ideología nacionalista autoritaria y neoliberal (Núñez, 1995). Hay autores que dividen lo sucedido durante los 17 años de este régimen en dos períodos:

El primero (1973-1979) se caracterizó por una fuerte desarticulación de la estructura educativa, acompañada de represión, control y eliminación de los sindicatos docentes, el gremio profesional, las agrupaciones estudiantiles y todas aquellas organizaciones profesionales y educativas. El segundo (1980-1990) se focalizó en la descentralización y privatización del sistema educativo, proceso basado en la lógica del sistema socio-económico de mercado imperante (Ruiz, 2012; Corvalán, 2013 en Moreno-Doña; Jiménez, 2014, p. 53).

En relación al segundo período se transformó el 'estado docente' que se había instaurado desde el siglo XIX por el 'estado subsidiario': el estado hace solo lo que los privados no pueden hacer. Ello comenzó con la municipalización de la educación a través del DFL N° 1-3063 (1979); con la municipalización se perseguía descentralizar la gestión educativa, pero en realidad ello significó la pérdida de los derechos del sector público a todos los trabajadores de la educación, el deterioro paulatino de la calidad de la enseñanza y una disminución abismante del número de estudiantes en favor de la educación particular subvencionada por el Estado: Del 78% se disminuyó a cerca del 50%. Incluso se cambia en nombre de Ministerio de Educación Pública por Ministerio de Educación a secas. Sobre este proceso hay que tener presente:

Ciertamente, se dejan abiertas las puertas para que la educación quede en manos de los privados, dando la espalda a la tradición republicana de casi dos siglos, que reconoce a la educación como una atención preferente del Estado. Ello representa una continuidad con la normativa impulsada por el Ministro Abdón Cifuentes, casi dos siglos antes. Cuestión que irá más lejos al consolidarse el rol del Estado subsidiario. Esta suerte de privatización cerrará el circuito con la Ley N° 18.962 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, publicada en el Diario Oficial el 10 de marzo de 1990, cuyo artículo tercero señala que el Estado tiene el deber de resguardar, especialmente, la libertad de enseñanza (Oliva, 2008, p. 220).

La política de privatización significará la proliferación de sostenedores particulares, que crearán establecimientos educacionales financiados por el Estado, y que les permitirá lucrar significativamente con dineros públicos

y seleccionar a sus estudiantes por su situación económica, pruebas de conocimiento e informes de personalidad, quedando los más desprovistos en los establecimientos municipales; el individualismo introducido en la cultura y el ataque al prestigio de lo público, llevó a los padres y apoderados a elegir colegios privados financiados por el Estado en vez de los nuevos establecimientos públicos, los gestionados por los municipios; con los resultados de las pruebas estandarizadas introducidas en 1988 se fomentaba la competencia entre los distintos tipos de establecimientos: los municipalizados siempre eran los últimos; la lógica del mercado en educación estaba en su apogeo. En relación a la LOCE, como era una ley con rango constitucional, solo permitió su cambio por los altos quórum exigidos con los movimientos estudiantiles de 2006. Luego, la política establecida por la dictadura militar se mantuvo más allá del fin de ella.

El individualismo, propio del neoliberalismo, inspiró los cambios educacionales de la dictadura. Un pensador español, sintetiza adecuadamente la posición filosófica individualista:

Esta evolución del sujeto, cuya identidad es reducida por la actual dinámica social cada vez más a la del individuo aislado, con la consiguiente entronización de los intereses y deseos del individuo particular y la pérdida de la dimensión intersubjetiva, conduce hoy a la falta de compromiso del individuo con la normatividad social, al desinterés por los asuntos públicos y a una desfiguración de lo político en cuanto tal, esfera que hoy se diluye en la mera administración de los intereses privados (Álvarez, 2009, p. 49).

Lo más grave es que se estableció una cultura individualista competitiva que aún hoy, después de 30 años en democracia, se mantiene en la sociedad chilena.

Con la vuelta a la democracia en 1990 se iniciaron una serie de transformaciones, pero manteniendo el modelo existente, ya que la LOCE lo impedía. Los Programas Mece (Programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación) (rural, básica, media), los PME (Programas de mejoramiento educativo en que cada establecimiento podía participar para obtener recursos extras), el Programa de las 900 escuelas (Programa de apoyo a las 900 escuelas con menor rendimiento escolar), la Jornada Escolar Completa -JEC-, a través de la Ley N° 19.532 (1997), la ley SEP (Subvención Escolar Preferencial establecida a través de la Ley N° 20.248. 2008) perseguían

mejorar la calidad y equidad de la educación, situación que, a pesar de los mayores recursos entregados, sigue siendo el problema actual del sistema educacional chileno. Hubo un alivio para los docentes con la dictación de la Ley N° 19.070 (1991), la que establece el estatuto docente. Se deseaba volver a la tradición republicana en educación, pero al existir la Ley N° 18.962 (1990) publicada el último día de la dictadura militar, denominada Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza -LOCE-, la situación se hacía casi imposible y el modelo neoliberal empezó a entrar en crisis (Donoso, 2005). Sin embargo, los movimientos estudiantiles de 2006 y 2011 van a significar iniciar cambios profundos, derribando gran parte del modelo de la dictadura. Fue así como se logró transformar la LOCE en la LGE, gracias a la Ley N° 20.370 (2009) que establece la Ley General de Educación; posteriormente vendrá la Ley N° 20.529 (2011) que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización; de esta forma se crean la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación Escolar, que se preocuparán de fijar los estándares mínimos para los establecimientos educacionales, pudiendo cerrarse si se mantienen en insuficiente por más de 4 años, y el cumplimiento de las normativas existentes sobre los derechos de los estudiantes y el buen uso de los recursos públicos. Finalmente, durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018) se transforma el sistema con diversas leyes: Ley N° 20.845 (2015), llamada de Inclusión Escolar, la cual pone fin a la selección, al financiamiento compartido¹⁵ y al lucro; Ley N° 20.903 (2016) denominada Desarrollo Profesional Docente, la cual incentivará la superación del magisterio con una carrera docente y mejoramiento de sus remuneraciones y la Ley N° 21.040 (2017) sobre Educación Pública, la cual pondrá paulatinamente fin a la educación municipalizada, restaurando la educación pública. Es decir, con estas leyes se cambia definitivamente el modelo de mercado implementado durante la dictadura.

A pesar de la cultura individualista implementada durante la dictadura militar, con la vuelta a la democracia, se puso en práctica el constructivismo en el plano pedagógico. Esta corriente del pensamiento educacional, en sus orígenes, se encuentra en el educador John Dewey en su obra *How we think*

15 En el primer gobierno de la Concertación -grupo de partidos de centro-izquierda que gobernará el país entre 1990 y 2010- se crea el financiamiento compartido en los colegios particulares subvencionados por el estado, mediante la Ley N° 19.247 (1993), con el fin de agregar más recursos a la educación (sin embargo solo fue aplicada por la educación particular y muy escasos establecimientos municipalizados) para mejorar la calidad de la enseñanza. Esta norma aumento el modelo de mercado: Los padres que podían pagar (los valores máximos llegan a alrededor de US\$ 130) lo hacían pensando que esa educación iba a ser mejor, pero también porque no era bien visto enviar a sus hijos o hijas a la educación municipal.

(1910); en ella explica la formación del pensamiento, subrayando el pensamiento reflexivo como la mejor manera de pensar; por lo tanto, el educador debe guiar a sus estudiantes a ese tipo de pensamiento; al respecto, “plantea que aun cuando el niño en forma innata posee curiosidad e imaginación, el educador debe fomentar en él una actitud científica que propenda a que este tenga un pensamiento reflexivo, lo que lo llevará a ser innovador y progresista” (Caiceo, 2012, p. 213). El constructivismo continúa durante el siglo XX con los aportes de Vygotsky, Piaget, Bruner y Gardner (Caiceo, 2012). En síntesis,

(...) cuatro puntos del pensamiento pedagógico de Dewey son importantes de subrayar aún hoy, desde la perspectiva constructivista: (1) La educación debe preparar al estudiante para ser útil a la sociedad (pragmatismo); (2) la educación debe basarse en los intereses del alumno; (3) el niño aprende haciendo; (4) el profesor dirige el aprendizaje, respondiendo preguntas cuando el alumno lo necesita y propiciando que el medio estimule la respuesta necesaria (Caiceo, 2012, p. 214).

Varios de los educadores que participaron en los 20 años de gobierno de la Concertación se habían formado en el Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación -CIDE-, organismo católico, dirigido por el P. Patricio Cariola y habían logrado su doctorado en la Universidad de Lovaina, gracias al apoyo del sacerdote jesuita; él mismo, por su parte, asesoró al Presidente de la República, Frei Ruiz-Tagle, y a los Ministros de Educación entre 1994 y 2000. Otros participantes de los gobiernos de la Concertación conocían el pensamiento educativo del P. Hurtado y actuaron con la pedagogía de Dewey cristianizada por Hurtado. Cabe subrayar que el espíritu democratizador de Dewey también estuvo presente cuando se elevó la educación obligatoria y gratuita de 8 a 12 años, a través de la Ley N° 19.876 (2003).

4. Discusión

Como ha podido apreciarse durante el siglo XX, especialmente desde el debate existente entre 1900 y 1920, año en que se promulga la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, la filosofía educacional inspiradora era la del pensador norteamericano John Dewey, cuyo pensamiento fue traído a Chile por destacados educadores que se nutrieron de sus principios pedagógicos en la Universidad de Columbia en Nueva York, tales como Darío Salas, Amanda Labarca e Irma Salas. El afán democratizador, a través de la educación, que propugna el autor es lo que más los motiva para difundir y aplicarlo en el sis-

tema escolar chileno. El pragmatismo moderado del pensador norteamericano en acentuar la educación práctica es lo que más se hace presente, como asimismo el carácter social de la educación y su pedagogía del *'learning by doing'*. Junto a Dewey se hacen presentes otros representantes de la llamada 'Educación Nueva', provenientes de Europa, como Ferrière. Esta situación contrasta con la inspiración que tuvo el sistema escolar durante el siglo XIX, volcado al viejo continente, en que el racionalismo y el positivismo predominaron en el país, influenciados por el enciclopedismo francés, la ilustración inglesa, el espíritu de las logias, el empirismo y el naturalismo, tal como se indicó en la Introducción; relevante es la elaboración del texto de filosofía de la educación con inspiración positivista que elaboró Valentín Letelier, y su influencia en la elaboración del sistema concéntrico en educación que se aplicó; también es el haber instaurado a partir de la Ley de Instrucción Primaria de 1860, la noción de 'estado docente', en el sentido que el estado es el responsable de entregar una educación laica, pública y gratuita; este laicismo impregnará el sistema escolar hasta 1964.

Tal como se fueron analizando las reformas educacionales del siglo XX -las de 1927, 1945 y 1965-, todas ellas tuvieron directamente la influencia de la filosofía educacional de Dewey -en el caso de las dos primeras- o de sus discípulos Tyler y Bloom en la de 1965, pero especialmente en lo pedagógico: currículum y evaluación. Cabe consignar un hecho relevante: En la reforma de 1965 se establece que el humanismo cristiano, en una versión personalista, estará iluminando el sistema escolar chileno, poniendo fin al dominio laicista que existió por más de 100 años. En ello, sin duda, ayudó el hecho que el P. Hurtado hubiera 'cristianizado' la pedagogía de Dewey en su tesis doctoral en Lovaina.

No cabe duda que el golpe militar de 1973 truncó buena parte de la situación educacional que se venía desarrollando, emergiendo con el sistema de mercado impuesto, una cultura individualista en el país con lo cual se pierde la dinámica social, la intersubjetividad -proceso tan importante en la relación profesor-alumno-, quedando el individuo solo y aislado. Sin embargo, cabe reconocer que en los 17 años de dictadura se logró satisfacer toda la demanda de la educación básica, situación que reconoce el Ministro Ricardo Lagos en 1990 cuando señala que el problema educacional del país no es de cobertura, sino de calidad y equidad.

Con la recuperación de la democracia, poco se pudo hacer para eliminar la cultura individualista existente, debida fundamentalmente a que la LOCE

impedía poder hacer transformaciones profundas del modelo educativo implementado durante la dictadura militar; ellas pudieron iniciarse solo con el cambio de la ley orgánica constitucional por la LGE en el 2009. Sin embargo, las modificaciones iniciales, producto de esa ley, fueron moderadas; las más profundas, que implican empezar a mudar el modelo educativo, solo se lograron con las leyes que se dictaron durante el segundo gobierno de la Presidenta Bachelet. Sin embargo, tal como se indicó, ello solo es el comienzo para que, ojalá en esta tercera década del siglo XXI, se restituya 'el estado docente', dejando atrás el 'estado subsidiario' implementado por Augusto Pinochet.

Desde 1990 a la fecha, en el plano pedagógico, ha influido el constructivismo, el cual, tal como se demostró anteriormente, su germen se encuentra en Dewey en su obra '*How we think*'. Como se puede apreciar, su vigencia sigue presente, aunque sea más indirectamente. En resumen, la filosofía educacional de Dewey y su pedagogía, han estado presente en el período estudiado: 1920-2020.

Finalmente, las leyes indicadas a lo largo de este trabajo, apuntan a las políticas educativas que han ido posibilitando el desarrollo de la educación en el país durante el período estudiado y en ellas, sin duda, ha estado presente el pensamiento educativo señalado.

Referencias:

Álvarez, Eduardo (2009). Individualismo e identidad humana. *Valenciana. Estudios de Filosofía y Letras*, (3): 37-50. DOI: <https://doi.org/10.15174/rv.v0i3.252>.

Amunátegui, Domingo (1889). *Los Primeros Años del Instituto Nacional*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.

Amunátegui, Miguel Luis (1895). *Manuel de Salas, Tomo I y Tomo II*. Santiago de Chile: Imprenta Nacional.

Barría, Jorge (1960). *Los movimientos sociales de Chile desde 1910 hasta 1926: Aspecto político y social*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Barrios, Florencia (1983). *El Liceo Experimental Manuel de Salas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Chile.

Caiceo, Jaime. (2012). Pensamiento pedagógico en Chile en el Siglo XX y sus proyecciones. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 207-226. Disponible en: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17538/9637>. Consultado el 5 de febrero de 2021.

Caiceo, Jaime (2016). *La Pedagogía de Dewey en Chile: Su Presencia, a través de sus Discípulos, durante el Siglo XX*. Santiago de Chile: Departamento de Contabilidad y Auditoría - Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile.

Caiceo, Jaime (2017). Orígenes y Principales Exponentes del Laicismo, en su Vertiente Educativa, en Chile. *Revista História da Educação*, 21(51): 333- 350. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/68613>.

Caiceo, Jaime (2018). El Porqué del Desarrollo Insuficiente de la Filosofía de las Ciencias Sociales. *El Futuro del Pasado*, (9): 393-418. DOI: <https://doi.org/10.14516/fdp.2018.009.001.014>.

Caiceo, Jaime (2020). Sistema Escolar Chileno: Principales Políticas Públicas (1990-2017). *Revista Quaestio*, v. 22(1): 117-144. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2020v22n1p117-144>.

Chile (1822). *Constitución Política del Estado de Chile*. Santiago de Chile: Promulgada el 23 de octubre, Imprenta del Estado. Disponible en: <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/17422/3/237972.pdf>. Consultado el 31 de diciembre de 2020.

Chile (1833). *Constitución Política de la República de Chile*. Santiago de Chile: Promulgada el 25 de mayo. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=137535>. Consultada el 31 de diciembre de 2020.

Chile (1927). Decreto n. 7.500. Reforma Educacional. Ministerio de Educación Pública. *Diario Oficial*. Santiago de Chile: Publicado el 27 de diciembre. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=5652&idVersion=1928-11-14&idParte=8255599>. Consultada el 30 de enero de 2021.

Chile (1932). Decreto N° 604. Crea liceo comuna Ñuñoa. Ministerio de Educación Pública. *Diario Oficial*. Santiago de Chile: Publicado el 7 de abril. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1055245>. Consultada el 31 de enero de 2021.

Chile (1965). Decreto n. 27.952. Modifica Sistema Educacional. Ministerio de Educación Pública. *Diario Oficial*. Santiago de Chile: Publicado el 20 de diciembre. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=19478>. Consultada el 2 de febrero de 2021.

Chile (1980). DFL 1-3063. Reglamenta aplicación inciso segundo del Art. 38° del DL N° 3.063, de 1979. Ministerio de Educación. *Diario Oficial*. Santiago de Chile: Publicado el 13 de junio. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=3389>. Consultado el 4 de febrero de 2021.

Chile (1990). Ley N° 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Ministerio de Educación. *Diario Oficial*. Santiago de Chile: Publicada el 10 de marzo. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>. Consultada el 5 de febrero de 2021.

Chile (1991). Ley N° 19.070. Aprueba Estatuto de los Profesionales de la Educación. Ministerio de Educación. *Diario Oficial*. Santiago de Chile: Publicada el 1° de julio. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30437>. Consultada el 5 de febrero de 2021.

Chile (1993). Ley N° 19.247. Introduce modificaciones a la Ley sobre impuesto a la renta; modifica tasa del impuesto al valor agregado; establece beneficio a las donaciones con fines educacionales y modifica otros textos legales que indica. Ministerio de Hacienda. *Diario Oficial*. Santiago de Chile: Publicada el 15 de septiembre. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30614>. Consultada el 5 de febrero de 2021.

Chile (1997). Ley N° 19.532. Crea el régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y dicta normas para su aplicación. Ministerio de Educación. *Diario Oficial*. Santiago de Chile: Publicada el 17 de noviembre. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=76753>. Consultada el 5 de febrero de 2021.

Chile (2003). Ley N° 19.876. Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. Ministerio de Educación. *Diario Oficial*. Santiago de Chile: Publicada el 22 de mayo. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=210495>. Consultada el 5 de febrero de 2021.

Chile (2008). Ley N° 20.248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Ministerio de Educación. *Diario Oficial*. Santiago de Chile: Publicada el 1° de febrero. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>. Consultada el 5 de febrero de 2021.

Chile (2009). *Ley N° 20.370*. Establece la Ley General de Educación. Ministerio de Educación. *Diario Oficial*. Santiago de Chile: Publicada el 12 de septiembre. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>. Consultada el 5 de febrero de 2021.

Chile (2011). Ley N° 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. Ministerio de Educación. *Diario Oficial*. Santiago de Chile: Publicada el 27 de agosto. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635&idParte=0&idVersion=>. Consultada el 5 de febrero de 2021.

Chile (2015). Ley N° 20.845. De Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Ministerio de Educación. *Diario Oficial*. Santiago de Chile: Publicada el 8 de junio. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>. Consultada el 5 de febrero de 2021.

Chile (2016). Ley N° 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Ministerio de Educación. *Diario Oficial*. Santiago de Chile: Publicada el 1° de abril. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>. Consultada el 5 de febrero de 2021.

Chile (2017). Ley N° 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. Ministerio de Educación. *Diario Oficial*. Santiago de Chile: Publicada el 24 de noviembre. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237&idVersion=Diferido>. Consultada el 5 de febrero de 2021.

Congreso Nacional De Enseñanza Secundaria (1912). *Resúmenes de Algunos Temas del Congreso*. Tomo I. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.

Consejo De Instrucción Pública (1893). *Plan de Estudios. Programas de Instrucción Secundaria*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.

Dewey, John (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co.

Dewey, John. (1963). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada; la fecha de la primera publicación fue 1916 en Estados Unidos por The Macmillan Company.

Dirección Jeneral De Educación Primaria (1920). *Lei n° 3.654, publicada en el Diario Oficial N° 12.755*. Santiago de Chile: 26 de agosto. Disponible en: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94746.html>. Consultada el 16 de septiembre de 2020.

Donoso, Sebastián (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos XXXI*,(1): 113-135.

Egaña, María Loreto (2004). La Ley de Instrucción Primaria Obligatoria: un debate político. *Revista de Educación*, (315): 14-29. Ministerio de Educación. Ubicación: 02808.01.

Feliú Cruz, Guillermo (1950). *La Fundación del Instituto Nacional*. Santiago de Chile: Imprenta Cultura.

Ferrière, Adolfo (1930). *Conferencias dictadas por el Doctor Adolfo Ferrière al profesorado de Santiago. Folleto N° 25, julio y agosto*. Santiago de Chile: Publicaciones de la Sección Pedagógica y de Perfeccionamiento del Personal de la Dirección de Educación Primaria, Imprenta de la Escuela de Ciegos y de Sordo-Mudos. Disponible en: <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/35786/1/190276.pdf>. Consultado el 29 de enero de 2021.

Funtealba, Luis (1983). El pensamiento pedagógico de Irma Salas. *Revista de Pedagogía Comparada*, 12(52), 122-131.

Gómez, Luis (1928). *La reforma de la educación primaria*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.

Hurtado, Alberto (1947). *Humanismo social: Ensayo de pedagogía social*. Santiago de Chile: Difusión.

Hurtado, Alberto. (1990). *El sistema pedagógico de Dewey ante las exigencias de la doctrina católica (1a ed.)*. Santiago de Chile: IPES Blas Cañas. Existe una segunda edición de 1994 en Santiago de Chile de la Universidad Católica Blas Cañas. Ambas traducidas por Jaime Caiceo Escudero.

Hurtado, Jacqueline (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia*. 4ª Edición, Bogotá-Caracas: Ediciones Quirón.

Krebs, Ricardo; Correa, Sofía; Riquelme, Alfredo; Serrano, Sol; Arancibia, Patricia; Pinto, María Eugenia (1981). *Catolicismo y laicismo*. Santiago de Chile: Nueva Universidad.

Letelier, Valentín (1892). *Filosofía de la Educación*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.

Leyton, Mario (2002). La reforma educacional chilena de 1964: Su importancia e impacto en el desarrollo nacional. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(2).

Mansilla, Juan (2018). Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31): 189-209. DOI: <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.8574>.

Memoria Chilena (s/fa). *Inicios del proceso de Independencia de Chile*. Primera Junta de Gobierno (1810). Disponible en: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-593.html>. Consultada el 31 de diciembre de 2020.

Memoria Chilena (s/fb). *Inicio y desarrollo de la filosofía en Chile*. La filosofía ilustrada. Disponible en: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-94692.html>. Consultada el 31 de diciembre de 2020.

Ministerio De Educación Pública (1968). *Revista de Educación, N° 12*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Moreno-Doña, Alberto; JIMÉNEZ, Rodrigo (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: "a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación". *Educar em Revista*, Curitiba, n. 51, p. 51-66. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>.

Mounier, Emmanuel (1968). *El Personalismo*. Buenos Aires: Eudeba.

Nuñez, Iván (1980). *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile, 1925-1973*. Volumen 1. Santiago de Chile: Estudios Vector, Centro de Estudios Económicos y Sociales.

Nuñez, Iván (1986). *Gremios del magisterio setenta años de historia: 1900-1970*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación-PIIE.

Nuñez, Iván (1990). *Reformas institucionales e identidad de los docentes, 1960-1973*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.

Nuñez, Iván (1995). Hacia un nuevo paradigma de reformas educativas: la experiencia chilena. *Pensamiento Educativo*, 17(2): 173-189. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/45/71>. Consultada el 4 de febrero de 2021.

Nuñez, Iván (2003). *La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. 1ª ed., Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Nuñez, Iván (2015). Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3): 5-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-617>.

Oliva, María Angélica (2008). Política Educativa y Profundización de la Desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, 34(2): 207-226. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>.

Ponce, Manuel Antonio (1890). *Prontuario de legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos, circulares i resoluciones sobre instrucción primaria*. Santiago de Chile: Ed. Ercilla.

Ruiz, Carlos (2012). La República, el Estado y el Mercado en Educación. *Revista de Filosofía*, (68): 11-28. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602012000100003>.

Salas, Darío (2011). *El Problema Nacional. Bases para la reconstrucción de nuestro sistema escolar primario*. Santiago de Chile: Cámara Chilena de la Construcción, Pontificia Universidad Católica de Chile y Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. Su primera edición data de 1917 publicado por la Asociación de Educación Nacional: Soc. Imp. y Lit. Universo.

Salas, Emma (2004). Darío Enrique Salas Díaz: un educador de excepción. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 34(1), 99-118. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/280/604>. Consultado el 30 de enero de 2021.

Salas, Irma; Novoa, A.; Bunster, M.; Navea, D.; Piga, A. y Vera, Ó (1945). *Plan de renovación gradual de la educación secundaria*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.

Salgado, Ana Cecilia (2007). *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. *liber 13(13)* en http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009. Consultado el 22 de julio de 2020.

Vera, Hernán (1982). *El movimiento de renovación gradual de la educación secundaria. Hitos Significativos de la Educación Chilena*. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, Universidad de Chile, pp. 28-35.

Vergara, Jorge; Martín, Alan (2020). El proyecto educativo de Darío Salas. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 25(90): 136-153. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3872528>. No se visualiza, pero sí en: file:///C:/Users/Jaime/AppData/Local/Temp/Dialnet-EIProyectoEducativoDeDarioSalas-7524773.pdf. Consultado el 28 de enero de 2021.

Vidal, Santiago (1956). *Apuntes sobre la Filosofía en Chile*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires.

RESEÑAS - RESENHAS

«El anhelo dialógico como práctica filosófica»

Reseña del II Foro Latinoamericano de Filosofía de la Educación

Eduardo Gabriel Molino

 <https://orcid.org/0000-0001-5646-7361>

Introducción, contexto

Un grupo de colegas, entre quienes recuerdo a los doctores Samuel Mendonça, Renato Huarte Cuellar y Andrés Mejía Delgadillo, retornaban del Congreso de INPE (*International Network of Philosophers of Education*) celebrado en Colombia durante 2010, con el propósito de poner en marcha una entidad continental que nucleara a quienes trabajan en torno a la Filosofía de la educación. Tuve el placer de conocerlos a ellos y a un centenar de otros investigadores y docentes, en el *Primer Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*, celebrado en la Pontificia Universidad Católica de Campinas, durante 2011. Recuerdo que, en el Aula Magna que nos reunía, se presentó el proyecto de fundar ALFE, *la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. Entre sus cometidos se destacaban dos: por una parte, organizar la celebración bianual de congresos como el que nos tenía allí reunidos y, también, articular una publicación académica periódica. Como puede advertirse, ambos componentes se vinculan en una motivación común que podría definirse como «establecer una red que nucleara a los protagonistas regionales en el campo de la Filosofía de la educación».

Las revistas académicas y el intercambio reflexivo

La puesta en marcha de la revista de ALFE fue un proceso que implicó organizar su funcionamiento y contar con la infraestructura necesaria, así como la consecución de gestiones académicas para comenzar con la publicación. Fue en 2014 que se publicaron los dos primeros fascículos de IXTLI: *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*.

Desde la primera hora se integró un equipo de trabajo muy comprometido con esta iniciativa. Se contaba con la doctora Ángela Santi (Brasil) y los doctores Samuel Mendonça, Jesús Ernesto Urbina Cárdenas (Colombia), Leopoldo Arteaga Ramirez (Perú) y Alexandre Filordi (Brasil). Más adelante se sumaron la doctora Natalia Sánchez Corrales (Colombia) y el doctor Artur Vitorino (Brasil). Desde los inicios y hasta la fecha la Revista pudo desarrollarse e ir encontrando un lugar en el entorno académico, porque se trabajó fuerte en definir y sostener ciertos criterios de calidad editorial que se adoptaron desde el primer momento. En este contexto se sometió a evaluación de diversos índices de revistas arbitradas obteniendo buenas valoraciones y, con ello, la respectiva incorporación en ellos.

IXTLI se ubica en el marco de las revistas gratuitas y de acceso libre. Detrás de esto hay una opción que fue adoptada desde los inicios por parte de ALFE. Si bien es cierto que, por esta razón, se carece de recursos propios que, probablemente, pudieran generar ciertas facilidades de gestión; la contraparte de ello, es poder ofrecer a autores y lectores, la posibilidad de hacer circular artículos de calidad que alcancen a los académicos y a los estudiantes, en todos los países y centros de estudios, sin necesidad de tasas o pagos. Hay una intención explícita de promover la equidad y la igualdad de posibilidades en este terreno.

IXTLI es una revista arbitrada, a través de un proceso doblemente «ciego», lo que implica que cada artículo, después de ser leído por el Comité editorial y considerado apto en el marco de la política de la revista, es puesto a consideración de dos expertos, manteniendo el anonimato de la autoría. Por su parte, los autores tampoco sabrán quienes han evaluado su texto. Más allá de los tecnicismos editoriales, lo interesante aquí es que, con cada artículo que la revista recibe, se inicia un proceso de lecturas, apreciaciones, valoraciones, todas ellas en torno al tema propuesto, propiciando de este modo una red de trabajo filosófico que, en sí misma es muy valiosa.

Una vez que el artículo completa el proceso de evaluación y es publicado, poniéndose a disposición de toda la comunidad, se multiplican así las interacciones, suscitando reflexiones y citas. La red se amplía. En ello se funda la intencionalidad de las revistas de este tenor.

El diálogo como actitud filosófica

Un rasgo de identidad de la Revista IXTLI es estar abocada a temas de investigación en Filosofía de la Educación. Filosofar y dialogar son dos acciones, en sí mismas, muy próximas. Si bien la capacidad dialógica es una disposición, en principio, humana; no todo intercambio discursivo se constituye en una práctica de esa naturaleza. Atravesamos un momento histórico sobrecargado de monólogos en diversas esferas de la vida cotidiana, desde el plano político al académico e, incluso, en ocasiones, hasta en el ámbito familiar.

Puede suceder que un texto publicado en una revista científica se encuadre en lo monologal. Ello no quiere decir que sea un mal artículo, posiblemente cumpla su misión informativa en forma adecuada.

Pero también hay textos capaces de suscitar el diálogo. Estos pueden recorrer ese sendero por diversas vías. Algunos escritos son provocadores y desafían al lector al asumir posiciones fronterizas. Frente a ello, surge el desacuerdo, la polémica y, quizá, una contraargumentación. Otros generan interrogantes sin tener la intención de responderlos, dejándolos abiertos. Frente a ellos, los lectores pueden sentir el movimiento natural a intentar alguna respuesta. Podría encontrarse un texto que se organiza en torno a la denuncia y, cuando ella está fundada, puede movilizar al compromiso y la búsqueda de soluciones. Algunos autores prefieren ofrecer los avances o una síntesis de sus investigaciones en torno a nuevos temas, invitando a participar en la gestación de nuevos horizontes.

Interesa aquí el texto que involucra a quien se acerca a él, porque es allí donde comienza un modo peculiar de diálogo. El texto «está fijado», su autor plasmó en él, el inicio de ese encuentro con el lector. Pero lo cierto es que, todo escrito toma vida cuando es leído. Esta vitalidad es muy peculiar porque, si bien se asienta en «lo escrito» (algo fijo, que está ahí), las significaciones se despliegan en el lector. Este pone mucho de sí para darle vida al texto, porque llega a él con su propio horizonte de comprensión, su bagaje cultural, sus experiencias vitales. Este modo de acceder por medio de la lectura al texto, encierra un plus, ya que cada lector «enriquece» lo leído con su propio abordaje, pero al mismo tiempo, genera un sesgo inevitable sobre aquello originalmente plasmado. Como puede verse, este dinamismo es dialógico.

Al decir de P. Ricoeur (2006), la lectura es el «*pharmakon*», el remedio, que hace posible el rescate de lo plasmado en el texto por parte de quien se acerca a él.

Pero la expectativa dialógica en el campo filosófico va más allá. Acceder al ámbito donde puede establecerse el diálogo, necesita, en primer lugar, superar el monólogo. Parece una obviedad, pero no es una práctica del todo habitual.

Al ámbito del diálogo filosófico solamente se puede entrar en puntillas de pie. Se accede a un «acontecer» que puede tener lugar, si el sitio de llegada, no está determinado previamente. Esto implica un cierto involucramiento, un enredo, en cierta trama que no se trata tanto de conducir, sino más bien, de dejarse llevar por ella. (Gadamer, 1999).

Para que eso tenga lugar ha de primar la palabra del interlocutor. Es requisito saber que la propia perspectiva puede estar equivocada o ser parcial. El «dejarse decir» es la llave capaz de abrir todo diálogo. Un texto puede ser el comienzo de esta apertura. (Gadamer, 1998a).

Pero ¿Cómo saber cuándo el diálogo auténtico, el que pretende el filósofo, comienza a asomar? Lo cierto es que generalmente se parte de una discrepancia, de una disputa, hasta de una controversia. Pero, cuando el diálogo involucra a los hablantes, las nociones a las que se arriba ya no corresponden a una u otra postura, sino que pertenecen a ambas, manifiestan el entendimiento logrado, aunque entenderse no quiera significar estar de acuerdo. Al llegar a este punto se ha alcanzado un lenguaje en común y comienza a percibirse el mismo problema que a ambos interesa e involucra. (Gadamer, 1998b)

Vivir una experiencia de este tenor, afecta a quien la atraviesa. El diálogo deja huella en quien se abre a él. Implica un riesgo que merece la pena correr. Quien lee esto rápidamente podrá pensar que se trata de una aventura menor, sin embargo, la verdadera autenticidad en la actitud dialógica, expone al riesgo de tener que abandonarlo todo, de tener que renunciar al propio punto de vista, llegando incluso, a enfrentarse con la posibilidad de tener que empezar de nuevo.

¡Qué extraño resulta lo anterior! Es que, no solamente predomina el monólogo, sino que este suele llevar en sí un cierto imperativo de dominio, de imposición, un anhelo de diseminación.

Los Foros Latinoamericanos de Filosofía de la Educación como innovación propuesta desde ALFE

Una revista científica tiene el propósito de difundir la actividad académica que se lleva adelante en torno a una disciplina. Aún mejor, una revista de Filosofía, puede aspirar a suscitar el diálogo con los potenciales lectores, al menos en el ámbito de la interpelación y la reflexión que puede dar lugar.

En el año 2018, buscando estrategias innovadoras para la Revista IXTLI, se diseñó el primer *Foro Latinoamericano de Filosofía de la Educación*. El ánimo de este espacio se enmarcó en lo aludido en los párrafos anteriores.

La intención de estos espacios es, de alguna manera, vehiculizar canales de diálogo efectivos entre los autores y los lectores, superando la barrera antes descrita, por la cual todo texto permanece «fijado». Poder encontrarse con el autor del artículo, permite a los lectores abrir nuevos canales y vías de análisis. En las experiencias realizadas se ha advertido que se consulta, por ejemplo, sobre el alcance de ciertas nociones, sobre el contexto en que algo se llevó a cabo, o también se busca confirmar alguna interpretación o extrapolación llevada a cabo por quien lee el artículo.

Por su parte, para el autor, encontrarse con los lectores reales es una experiencia muy poco habitual. Este es, sin duda, un valor agregado que el Foro aporta a la Revista, del cual no se han conocido antecedentes. En esta dirección, el diálogo rompe la «clausura» que caracteriza a todo texto publicado. Se pueden recibir las diversas reacciones descritas en el párrafo anterior ya sea por adhesiones, objeciones, asimilaciones con experiencias o investigaciones próximas, con perspectivas diversas, en fin, para el autor, esta oportunidad le permite percibir la vitalidad de su propio texto.

En particular, el espacio del Foro tiene como marco suscitar esos diálogos filosóficos anhelados. Y no solamente por las actividades mismas del evento en particular, sino también con la expectativa de abrir canales de investigación entre académicos de diversos lugares.

Bajo una mirada algo más cuantitativa, se podría observar que en los siete largos años de vida de la Revista IXTLI, se publicaron catorce fascículos, incluyendo ochenta y ocho artículos; esto es, en el contexto que se venía refiriendo, tal cantidad de diálogos potenciales abiertos. Complementariamente a ello, se realizaron dos ediciones del *Foro Latinoamericano de Filosofía de*

la Educación, uno en 2018 y otro en 2020. En el primero de ellos, expusieron sus trabajos ocho autores y autoras. En el segundo, el total de trabajos presentados alcanzó el número de diecisiete. Esto implica que el 28% de los trabajos publicados tuvieron el componente adicional de apertura al diálogo autor-lectores.

En ambas realizaciones de los *Foros*, los autores sintetizaron sus artículos publicados a través de un breve vídeo orientado a motivar la conversación y, luego, mediante un espacio de escritura asincrónico, se realizaron múltiples intercambios, durante un par de días. El último encuentro, dado el número de trabajos presentados, se extendió a una semana entera de intercambios.

Del mismo modo que en la Revista, han participado, como expositores o como participantes, personas de diversos países de la región y, entre ellos, ha habido buen número de estudiantes, de docentes e investigadores.

Actualmente, el campus donde se realizaron estos Foros, se encuentra accesible desde el web-site de la Revista IXTLI, de forma libre y gratuita para quien desee recuperar, tanto las exposiciones -en formato de vídeo- como las intervenciones que se encuentran disponibles en forma integral.

Probablemente se ha iniciado un camino cuyo horizonte se encuentra plenamente abierto. En el futuro quizá puedan potenciarse otros canales de intercambio. Una vía, podría ser mediante espacios de conversación sincrónicos. Quizá se puedan entablar diálogos entre artículos cuyos campos de investigación sean próximos.

Un anhelo que puede ser subyacente a estos proyectos es que, por las diversas iniciativas promovidas desde ALFE y en particular, a través de las publicaciones de IXTLI, la actividad de investigación en Filosofía de la Educación, pueda engendrar proyectos de trabajo conjunto entre personas e instituciones de diversos lugares de Latinoamérica.

Es importante destacar y agradecer la participación de los autores-expositores de esta segunda edición del Foro: Almitra Desueza Delgado (Costa Rica) «Expresión, lenguaje y cuerpo en la educación de personas sordas, concepciones desde Merleau-Ponty», Andrés Mejía & Miguel Moreno (Colombia) «¿Cómo se siente ser un ciudadano?», Enrique Farfán Mejía & Luis A. Perdomo Zambrano (México) «La vocación: un concepto religioso instalado en la formación profesional», García Restrepo, Gladys (Colombia) «María Zambrano: Razón poética y educación ¿Utopía o esperanza?», Hernández Marín, G., Castillo

Ortega, S., Arias Gómez, L. (México) «Construcción de la identidad en el profesional de la educación, a través del curso de filosofía», Jenerton Arlan Schütz & Cláudia Fuchs (Brasil) «Filosofia para (com) crianças: aproximações e possibilidades outras», Jesús E. Ferreira González (México) «Luis Villoro y el problema de la «uni-formación» (formación homogénea) moderna», Karla Castillo Villapudua (México) «Claves pedagógicas en J. Rancière: del disenso al pensamiento crítico, la interdisciplinariedad y el maestro ignorante», Laura Pinto Araújo (México) «“Ética como filosofía primera”. Implicaciones educativas de la tesis levinasiana», Mariana Maia Moreira (Brasil) «A arte trágica em oposição ao racionalismo socrático: por uma universidade que valorize a criatividade», Miguel Lobos Zuzunaga (Chile) «Contribuciones en torno al escribir en la educación filosófica», Ojeda Lopeda, P. (Colombia) «Presentación del conocimiento en el aula a través del lenguaje. Una mirada desde la fenomenología de Merleau-Ponty», Patricio Vega Gómez (Chile) «Comprendiendo la experiencia musical en el currículum musical chileno», Rodrigo Castillo Cuadra (Chile) «El Pensamiento Crítico como competencia básica. Una propuesta de nuevos estándares pedagógicos», Stefanía Conde (Uruguay) «Educación, justicia e igualdad. Articulación conceptual y problematización del significante “inclusión educativa”», Tulio Alexander Benavides (Colombia) «El problema de la alteridad en los discursos de la formación ciudadana en Colombia: subjetividad política y racionalidad de la violencia» y Víctor Emilio Parra Leal (Colombia) «El concepto de libertad en Martha Nussbaum y algunas ideas para incluir su enseñanza en el aula».

Finalmente también un reconocimiento a quienes participaron generosamente como moderadores en cada una de las presentaciones: Alexandra Peralta, Andrea Alejandra Díaz, Ángel Alonso Salas, Ángela Santi, Claribel Pereira, Fernando Fava, Frederick Hernández, Jaime Retamal, Javier Rio, Jesús Ernesto Urbina Cárdenas, Laura Angélica Bárcenas Pozos, Marisa Meza, Monica Fernandez, Natalia Sánchez Corrales, Nirian Carbajal Rodríguez, Nora Fiezzi, Renato Huarte Cuéllar y Samuel Mendonça.

Referencias:

Gadamer, H (1998a). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.

Gadamer, H. (1998b). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

Gadamer, H. (1999). *Verdad y método I: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Sígueme.

Ricœur, P. (2006). *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. México: Siglo Veintiuno Editores.

IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN POLÍTICA EDITORIAL

Ixtli es la revista de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE).

Temática y alcance

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción. Los artículos de Ixtli están escritos en varios idiomas, principalmente español y portugués.

Proceso de revisión por pares

El proceso de evaluación es doblemente ciego. Es decir, los evaluadores no saben quiénes son los autores, y los autores no saben quiénes son los evaluadores.

Normas para autores/as

Artículos de investigación filosófica

Se entiende que todo artículo enviado a Ixtli es original, y que no ha sido publicado ni está siendo simultáneamente sometido a revisión para publicación en alguna otra revista, libro u otro medio de divulgación.

Lineamientos de forma. Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc ó .docx) o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos. Los artículos que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 5000 a 7000 palabras, incluyendo el título y las referencias, sin contar el resumen y las palabras clave. Sin embargo, artículos de menor o mayor longitud podrán ser considerados. La citación de fuentes debe seguir el estilo APA en su 3ª edición española.

Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente señalado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video. Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que estos se encuentren alojados.

Adicionalmente al texto del artículo, se pide a los autores que envíen un resumen de no más de 250 palabras, así como 5 palabras clave que ayuden a clasificar e identificar el contenido del mismo.

Lineamientos de contenido. Ixtli es una revista de investigación, y por lo tanto los artículos que publica deberán caracterizarse por presentar tesis originales, argumentadas sólidamente, que han entrado en una conversación rigurosa con los trabajos de otros autores en la literatura filosófica y educativa, entre otras disciplinas. Se aceptan artículos con diferentes orientaciones filosóficas, así como de diferentes tipos de discusiones incluyendo las que son acerca de conceptos importantes en educación, de concepciones y formas de dar sentido en programas y políticas educativas, de las implicaciones de las teorías e ideas de diferentes autores para asuntos de la educación, entre otras. Los artículos publicados por Ixtli pueden hacer referencia o analizar información empírica, pero deben necesariamente mantener una aproximación de reflexión filosófica. No existe un esquema o formato estándar para la organización y estructura de los textos. Cada autor deberá decidir sobre este aspecto de la manera en que sea más conveniente dependiendo del tipo de argumento presentado y de las estrategias retóricas que sean más apropiadas.

Reseñas

Lineamientos de forma. Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc o .docx), o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos, a menos que existan razones de contenido para que sea diferente. Las reseñas que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 1500 a 3000 palabras, sin incluir la información bibliográfica del libro reseñado. Sin embargo, reseñas de menor o mayor longitud podrán ser consideradas. Las referencias deben seguir el estilo APA en su 3ª edición en español. Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente marcado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video.

Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que éstos se encuentren alojados.

Lineamientos de contenido. La reseña deberá presentar muy brevemente las ideas principales desarrolladas en el libro reseñado, y discutir su solidez, su pertinencia y su significancia, entre otros aspectos posibles. Debe permitirle al lector hacerse a una idea tanto de qué va a encontrar en el libro, como de cuál es la opinión del autor de la reseña acerca de los aspectos mencionados antes.

Envío de trabajos a:

La postulación de trabajos ha de hacerse a la siguiente dirección electrónica, indicando en el asunto: "Postulación de artículo" o "Postulación de reseña".

ixtli.afe@gmail.com

IXTLI - REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO POLÍTICA EDITORIAL

Ixtli é a revista da Associação Americana de Filosofia da Educação (ALFE).

Temática e alcance

Ixtli: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico sobre assuntos educativos na perspectiva filosófica, indagando sobre os problemas conceituais e de sentido na educação. Publica artigos originais de investigação filosófica que não tenham sido publicados em outras revistas ou outros meios de comunicação, depois de um processo duplamente cego de avaliação. A revista é de interesse para investigadores em filosofia da educação, investigadores de educação em geral e pessoas que trabalham ou se interessam pela educação em seus múltiplos domínios de ação. Os artigos de Ixtli são publicados em vários idiomas, principalmente espanhol e português.

Processo de revisão por pares

O processo de avaliação é duplamente cego, isto é, os avaliadores não sabem quem são os autores e, igualmente, os autores não sabem quem são os avaliadores.

Normas para autores/as

Artigos de investigação filosófica.

Há o pressuposto de que todo artigo submetido à Ixtli seja original e que não tenha sido publicado e nem esteja em avaliação em outra revista, livro ou outro meio de divulgação.

Orientações quanto à forma. Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou .docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos. Os artigos publicados na Ixtli normalmente tem entre 5000 e 7000 palavras, incluindo o título e as referências, sem contar o resumo e as palavras-chave. No entanto, artigos de menor ou maior número de palavras poderão ser considerados. A citação de fontes deve seguir o estilo APA.

As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção dentro no corpo do artigo deverá ser claramente assinalado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo, no entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

Adicionalmente ao texto do artigo, pede-se aos autores que enviem um resumo de no máximo 250 palavras com 5 palavras-chave que ajudem a identificar o conteúdo do manuscrito.

Orientação para conteúdo. Ixtli é uma revista de pesquisa e, portanto, os artigos que publica caracterizam-se por apresentar teses originais, com argumentação sólida, que tenham interlocução com os trabalhos de outros autores em literatura filosófica e da educação, entre outras disciplinas. São aceitos artigos com diferentes orientações filosóficas, assim como de diferentes tipos de discussões incluindo as que versam a respeito de conceitos importantes da educação, de concepções e formas de dar sentido a programas e políticas educativas, das implicações das teorias e ideias de diferentes autores sobre temas da educação, entre outras. Os artigos publicados pela Ixtli podem fazer referência ou analisar informações empíricas, mas devem necessariamente manter aproximação com a reflexão filosófica. Não existe um esquema ou formato padrão para a organização e estrutura dos textos. Cada autor deverá decidir sobre este aspecto da maneira que seja mais conveniente dependendo do tipo de argumento apresentado e das estratégias retóricas que sejam mais apropriadas.

Resenhas

Orientação para forma. Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos, exceto se existem razões de conteúdo para que seja diferente. As resenhas publicadas na Ixtli normalmente tem entre 1500 a 3000 palavras, sem incluir a informação bibliográfica do livro resumido. No entanto, resenhas com número maior ou menor de palavras poderão ser consideradas. As referências devem seguir o estilo APA. As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção no corpo do texto deverá ser claramente marcado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo. No entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

Orientação para conteúdo. A resenha deverá apresentar, de maneira breve, as ideias principais desenvolvidas pelo livro resumido, e discutir solidamente sua pertinência e significância, entre outros aspectos possíveis. Deve permitir que o leitor faça uma ideia do que encontrará no livro, assim como de qual é o posicionamento do autor da resenha a respeito dos aspectos mencionados anteriormente.

Envio de trabalhos para:

A solicitação de avaliação de artigos deve ser feita para o endereço eletrônico abaixo, indicando, no assunto, de "Solicitação e revisão de artigo" ou "Solicitação de revisão de resenha".

ixtli.afe@gmail.com

