

Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la escuela

Loreto Paniagua

Resumen

Esta reflexión intenta problematizar el contexto actual de la enseñanza de filosofía en Chile, sus perspectivas didáctico-filosóficas y lo que se desea lograr con ella. Desde dos diferentes didácticas, que transitan sobre por qué es relevante enseñar filosofía hoy en tiempos de crisis y de mercantilización de la educación, los/las profesoras de filosofía habitamos la paradoja-enigma que puede contravenir el *habitus* de la escuela como institución, porque este aspecto paradójal no es un elemento predecible, no determina a los cuerpos ni sus existencias, por lo tanto, en este contexto confuso, la filosofía se piensa a sí misma protegiendo ese carácter paradójal tan propio que existencialmente facilita estar dentro y fuera de la escuela. Así lo que se denomina, enseñanza de la filosofía autárquica, es la propuesta que invita a pensar el para qué del quehacer filosófico como una práctica de supervivencia y libertad.

Palabras Clave

Enseñanza de la filosofía, *habitus*, educación bancaria, enseñanza hegemónica, enseñanza autárquica

Contexto, propósito y reproducción

Después de lo acontecido el año 2017 e inicios del 2018 con la propuesta de modificación curricular del CNED y la disputa que resurgió a partir del cuestionamiento a la necesidad de la asignatura de filosofía para tercero y cuarto medio en la educación escolar chilena, se generó a nivel nacional, la movilización del gremio de la filosofía.¹ Fue así como, por una cuestión que la mayoría no imaginaba, la asignatura de filosofía comenzó a ser una de las seis asignaturas obligatorias del currículum escolar y se incorporaron Estética, Filosofía Política y Seminario de Filosofía en el listado de aquellas asignaturas que los establecimientos escolares podían escoger para sus planes diferenciados. Fue un triunfo extraño, que la comunidad celebró, pero que también empezó a analizar desde sus proyecciones.

Existen ahora, desafíos que tienen relación con la formación de nuevas/os profesores, la reflexión sobre la didáctica de la filosofía, especialmente en espacios en los que antes no estaba la asignatura, como lo son los establecimientos técnicos y artísticos y renacen las aporéticas e imperecederas interrogantes sobre qué se

¹ Con esta denominación hago referencia a: Profesores/as de filosofía, estudiantes de filosofía de escuela, de pregrado y postgrado, académicas/os, investigadoras/es en Filosofía, muchos/as quienes perteneces a REPROFICH (Red de Profesoras y Profesores de Filosofía de Chile) y ACHIF (Asociación Chilena de Filosofía).

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

enseñará, para qué se enseñará y cómo se enseñará. La intención es dialogar con quién lea, que habitemos la incertidumbre de esta disciplina de manera cordial (dentro de lo posible) que reflexionemos desde la emocionalidad y el pensamiento, sobre qué hacemos cuando hacemos filosofía, cuando la “enseñamos”, cuando la aprendemos o la miramos desde lejos. Y por supuesto, qué ha pasado en este tiempo de implementación de la filosofía como obligatoria, de sus diferenciados y los contextos que nos ha tocado vivir, porque los fenómenos socio-históricos han estado a la altura de la reflexión filosófica: revuelta social, pandemia, tiempos de guerra y crisis.

Esta inclusión de la asignatura de filosofía tuvo un momento álgido con la implementación de los nuevos planes y programas el 2020, donde los/las profesoras de muchos establecimientos educativos tuvieron que reedificar la asignatura en función de los nuevos requerimientos curriculares. El especial enfoque problematizador y la interpretación de la filosofía más allá de una perspectiva histórica vinieron a dar dinamismo a las posibilidades de enseñanza, la quietud del aula se debía transformar, pero a una semana y media de haber comenzado el año escolar, el inicio de la pandemia por SARS Cov-2 y la cancelación de las clases presenciales hicieron que este nuevo comienzo fuera mucho más complejo de lo que era posible imaginar.

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

Entonces el aula se transformó en un ágora más amplia, donde muchas veces la clase no solo era escuchada por las/los alumnos en sus casas, también estaban apoderados/as, cuidadores, hermanos/as. En algunos establecimientos hubo que enseñar filosofía solo con guías y textos. ¿Cómo hacer una guía que sea filosóficamente significativa en tiempos de encierro, temor y muerte? ¿cómo realizar una clase de filosofía en treinta o cuarenta minutos y lograr el diálogo filosófico?

Pero ocurre que esta asignatura en la escuela no es igual a las otras. La asignatura de filosofía es algo incómoda para el sistema educativo por su aparente falta de determinación, ese difuso “para qué” que se intenta dibujar a veces y que no es posible consensuar fue lo que mantuvo a esta asignatura viva, porque por primera vez en mucho tiempo “no sabíamos qué iba a pasar”. Así, la enseñanza de filosofía ayudó a habitar la duda, la pregunta y la incertidumbre de una forma más paciente.

Cuando hablamos de la filosofía y su enseñanza, es posible distinguir diversas dimensiones del mismo asunto. Por lo mismo, qué se enseñará y para qué se enseñará son algunos de los principales cuestionamientos a reflexionar por la comunidad filosófica, ya que es muy distinto enseñar filosofía como una disciplina y asignatura que entrega herramientas indispensables para el desarrollo de sí y de lo que se pueda llegar a ser (con la vertiginosa ambigüedad que esto implica), que enseñarla como eso que entrega las

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

grandes respuestas que ha dado la humanidad a las grandes preguntas.

Hoy a dos años del inicio de la pandemia, hay una reactivación de la creencia en el progreso, en el tecno-optimismo y una cierta inclinación a que la enseñanza de filosofía busque forzosamente esa utilidad añorada y termine proyectando la célebre frase atribuida a Bacon “el conocimiento es poder” presente en *Meditationes Sacrae* (1597). Esto puede venir a refinar la visión capitalista del conocimiento, donde tanto el capital cultural, social y económico se heredan (Bourdieu, 2001) y por este motivo, algunos creen que es importante aprender filosofía, para seguir disfrutando de esta bonanza privilegiada que diferencia a unos de otros a través de una violencia simbólica muchas veces desapercibida. Porque esta creencia se funda en que, quienes manejan el conocimiento, manejan los recursos y frente a los tiempos de crisis son estos humanos los que prevalecen.

Así, por un lado, la enseñanza de filosofía se muestra como aquella que no entrega por antonomasia la llave maestra hacia las habilidades reflexivas ni del conocimiento (hay algo que no es posible enseñar) y por otro lado, la enseñanza de filosofía se exhibe como aquella herramienta de la certeza que entregará beneficios de índole académico y social.

Pero volvamos al aula, uno de los puntos débiles de la enseñanza de la filosofía en la escuela, es cómo

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

hacer que esta disciplina sea entendida como un conocimiento que se relaciona con los aspectos prácticos de la vida, ya que si es entendida como una asignatura solo teórica, de una complejidad tal, que sólo debe ser impartida en los dos últimos años de enseñanza, se seguirá poniendo en tela de juicio su pertinencia en las diversas modalidades en las que se ha incorporado este último tiempo (educación técnica profesional y artística). Hoy asistimos a encarnar ese problema, a dos años de la inclusión de la asignatura de filosofía como una asignatura obligatoria, notamos la insuficiencia en la cantidad de profesores y profesoras y la baja matrícula en las universidades que imparten esta pedagogía, consecuencia probable de la resurrección de la creencia falaz que en filosofía no hay trabajo y prácticamente no se puede vivir de su enseñanza y ejercicio. Esto ha llevado a muchos establecimientos educativos a decidir que, profesores/as de otras asignaturas “afines” realicen Filosofía. Lo cual provoca otra tensión, ¿no se nos ha enseñado que cualquiera puede filosofar? y como consecuencia –dado que la didáctica de la filosofía es profundamente una acción filosófica– ¿cualquiera puede enseñar Filosofía? Así como Jacotot enseña la versión bilingüe de *Telémaco* donde “Los alumnos habían aprendido sin maestro explicador pero no por ello sin maestro” (Rancière, 2007: 27), cualquiera puede entrar en los recintos de la madre del conocimiento para dialogar y problematizar

aquellos asuntos que se encargan de todo. ¿Tiene alguna habilidad especial quién enseña filosofía?, ¿hay acaso saberes que solo maneja quien ha sido formado para enseñar filosofía?

Una de las características propias de esta disciplina, a diferencia de matemáticas, biología, música, y otras (donde no puede venir cualquiera a enseñarla) es que la filosofía está hecha para –en palabras de Freire– no absolutizar la ignorancia, esto es, rompe con la asimetría de poder que ofrece la educación bancaria que muestra a los/las estudiantes como ignorantes frente a un/a sapiente profesor/a. Se podría decir que la naturaleza de la filosofía y su enseñanza es democrática y antiautoritaria. El profesor/a de filosofía es socrático: –solo sé, que no sé, dice y extiende su mano, para habitar los recintos de la nada. Pero es una ignorancia aparente, actitudinal, esto quiere decir que sabe mucho y sobre muchas cosas y por ello también comprende que nunca sabrá lo suficiente para calmar su espíritu. Es el enigma-paradoja del que habla Kohan estudiando a Derrida, el enigma entre libertad y determinación es la imagen de la postal de la biblioteca Bodleiana de Oxford donde Sócrates dibujado, escribe lo que al parecer Platón le ordena como instrucción. La libertad de un Sócrates que con sus enseñanzas no escritas es imaginado por Platón, narrado y enseñado por él. Desde una máscara muy socrática el/la profesora de filosofía plantea que no es profesor/a de nadie, enseña a no

creer, pero inevitablemente debe reconocer que sus estudiantes aprenden de sus lecciones (cf. Kohan, 2008).

La paradoja-enigma no es posible incorporarla al *habitus* de la escuela como institución porque no es un elemento predecible, no determina a los cuerpos ni sus existencias. Por lo tanto, en este contexto confuso la filosofía se piensa a sí misma protegiendo ese carácter paradójal tan propio.

Así el *habitus* como “producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu & Passeron, 2018: 66) que evidenciamos en estos tiempos, realza el problema que ha tenido la filosofía y su enseñanza desde su origen. Este *habitus* ha provocado que sea pensada como una disciplina en el centro de la disputa, vista con animadversión por algunos e incluso considerada peligrosa, anquilosando el ideario mítico y mercantil que ha generado que la enseñanza de esta disciplina sea devaluada no solo en este país, porque muchas veces viene a romper este *habitus* que desarrolla la escuela en su núcleo.²

² El caso de España es similar ya desde el 2013 que la asignatura quiere ser excluida del aula y recién el 2017 se replantea el haber retirado la filosofía el 2015 de las salas de clases. Pero en 2021 la enseñanza de ética y filosofía vuelve a ser optativa. Algo similar ocurrió en México, pero al igual que en Chile las disposiciones se revirtieron luego de una defensa irrestricta a la enseñanza de filosofía en la escuela, en la cual incluso se apelo al artículo 3° de la Constitución. *Párrafo adicionado DOF 15-05-2019*: “Los planes y

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

Pero ¿qué queremos lograr con la enseñanza de filosofía? Creo firmemente que uno de los propósitos de enseñar filosofía es lograr mayor libertad de pensamiento y autonomía en la toma de decisiones, no mayor coerción, pero no solo eso, sino también mayor razonabilidad. Por eso ¿de qué libertad estamos hablando? Sin duda, de un concepto de libertad muy distinto al que, de un tiempo a esta parte, se enarbola como aquel relacionado directamente con el libre mercado, definido como cierta visión clientelar de individuos que deciden, qué tener, qué comprar, qué servicios recibir... lo complejo de este concepto de libertad poco razonable es que también piensa a la educación desde este modelo e implícitamente se entiende esta como bien de consumo. Y así esta “libertad mercantil” ha comenzado a intervenir en cuestiones que en sí mismas entorpecen la inclusión de asignaturas como Filosofía en el currículum escolar. ¿Para qué enseñamos filosofía si no sirve para las evaluaciones estandarizadas?, ¿para qué si no podemos

programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras” CPEUM. (el subrayado es mío).

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

ver el reflejo de la inmediata productiva de sus lentas cavilaciones y reflexiones? Pero esas reflexiones dentro del aula son las que generan proyecciones sobre los momentos complejos que habitamos, esa visión crítica del antropocentrismo radical sin razonabilidad, que ha provocado la crisis medioambiental, social y económica, es la que cambia el futuro desde el presente. Lo que hace la filosofía es eso que Daniel Dennet expone con tanta claridad, hacemos experimentos mentales, ese es nuestro laboratorio, jugamos a qué pasaría si... Esas *bombas de intuición*, esas rutas creativas muchas veces aciertan y en el mundo de las cosas vemos sus resultados o bien, entendemos el mundo a través de ellas (Dennett, 2015).

Para quienes no identifican este valor en la filosofía, probablemente argumenten a favor de la enseñanza de filosofía desde el privilegio de la inutilidad, esto es, el privilegio al que pueden acceder aquellos que tienen tiempo para reflexionar, individuos que con sus necesidades resueltas se arrojan al disfrute del pensamiento, pero un pensamiento en parte, redundante y ¿no hay acaso mucho de eso en el mundo de la filosofía? Como aquella escisión que se realiza entre Profesores de filosofía y Filósofos, que es tan patente en la academia y en la escuela. Las/los Profesores de filosofía, esos que no son Filósofos porque su labor es más bien relacionada con el cuidado, algo tan práctico y banal a los ojos de algunos. Prefiero pensar a los Profesores de filosofía como filósofas y filósofos de

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

enseñanzas no escritas, socráticos, imparables con sus aulas estrechas y repletas. Y bueno, a otros como Platón con la certeza del logos de la escritura, pero acá no se acaba, la enseñanza de la filosofía, ya que esta puede habitar los territorios, las revueltas, el silencio y el bullicio, enigmática simplemente eso, no sabemos... y es posible que nunca sepamos, porque nos acerca a esa “ignorancia” de la naturaleza que nos observa, errantes dirigiéndonos a un no-lugar.

Así, lo complejo no es si enseñar o no filosofía, sino ¿qué filosofía enseñaremos?, y volviendo a Apple, la reflexión profunda que podemos realizar las y los profesores de filosofía es parte del aporte invisible que desarrollamos.

Muchas veces la ruta de acción filosófico-didáctica que se adquiere como docente no solo depende de los principios ideológicos y teóricos que cada cual defiende, también depende, en gran medida, de las condiciones en las que se desempeñan los/las docentes y cómo estas son estructuralmente sólidas y difíciles, sino imposibles, de cambiar. De este modo, a quienes les exigen un enfoque de educación de mercado o bancaria (cf. Freire, 2015: Cap. II), donde vemos la intersección del factor gerencial del tiempo versus la cantidad de contenidos (cf. Fenstermacher & Soltis, 1998), les será muy complejo utilizar la asignatura de filosofía como una oportunidad de generación de autonomía y de habilidades de pensamiento, aunque

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

exista el anhelo de hacerlo. Esto es porque la labor docente en filosofía (y es así también para los/las profesores de otras asignaturas) se agota en las obligaciones curriculares y pedagógico-institucionales que dificultan la generación de dinámicas significativas y realmente formativas. Dado este contexto, las transformaciones y grietas de este modelo gerencial, pensadas a través de la didáctica de la filosofía, generan que la didáctica y la filosofía misma se vuelvan insolubles. La acción didáctica en este escenario es acción filosófica.

Así, esos/as profesores/as de filosofía que logran desarrollar ciertas didácticas que propician preguntas (esas bombas de intuición antes mencionadas) que impulsan la curiosidad para buscar rutas teóricas y de acción novedosas para los contextos emergentes a los que nos enfrentamos son finalmente, filósofos/as prácticos/as.

Pero más allá del romanticismo del discurso prototípico, están también quienes no les preocupa si la enseñanza de filosofía logra modificar en algo, el escenario de iniquidad en el que nos encontramos, esa tensión es sin duda una disputa de ideas, perspectivas ideológicas y prácticas pedagógicas.

El problema de la libertad: diferentes didácticas filosóficas en las aulas

La libertad concebida solo individualmente es una libertad que se agota en sí misma y que es pensada desde la irrelevancia otorgada a la libertad de otros. La sociedad de la competencia y la adquisición de riqueza se basa en esta idea de libertad individual y va configurando las sociedades dentro de perspectivas imperialistas, las cuales requieren de la desigualdad para su mantención y proceso. Es así como la escuela gerencial, la escuela de la competencia que presenta en sus documentos institucionales (proyectos educativos, reglamentos de convivencia, entre otros) ideales democráticos y de convivencia solidaria e inclusiva, no son más que intentos inertes y falaces de intenciones tardías y estériles que vienen a declarar buenas intenciones donde lo que respaldan finalmente, son estructuras de dominación y sumisión.

Traspassar los márgenes de este contexto desde la enseñanza de la filosofía es una posibilidad que puede reflexionarse desde la práctica educativa. Si bien hay quienes desde la antipedagogía creen en la imposibilidad de la transformación social desde los espacios parciales que se dan dentro de las instituciones (cf. Illich, 2011 y García Olivo, 2012). También hay quienes habitando estos espacios resisten colectivamente a estas instancias, obligatorias para la mayoría de los/las estudiantes, esto

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

no es una cuestión solo ideológico-política, sino más básica, es una cuestión de supervivencia. La crítica desde la antipedagogía es que esta perspectiva hace soportables dichos espacios y por lo tanto, viene a robustecer la domesticación de la escuela, así lo expresa García Olivo en *El educador mercenario*,

[...] la pedagogía moderna, a pesar de esa bonachonería un tanto zafia que destila en sus manifiestos, ha trabajado desde el principio para una causa infame: la de intervenir policialmente en la consciencia de los estudiantes, procurando en todo momento una especie de reforma moral de la juventud (García Olivo, 2012).

Entonces como docentes... ¿abandonamos la escuela?, ¿por qué continuamos con un aliento transformador habitando estos lugares? A la enseñanza de la filosofía le atañe esta tensión de forma directa, en ese nicho del ocio fuera y paralelamente dentro de la máquina tecnocrática de reproducción de la cultura dominante, hay un espacio biofílico para aquellos que quedan rezagados en esta competencia cuantificadora. No es una cuestión directamente política, ni ideológica, es una cuestión no antropocéntrica de supervivencia. Así como los animales no humanos que en cautiverio se aferran a lo que sea. El animal humano se aferra a la quietud incomoda de la incertidumbre filosófica,

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

aprende a habitarla y así a soportar desde el estar dentro pero al mismo tiempo fuera el espacio de la escuela. Es una forma de potenciación colectiva que es producto de las luchas contra la dominación dentro de las escuelas (cf. Giroux, 1997: 263).

Pero no cualquier enseñanza de filosofía propicia esta modalidad existencial. Dentro de la filosofía que se enseña en educación media podemos encontrar dos tipos generales de propuestas, la primera que denominaré filosofía hegemónica que es muy común y otra que consideraré como filosofía autárquica que tiende al desarrollo del pensamiento multidimensional, en congruencia con la propuesta de Lipman (cf. Lipman, 2017: 12).³

La primera se enseña con la finalidad de mantener las instancias de poder conservadoras de la sociedad y está enfocada a objetivos diferentes dependiendo de la clase social como también a enseñar contenidos que centran su interés en los aspectos de erudición, manejo de información más que de generación de autonomía, es esa filosofía, sofista, antifilosófica de las grandes verdades que se aproxima vertiginosamente a ser una filosofía de los valores. La segunda, por el contrario, busca ser una instancia de

³ Entenderé el concepto autárquico en un sentido amplio derivado de la etimología del término, gobierno de sí mismo. No intento que este se relacione con conceptos de índole filosófico-político tradicionales.

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

incertidumbre constante, que establezca preguntas que proyecten conjeturas, pero que entienda el conocimiento como falible. Este segundo tipo, la filosofía autárquica, pone de relieve el proceso interminable de la reflexión filosófica y no es posible enmarcar con facilidad su utilidad ni sus productos.

Para comenzar con el contenido específico de esta reflexión es necesario detenerse en el concepto de libertad y como éste se relacionará con la propuesta de filosofía autárquica, constituyéndose como un eje central del desarrollo de la enseñanza. Es por lo anterior, que si cambia la definición de libertad también cambiará el tipo de enseñanza de filosofía, por eso era importante mencionar el contexto de lo que tácitamente se entiende por libertad.

Para la filosofía autárquica somos libres en la medida en que somos capaces de emprender un camino de búsqueda de la libertad y no somos libres en la medida en que no todos los seres humanos participan de esta búsqueda, porque muchos delegan su libertad en pos del control social, del miedo, los beneficios individuales, etc. Una de las características fundamentales de la filosofía autárquica es su posición contraria a la domesticación, partidaria de la desobediencia y del disenso como constructor de realidades.

De este modo, la libertad es un fin en sí mismo, tendemos a ser libres porque todo aquello dotado de

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

vida tiende a la plenitud de su ser, pero no es una cualidad determinada estáticamente, sino que es una condición dinámica y en constante construcción. Por lo tanto, si somos libres o no, dependerá de nuestra definición de libertad. Dentro de la propuesta de la enseñanza de filosofía autárquica, la libertad será entendida como aquel proceso donde emergen diversas relaciones y una de las más importantes es la relación entre libertad y educación. Es así como, si el educador es quien facilita el camino hacia la búsqueda de libertad, él o ella también deben constituirse como seres en búsqueda de esta. De otro modo, no se puede realizar un proceso que tienda a la autonomía de los y las estudiantes.

Así, luego de diversas reflexiones, es fundamental tener en cuenta una definición de libertad que no sea aquella que intenta respaldar la institucionalidad de la escuela, ni el proteccionismo estatal ni aquella libertad mercantil de la obtención de objetos. Por esto, como expresa Mijail Bakunin, entenderé libertad como,

[...] algo que lejos de ser un límite para la libertad del otro, encuentra por el contrario, en esa libertad del otro su confirmación y extensión al infinito; la libertad limitada de cada uno por la libertad de todos, la libertad por la solidaridad, la libertad por la igualdad; la libertad que triunfa por sobre la fuerza

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

bruta y el principio de autoridad, que sólo es la expresión ideal de esa fuerza” (Bakunin, citado en Velasco, 1993: 19).

Por lo tanto, el ser humano conquista su humanidad al afirmar y realizar su libertad, así la libertad no es un concepto que debe ser entendido como absoluto, sino que debe existir un balance entre la libertad individual y la libertad colectiva. Así, en ocasiones somos libres y en otras no, dependiendo de si podemos acceder a la búsqueda de la libertad. Esta es la principal relación de la enseñanza de la filosofía con los aspectos prácticos del desarrollo individual. La falta de autonomía, la degradación emocional y psicológica, todos los modos de opresión son formas en las cuales dejamos de buscar la libertad. También la escuela represiva con el control de las expresiones y las corporalidades incide en nuestras posibilidades prácticas como docentes de ejercer nuestra labor de forma plena, con contenidos y didácticas que favorezcan el grato aprendizaje.

Así las circunstancias o condiciones materiales determinan mi libertad e inciden en el proceso de desarrollarla, pero en muy pocas ocasiones estas son las únicas responsables de que no seamos libres, más bien el ser humano suele delegar su libertad en pos de ser gobernado por otro, porque es más fácil y menos arriesgado que vivir dentro de un proceso de autonomía.

O simplemente desarrolla un concepto de libertad basado en el poder sobre otro, como lo es la libertad del mercado, del consumo, donde el límite de mis acciones está determinado por otro, de modo heterónomo, generando una lucha que relaciona equívocamente el poder y la libertad en una relación de a mayor poder mayor libertad.

Este último concepto de libertad guarda directa relación con la filosofía hegemónica, porque uno de sus objetivos fundamentales es mantener la sociedad de la competencia capitalista. La filosofía hegemónica es la más común en las aulas. Los/las docentes no siempre se encargan de analizar y cuestionar la *praxis* misma de la educación lo paradójal de su enseñanza, las dinámicas que traen como consecuencia este carácter paradójal. Como ya se mencionó anteriormente, esto se debe a las características propias de la educación bancaria y el *habitus* reproductor, más que a los esfuerzos de los/las docentes.

Las características fundamentales que podemos hallar en la filosofía hegemónica son, por ejemplo, que esta no admite formas experimentales de enseñanza, el docente es el centro de la clase y el estudiante es un espectador de una performance de erudición, donde el estudiante no logra comprender del todo lo que se expone, porque generalmente la base crítica y de análisis se ha visto mermada por la práctica de la educación formal que intenta homogeneizar al alumnado en pos

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

del orden y la disciplina. Así los/as alumnos/as llegan a tercero y cuarto año medio con una actitud sumisa frente a la grandilocuencia de los/las profesores, que eternizan el miedo al error a través de la vergüenza de los/las estudiantes, quienes ya no preguntan, cuestionan poco y sólo aprenden la sapiencia enseñada por los/las docentes.

Generalmente la filosofía hegemónica es muy bien recibida en establecimientos educacionales favorecidos socioeconómicamente que tiene como objetivo que los/las alumnos/as sean líderes de la sociedad que reproducirán. Conciben la desigualdad como normal, la represión como necesaria, la moral colectiva como teológica y homogénea y la moral individual como relativista y utilitaria. Y en el caso de la enseñanza de filosofía en establecimientos no favorecidos socioeconómicamente o donde se ha incorporado recientemente la asignatura, esta se transforma en un trabajo titánico de resistencia frente a los ideales de la sociedad de la segregación.

Por lo anterior, la filosofía hegemónica tiende a la división de clases y a la mantención de la misma división. Mientras que para la filosofía autárquica la educación tiende a la desaparición de las clases sociales bajo el principio de igualdad, ya que ningún ser humano se ocupará de funciones que limiten sus posibilidades mientras otros amplían estas, porque esto iría en contra del concepto de libertad colectiva.

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

Bajo esta perspectiva el poder y la libertad serían antagonistas, la obtención del poder siempre se relaciona con aminorar la libertad de otro, esta relación puede llegar al extremo de que a mayor poder individual menos libertad colectiva por parte de una comunidad. Sin embargo, la libertad individual puede propiciar la libertad colectiva, pero quien tiene que limitar su propia libertad es cada ser humano de manera autónoma. Esto no se produce generalmente cuando las personas han sido educadas al amparo de la enseñanza de filosofía hegemónica, ya que esta propicia una dinámica de obtención de beneficios individuales con el solo hecho de promover el conocimiento como mercancía, no considerando los intereses colectivos.

Para la filosofía autárquica la generación de entidades e instituciones que gobiernen y limiten a la comunidad es una fórmula errónea, dado que estas validan la subordinación de muchos para que unos pocos se conviertan en amos de los demás. Esta compleja relación en primer lugar, convierte a la escuela en una reproductora de un proyecto político y normativo ajeno a los/las mismos/as jóvenes y también convierte al estado en un buen administrador de la riqueza de la clase dominante. La filosofía hegemónica valida la permanencia y creación de este tipo de instituciones e incluso exagera el utilitarismo implícito en sus principios, donde lo que es útil productivamente

es considerado con un estatus mayor que lo que no produce beneficios tangibles.

Esta relación generó en un pasado que la filosofía en la escuela fuera devaluada, retirada y con el tiempo recluida curricularmente a un año de filosofía sólo en cuarto medio (ya que tercer año medio se enseñaba psicología). La pregunta común a la que nos vemos enfrentados/as los/as profesores de filosofía es ¿para qué sirve la filosofía? Para la filosofía hegemónica la respuesta a esta pregunta es en apariencia difusa, porque este tipo de enseñanza de filosofía intenta ser un espacio de libertad, pero no lo es, intenta ser un lugar de aprecio por el conocimiento, pero tampoco lo es, porque sus fundamentos en sí mismo son contradictorios. La elegante verborrea se ve fracturada por la intención real, que es mantener un sistema que educa mejor a algunos para que dominen a otros.

Es así como la enseñanza de filosofía autárquica es opuesta a la enseñanza de filosofía hegemónica. La enseñanza de filosofía autárquica se fundamenta en aspectos prácticos, promueve el autogobierno y a su vez la responsabilidad desde uno/a mismo/a ampliada a la colectividad, critica la institucionalidad, aunque puede convivir con ella, pone a la libertad como un fin que puede ser alcanzado igualitariamente e intenta desarrollar a un individuo que transforme su entorno. Por otra parte la enseñanza de filosofía hegemónica promueve el conocimiento teórico, el gobierno

institucional que limita al individuo a partir de normas generadas desde una verticalidad organizacional, pone a la libertad como un medio y al poder como un fin, se centra mayormente en la acumulación de conocimientos no situados y desarrolla un individuo obediente que de forma cómoda plantea su posición privilegiada como natural. Esa posición privilegiada entendida como derecho inalienable, en palabras de Freire refiriéndose a la clase opresora: “Derecho que conquistaron con su esfuerzo, con el coraje de correr riesgos... Si los otros –esos envidiosos– no tienen es porque son incapaces y perezosos [...]” (Freire, 2015: 59). La enseñanza de la filosofía hegemónica, establece de lleno, eso que Freire denomina influenciado por Erich Fromm, la visión necrófila del mundo, porque se ve a otros como objetos inertes. Así por un lado tenemos esta visión necrófila y por otro, la biofilia de la enseñanza de la filosofía autárquica que concibe al otro como parte de un mismo cuerpo vital.

Dentro del aula, pero fuera de ella

Sería idóneo salir del aula, cambiar el espacio y enseñar filosofía no sólo entre muros, sino que también incentivando la curiosidad y creatividad a partir del entorno. Ejemplos de este tipo de dinámicas didácticas las podemos encontrar en las prácticas del Colectivo *Paideia*, impulsado por Josefa Martín Luengo en España

(cf. Martín Luengo, 1993). Sin embargo, la realidad es muy diferente y la sala de clases es el espacio seleccionado para la enseñanza. Si aceptamos esto, como la mayoría de lo/las docentes lo hacen, la pregunta es ¿cómo utilizar este espacio en pos de la enseñanza de la filosofía?, ¿cómo podemos enseñar este gobierno de sí, desde la limitación de una sala de clases? Según Martín Luengo no es posible, Pedro García Olivo incluso estaría en desacuerdo con seguir dentro de la escuela.

Otro anarquista, Mijaíl Bakunin adelantándose de forma parcial a esta problemática desde la filosofía política, planteó que la búsqueda de la libertad no puede originarse desde la misma libertad. De hecho, propone que la libertad es conquistada y construida socialmente, por lo tanto, la educación debe llegar a ella y no partir de ella. No nacemos libres como proponía Rousseau, sino que generamos nuestra libertad a partir de buscar la libertad colectiva de nuestra comunidad. De este modo, la escuela no podría ser un espacio de libertad para luego salir a la calle y encontrarse con un escenario de coerción social. La escuela es el reflejo de la sociedad misma, por tanto, también será coercitiva. Así la enseñanza que propenda la libertad como un fin, debe partir del “principio de autoridad” (Gallo, 2014: 31) porque así la escuela no se aparta de la sociedad y no pierde su intento de transformación y crítica social.

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

Lo anterior es fundamental para entender que independiente de la opresión escolar en que se encuentre la comunidad educativa no se puede pretender que la crítica social y el desarrollo de pedagogías novedosas son imposibles como muchos teóricos utópicos intentan teorizar. Pensemos en muchas de nuestras experiencias educativas, probablemente algunas de ellas han sido coercitivas, pero ¿no es acaso esa falta de libertad y de autonomía la que propició una actitud específica hacia esa dominación? En algunos casos puede haber sido sumisión y en otros resistencia, otras veces puede haber sido apatía e incluso en algunos casos aprecio.

Es por ello que, como profesores/as debemos entender en nuestras corporalidades, que el aula provoca un pseudo cautiverio, el uniforme y la disciplina también, pero que vivir con este tipo de opresión puede ser un elemento que a partir de la experiencia (en un caso optimista), facilite la búsqueda y desarrollo de la consciencia de ser oprimido. Sin embargo, en la mayoría de los casos profundiza la domesticación, la competencia y el daño al desarrollo psicoemocional. Como explicita García Olivo “otro presupuesto de la pedagogía moderna estriba en el axioma de que «para educar es necesario encerrar»” (García Olivo, 2012: 51). Esta vieja consigna, casi Hobbesiana de que “para proteger hay que limitar” tiene su imagen propia en la escuela, pero ¿es verdadera?, ¿no provocamos todo lo

contrario mientras más limitemos la experiencia vital?, ¿podemos desde estos límites generar un contexto transformador.⁴ Para ello hay que tomar en consideración otros elementos fundamentales que trataré a continuación.

Para desarrollar la filosofía como una asignatura constructiva y crítica los/las estudiantes deben seleccionar su propia normativa, lo cual implica que están al centro de la dinámica pedagógica, el/la profesora simplemente realiza un acompañamiento, apoyando así la capacidad autodidacta del estudiante. El/la profesor/a no puede ser una entidad punitiva donde se favorezca al estudiante que “aprende contenidos” por sobre el estudiante al que no le acomoda este tipo enseñanza. Las habilidades deben ser desarrolladas a partir de parámetros de lo colectivo y colaborativo, se aprende de manera tal que se aprende con otros/as. El docente debe utilizar estrategias que modifiquen el aprisionamiento, y así incentiven la curiosidad para tomar en consideración a aquellos/as alumnos/as que evidentemente han ido perdiendo su

⁴ Esta tensión es particularmente interesante, dado que vivimos en un mundo sin límites, de extracción sin término, de explotación de recursos sin medida, pero para que esto se pueda dar, es necesario formar personas que anhelan esta apariencia de lo ilimitado. Un contexto material ilimitado ficticio se gesta en la represión de la escuela al comprender que al salir de esta los/las estudiantes mientras más domesticados/as estén podrán acceder con mayor facilidad a estos recursos.

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

capacidad de aprendizaje porque ya están rezagados/as, oprimidos/as y excluidos/as.

Los estudiantes deben perder por completo el miedo al error, tan arraigado en la escuela formal de la educación competitiva. Solo puede errar quien se considera poseedor de la verdad, en el caso de la Filosofía como asignatura, el diálogo y la aproximación a diversas perspectivas teóricas hará propicia la reflexión. El no acertar en algún tipo de información debe ser visto como algo que ayuda al aprendizaje, quien se equivoca aprende mejor porque aprende desde la experiencia, el trabajo colaborativo, el diálogo cordial. No obstante, la realidad es otra, cuando los estudiantes llegan a la enseñanza media temen a equivocarse, a leer en voz alta o a dar su opinión en el aula. Al sistema educativo tradicional y coercitivo le conviene esta situación porque establece el miedo como uno de los pilares del control en la escuela y que luego esto se da a mayor escala en la sociedad. El miedo es el peor enemigo de la curiosidad y del asombro y sin estos dos elementos la enseñanza de la filosofía no pasa de ser la entrega de contenidos fuera de contexto que pierden rápidamente su relevancia tanto intelectual como práctica, eso que hemos caracterizado como enseñanza de filosofía hegemónica.

También dentro de los elementos coercitivos encontramos los métodos evaluativos más conservadores y estandarizados que son la

representación del autoritarismo y la falta de inclusión. Es posible entender la importancia de evaluar, pero no sólo a través de las calificaciones, sino también en el proceso de la clase y de modo colaborativo. Evaluar colaborativamente es menos violento y también desarrolla el apoyo mutuo, porque el grupo dependerá del trabajo en conjunto, por lo tanto, el proceso de aprendizaje se dará con mayor fluidez y con mejores resultados. Así también si son diseñados procesos de evaluativos formativos, las brechas de aprendizaje disminuirán y el proceso será más completo y significativo. Los/las estudiantes desarrollarán la autorregulación, la autonomía y luego no necesitarán la guía de un adulto/a, podrán ejercer su libertad desde la decisión de diversas modalidades de aprendizaje.

Otro punto que atañe a la enseñanza de filosofía como vehículo de la autonomía o autárquica es que debe ser integral, esto quiere decir que no debe consolidarse como antagonista de otras disciplinas. Un ejemplo común es que a las humanidades las antagonizan con las ciencias, lo cual es un error craso. La filosofía como la piedra angular del cuestionamiento crítico debe avocarse a comprender no sólo desde las humanidades, su entorno natural y social, sino también, entre otras, desde las ciencias y disciplinas plásticas. Es así como el/la profesor/a debe incorporar conocimiento de la mayor cantidad de áreas posibles para así también revitalizar la enseñanza de filosofía y contextualizarla en los tiempos

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

en que nos encontramos. Por ejemplo, generar aprendizajes sobre filosofía de la tecnología, de la biología, estética y ecología. Es importante en la medida en que los problemas concernientes a la responsabilidad individual tienen una relación estrecha con nuevos conocimientos aportados tanto por la ciencia como por otras áreas.

Otra característica de la enseñanza autárquica de filosofía debe ser la autogestión, los estudiantes tienen que entender que ellos deben generar sus espacios y recursos para realizar sus propuestas. La autogestión es una de las principales herramientas en contra del quietismo, ya que los establecimientos educacionales ejercen su poder frente a la comunidad educativa a través de la limitación de recursos, espacios, tiempos y/o materiales. Por tanto, el alumnado que comprenda la autogestión como fundamental para sus proyectos, hará que el aprendizaje de la filosofía no solo radique en el aula, sino que pueda salir de esta ampliativamente hacia la comunidad en general sobrepasando los límites institucionales de la escuela.

Finalmente, una de las características de la filosofía autárquica en el aula debe ser el ampliar la responsabilidad, esto quiere decir que los estudiantes deben entender que no solo hay que regirse por la ley, sino que hay que hacerse responsable del entorno completo. Los estudiantes deben comprender la diversidad con responsabilidad, las leyes en sí mismas

están hechas para pocos, las personas que simplemente se apegan a la ley por considerar un mandato heterónomo no se gobiernan a sí mismas, son gobernadas por disposiciones que se sobreponen a su decisión autónoma y libre. La ley es estrecha y no considera a quien no encaje en los parámetros logocéntricos humanos. Las leyes no las entienden todos/as, por lo mismo entrañan un grado de violencia tácito al ser normativas generadas sin la participación de aquellos que están siendo normados (cf. Derrida & Roudinesco, 2009). Un ejemplo de esto es como las leyes rigen a los/las no-humanos, a los/las niños/as, cuando ello/ellas no participan de su construcción ni de su comprensión completa.

Ampliar la responsabilidad genera que el estudiante por *motu proprio* decide entender la diversidad como un vehículo de creación de espacios y no de restricciones, como un beneficio y no como un problema. Esto genera que el/la estudiante solucione problemas para acceder, bajo cualquier contexto, a su libertad colectiva, porque entiende que el cuidado por su entorno, los otros y su propia existencia dependen exclusivamente de su acción.

Por todo lo anterior, es importante recalcar la necesidad de ocupar los espacios disponibles y que la enseñanza de la filosofía en un futuro próximo sea entendida desde el hacer, desde la realización de actividades prácticas con un fundamento teórico que

facilite las proyecciones, esas proyecciones son las que pueden cambiar la sociedad y la existencia de forma razonable, en tiempos de crisis. La enseñanza de filosofía es el espacio para habitar fuera de la escuela. Las didácticas filosóficas nos interpelan a derribar los muros del aula y así la reflexión sobre las necesidades de las personas que componen los contextos educativos será dialogante, consensuada y democrática. Antes de esto, solo tendremos coacción vestida de sapiencia y los ideales de la domesticación heredados de la modernidad incidiendo en las vidas de las personas que habitan toda comunidad educativa.

Bibliografía

- Bakunin, M. (2005): *La libertad*, Agedé, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2001): *Poder, derecho y clases sociales*, Editorial Desclée de Brouwer, Bilbao.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2003): *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2018): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*, Siglo XXI editores, Buenos Aires.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (CPEUM). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Texto vigente, última reforma publicada DOF 28-05-2021.

L. Paniagua
Reflexiones disidentes sobre la enseñanza de filosofía en la
escuela

- Dennett, D. (2015): *Bombas de intuición y otras herramientas de pensamiento*, Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Derrida, J. y Roudinesco, E. (2009): *Y mañana qué...*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Derrida, J. (1997): *Fuerza de ley. El "fundamento místico de la autoridad"*, Tecnos, Madrid.
- Derrida, J. (2010): *Seminario. La bestia y el soberano*, Vol. I (2001-2002), Manantial, Buenos Aires.
- Freire, P. (2015): *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Gallo, S. (2014): *Una conversación sobre educación libertaria. La visita de Silvio Gallo a Chile*, Editorial Indómita, Santiago de Chile.
- García Olivo, P. (2012): *El Educador Mercenario*, Sin Nombre ediciones, SN.
- Giroux, H. (1997): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Paidós, Barcelona.
- Kohan, W. (2008): *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Lipman, M. (2016): *El Lugar del pensamiento en la educación*. Editorial Octaedro, Barcelona.
- Martín Luengo, J. (1993): *La escuela de la anarquía*. Ediciones Madre Tierra, Madrid.
- Rancière, J. (2007): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Velasco, D. (1993): *Ética y Poder Político en M. Bakunin*, Universidad de Deusto, Bilbao.