



**EL CURRÍCULUM FORMAL EN EL PROGRAMA DE ESTUDIO
DE FORMACIÓN GENERAL DE FILOSOFÍA PARA CUARTO MEDIO
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN: TENSIONES ENTRE PERSPECTIVAS
CONSTRUCTIVISTAS Y CONDUCTIVISTAS**

Alumno: Carlos Arturo Reyes Iribarren

Profesor Guía: Christian Larotonda Dinardi

Tesina para optar al Grado Académico de Licenciado en Educación

Tesina para optar al Título de Profesor de Enseñanza Media
con mención en Filosofía

Santiago de Chile, Noviembre de 2013

Dedicada a Antonia Paz Belén Reyes Castro.

ÍNDICE	3
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. Motivaciones y Objetivos	6
Un currículum crítico y reflexivo en la enseñanza de la Filosofía	6
Objetivos Generales y Específicos	
MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO II. Postulados y directrices que sostienen el programa de estudio de Filosofía para Cuarto Medio del Ministerio de Educación	10
1. Un currículum de teoría constructivista y formación instrumentalista	10
2. Expresiones del Currículum	12
3. El programa de estudio de formación general de Filosofía para cuarto medio elaborado por el Ministerio de Educación	13
3.1. Objetivos Fundamentales del programa de Cuarto Medio	14
3.2. Rol de la Filosofía en la Educación según el Ministerio de Educación	15
3.3. Fundamentos dados por el Ministerio de Educación para respaldar el programa de estudio para cuarto medio	16
CAPÍTULO III. Visión crítica al programa de estudio de Filosofía elaborado por el Ministerio de Educación	18
1. El planteamiento de Fernando Longás	18
2. El planteamiento de Xaviera Ringeling	22
3. El planteamiento de Pablo Oyarzún	25
4. El planteamiento de Mauricio Langón	26
CAPÍTULO IV. El enfoque de Paulo Freire sobre la Educación	30
CAPÍTULO V. Análisis del Programa de Filosofía para Cuarto Medio	34
CONSIDERACIONES PARA UN PROGRAMA	

DE FORMACIÓN GENERAL DE FILOSOFÍA EN CUARTO MEDIO	48
CAPÍTULO VI: Un programa elaborado desde una Antropología como una metafísica de la realidad humana	48
CONCLUSIÓN	59
BIBLIOGRAFÍA	62

INTRODUCCIÓN

La presente tesina responde a la necesidad de analizar críticamente el Programa de Estudio de Formación General de Filosofía para Cuarto Medio elaborado por el Ministerio de Educación, con el objeto de identificar los principios teóricos que lo sostienen y señalar cuál o cuáles son los fines que éste persigue. Es imposible intentar sostener la enseñanza de una filosofía conforme a los fines que determinados grupos o estamentos sociales pretenden alcanzar. Si el fin de la filosofía en el ámbito educativo es generar una capacidad de crítica constructiva en el alumnado de las diversas situaciones que afectan e inciden en el desarrollo de la nación, entonces el currículum no puede estar, como parece, circunscrito a reflexiones y fines específicos.

Poder determinar lo anteriormente señalado implica necesariamente analizar los planteamientos dados por el Ministerio de Educación al presentar su programa de filosofía para Cuarto Medio, y revisar las diversas opiniones surgidas en relación al plan de educación ministerial. El estudio de todo lo anterior permitirá develar la finalidad del actual programa de Filosofía para Cuarto Medio, enunciar las falencias de éste y plantear – lo que no significa proponer un nuevo programa de estudios- cuáles deberían ser los lineamientos que deberían estar contenidos en un programa de Filosofía para Cuarto Medio.

Para lograr determinar lo anterior, esta tesina ha sido dividida en los siguientes capítulos: El primer capítulo se centrará en las motivaciones y objetivos que pretendemos alcanzar. Para ello, recurriré especialmente al planteamiento de Xaviera Ringeling, cuyo texto ha sido inspirador para elaborar esta tesina.

El segundo capítulo estará abocado a analizar los postulados y directrices del MINEDUC que dieron origen al programa de Filosofía para Cuarto Medio. Para ello será necesario

revisar los fundamentos dados por el Ministerio de Educación para la elaboración del programa.

En el tercer capítulo se plantearán las visiones críticas de Fernando Longás, Xaviera Ringeling, Pablo Oyarzún y Mauricio Langón respecto de los fundamentos del programa elaborado por el MINEDUC. Todo lo anterior permitirá fundamentar los reparos a las falencias existentes en el programa educativo ministerial.

El cuarto capítulo se centrará en los postulados que Paulo Freire sostiene respecto de lo que debería ser un proceso pedagógico entre docente y alumnos.

El quinto capítulo se centrará en analizar y comentar los contenidos existentes en los capítulos dos, tres y cuatro del actual programa de Filosofía para Cuarto Medio.

El sexto capítulo estará destinado a responder los diversos reparos formulados al programa ministerial, desde los capítulos tres, cuatro y cinco de la presente tesina. Lo anterior no significa proponer un nuevo programa para la asignatura en cuarto medio, ya que no es la finalidad del presente trabajo, sino formular las consideraciones sobre el modo de enfrentar la asignatura y que necesariamente deberían reflejarse en los contenidos que deben ser abordados por ésta.

CAPÍTULO I: MOTIVACIONES Y OBJETIVOS

Un currículum crítico y reflexivo en la enseñanza de la Filosofía

La elaboración de un currículum de filosofía para la enseñanza media debe sostenerse siempre desde la premisa de “formar espíritus libres y reflexivos, capaces de resistir las diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión y de intolerancia” (**UNESCO, 2005**). En este sentido, para Xaviera Ringeling tal afirmación implica un constante ejercicio crítico reflexivo de los contenidos del currículum, ejercicio que es inseparable de éste ya que “la filosofía es crítica porque todo en ella, hasta ella misma, es puesto en cuestión” (**RINGELING, 2012**), reflexión que, según Ringeling debe prestar especial atención a postulados o ideologías insertos en el currículum conducentes a lograr los intereses particulares de determinados agentes occidentales globalizantes que han impuesto sus modelos socio políticos y económicos en las últimas décadas. El currículum de filosofía parece servir a las intenciones de grupos de poder que pretenden impedir la capacidad de cuestionamiento de la masa mayoritaria de nuestros jóvenes a la realidad que hoy les corresponde vivir y, por tanto, al impedir este cuestionamiento se cierran las posibilidades de transformar la sociedad actual en una sociedad con iguales posibilidades para todos. Lo anterior parece fundamentarse –señala Grundy siguiendo a Habermas- en la noción de que todo lo que se realiza en educación parece responder a una predeterminada visión de lo que el hombre y la realidad en la que éste se desarrolla son. Todo cuanto en educación se realiza responde a esta concepción que se tiene y en donde el currículum pasa a ser un elemento al servicio de esta concepción. Si se considera el Programa de filosofía desde lo que Grundy plantea nos encontramos hoy día con un currículum eminentemente técnico que conduce al sujeto no a un nivel emancipador o crítico que genere sujetos emancipados, es decir, no coartados respecto de las infinitas posibilidades de reflexión que el sujeto posee y de poder llevar a la práctica las diversas acciones que le permitan una auténtica y plena libertad (**Cf. Grundy, 1998: 1-14**). Dicho de

otro modo, el currículum parece estar centrado en manejar el conocimiento en base a ciertos intereses que pretenden alcanzar determinados objetivos, lo que conlleva un necesario dominio sobre las materias que son entregadas al alumno **(Cf. Grundy, 1998: 7-8)**.

Si planteamos la necesidad de crear espíritus libres y reflexivos, entonces el currículum deberá iluminarse desde un "currículum emancipador" **(Grundy, 1998: 14)**, que permita al sujeto desde su existencia iluminada teóricamente descubrir todas aquellas propuestas fundamentadas desde intereses de dominación que procuren evitar la libertad de los individuos, produciendo en el profesor y en sus alumnos una constante y "recíproca relación entre autorreflexión y acción" **(Grundy, 1998: 14)**. Lo anterior nos lleva a recordar lo planteado por Ringeling, respecto del hecho que sólo en la medida que la filosofía se manifieste autocrítica de sí y del valor de las cosas, podrá abrirse a la posibilidad de llegar a ser, posibilidad de ser que se inicia con la entrega que hagamos a nuestros alumnos de los elementos con que éstos podrán elaborar un pensamiento crítico que se manifieste plenamente independiente de los parámetros sociales que determinados grupos intenten imponer como aquellos por los cuales deben guiarse los miembros de una sociedad **(Cf. Ringeling, 2012)**.

Desde esta perspectiva plantea Ringeling, la filosofía debe ser el motor que genere "el espacio donde siempre encontraremos las condiciones que hacen posible la no reproducción de las formas de poder imperantes y por eso es, y ha sido, el espacio por excelencia de la educación y de la política" **(Longás, 2006: 52)**. En este sentido, sólo en la medida en que un currículum filosófico reflexivo y crítico frente a los diversos cuestionamientos existenciales y problemáticas sociales sea visto en las aulas, estaremos permitiendo que nuestros jóvenes lleguen a la plena posesión de sí mismos y a la concreción de sus ideales por una sociedad más plena y justa.

Sin embargo, frente a todo lo anteriormente señalado, al revisar y analizar el programa de estudio de formación general de filosofía para cuarto medio de la educación científico humanista, surge la interrogante ante la constatación de que la metodología y los textos propuestos para su análisis y estudio adolecen de una visión filosófica crítica como lo plantea Xaviera Ringelingy parecen sólo conducir a situaciones de índole ético morales como sostiene Marcela Gaete (Cf. 2007: 204-207) expresándose esta temática a tres de las cuatro unidades que contempla el programa. Lo anterior conduce a un cuestionamiento respecto de la intencionalidad subyacente al momento de la elaboración del programa de estudio y que es la interrogante que suscita la elaboración y desarrollo de esta tesina, pues no se puede pretender ignorar que diversos sectores pueden pretender transformar la educación en un instrumento proclive a sus ideas, llegando a instrumentalizar ésta como una vía adoctrinamiento respecto de la ideología o visión social que éstos sostengan.

Objetivo General:

Identificar los principios teóricos que sustentan los fundamentos pedagógicos y disciplinares del Programa Formal de Formación General de Filosofía para Cuarto Medio.

Objetivos Específicos:

- Definir el estado de la Filosofía en el currículum de formación general para cuarto año medio.
- Formular los fundamentos de una pedagogía crítica para el currículum del programa de formación general de Filosofía para cuarto medio.
- Formular una propuesta de grandes temáticas que debiera contener el programa de formación general de Filosofía para cuarto medio, desde un programa elaborado sobre una antropología emancipadora del sujeto.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO II: POSTULADOS Y DIRECTRICES QUE SOSTIENEN EL PROGRAMA DE FORMACIÓN GENERAL DE FILOSOFÍA PARA CUARTO MEDIO DEL MINEDUC

1. Un currículum de teoría constructivista y formación instrumentalista

Hablar de Educación y hablar de los resultados que se esperan obtener de ésta, implica necesariamente un currículum que integre y desarrolle diversos elementos que precisan ser plasmados con el fin de concebir una educación que -en lo individual, social y cultural- sea capaz de desarrollar los conceptos de persona y sociedad que un determinado momento histórico y social demandan. Lo anterior nos lleva a señalar que la Educación responde a principios teóricos que conciben de un modo determinado la visión que se tiene sobre la persona, el modo como ésta se integra a la sociedad e interactúa con esta última y el proceso cultural que el sujeto lleva a cabo para su relacionamiento social. Estos principios teóricos que sustentan la Educación se expresan en contenidos, pero también en métodos que, aplicados a través de un proceso educativo en un momento determinado, se implementan y desarrollan para alcanzar los fines y objetivos que el Estado se ha trazado, los que se plasman en principios teóricos, contenidos y métodos.

Se quiera o no, la Educación se ve encuadrada en lineamientos político sociales que procuran encauzar a los educandos a grandes y muchas veces ignoradas políticas de índole económico y social. Sobre el respecto, Mauricio Rojas señalaba que la Educación chilena se ve enfrentada a una reforma o modernización que “se sustenta en un objetivo político de carácter neoliberal; debilitar el rol del estado en la educación y formar jóvenes para la economía de mercado” (Rojas, 2002). Con el retorno de los gobiernos democráticos a Chile en 1990, se dio inicio a una serie de reformas, las cuales alcanzaron a la Educación y -por ende a la Filosofía- en donde ésta ha sido conocida a través de dos denominaciones: Reforma y Modernización; términos que hasta el día de hoy son usados

de modo sinonímico, en circunstancias que los dos conceptos se refieren a situaciones totalmente diferentes. Mientras el primero responde a políticas públicas usadas por sobre todo en la primera mitad del siglo XX, el segundo concepto -que es plenamente atribuible a las políticas neoliberales que procuran restarle al Estado el poder centralizado respecto de la administración de éste- dista mucho del concepto idealista de modernidad, entendiéndose la modernización como una “reducción modernizadora que privilegia un Proceso tecnoproductivo (...) que apuesta por modelos privatizadores en lo administrativo, e instrumentalistas en el campo pedagógico” **(Rojas, 2002)**. Lo anterior implica desconocer el rol que en la Modernidad le cupo al Estado en el proceso educativo desplazándolo por un proceso en donde los intereses están dirigidos por “procesos prioritarios de acumulación de capital” **(Rojas, 2002)**. En este sentido, los gobiernos democráticos mantuvieron este plan privatizador de la Educación iniciado por el gobierno de Pinochet en la década de los 80.

Como planteábamos anteriormente, toda reforma o modernización educacional debe sustentarse en principios teóricos que permitan alcanzar los fines y objetivos procurados. Para Rojas la reforma respondería a una teoría constructivista en donde los principios que la sustentan tienen al educando –en conjunto con los otros educandos- como al protagonista del aprendizaje. Según este principio no es posible hablar de una sola realidad, vale decir, nos vemos enfrentados a diversas individualidades en donde los ritmos de aprendizaje de cada uno de los educandos deben ser respetados **(Rojas, 2002)**, es decir “la educación no puede ser un proceso uniforme, ni mecánico. Por el contrario debe favorecer la diversidad y la creatividad” **(Rojas, 2002)**. Para el constructivismo el sujeto es fruto no de un resultado social, sino de un proceso de reconstrucción constante de él mismo, donde el conocimiento pasa por la reconstrucción que el sujeto hace de sí, al incorporar al conocimiento que ya posee nuevos conocimientos. Lo anterior lleva a plantear a esta teoría que el aprendizaje es un facilitador pero no es el conocimiento en sí, ya que éste nace de la experiencia propia, por ende de la subjetividad del sujeto, cuya

participación al interior del aula está centrada en un contexto cooperativo, lo que permite al estudiante realizar su proceso de reconstrucción junto con sus compañeros.

Si el principio teórico que sustenta la Reforma responde al constructivismo, con frases tan extendidas en los textos oficiales “como “aprender a aprender”, “aprender aprendiendo” o “aprendizaje significativo” (Rojas, 2002), no puede dejar de llamar la atención el “¿por qué casi la totalidad del currículum está orientado a conocimientos instrumentales para el mercado laboral?” (Rojas, 2002). El currículum que hoy tenemos en Educación, lejos de privilegiar al educando y las habilidades que éste posea, exalta lo cognitivo en completo desmedro de otras áreas que deberían ser desarrolladas por el sujeto como lo afectivo, lo psicomotor y lo artístico (Rojas, 2002). Lo anterior conduce a preguntarnos por el verdadero sentido del currículum, el cual si bien parece estar inspirado por una teoría constructivista de la educación, nos muestra que si bien todos los lineamientos de éste se expresan en un “discurso pedagógico” (Rojas, 2002), sin embargo el diseño de éste refleja directrices políticas propias de una sociedad de mercado, en donde la principal función de sus miembros es la de ser “consumidores globales apoyados en las nuevas tecnologías de la información” (Rojas, 2002).

2. Expresiones del Currículum

Al referirnos al currículum en el apartado anterior, nos preguntábamos qué se entiende por currículum. Esta pregunta nos llevó a un primer planteamiento: su historicidad que se ve alterada según los cambios sociales que se producen, por lo que se hace imposible hablar de éste como un resultado definitivo. En segundo lugar, las diversas definiciones que desde mediados del siglo pasado y hasta hoy día se han dado sobre el currículum llevan a plantear que éste es “una forma de entender la educación que va a ir permitiendo comprender la vida en la escuela, el qué, el cómo y el cuándo enseñar, lo cual lleva implícito la búsqueda, la indagación, la investigación y la reflexión en la acción” (Cazares, s.f: 7). De un modo más concreto, señala Cazares, la semántica curricular utilizada por diversos autores permite plantear tres situaciones respecto del currículum, la existencia

de un currículum formal, la existencia de un currículum real y la existencia de un currículum oculto:

a) respecto al currículum formal, éste debe ser entendido como una disposición oficialmente establecida que se expresa en una norma que organiza los estudios de acuerdo a los diversos niveles integrando las “preinscripciones y orientaciones que legitiman el quehacer didáctico en la práctica de la enseñanza” **(Cazares, s.f: 7)**. Para Cazares “esta visión de currículum favorece un análisis reflexivo que permite la organización de los estudios a través de ciertas categorías de análisis” **(s.f: 7)**.

b) cuando hablamos de currículum real, se está planteando según María Isabel Rojas “la puesta en práctica del currículum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre el plan curricular y la realidad del aula.” **(2008)**, con lo que la escuela se entiende como “un agente de enseñanza-aprendizaje... que recoge y especifica lo que se pretende hacer, en una situación dada de enseñanza para alcanzar ciertos propósitos formativos” **(Cazares, s.f: 7)**.

c) finalmente debemos referirnos al currículum oculto que para María Isabel Rojas precisa ser entendido como “un proceso paralelo al proceso pedagógico que se contrapone a la noción de currículum formal (...) que deriva de ciertas prácticas institucionales que sin embargo, pueden ser tal vez más efectivas para la reproducción de conductas y actitudes.” **(2008)**.

3. El Programa de Estudio de Formación General de Filosofía para Cuarto Medio elaborado por el Ministerio de Educación

Para poder sostener que el Programa de Filosofía para Cuarto Medio está basado en una teoría constructivista y formación instrumentalista, se hace necesario la presencia ante todo una revisión de los fundamentos dados por el MINEDUC, pero por sobre todo al documento ministerial “La Filosofía en la Educación Escolar Chilena” de enero de 2004, que señala el rol que compete a la filosofía en la Educación Media, surgido con posterioridad a la elaboración del programa, ya que de esta revisión surgirán los antecedentes que permitirán desarrollar las razones que inspiran esta tesina.

3.1. Objetivos fundamentales del Programa de Cuarto Medio

Previo a señalar los objetivos fundamentales del programa, se hace necesario señalar que éste responde a una “finalidad general de la educación” (**MINEDUC, 2001: 13**) que según el Decreto N° 220 “corresponden a una explicitación ordenada de los propósitos formativos de la Educación Media en cuatro ámbitos: Crecimiento y Autoafirmación Personal, Desarrollo del Pensamiento, Formación Ética y Persona y Entorno” (**2001: 13**). Más aún, el MINEDUC enfatiza que el programa de formación general de filosofía:

... ha sido definido incluyendo (verticalizando) los Objetivos Fundamentales Transversales más afines con su objeto, los que han sido incorporados tanto a sus objetivos y contenidos, como a sus metodologías, actividades y sugerencias de evaluación. De este modo, los conceptos (o contenidos), habilidades y actitudes que este programa se propone trabajar integran explícitamente gran parte de los OFT definidos en el marco curricular de la Educación Media (**2001: 13**)

Refiriéndose a los Objetivos fundamentales del Programa de Cuarto Medio, el MINEDUC señala que éstos permitirán a los estudiantes alcanzar las siguientes capacidades:

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

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

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

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

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

Fundamentar con rigor filosófico, en forma oral y escrita, en torno a asuntos relativos a la ética **(2001: 15)**

3.2. Rol de la Filosofía en la Educación según el Ministerio de Educación

Con posterioridad a la implementación del programa de filosofía, el Ministerio de Educación emitió, en enero de 2004, un informe titulado "La filosofía en La Educación Escolar Chilena". En este nuevo documento el MINEDUC plantea lo que él denomina los enfoques específicos del rol de la filosofía en el currículum escolar. En éstos el Ministerio señala que la filosofía es reconocida como un "cuerpo de conocimientos" **(2004: 3)**, pero también se le reconoce como un "modo indagatorio de estar en el mundo" **(2004: 3)**, cuyo valor en tanto cuerpo de conocimientos debe ser juzgado teniendo en consideración a otros cuerpos de conocimientos **(Cf. 2004: 3)**. Un segundo enfoque entiende a la filosofía como "un modo de estar en el mundo esencialmente indagatorio y explorador" **(2004: 3)**, modo que puede darse de un modo no específico ya que "para determinar el rol de la filosofía en el currículum, se tendría que determinar hasta qué punto estas destrezas y habilidades, actitudes y valores, son propias de esta asignatura o si son posibles de fomentar también desde otros sectores de aprendizaje o, en el mejor de los casos, por el currículum en su totalidad" **(2004: 3)**

Estos dos enfoques específicos que el Ministerio de Educación invoca serán objeto de análisis sobre los cuales se volverá en el Capítulo III de la presente tesis.

3.3. Fundamentos dados por el Ministerio de Educación para respaldar el programa de Filosofía para Cuarto Medio

Para abordar los propósitos del Programa de Filosofía para Cuarto Medio, se atenderá de un modo estricto lo sostenido por el Ministerio de Educación en su informe "La Filosofía en la Educación Escolar Chilena" de enero de 2004. De acuerdo a lo sostenido en el informe, el programa de Formación General en Filosofía procura por medio de situaciones diversas que se adecúan a Los Objetivos Fundamentales Transversales, dar a conocer los diversos planteamientos y respuestas que a través de la filosofía occidental se ha dado a la pregunta por la existencia del hombre y el sentido de esta existencia, permitiendo al sujeto desarrollar la capacidad reflexiva sobre estos cuestionamientos desde tres dimensiones: la temática, la metodológica y la histórica (**Cf. MINEDUC, 2004: 14**). El informe en cuestión, plantea la combinación de estas dimensiones en la primera unidad del programa:

a) la dimensión temática es la resultante del contraste entre los problemas metafísicos, los epistemológicos y los éticos (**Cf. MINEDUC, 2004: 14**).

b) la dimensión metodológica "emerge en la referencia a la diversidad de métodos que se ocupan en la actividad filosófica" (**MINEDUC, 2004: 14**).

c) "la dimensión histórica se expresa en los 24 filósofos estipulados en las cuatro unidades del marco curricular" (**MINEDUC, 2004: 14**). En el programa de Cuarto Medio, sostiene el informe, existe una preeminencia histórica de los filósofos del período contemporáneo por sobre los de otros períodos. Sostiene éste que "el marco curricular claramente privilegia las dimensiones temática y metodológica sobre la histórica" (**MINEDUC, 2004: 14**), lo que implica un dominio de los métodos filosóficos y no la memorización de doctrinas históricas y sistemas (**sobre este particular he de referirme en la página 34 de la presente tesina**). Desde esta perspectiva lo que se pretende es "despertar el interés, la curiosidad y el entusiasmo por preguntas acerca de la naturaleza de la realidad y nuestras

posibilidades de conocerla que afectan el sentido de la vida humana" (**MINEDUC, 2004: 14**), lo que permitirá a la juventud estar preparada para enfrentar las diversas problemáticas que se debaten en medio de un mundo, para muchos, velozmente cambiante e incierto (**Cf. MINEDUC, 2004: 14**).

Seguidamente(**Cf. MINEDUC, 2004: 14**), el informe sostiene que la pregunta filosófica tiene un carácter de apertura que genera una diversidad de respuestas que son la resultante de una amplísima diversidad de personas existentes, ante cuyas diferencias sólo cabe una actitud de respeto y tolerancia, lo que implica, por parte del docente, ver cuáles son los ajustes que "preservando los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios"(**MINEDUC, 2004: 15**), le permitan trabajar en un contexto integrador las posiciones diversas de un curso, pero además "adecuar este programa a las características particulares de cada establecimiento"(**MINEDUC, 2004: 15**).

El informe del Ministerio de Educación culmina su exposición sobre el Programa de Cuarto Medio, resaltando la dimensión ética y plantea que "el foco temático del marco curricular es la experiencia moral y la reflexión acerca de asuntos valorativos" (**2004: 15**).

CAPÍTULO III: VISIÓN CRÍTICA AL PROGRAMA DE ESTUDIO DE FORMACIÓN GENERAL DE FILOSOFÍA PARA CUARTO MEDIO ELABORADO POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

El programa elaborado por el Ministerio de Educación, respaldado por el informe “La Filosofía en la Educación Escolar Chilena” de enero de 2004, ha sido objeto de diversos análisis, entre los cuales sobresalen los planteamientos sostenidos por Fernando Longás, Xaviera Ringeling, Pablo Oyarzún y Mauricio Longás.

En algunos de estos análisis, se ven de modo conjunto, reparos tanto al Programa General de Filosofía como a los reparos particulares al Programa de Filosofía para Cuarto Medio. Estos análisis serán de vital importancia al analizar el Programa de Filosofía para Cuarto Medio en el Capítulo III de la presente tesina.

1. El planteamiento de Fernando Longás

El análisis al informe del MINEDUC supracitado que Longás realiza en su publicación “La reforma educacional como clausura ideológica de la filosofía” y que comentaré a continuación, fue publicado en la Revista Intramuros N° 13 de la UMCE en julio de 2004. Para Longás, más que el intento en el documento del Ministerio de presentar un fundamento a la disminución de las horas que se realizaron a la Filosofía en la nueva reforma, sin olvidar la eliminación absoluta de ésta en la Educación Técnico-Profesional y en la Educación de Adultos, el verdadero peligro del informe reside en los planteamientos que éste sostiene respecto de los “enfoques específicos del rol de la filosofía en el currículum escolar”, enfoques citados en las páginas once y doce de la presente tesina. Respecto del primer rol formulado por el informe del Ministerio, Longás plantea que lo que se pretende es minimizar la filosofía frente a “las demandas que emergen del

saber científico y técnico y lo que se requiere en inversión de tiempo y medios para capacitar a un joven que necesita instalarse con ciertas ventajas en el actual mundo de la vida” **(Longás,2004: 22)**, con lo que la filosofía se convierte en lo que:

podría denominarse un bien suntuario y sólo asequible por ciertos espíritus que ya han resuelto su relación con el mundo, es decir, que ya se han instalado con éxito, esto es, productivamente, al interior de las leyes del mercado sin fronteras, o al interior de lo que Jean-Claude Michéa ha descrito con acierto como “la guerra económica mundial del siglo XXI” **(Longás, 2004: 22)**

Respecto del segundo rol que el informe del Ministerio de Educación le asigna a la Filosofía, Longás es enfático en plantear que, con lo que este documento ministerial sostiene, la función de la filosofía “parece disolverse en la ejecución del currículum en su totalidad” **(Longás, 2004: 23)**, ya que los objetivos de la asignatura están presentes en todas las asignaturas de estudio, lo que la transforma absolutamente en innecesaria **(Cf. Longás, 2004: 23)** y en una materia cuyos contenidos carecen totalmente de “especificidad”**(Longás, 2004: 24)**. El documento ministerial, según Longás, deja entrever un oscuro destino a las generaciones futuras bajo la Reforma en ejercicio que debe hacernos prestar atención a situaciones similares ya acaecidas en otros países, en los cuales las reformas implementadas perjudicaron por igual a privilegiados y no privilegiados, creándose una nueva forma de ignorancia**(Cf. Longás, 2004: 24)** manifestada en que “a la gente le es cada más difícil manejar su lengua con soltura y precisión, recordar los hechos fundamentales de la historia de su país, realizar deducciones lógicas o comprender textos escritos que no son rudimentarios”**(Longás, 2004: 24)**, o bien, una incapacidad fruto de la pérdida de la lógica que no permite distinguir lo esencial de lo accidental, lo compatible de lo incompatible **(Cf. Longás, 2004: 24)**. Sin embargo, para Longás el problema no está en las generaciones futuras que deberán o no estudiar Filosofía, sino en:

El universo de jóvenes que hoy siguen estudios de Filosofía en nuestro país al interior de una Reforma Educacional que apuesta decididamente por prescindir de la Filosofía, claro que, subrayémoslo una vez más, bajo la atractiva ilusión de que ella transita transversalmente por todas partes, fenómeno que, de un modo paradójico, liberaría, por decirlo así, a nuestros jóvenes de tener que estudiarla y a los profesores de tener que enseñarla **(Longás, 2004: 24)**

El informe del Ministerio de Educación, al llamar a la Filosofía como “cuerpo de conocimiento” produce, según Longás, una situación delicada, porque ante todo “ningún saber constituye en sentido estricto un cuerpo de conocimientos” **(Longás, 2004: 24)** y, en cuanto la denomina un “legado histórico-cultural” **(Longás, 2004: 24)** la Filosofía es considerada como un arte arcaico incapaz de realizar transformaciones en la realidad, como lo hacen las ciencias, ya que “los saberes hoy no nos enseñan el mundo, sino que lo producen; los saberes científicos que hoy modelan y profesionalizan la vida de quienes los consumen consisten fundamentalmente en un saber hacer” **(Longás, 2004: 24)**. Una vez revisado este primer rol asignado por el Ministerio, Longás se detiene en el segundo rol que el informe ministerial le asigna a la filosofía, concibiéndola “más bien como un actuar o estar en el mundo de modo esencialmente indagatorio y explorador” **(MINEDUC, 2004: 3)**. Este modo de estar va asociado, señala Longás “a una serie de destrezas y habilidades de índole cognitivas y desarrolla actitudes y valores vinculados a la convivencia armónica, a la tolerancia frente a las diferencias y a la resolución de conflictos por medio del diálogo razonado” **(2004: 25)**. Al analizar este rol, Longás repara que éste está presente en los Objetivos Fundamentales Transversales y que, por tanto, no es un rol exclusivo de la asignatura de la Filosofía, sino que es un rol que se comparte con todas las demás asignaturas del currículum, con lo cual:

Desprovista ahora de “cuerpo” (de conocimientos), traducida a prácticas y operaciones que devendrían en la adquisición de los Objetivos Fundamentales Transversales, la Filosofía adquiere la posibilidad de transitar por todo el

currículum de un modo esencialmente inespecífico. Se consume así la desaparición por invisibilidad de la asignatura de Filosofía en el currículum escolar **(Longás, 2004: 25)**

¿Cuál es entonces el objetivo final que persigue la Reforma y, por sobre todo, el nuevo currículum de Filosofía? Según Longás, la respuesta debe extraerse de los objetivos transversales fundamentales “vinculados a actitudes y valores que promueven la vida en armonía, la resolución de problemas y la adaptación al cambio” **(2004: 25)**. Sobre este último particular Longás señala que la Reforma no procura sino prescindir de la Filosofía al plantear que:

Los objetivos y contenidos seleccionados lo han sido para ofrecer la mejor preparación para actuar en situaciones de la vida real, y no en función de la acumulación de conocimientos, o dicho de otra manera, se trata de vitalizar los contenidos tradicionalmente asociados como teóricos, organizándolos de modo que se relacionen con las formas, dilemas e interrogantes de la vida contemporánea **(Longás, 2006: 28)**

En otras palabras, según Longás, un saber y conocimiento –como el filosófico- pretende ser reducido a un modo de existir en constante cambio y modificaciones, que no es sino un mundo de inestabilidad que procura una sumisión no reflexiva a las decisiones políticas y económicas que son tomadas y adoptadas en el marco del sistema económico imperante en el país **(Cf. Longás, 2006: 29)**. Para Longás:

Prueba irrefutable de esto último es la identificación que los textos de la Reforma establecen, estamos seguros una vez más de modo inconsciente entre educar y capacitar. Prácticamente todos los objetivos que la Reforma se propone están expresados en términos de lograr que el alumno adquiera competencias y capacidades, lo que debería hacernos pensar del carácter radicalmente

instrumental que la Reforma le imprime a la educación, toda vez que se trata, en todo momento, de que el estudiante consiga sintonizar con el estado de cosas imperante o, sin ir más lejos, se trata de la definitiva sustitución, en la concepción de lo que debe ser enseñado, de los contenidos por la forma**(2006: 29)**

Lo anterior implica en palabras de Longás **(2006: 30)** que, para “para la Reforma... educarse es capacitarse”. Lo anterior queda de manifiesto en que no existe ninguna asignatura en el currículum de la Reforma en la que los objetivos no sean medidos en objetivos y capacidades “que le permitan al alumno enfrentar las actuales situaciones de la vida real”**(2006: 30)**. Esto implica sólo una cosa, el que la educación ha sido pensada como un instrumento de adaptación, como señalaba anteriormente, a las decisiones políticas y económicas imperantes. El concepto de adaptación esgrimido por la Reforma lleva de modo inmediato a un peligro mayor que implica la no definición o el no encuentro de la persona consigo mismo y con un proyecto de vida **(Longás, 2006: 30-31)**. La Reforma según Longás no deja lugar para la pregunta por el sentido de la vida, sino que su único propósito es ni siquiera entregar “un currículum para la vida, sino un currículum para sobrevivir”**(2006: 31)**. Por tanto, es ingenuo pretender creer que la ideología sostenida por la reforma al currículum no sea “intencional o involuntariamente anti-filosófico, pero sí es ideológicamente anti-filosófico”**(Longás, 2006: 25)**.

2. El planteamiento de Xaviera Ringeling

En su documento de 2012, Ringeling plantea varias situaciones anómalas que surgen del Programa elaborado por el Ministerio de Educación. Para Ringeling, el solo hecho de mencionar el concepto Programa de Filosofía lleva al sujeto a pensar en un programa de contenidos abordados con una alta reflexión filosófica crítica constructiva; sin embargo lo primero que llama profundamente la atención es el hecho de verse enfrentado a un currículum compuesto de dos materias diversas: la filosofía y la psicología. Un segundo

detalle conexo a lo anterior, que se desprende del texto de Ringeling, es el hecho que algunos de los conceptos utilizados en los objetivos del Programa de Psicología como “Reconocer” y “Analizar” cierran la posibilidad de una reflexión crítica sobre la pregunta formal por el hombre y su sentido, centrándose estos objetivos más bien en un estudio de lo que la Psicología ya tiene como sabido acerca del hombre y, por tanto, lejos de una reflexión filosófica los contenidos conducen a una comprensión del sujeto sobre si mismo. Un riesgo inmediato se sigue de lo anterior, si el programa de Psicología tiene como finalidad la comprensión del sujeto sobre el mismo ¿Cómo se entronca éste con el programa de filosofía en Cuarto Medio? ¿Se puede un programa que procura la comprensión del sujeto amalgamar con un programa que es eminentemente moral? Si lo que se pretende es intentar señalar que para una reflexión moral el sujeto sólo precisa la comprensión psicológica de si mismo, dónde quedan los aportes de las otras áreas de las ciencias sociales y de las ciencias humanas para llevar a cabo un ejercicio reflexivo total del sujeto. Ciertamente un Programa de Filosofía y Psicología en el que esta última es presentada como una ciencia que lleva a la comprensión del sujeto cierra la posibilidad a una posterior reflexión crítica del sujeto sobre él y, por ende, a un ejercicio inacabado como lo es el filosofar.

Para Ringeling, una nueva problemática surge al momento de enfrentarse con los textos bibliográficos dados para la lectura de las diversas temáticas a ser consideradas en el Programa de Formación General para Cuarto Medio. En ninguna de las unidades que el Programa tiene se considera que los alumnos reflexionen críticamente sobre éstos, más bien parece que lo que se busca es que el alumno conozca lo que un autor determinado piensa sobre una determinada materia, pero no que los alumnos piensen reflexivamente sobre aquellas materias, ya que:

la adecuada enseñanza en Filosofía requiere no sólo que el alumno conozca el pensamiento crítico de algunos filósofos, sino que también desarrolle su propio pensamiento crítico en su trato con los textos filosóficos. Como bien plantea

Langón, el trabajo con textos filosóficos debiera ser un aporte al pensamiento autónomo de los alumnos, que piensen sobre las problemáticas de la existencia humana “gracias a ellos, a pesar de ellos y contra ellos” (Langón, 2006: 96). El currículum, en nuestra opinión, debiera apuntar explícitamente en esa dirección.**(Ringeling, 2012)**

Esta capacidad de desarrollo crítico se ve altamente perjudicada con la imposibilidad de llevar a cabo la cuarta unidad del Programa de Cuarto Medio “Ética Social”, cuyos contenidos llenos de temas de interés por la contingencia política que precisan ser reflexionados, son imposibles de ser abordados, teniendo en cuenta señala Ringeling que, de acuerdo a lo señalado por el Ministerio de Educación, se precisa de diez meses para ver el programa completo de Cuarto Medio, es decir hasta fines de diciembre, en circunstancias que son bien conocidas los Cuartos Medios egresan a más tardar los primeros días de noviembre, con lo cual no se logra cubrir la última unidad del programa. Lo anterior genera que Ringeling se plantee “no sabemos por qué el Ministerio presentaría un currículum y un programa que evidentemente no pueden ser implementados, pero lo que sí está claro es que genera consecuencias muy negativas para los estudiantes”**(2012)**

Para Ringeling la temática de la cuarta unidad es “la más importante y por eso debe ser implementada e incluso ampliada para incluir el estudio de las ideologías imperantes en el mundo de hoy”**(2012)**. Es vital para el pensamiento de Ringeling un conocimiento acabado de las diversas ideologías hoy imperantes por los estudiantes, con el objeto que éstos puedan desarrollar sus propias visiones políticas y, desde éstas, generar puntos de encuentro que enriquezcan la convivencia social. El actual currículum de filosofía no permite lo anterior a juicio de Ringeling, ya que lejos de permitir el desarrollo de un juicio crítico, reflexivo y autónomo, los prepara para responder a una “ideología de la eficiencia social”**(Ringeling, 2012)**, es decir, sujetos incapaces de generar su propio discurso crítico y reflexivo contra lo que ella llama un discurso instalado que gobierna la dinámica social.

3. El planteamiento de Pablo Oyarzún

Pablo Oyarzún se refiere a su visión respecto de la Reforma emprendida por el Ministerio de Educación en la Revista Archivos N° 1 de 2006, publicada por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Para éste la Reforma es –en primer lugar- totalmente ambivalente, es decir, puede perfectamente prestarse para dos interpretaciones distintas y –en segundo lugar- impuesta, preparando y capacitando para la vida laboral a través de la adquisición de destrezas adaptativas para enfrentar las transformaciones de una sociedad inmersa en un ámbito globalizado **(Cf. Oyarzún, 2006: 16)**. Es efectivo, plantea Oyarzún, que una de las tareas de la educación es preparar a los estudiantes para que se desenvuelvan de modo eficiente en el ámbito laboral, pero cuando la educación sólo se restringe a este ámbito se está cerrando a toda posibilidad de:

Construir el espacio para la tarea de la continua invención de la democracia, es decir, para el propósito –originariamente político, y político en acepción originaria- de abrir nuevos horizontes de sentido a partir y en medio de la crisis –no solo padecida, sino ejercida activamente- de los que rigen cada presente de la vida en común. Y parece que a la Filosofía le cabría una responsabilidad no menor en esa empresa **(Oyarzún, 2006: 16)**

Oyarzún hace una serie de observaciones al Programa de Psicología de Tercero Medio para centrarse en los contenidos filosóficos del Programa de Cuarto Medio, realizando su primera observación a considerar: “el 4° año está centrado en los problemas de la Ética, suprimiendo el viejo encuadre histórico-filosófico de la enseñanza” (Oyarzún, 2006: 19). Para Oyarzún, la problemática está centralizada en que si bien es positivo que los estudiantes se inserten en la lectura de algunos textos filosóficos y se discuta sobre éstos, el peso que éstos contienen por lo que él llama “densidad histórica” **(Oyarzún, 2006:**

20)no puede ser obviado con un análisis superficial como el que el programa pretende **(Cf Oyarzún, 2006: 20)**.

Una segunda observación planteada por Oyarzún radica en el hecho de la no articulación entre la primera unidad del programa con las tres restantes. De una introducción a la Filosofía se pasa a una Filosofía práctica, en la que la reflexión pretende ser enmarcada en dilucidar el sentido de la vida según Oyarzún**(Cf. 2006: 20)**, olvidando que “en la raíz del interés filosófico late originariamente una inquietud desde la cual cada una de estas dimensiones (lo “humano”, la “vida”, el “sentido”) es asumida no como una premisa establecida sino como problema”**(Oyarzún, 2006: 20)**

Un tercer problema que se presenta es “que la breve consideración que previsiblemente pueda dedicarse al cuadro ilustrativo de problemas y a los métodos específicos de la reflexión filosófica (temas b y c) sea insuficiente para satisfacer el requerimiento de una adecuada comprensión preliminar de semejante ejercicio reflexivo” **(Oyarzún, 2006: 20)**, temas que no se articulan correctamente con el tema d. Para Oyarzún la bibliografía usada es pertinente, pero en lo que respecta a bibliografía moral existe una carencia de autores contemporáneos **(Cf. 2006: 20)**.

Una cuarta y última problemática contenida en el Programaversa en cómo formar desde los principios éticos contenidos en el programa sin que esa formación sea una adecuación que, de una u otra forma, convenga a todos, sino que se dé a través del debate y discusión de los problemas éticos que hoy afectan en lo social **(Cf. Oyarzún, 2006: 21)**.

4. El planteamiento de Mauricio Langón

La Reforma al Programa de Filosofía sostenido por el documento del Ministerio de Educación *La Filosofía en la Educación Escolar chilena* de 2004, fue objeto de análisis por

Mauricio Langón, y publicado en la Revista Archivos N° 1 de la UMCE de 2006, comentario que será revisado a continuación. Si bien Langón señala que el documento ministerial tiene carácter filosófico democrático con una elaborada tesis respecto de la filosofía y la educación, la que defiende argumentativamente resaltando el papel de la Filosofía en la educación **(Cf. 2006: 90)**, este carácter filosófico democrático:

tambalea, en tanto el Ministerio no parece dispuesto a cambiar en un asunto central: sigue sosteniendo que la filosofía (como disciplina, como unidad y totalidad) y el filosofar (como actividad humana intrínsecamente ligada a esa disciplina) no deben ser puestos a disposición de todos los estudiantes (niños, jóvenes y adultos, con distintos gustos, disposiciones y proyectos) sino solamente de algunos **(Langón, 2006: 91)**

Pero, sin duda alguna, para Langón los dos mayores problemas del documento ministerial son las dos perspectivas o enfoques que éste le asignó (ver Tesina pp. 11) ya que “el documento dice atender a la primera perspectiva dando ciertas características a los espacios curriculares que reconoce como filosofía... Y dice privilegiar el segundo enfoque a través de toda la Formación General común” **(Langón, 2006: 92)**. Perfectamente, según lo último, se podría prescindir de la Filosofía ya que las destrezas y habilidades que son propias de ésta estarían diseminadas por todo el currículum a lo largo de los diez primeros años de estudios **(Cf. Langón, 2006: 92-93)**. Sin embargo, lo más propio de una disciplina específica es:

no sólo aportar las bases sin las cuales sería imposible encontrar sentido al desarrollo de las destrezas y habilidades que le son propias, sino que además es imprescindible la continuidad de dicha labor disciplinar a través del tiempo para interactuar constantemente con las otras disciplinas de modo de lograr la profundización y el avance necesarios **(Langón, 2006: 93)**

En este sentido, el planteamiento de este autor apunta al hecho de que intentar desvirtuar lo propio de una materia específica como diseminado en otras asignaturas, equivale a negarle la identidad a una asignatura **(Cf. Langón, 2006: 94)**. Resulta paradójico el hecho que sea el propio Ministerio de Educación el que por, una parte plantee la irreductibilidad de la filosofía, para luego plantear a la filosofía como un cuerpo de conocimientos ya adquiridos y además como un conjunto de destrezas, habilidades, actitudes y valores, se pueden abordar desde cualquier área del currículum **(Cf. Langón, 2006: 94-95)**. Lo anterior sólo puede significar que lo que el Ministerio pretende no es sino mostrar a la filosofía como algo ya definido, vetusto y sin posibilidades de renovación, con lo cual se pretende impedir la acción del filosofar para los jóvenes **(Cf. Langón, 2006: 95)**.

Respecto del hecho que el Ministerio de Educación plantee que la filosofía es un cuerpo de conocimientos, es imposible pretender creer o sostener que la filosofía vaya a dar respuestas a problemas, la filosofía no tiene fórmulas aprobadas las cuales son aplicables a determinados problemas sino que, como decía Kant, la filosofía es enseñar a pensar, no mostrar el pensamiento de diversos autores y sus escritos como una solución a las problemáticas presentes **(Cf. Langón, 2006: 95-96)**, sino un:

Enfrentar a los estudiantes con sus propios problemas y con los grandes desafíos a que se vieron y se ven sometidos los seres humanos, poniendo a su disposición – para la reflexión, el diálogo y el trabajo colectivo- esos modos de filosofar, esas obras, esos métodos y herramientas utilizadas para luchar contra análogas dificultades de modo de ayudarlos a que puedan pensar por si mismos con esos modos, obras, métodos y herramientas, gracias a ellos, a pesar de ellos y aun contra ellos **(Langón, 2006: 96)**

Lo anterior conlleva una situación que no puede ser obviada y que es el hecho de que es posible abordar, desde cualquier autor, temáticas diversas y no ceñirse a un listado

determinado de éstos que no son sino una imposición dada por un grupo específico que quiere una determinada educación, sino como:

aprender a pensar por si mismo, y no bloquear el pensamiento; generar más autonomía y emancipación y no más dependencia y opresión; dar más poder al pueblo, colectiva e individualmente y no convencerlo de su impotencia **(Langón, 2006: 97)**

Es imposible pretender que los jóvenes realicen una filosofía crítica constructiva si los instrumentos filosóficos del trabajo filosófico se llevan a cabo separadamente de los problemas filosóficos, lo anterior equivaldría a intentar separar los medios de los fines **(Cf. Langón, 2006: 97).**

CAPÍTULO IV: EL ENFOQUE DE PAULO FREIRE SOBRE LA EDUCACIÓN

Una educación filosófica crítica requiere de sujetos que no sólo absorban conocimientos, sino que sean capaces de afrontar dialógicamente y constructivamente diversas temáticas y situaciones a las cuales hoy se ven expuestos. En este sentido, el pensamiento de Paulo Freire sobre lo que debe ser la Educación me permitirá más adelante plantear lo que debería ser una asignatura de Filosofía para Cuarto Medio.

Para Freire la educación responde a un proceso de crecimiento del sujeto, a un proceso de búsqueda de lo que podemos llamar su propia identidad, identidad que debe ser lograda en una sociedad en la que la particularidad de cada uno como persona parece no contar. Este proceso de búsqueda es un proceso de liberación de una educación bancaria, llamada así por Freire por entenderse al alumno como un sujeto en el cual sólo se depositan conocimientos sin que éste pueda refutar lo más mínimo, ya que es visto como un ignorante. En esta educación opresora señala Freire **(1975: 56)**:

no puede haber conocimiento pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador. No realizan ningún acto cognoscitivo, una vez que el objeto que debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente es posesión del educador y no mediador de la reflexión crítica de ambos.

De lo anterior se sigue que la educación bancaria señala un solo tipo de protagonista: el docente, quien se transforma en narrador de sus saberes, narración a la cual no existe posibilidad alguna de crítica por parte de los educandos. Esta narración de saberes por parte del docente lleva a los estudiantes a la única actividad posible que la educación bancaria les deja: la memorización, "de este modo, en nombre de la preservación de la cultura y del conocimiento, no existe ni conocimiento ni cultura verdaderos" **(Freire, 1975:**

56), sólo existe un deseo de dominio sobre los educandos. Este deseo de dominio se comprende, plantea Freire siguiendo a Fromm, desde una visión necrófila de lo social, en la cual la persona es despojada de su dimensión antropológica para ser entendida sólo como un objeto posible de ser usado. Esto, porque para el docente bancario:

La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto —una flor o una persona— únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo.” Y continúa, más adelante: “ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida”: La opresión, que no es sino un control aplastador, es necrófila. Se nutre del amor a la muerte y no del amor a la vida(**Freire, 1975: 58**).

Esta trágica realidad señalada por Fromm, sólo puede entenderse según Freire porque “la concepción y práctica bancarias terminan por desconocer a los hombres como seres históricos”(**1975: 65**). Desde este punto de vista habría que considerar, siguiendo a Freire, que la concepción de una educación bancaria también es necrófila pues al intentar dominar el pensamiento de los educandos, está procurando que los sujetos vivan adaptados a un mundo regido según los deseos e intereses de unos pocos que conducen a la frustración de los oprimidos, incapaces de ser sujetos de su acción (**Cf. Freire, 1975: 52**), porque “tienen conciencia de su inconclusión”(**Freire, 1975: 61**). Esta frustración que impide la realización del sujeto a su plenitud terminará produciendo un intento de liberación de parte de los oprimidos, pero el peligro inherente a esta acción radica en el hecho de que estos últimos se conviertan a su vez en opresores de aquellos que los tenían oprimidos. Esta liberación debe ser una liberación tanto del oprimido como del opresor, ya que como señala Freire “la educación liberadora es una comunión” basada en un proceso de transformación enmarcada en una comunicación dialógica, en las que ambas partes son educadores y educandos, que finalmente resulta en un proceso de liberación y de una profunda restauración de lo humanamente perdido por ambos, y que en el caso

del oprimido finalmente le conduce a construir desde su libertad su propio ser. Esta educación liberadora basada en el diálogo implica:

un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término de un acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes -educador, por un lado; educandos, por otros-, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible **(Freire, 1975: 61)**

Lo anterior no deja posibilidad alguna a equívoco en los postulados de Freire, sólo es posible llevar a cabo una educación liberadora rompiendo con la contradicción educador-educandos, dentro del diálogo, generándose así un nuevo concepto educativo “no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador” **(Freire, 1975: 61)**. Es este diálogo el que genera, por tanto, un crecimiento de ambos sujetos en un mismo nivel, de lo que puede desprenderse que:

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo. Mediatizados por los objetos cognoscibles que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador quien los describe o los deposita en los pasivos educandos **(Freire, 1975: 61)**.

La educación bancaria no precisa que el educando realice algún tipo de acto cognoscitivo, ya que éste no es sujeto de reflexión sino de memorización, lo que varía radicalmente en la educación problematizadora donde lo que se obtiene como conocimiento es fruto de una reflexión conjunta del educador y del educando donde ambos -ahora como investigadores- se plantean críticamente ante determinadas problemáticas, respondiendo de este modo a una necesidad inherente a toda persona de realizarse en una constante

búsqueda de su plenitud ontológica como sostiene Freire (**Cf. 1975:62**). Esta plenitud conlleva, necesariamente, la conciencia del antiguo educando de que “se sabe inacabado. Tiene conciencia de su inconclusión”(**Freire, 1975: 65**). Es por esto, que los contenidos educativos deben generarse “en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad. De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo”(**Freire, 1975: 66**), es decir, el alumno sólo se completa en la medida que se construya a sí mismo, lo contrario sería como bien lo plantea Freire “violencia”, es decir, “que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento”(**Freire, 1975: 67**), movimiento que:

sólo se justifica en la medida que se dirige al ser más, a la humanización de los hombres. Y ésta, como... ..es su vocación histórica, contradicha por la deshumanización que, al no ser vocación, es viabilidad comprobable en la historia. Así, en tanto viabilidad, debe aparecer ante los hombres como desafío y no como freno al acto de buscar(**Freire, 1975: 67**).

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE FILOSOFÍA PARA CUARTO MEDIO

Previo a cualquier planteamiento que se pueda realizar sobre lo que debería ser un Programa de Filosofía para Cuarto Medio, es necesario que se efectúe un análisis al programa de Formación General para Cuarto Medio. Este análisis, se apoyará-como fue señalado en la introducción- en algunas visiones críticas vistas formuladas en el Capítulo Tercero.

Un primer y muy necesario comentario que debe hacerse es en base a lo sostenido por el Ministerio de Educación para fundamentar el plan curricular para Cuarto Medio cuando sostiene que “el marco curricular claramente privilegia las dimensiones temática y metodológica sobre la histórica” (MINEDUC, 2004: 14), lo que implica un dominio de los métodos filosóficos y no la memorización de doctrinas históricas y sistemas. Lo anterior lleva necesariamente a preguntarnos sobre qué debe hacerse en Cuarto Medio ¿Enseñar filosofía o enseñar a filosofar? Esta pregunta nos conduce a dos situaciones opuestas. Por un lado encontramos a aquellos que priorizan un ejercicio intelectual totalmente inquisidor frente a las problemáticas sociales por sobre las materias del programa, lo que no quiere decir que se esté frente a un desprecio de los textos y la tradición filosófica, pero a éstos se les coloca bajo el ejercicio intelectual. Frente a un registro memorístico de contenidos ya definidos, los que defienden esta posición privilegian un programa surgido de las inquietudes y necesidades de los alumnos, llegando incluso algunos a proponer un programa surgido de los intereses particulares de los alumnos, lo que puede conducirnos a diversos programas que no necesariamente van a ser abordados desde la filosofía, con el peligro -ya señalado anteriormente en las páginas 15 y 16 de esta tesina- de que los temas filosóficos pueden pretender ser abordados desde todas las áreas del currículum.

Frente a esta posición surge aquella que sostiene a la filosofía como una disciplina con contenidos y textos que permitan al sujeto adentrarse en las problemáticas que éstos

plantean. Es cierto, sostiene esta posición, que los jóvenes se plantean ya situaciones trascendentales, pero dichos planteamientos se sostienen muchas veces en opiniones que requieren, por tanto, del saber del docente que guíe desde la riqueza de la tradición filosófica estudiada académicamente.

De este modo nos vemos enfrentados a la problemática kantiana y hegeliana. Mientras el primero sostiene que no se puede enseñar filosofía, porque ésta es inacabada, lo que se puede es enseñar a filosofar en virtud de la propia razón siendo cada sujeto un pensador con plena autonomía, procurando cada hombre no atarse a un pensamiento determinado. En contraposición a Kant, Hegel sostiene que lo que realmente permite al sujeto filosofar es el conocimiento de los contenidos filosóficos y, por tanto, no puede pretenderse no enseñar y aprender filosofía.

Para Obiols, Hegel no pretende señalar un aprendizaje memorístico de textos filosóficos ni menos aún intentar encerrarse en un postulado filosófico determinado. Por el contrario, el pensamiento hegeliano deja ver en sus postulados un diálogo con las ideas filosóficas que lo antecedieron y que permiten a éste enfrentar situaciones de su tiempo con sus propias concepciones. Respecto de Kant, Obiols sostiene que en ningún momento éste pretende ignorar la tradición filosófica, ya que sólo a través del diálogo crítico con ésta el sujeto aprenderá a filosofar. Para Obiols:

... el aprendizaje de la filosofía es como una moneda que tiene en una cara a la filosofía y en otra al filosofar. [...] La tensión entre el sustantivo 'filosofía' y el verbo 'filosofar' es constante, y ambos constituyen las dos caras inescindibles e imprescindibles para que un aprendizaje de contenidos o habilidades pueda considerarse filosófico **(En Obiols, 2001, citado por Cano, 2007: 16-17)**.

Lo anterior debe llevarnos a considerar seriamente lo sostenido en las páginas 14, 15 y 16 de la tesina en desarrollo, ya que el MINEDUC no es claro en sus planteamientos respecto

del rol que le compete a la filosofía en el currículum y más bien parece pretender un diluimiento de ésta en otras áreas del currículum.

Un segundo comentario respecto del programa de Cuarto Medio es el modo como el Ministerio de educación enfrenta la asignatura y el modo de trabajar con los textos filosóficos contemplados para las diversas unidades. De hecho, al referirse a la lectura de éstos señala que lo que se pretende es “conciliar el esclarecimiento conceptual y la historia del pensamiento filosófico, a través de la lectura de textos fundamentales para la reflexión acerca de las temáticas que aborda la propuesta” **(MINEDUC, 2005: 115)**.

De lo anterior se desprende una grave problemática planteada por Xaviera Ringeling quien señala que el programa de Cuarto Medio carece de una dimensión crítica, lo que se refleja en el modo como los alumnos abordancada uno de los textos:

en cada una de las unidades del currículum de Formación General de 4° Medio se prescribe que los textos sean leídos y discutidos en las primeras dos subunidades, leídos y comparados en la tercera, y leídos y analizados en la cuarta (cf. 2005: 120s). En ninguna parte se aclara la necesidad de que los alumnos critiquen los textos, que los pongan a prueba y tomen posición frente a ellos **(Ringeling, 2012)**

Lo anterior, siguiendo a Ringeling, se entiende a partir de los diversos verbos que el Ministerio utiliza para el trabajo con los textos. El uso de los verbos discutir, comparar y analizar –como señala Ringeling– en ningún momento plantea que los alumnos realicen una reflexión crítica de los textos, por el contrario, el modo como se enfoca en el programa el trato con éstos recuerda lo que Paulo Freire denomina “Educación bancaria”. Ringeling plantea que “la adecuada enseñanza en Filosofía requiere no sólo que el alumno conozca el pensamiento crítico de algunos filósofos, sino que también desarrolle su propio pensamiento crítico en su trato con los textos filosóficos” **(2012)**, lo que permitiría al alumno ser capaz desde lo que los textos plantean adquirir un “pensamiento

autónomocapaz de plantearse respecto de las diversas situaciones a las cuales se ve enfrentada la humanidad, pero por encima de todo a las diversas situaciones sociales que hoy enfrenta nuestra sociedad chilena(Ringeling, 2012).

Para la Unidad 1 “La Filosofía: Introducción”, el Ministerio de Educación en sus orientaciones temáticas señala que “El propósito de la primera unidad es ofrecer una aproximación introductoria aunque no elemental de la filosofía que permita entender el que sus preguntas versen acerca del sentido de la vida humana”(2001: 24). Para lograr esta aproximación introductoria, el Ministerio plantea que los contenidos de la Unidad 1 han sido distribuidos en tres subunidades:

a) una primera subunidad: “La filosofía y el sentido de la vida humana”, que enfatiza “un uso riguroso del lenguaje para propósitos argumentativos” (MINEDUC 2001: 24) en todos los aspectos de la dimensión comunicativa, donde todas “Las actividades suponen distinguir los distintos usos de los conceptos de empírico y de formal para, más tarde, contrastar los campos cubiertos por medios empíricos y formales con el campo de la filosofía” (MINEDUC, 2001: 24).Esta subunidad pretende mostrar una diversidad de “posiciones” en el pensamiento humano “defendidas mediante la argumentación racional”(MINEDUC, 2001: 24). Esta rigurosidad del lenguaje se manifiesta de modo relevante en los “distintos usos de la noción de sentido”(MINEDUC, 2001: 24), noción que se aplica filosóficamente al preguntarse “acerca del sentido de la vida humana”(MINEDUC, 2001: 24).

b) la subunidad 2: “Problemas metafísicos y epistemológicos”, contrasta diversas visiones filosóficas sobre diversos problemas metafísicos y epistemológicos con el objeto de procurar lo que denomina un sustrato filosófico en la reflexión valórica de diversas temáticas presentes en las otras unidades (Cf. MINEDUC, 2001: 24).

c) la subunidad 3: “Los métodos de la filosofía”, pretende introducir “a los estudiantes en el reconocimiento explícito de los distintos métodos de la filosofía en términos del trabajo realizado en las dos subunidades anteriores”(MINEDUC, 2001: 24). Lo anterior implica que

los alumnos sean insertos en “la dimensión filosófica y su vocabulario básico, el cual más tarde tendrán ocasión de utilizar en múltiples otros campos” (**MINEDUC, 2001: 24**).

La primera unidad persigue que los alumnos, al término de ésta, alcancen los siguientes aprendizajes (**MINEDUC, 2001: 25**):

- Distinguen las preguntas empíricas de las formales y las filosóficas.
- Comprenden el diálogo filosófico como un intercambio de opiniones, respaldadas por argumentos racionales acerca de, por lo menos, la naturaleza última del mundo y del conocimiento.
- Conocen la existencia en la filosofía de diferentes posiciones acerca de tales asuntos, que son igualmente inteligibles y que han sido defendidas por distintos autores.
- Conocen un vocabulario básico de términos filosóficos (por ejemplo, experiencia y razón; realidad y apariencia; ser y devenir).
- Articulan oralmente y por escrito, utilizando en forma pertinente dicho vocabulario, sus puntos de vista respecto de algunos asuntos metafísicos y epistemológicos.
- Conocen y comprenden el pensamiento filosófico de algunos autores, su coherencia interna y sus relaciones argumentativas mutuas.
- Reconocen el impacto de algunos filósofos en cómo pensamos actualmente.
- Reconocen, distinguen y aplican diferentes métodos de la filosofía.
- Comprenden la estructura de la filosofía como los temas éticos, metafísicos y epistemológicos.

En estricto rigor, sólo la Primera Unidad está abocada a lo filosófico histórico en sí, ya que las otras tres restantes se enmarcan en el problema ético (**Cf. Oyarzún, 2006: 19**). El problema no es dejar atrás “el formato tradicional de la enseñanza de la filosofía basada en la historia de la filosofía” (**Oyarzún, 2006: 19**), tampoco lo es el hecho que los estudiantes estén en contacto directo con los textos filosóficos como bien señala Oyarzún, el problema radica en cómo se puede pretender que “la importancia de la historia de la filosofía queda referida -y supuestamente satisfecha- con una lectura de algunos textos de la tradición y otros de autores influyentes en el pensamiento contemporáneo” (**Oyarzún, 2006: 19**), como los que son dados para elegir en los contenidos temáticos de la Unidad 1.

Es imposible pretender un análisis serio de temas y textos tan profundos en un lapso de trece semanas, que es el que contempla la primera unidad, ya que lo anterior conllevaría que los alumnos:

han de poder hacerse cargo de que los conceptos y las tesis implicados en sus discusiones tienen densidad histórica, y esto no sólo para dar a entender que no pueden ser sometidos sin más a una manipulación arbitraria, sino sobre todo que en ellos ha cristalizado una experiencia preñada de historicidad(Oyarzún, 2006: 20).

Un segundo aspecto a considerar en la primera unidad es aquel que se señala cuando se dice que: no se distingue una articulación interna entre la primera de las áreas, que responde en parte al viejo esquema de la “introducción a la filosofía”, y las tres restantes, que versan sobre diversos aspectos de la filosofía práctica (Oyarzún, 2006: 20). Resulta extraño, siguiendo a Oyarzún, que el Ministerio de Educación (2001: 24) inicie la Unidad 1 planteando que “El propósito de la primera unidad es ofrecer una aproximación introductoria aunque no elemental de la filosofía que permita entender el que sus preguntas versen acerca del sentido de la vida humana”, como si lo “humano y la vida fuesen datos o hechos consumados acerca de los cuales sólo cupiese preguntar por su sentido” (Oyarzún, 2006: 20). Más aun, para la filosofía “cada una de estas dimensiones (lo “humano”, la “vida”, el “sentido”) es asumida no como una premisa establecida sino como problema” (Oyarzún, 2006: 20).

La segunda unidad del Programa de Formación General para Cuarto Medio “El problema Moral”, persigue como objetivo reflexionar filosóficamente sobre el valor de la conducta humana (Cf. MINEDUC, 2001: 46), desde un marco teórico que distingue acciones prácticas, normas morales y reflexión filosófica; o planteado con otro lenguaje: el bien, la moral y la ética (Cf. MINEDUC, 2001: 46). Para ello, el programa busca –desde “la experiencia de los alumnos” (MINEDUC, 2001: 46)- plantear situaciones que conlleven una

problemática moral (Cf. **MINEDUC, 2001: 46**) distintas “de otras cuya valoración está referida a normas sociales y culturales” (**MINEDUC, 2001: 46**). Lo anterior lleva a plantear que el Programa de Filosofía quiere que el alumno pueda discutir y reflexionar en base a la experiencia particular que éste posee y que le permite un conocimiento de sí mismo y del medio en el cual se encuentra inserto, lo que le lleva a generar su propia concepción y visión de su vida y de su entorno social.

Esta visión personal que conduce a una ética del sujeto se ve enfrentada a “un sistema moral” (**MINEDUC, 2001: 46**) y, por tanto, a la “dificultad de dar respuestas unívocas” (**MINEDUC, 2001: 46**) frente a lo cual el profesor de Filosofía debe “fomentar inicialmente la libre expresión de los estudiantes frente a las distintas situaciones y luego guiarlos en el uso de los métodos de la filosofía cubiertos en la Unidad 1 que resulten más pertinentes” (**MINEDUC, 2001: 46**). Lo anterior conduce a una “sistematización de posiciones” (**MINEDUC, 2001: 46**) frente a las situaciones analizadas que son tomadas del diario vivir y ante las cuales se debe tomar una posición determinada que debe tener siempre presente la diversidad moral que existe en sociedad.

La unidad persigue alcanzar los siguientes aprendizajes de los alumnos (**MINEDUC, 2001: 47**):

- Conocen y distinguen los conceptos de Mundo Moral, la Moral y la Ética.
- Comprenden la Moral como distintos sistemas de normas morales.
- Comprenden que la evaluación moral supone la Moral.
- Distinguen la Moral de la Ética.
- Distinguen entre normas morales y normas sociales y culturales.
- Conocen la Regla de Oro y la aplican a situaciones concretas.
- Comprenden que las preguntas morales pueden tener más de una respuesta correcta.
- Conocen el papel de los sentimientos en la Moral.

Los fines que se persiguen en la Unidad 2 y que se desprenden de los aprendizajes esperados nos enfrentan nuevamente a lo ya planteado en las páginas 27-28 de la presente tesina: no existe el ánimo de forjar una dimensión crítica en los estudiantes. Ello se ve corroborado en las diversas actividades diseñadas para la unidad, cuyos enunciados no dejan lugar a un planteamiento crítico de las situaciones analizadas. Así, se desprende de los indicadores de éstas: para las actividades 1 y 5 el verbo es analizar; la actividad 2 usa el verbo clasificar; y para las actividades 3 y 4 se emplea el verbo conocer. Al término de la unidad (**MINEDUC, 2001: 55**), las indicaciones al docente nos remiten a la concepción bancaria de Freire, es decir, un docente que orienta dentro de ciertas normas dadas, pero que no da cabida a una mirada crítica a problemáticas plenamente vigentes en la sociedad chilena con grandes situaciones morales presentes en ellas.

Respecto de la Unidad 3 “Fundamentos de la Moral”, que por su temática está profundamente ligada a la unidad anterior, el Ministerio de educación “pretende que los alumnos y alumnas conozcan algunos fundamentos filosóficos de los sistemas morales, comprendiendo que las afirmaciones valorativas tienen un trasfondo que las sustenta” (**2001: 56**), procurando un ejercicio reflexivo respecto del deber ser libre y responsable en lo que refiere a la conducta humana (**Cf. MINEDUC, 2001: 56**). Las diversas actividades que se proponen “tienen la intención de unir el aspecto teórico con la vida práctica, buscando el que los alumnos y alumnas comprendan que la ética se pregunta y busca respuestas acerca de problemas teóricos que inciden en las situaciones reales de sus vidas” (**MINEDUC, 2001: 56**). Con el objeto de alcanzar sus objetivos, la Unidad 3 se encuentra subdividida en dos subunidades:

a) una primera subunidad: “Conceptos morales básicos”, que intenta lograr la distinción de diversos conceptos “a la luz del pensamiento de Sócrates y Aristóteles” (**MINEDUC, 2001: 58**). Las nociones contempladas en la subunidad se van “internalizando a través del contacto con el pensamiento de los autores clásicos elegidos, para lo que se recomienda hacer una lectura atenta y con comentarios en la clase” (**MINEDUC, 2001: 58**).

b) la subunidad 2 plantea los “Diferentes fundamentos de la Moral”, en donde las nociones propias de la subunidad más las de la subunidad anterior “pueden ser utilizadas por el docente para, además de continuar la entrega de conocimientos teóricos a los estudiantes, apoyarlos en su formación para la vida” **(MINEDUC, 2001: 63)**.

Los aprendizajes que se espera alcancen los alumnos en esta tercera unidad son**(MINEDUC, 2001: 57)**:

- Conocen los conceptos filosóficos de Bien, felicidad y virtud.
- Conocen la identificación socrática del Bien con el conocimiento, la virtud y la felicidad.
- Comprenden el pensamiento aristotélico acerca del Bien.
- Distinguen entre ser y valor.
- Conocen la polaridad y la jerarquía como características formales de los valores.
- Distinguen entre una moral autónoma y una moral heterónoma.
- Reconocen en la libertad del actuar humano el fundamento de su responsabilidad.
- Conocen diferentes propuestas acerca del fundamento de la moral.

Como bien plantea Mario Díaz, las Unidades 2 y 3 del Programa de Formación General para Cuarto Medio “buscan que los estudiantes comprendan valores morales en la convivencia humana y en la vida ciudadana; y proporcionan experiencias para que los alumnos desarrollen su identidad moral y personal y comprendan críticamente la diversidad de la vida moral de las personas y comunidades” **(Díaz, 2011)**.

Me cabe el mismo reparo a las unidades anteriores respecto de la Unidad 3, es decir, una unidad en la que no existe el espacio para una crítica sobre situaciones nacionales que permita realmente un crecimiento por parte del alumno en un compromiso social definido. Los verbos usados en los aprendizajes esperados no se condicen con lo anterior, son verbos que condicionan totalmente el campo de acción del alumno frente al

programa. Más aun, al término de la unidad se plantea respecto de la actividad 9, que queda a criterio del docente los ejemplos que él estime más convenientes para llevar a cabo la actividad. ¿Dónde queda la posibilidad para que los alumnos puedan plantear sus propias interrogantes o situaciones sociales que hoy tanto estremecen el espectro social chileno?

Finalmente, la Unidad 4 del Programa para Cuarto Medio denominada “Ética social”, aborda una necesidad del hombre que bien puede ser denominada vital y que no es otra que la vida en sociedad, cuyo origen se fundamenta en “la naturaleza social de los seres humanos” (MINEDUC, 2001: 72) y que le permite su “supervivencia y perfeccionamiento” (MINEDUC, 2001: 72). Desde la mirada de autores clásicos y modernos se hace un análisis a ciertos tipos de instituciones y al modo de organización que éstas adquieren y desarrollan y como ejercen su influencia en el desarrollo de la conciencia moral (Cf. Ringeling, 2012) y, como señalan las Orientaciones temáticas se da “también espacio para considerar la democracia” (MINEDUC, 2001: 72). Para realizar una lectura de los derechos humanos, la unidad revisa las “funciones normativa y expresiva del derecho” (MINEDUC, 2001: 72), como también se revisa el concepto de justicia en cuanto “virtud de individuos y en tanto característica de normas y sistemas normativos” (MINEDUC, 2001: 72). El último punto contemplado en las Orientaciones temáticas plantea el problema ético referido a situaciones no dilucidadas todavía, cuyas actividades generan serios dilemas en su implementación y aplicación como la tecnología y la bioética (Cf. MINEDUC, 2001: 72)

La Unidad 4 se encuentra segmentada en tres subunidades: Subunidad 1: Instituciones, poder y sociedad; Subunidad 2: Derecho, justicia e igualdad; Subunidad 3: Ética social contemporánea.

a) la subunidad 1 persigue destacar el rol de las instituciones en la formación moral del sujeto, en el ejercicio del poder y en el quehacer social. Respecto de la organización del Estado, la subunidad pretende enfatizar que las diversas respuestas que se han dado al

respecto son “por igual inteligibles” **(MINEDUC, 2001: 74)**, pero ninguna de ellas agota lo que una sociedad debe ser.

b) la subunidad 2 “analiza filosóficamente los conceptos de derecho, justicia e igualdad” **(MINEDUC, 2001: 78)** y la relación que se da entre éstas, como también la importancia que éstos conceptos encierran en la “fundamentación y desarrollo de la doctrina de los derechos humanos, que es el punto en el cual se examinan distintos conceptos de justicia y sanción penal” **(MINEDUC, 2001: 78)**.

c) la subunidad 3 enfatiza el hecho de que las acciones de los sujetos siempre se enmarcan en lo moral, pudiendo causar daños a otros **(Cf. MINEDUC, 2001: 88)**. Para el Ministerio de Educación, la unidad 4 “se presta especialmente para acercar los temas éticos al campo de la experiencia personal de los estudiantes” **(2001: 88)**. Dentro de los diversos conceptos que la subunidad maneja “el concepto de daño puede ser el más esclarecedor como criterio valorativo”, lo cual no significa que se descarten otros valores ya vistos **(Cf. MINEDUC, 2001: 88)**.

La Unidad 4 pretende que los alumnos alcancen los siguientes aprendizajes **(MINEDUC, 2001: 72)**:

- Reconocen el papel de las instituciones sociales en la formación de la conciencia moral.
- Conocen la organización del Estado que proponen un filósofo clásico y uno contemporáneo.
- Identifican la democracia como forma de organizar al Estado y pueden evaluarla críticamente.
- Relacionan la actividad política y la búsqueda del bien común.
- Conocen el concepto de derecho y la doctrina de los derechos humanos.
- Relacionan la participación ciudadana con la democracia.
- Conocen el concepto de justicia.

- Identifican y aplican los principios de la bioética.
- Entienden la dimensión ética de la técnica.

Si bien comparto las temáticas de la Cuarta Unidad, no puedo señalar lo mismo del modo como éstas son abordadas, ya que mis reparos se centran nuevamente en la nula disposición del Programa para que los problemas contenidos en la unidad sean confrontados críticamente con situaciones sociales que afectan al medio nacional. El modo como se enfrentan las temáticas en la unidad está de tal modo guiado por el docente que nos vemos enfrentados a una pedagogía bancaria plenamente asumida por el Ministerio de Educación.

Un segundo reparo a la unidad viene desde la observación hecha por Ringeling respecto a que una de las maneras que impiden una plena “dimensión crítica de la Filosofía tiene que ver con la no implementabilidad de la cuarta unidad del plan para la Formación General de Cuarto Medio” (**Ringeling, 2012**). Para Ringeling, la Unidad 4 es “la culminación” del Programa de Filosofía y Psicología de 3° y 4° Medio. Si se analiza desde lo que es un proceso de continuidad, señala Ringeling, los alumnos no tendrían problema, por lo ya visto en las unidades anteriores, en enfrentar las materias propias de esta última unidad (**Cf. Ringeling, 2012**). El problema radica, según esta autora, en que el tiempo para abordar el Programa en su totalidad es insuficiente, pues debido a la PSU los alumnos de Cuarto medio egresan a más tardar los primeros días de noviembre. Un problema adicional, según Ringeling es que “la cantidad de temáticas a abordar en el programa de Filosofía no permite ir suficientemente rápido como para terminar con todos los aprendizajes a fines de octubre” (**Ringeling, 2012**). Hay un detalle de máxima importancia que no puede ser obviado y que es el hecho que:

el Programa de Estudio de 4° Medio se propone que se necesitaría de 39 semanas para abordar las cuatro unidades, es decir alrededor de 10 meses, lo que implica

que está calculado para que los estudiantes trabajen hasta finales de diciembre con él(**Ringeling, 2012**)

Siguiendo a Ringeling, tenemos que preguntarnos ¿Cómo puede entenderse un programa para Cuarto Medio que, desde su génesis, se sabe no puede ser llevado a término? Las temáticas de esta unidad son, sin duda, las que más expectativas han de generar en los estudiantes y, por ende, deberían contar con mayor tiempo para su plena realización. Su no implementación total generan “consecuencias muy negativas para los estudiantes ya que es precisamente esta unidad la que más tiene que ver con la reflexión política” (**Ringeling, 2012**), que es un tema que hoy, por todos los sucesos que acaecen en nuestro país, debería estar plenamente integrado a la reflexión crítica y constructiva del estudiantado, pero que por la manera como se enfrentan los temas y por el tiempo que se necesita claramente no es posible.

He querido dejar para el final de este análisis un aspecto que considero crucial y que no está presente en las tres últimas unidades del Programa para Cuarto Medio: “una labor educativa y un proyecto pedagógico basado en una antropología como una metafísica de la realidad humana y no una ontología del ser humano o una filosofía de la naturaleza humana” (**Fernández, 2006: 4**). Las unidades que tratan el problema moral no tienen el menor atisbo de una profundización metafísica de las temáticas planteadas, son superficiales, livianas en cuanto al modo de enfrentar una realidad tan propia del hombre, lo que me lleva a en el capítulo siguiente a profundizar en los contenidos que señala Fernández quien realiza una lectura de la antropología de Zubiri.

CONSIDERACIONES PARA UN PROGRAMA DE FORMACIÓN GENERAL DE FILOSOFÍA EN CUARTO MEDIO

CAPÍTULO VI: UN PROGRAMA ELABORADO DESDE UNA ANTROPOLOGÍA COMO UNA METAFÍSICA DE LA REALIDAD HUMANA

El análisis del Programa de Formación General de Filosofía para Cuarto Medio, iluminado por los diversos planteamientos formulados al currículum de Filosofía para la Enseñanza Media, vistos en el capítulo segundo de la presente tesina, lleva a plantear algunas consideraciones respecto de lo que el Programa de la asignatura en este nivel debiera contener.

Lo primero es concordar con Ringeling que el Programa de Filosofía para Cuarto Medio debe ser pensado como un programa de contenidos abordados con una alta reflexión filosófica crítica constructiva sobre la pregunta formal por el hombre y su sentido. De aquí la importancia que los textos bibliográficos que se utilicen para los diversos temas permitan una reflexión que conduzca al alumno a forjar su propia visión sobre los temas que analice y no sólo se instrumentalicen como un medio para indicar al alumno el pensamiento de un autor determinado. En otros términos como plantea Langón **(2006: 96)** “el trabajo con los textos filosóficos debiera ser un aporte al pensamiento autónomo de los alumnos, que piensen sobre las problemáticas de la existencia humana gracias a ellos, a pesar de ellos y contra ellos”.

Una segunda consideración parte desde lo que Ringeling llama inaplicabilidad del Programa por falta de tiempo para ver la totalidad de los contenidos, lo que conduce a considerar una reformulación del Programa de Cuarto Medio respecto de las temáticas que deben ser vistas en este nivel. Es pertinente que se mantengan las materias de las tres

últimas del unidades del Programa, pero articulándose cada una de éstas con lo filosófico histórico, de modo que las materias de las tres últimas unidades puedan tener un sustrato histórico que permita una “filosofía práctica con una experiencia preñada de historicidad” **(Oyarzún, 2006: 20)**, no con el objeto de entender los contenidos de estas unidades como parte “del sentido de la vida humana” a la cual el Ministerio de Educación alude en las temáticas del Programa de 2001, sino que plantear que lo moral y lo social están dentro de “las dimensiones de lo “humano”, la “vida”, el “sentido”, no como premisas establecidas sino como un problema” **(Oyarzún, 2006: 20)**.

A lo anterior y en sintonía con Jesús Fernández -quien analiza el pensamiento sobre el hombre de Xavier Zubiri- debe agregarse una reformulación de las unidades como un trabajo educativo sostenido en un proyecto pedagógico basado en “una antropología como una metafísica de la realidad humana y no una ontología del ser humano o una filosofía de la naturaleza humana” **(Fernández, 2006: 4)**.

Previo a entrar en este análisis, es necesario recordar lo señalado por José Luis Aranguren **(1958: 208)** al referirse sobre el hecho que “el hombre puede hacer filosofía, pero puede también no hacerla”, pero lo que los hombres no pueden dejar de realizar es el hecho de:

conducirse, tienen que dar un sentido determinado a su existencia y, para ello, proyectar primero lo que van a hacer y realizarlo a continuación, elegir entre varias posibilidades, ejecutar unos actos y abstenerse de otros, tomar decisiones y adquirir hábitos, asumir o modificar actitudes, hacer cosas y, al par, ir haciendo su propia vida y haciéndose a sí mismos” **(Aranguren, 1958: 208)**

Lo anterior implica la imposibilidad del hombre de no dejar de ser un sujeto moral, en otros términos el hombre “es el responsable de su vida, puesto que la hace y haciéndola responde con ella y de ella” **(Aranguren, 1958: 208)**. La vida del hombre es una praxis, por la cual se tiene que hacer a sí mismo, praxis que alcanza a la humanidad en la historia **(Cf.**

Ibid, p. 208). La moral es así una praxis pero no cualquier praxis, sino una “conforme a determinadas formas de vida” **(Aranguren, 1958: 208)**, a pautas ya establecidas socialmente que son un registro de la historia y de la cultura, y que conducen a una “reflexión sistemática sobre el comportamiento moral del hombre” **(Aranguren, 1958: 208)**. Es primordial que nuestros estudiantes distingan con certeza, lo que Aranguren llama los tres sentidos de la palabra moral, es decir:

- a) el hombre se hace a sí mismo
- b) este hacerse a sí mismo es en una sociedad que ha establecido normas
- c) estas normas conllevan a una reflexión sistemática que produce una “filosofía moral o ética” **(Aranguren, 1958: 208)**

Volviendo ahora sobre el planteamiento de Fernández Zamora, éste señala que, al abordar la pregunta por el hombre, Zubiri lo define como una unidad estructural de ser y realidad, en la que se distinguen dos órdenes desde las cuales podemos analizarlo: el talitativo y el trascendental.

Desde el orden talitativo “lo primero que debemos considerar a la hora de abordar la realidad del hombre es que ésta es intramundana y como tal es siempre material, ya que surge en el seno de la materia” **(Fernández, 2006: 4)**. Para Zubiri el hombre es una realidad viviente dentro de un orden de cosas que son capaces de producir una modificación de su estado vital, provocando que éste responda a ese estímulo. Pero esta respuesta será generada desde su habitud propia, la inteligencia sentiente:

Inteligencia y sentimiento, pues, en el hombre constituyen una misma habitud, y es que el hombre se hace cargo de la realidad inteliéndola sentientemente y sintiéndola inteligiblemente. Descubrimos de esta manera en el hombre una unidad metafísica de realidad y animalidad. Ahora bien, esta unidad no es exclusiva de la inteligencia, sino que ha de extenderse a la voluntad y al sentimiento. «El momento intelectual de la aprehensión no agota todas las posibilidades que tiene

el hombre de hacerse cargo de la realidad. La realidad se hace presente intelectivamente pero también volitiva y sentimentalmente **(Fernández, 2006: 5)**

Lo anterior lleva a considerar el hecho que el hombre desde su habitud en la que se encuentran implicadas la voluntad y el sentimiento se va acomodando a la realidad, restableciendo el equilibrio de su tono vital que es "la manera sentimental de estar el hombre en la realidad (sentimiento)" **(Fernández, 2006: 5)**, creando respuestas viables que deben ser justificadas, ya que al no responder estas respuestas a estímulos no están, por tanto, determinadas, siendo el sujeto responsable de sus acciones.

Desde el orden trascendental, el hombre está abierto a la realidad por lo cual debe hacerse cargo de la situación. Más aun, Fernández plantea que:

A esto hay que añadir que por su grado de formalización, el hombre tiene un carácter de inconclusión; no encuentra en su realidad natural respuestas adecuadas para su viabilidad biológica. Todo esto nos lleva a que el hombre ha de hacerse a sí mismo, pero ha de hacerse desde la realidad; ha de realizarse **(2006: 5)**

Por tanto, el hombre es una sustantividad inconclusa, como señala Fernández siguiendo a Zubiri "pues su manera de ser de suyo no está determinada por la talidad de sus notas, es por ende una sustantividad abierta y debe pertenecerse a sí mismo como realidad. Es realidad en forma de suidad" **(Fernández, 2006: 6)**, llamándole a dicho modo de realidad persona **(Cf. Fernández, 2006: 6)**. Para Zubiri **(1984: 49)**:

Ser persona, evidentemente, no es simplemente ser una realidad inteligente y libre. Tampoco consiste en ser sujeto de sus actos. La persona puede ser sujeto pero es porque es persona, y no al revés. También suele decirse que la razón formal de la persona es la subsistencia. Pero yo no lo creo: la persona es subsistente ciertamente, pero lo es porque es suya. La suidad es la raíz y el carácter

formal de la personeidad. La personeidad es inexorablemente el carácter de una realidad subsistente en la medida en que esta realidad es suya. Y si su estructura como realidad es subjetual, entonces la persona será sujeto y podrá tener caracteres de voluntad y libertad. Es el caso del hombre.

Al respecto, Blanca Castillo y Cortázar **(1997: 1115)**, comentando el planteamiento de Zubiri, señala que:

Como se ve la personeidad es la fuente más profunda del ser de hombre, la raíz de donde nace todo su actuar. Pues bien, en este sentido la personalidad tiene un carácter en cierto modo derivado: "Si llamamos personeidad a este carácter que tiene la realidad humana en tanto que suya, entonces las modulaciones concretas que esta personeidad va adquiriendo es lo que llamamos personalidad. La personeidad es la forma de realidad; la personalidad es la figura según la cual la forma de realidad se va modelando en sus actos y en cuanto se va modelando en ellos"

El hombre está en una constante construcción de su propia figura, pues al hacerse cargo de su realidad, él decide que es lo que hará y de qué modo lo llevará a cabo, debiendo cargar con la realidad escogida, por lo que su vida es esencia proyectiva que se va apropiando paulatinamente y del mejor modo posible de las oportunidades que se le manifiesten, transformándolas como realidades en sí mismo y justificando, por tanto, todo los actos y decisiones que deba tomar, pues son éstos los que finalmente forjarán su personalidad **(Cf. Fernández, 2006: 6)**, asistiendo como señala Aranguren a una nueva dimensión de la libertad humana, "libertad no ya meramente, como al principio, del engranaje estímulo-respuesta, sino libertad para preferir entre las diversas posibilidades de realidad" **(Aranguren, 1958: 210)**. Esta nueva dimensión de la libertad es vital que sea entendida por los alumnos de cuarto Medio, es aquí donde el alumno deberá considerar que "todos los actos verdaderamente humanos son decididos de este modo" **(Aranguren**

1958: 210) y esto, se realiza en el día a día, durante toda la existencia del sujeto. Esto es lo que hace del hombre un ser constitutivamente moral señala Aranguren, el hecho de que el hombre, a diferencia del animal, no sólo da una respuesta biológica, sino que puede responder desde su libertad. Por tanto, es importante que los alumnos entiendan que la moral se transforma en el hombre en una segunda naturaleza, como bien plantea Daniel López**(2011: 2-3)** releendo a Aranguren:

es lo que él denomina, siguiendo a Aristóteles:*segunda naturaleza*; en oposición a la *primera naturaleza*, que viene a ser esa <<realidad deudora>>, esa <<estructura psicobiológica>>, que predispone al género humano a configurarse moralmente. <<Como hace notar Zubiri: la sociedad no podría nunca imponer deberes si el hombre no fuese, previamente, una realidad "deudora"; es imposible prescribir deberes a una mesa>> Así se distingue entre una primera naturaleza, la dada, y la segunda, la adquirida *êthos*.

Por ello, señala Fernández **(2006: 7)** "la moral se nos presenta, de este modo, como el hecho de apropiación. Un hecho que parte de la voluntad, la cual se apropia de aquello que elige de un modo libre". Esto quiere decir según Fernández que la voluntad del hombre es tendente, pero en tanto tendentes son inconclusas, lo que permite la ejecución de la libertad y la voluntad.

Surge aquí una de las principales temáticas contenidas en la subunidad 2 de la Tercera Unidad del Programa de Formación General para Cuarto Medio: el problema de la libertad. Releendo a Zubiri, Fernández plantea que la libertad se funda en las tendencias en cuanto estas últimas son inconclusas, por lo cual la libertad "no reposa sobre sí misma, con lo cual no podemos hablar propiamente de actos libres sino de actos que se realizan libremente"**(Fernández, 2006: 7)**. Por tanto, lo importante a destacar es que en cuanto las tendencias del hombre son inconclusas, permiten la ejecución de la libertad y la voluntad, pues al hombre se le presenta la aptitud de elegir lo que quiere, teniendo estas decisiones

una repercusión en su naturaleza, ya que las integrará a su realidad para llegar a aquello que él quiere ser **(Cf. Fernández, 2006: 7)**. Es esto lo que hace del hombre, en términos de Fernández, una realidad moral:

el hombre «es una realidad sustantiva a la cual compete físicamente tener propiedades por apropiación. El hombre es una realidad moral, porque tiene que hacerse a sí mismo, determinando físicamente lo que va a ser de él por apropiación, esto es, por un hacer propio lo que no le es dado naturalmente». Pero también precisamente por esta razón el hombre es una realidad moralmente responsable, ya que al no tener más remedio que idear posibilidades para apropiarse ciertas realidades, con la consiguiente obturación de aquellas que decide no apropiarse, tendrá que justificar la posibilidad preferida **(2006:7)**

Si bien es cierto como plantea Fernández que la moral como estructura es propia del sujeto, los actos que lleva a cabo tienen una dimensión social, porque la ejecución de éstos los realiza colectivamente. Esto último nos plantea “una dimensión social de la moralidad” **(Fernández, 2006: 8)**. El sujeto no puede prescindir de los otros, por el contrario, su existencia se entiende desde la mutua pertenencia expresada en la convivencia que “consiste en la versión de unos hombres reales a otros hombres. Es lo que Zubiri llama funcionalidad social” **(Fernández, 2006: 8)**. Esta funcionalidad social puede llevarse a cabo de dos modos posibles, la primera a través de una relación impersonal que se denomina comunidad, donde su expresión máxima es la institución **(Cf. Fernández, 2006: 8)**, o bien puede realizarse a través de vínculos personales, que se denomina comunión **(Cf. Fernández, 2006: 8)**. “La unidad de estos dos momentos, comunidad y comunión, es lo que se llama sociedad humana” **(Fernández, 2006: 8)**. Por ser el hombre un sujeto social nos encontramos que en éste se da un triple momento: el primero es el de la versión, ya que como señala José Antúnez Cid **(2006: 341)**:

El hombre transmite por multiplicación genética un esquema de generador engendrado físicamente determinado y que forma parte de su esencia constitutiva. Por él cada persona lleva dentro de sí a los otros, dentro de mí mismo... Por este hecho, necesario e insuficiente en antropología, el hombre no co-existe simplemente de hecho con los demás, sino que tiene una co-existencia filética. El ser del hombre en cuanto realidad filéticamente constituida no puede entenderse sin el ser de los demás que ya forman parte de él.

Como el hombre está vertido hacia los otros, señala Fernández relejendo a Zubiri, el hombre tiene que convivir con éstos y esta convivencia afecta la propia realidad del sujeto, ya que las decisiones de los otros lo aquejan **(Cf. Fernández, 2006: 8-9)**. Zubiri no plantea una pedagogía sistemática para la enseñanza moral señala Fernández, pero lo que si podemos plantear es “que podemos hallar en su reflexión elementos a partir de los cuales elaborar un esbozo sistemático de su filosofía hacia una pedagogía” **(Fernández, 2006: 9)**, es más, si bien dice Fernández no existe una pedagogía en éste si se encuentra “una antropología elaborada desde la realidad y que propone responder de ella” **(Fernández, 2006: 9)**, es decir, sin elaborar una pedagogía sistemática Zubiri lo que si elabora es “un programa educativo que busca, sobre todo, hacerse cargo de la realidad para encargarse de ella” **(Fernández, 2006: 9)**, fundamentado en cinco puntos y que pretende responder a las siguientes preguntas: “¿dónde encuentra el fundamento la educación moral? ¿dónde se desarrolla? ¿en función de qué se ha de plantear el desarrollo moral? ¿cómo se ejercita y cómo se desarrolla la moralidad?” **(Fernández, 2006: 9)**. Estos cinco puntos sobre los cuales descansa la propuesta educativa de Zubiri son:

Primero, la moral es asumida como estructura. Para Zubiri una “de las principales tareas de la ética de hoy es la conexión entre la formalidad biológico-pragmática con la reflexión moral” **(Fernández, 2006: 9)**. Lo anterior no se puede confundir con “un reduccionismo naturalista” **(Fernández, 2006. 9)**, sino como el hecho que obliga al hombre a encarar la

realidad que se presenta ante él. Esta asunción de la moral como estructura es la responsable de la realización del hombre. El sujeto está llamado a dar una respuesta de su vida, ante lo cual plantea Fernández, no se puede postular la existencia de hombres inmorales, sino hombres desmoralizados que han decidido desistir de llevar a cabo el proyecto que supondría su vida **(Cf. Fernández, 2006: 9)**. La moral es, por ende, inherente al hombre, pues su vida consiste en la continua decisión de qué hacer, es decir, “El hombre ha de ajustarse él mismo a la realidad y, por tanto, tiene que justificar su ajustamiento. El hombre es, de este modo, inexorablemente moral” **(Fernández, 2006: 9)**.

Segundo, la moral sólo puede desarrollarse dentro de una comunidad y como miembro de ésta, la cual proveerá al sujeto de una identidad y costumbres para así generar sus aptitudes, pues “la personalidad del hombre no es algo que se elabore únicamente a título personal, sino que posee unas dimensiones social e histórica sin las cuales el proyecto personal sería imposible” **(Fernández, 2006: 10)**. Por cuanto la moral posee dimensiones históricas y sociales, el hombre puede entenderse y a la vez comprender a los demás. Así, la convivencia se entiende desde:

el esquema filético propio a todos los hombres y que hace del hombre un ser diversificado, miembro de una especie que le es común, en un colectivo, gracias al cual se puede reconocer como individuo. Entre los hombre existe un vínculo íntimo que los hace responsables a los unos de los otros. Un vínculo que se descubre en el encuentro y en el cual se desarrolla la responsabilidad. «La relación con el otro es [...] la llamada del otro para convocarme a la responsabilidad»**(Fernández, 2006: 10)**.

Tercero, el objetivo de la moralidad es alcanzar la felicidad, “la cual se conseguirá no puntualmente sino desde la elaboración del proyecto que supone la propia vida” **(Fernández, 2006: 10)**, es decir, mediante la realización plena de la persona, considerándose la felicidad como el fin último del hombre.

Cuarto, el hombre se asume como su propio legislador, pues es él quien se fija sus propios deberes que se encuentran dentro de lo que él considera justo, colocando en práctica su dimensión moral:

Para Kant normas morales sólo pueden ser consideradas aquellas que un sujeto se daría a sí mismo en tanto que persona. Estas normas no nos dicen lo que debemos hacer sino cómo debemos hacerlo. Así lo que cada uno debe hacer no tiene por qué coincidir con lo que le hace feliz, ni con aquello que le proporciona placer. Lo que se debe hacer es aquello que se tiene por justo, y lo justo sería aquello que cualquier ser racional lo pudiera considerar como tal. Y aquello que puede ser considerado como justo es algo que cada uno puede llegar con el uso de su razón **(Fernández, 2006: 11)**.

Quinto, la moral sólo puede llevarse a cabo desde un sujeto autónomo en cuanto responsabilidad del sujeto, sin embargo, esta subjetividad está regulada por la intersubjetividad, vale decir, por una ley moral que actúa como acto dialógico pasando de este modo del “yo pienso al nosotros argumentamos” **(Fernández, 2006: 12)**, lo que implica un principio colectivo de corresponsabilidad en el cual todos tienen responsabilidad los unos de los otros.

En síntesis, Fernández propone un proyecto pedagógico basado en la filosofía de Zubiri. Para éste el hombre es inherentemente moral construyéndose continuamente mediante y desde las decisiones que toma, lo que le vale ser su propio regulador de las normas que se impone. Su moral se desarrolla y lleva a cabo dentro de una comunidad que le impregna de dimensiones históricas y sociales, y si bien el sujeto es autónomo en sus decisiones, la moral es regulada por la intersubjetividad a través de la convivencia con otros, moral que se ejecuta cuando el sujeto se apropia y se hace cargo de su propia

realidad, siendo su fin último el alcanzar la felicidad entendida como la plena autorrealización del ser.

Es desde este proyecto pedagógico que se debe hacer una relectura de los contenidos de las tres últimas unidades del Programa de Formación general de Filosofía para Cuarto Medio, con el objeto de poder realizar un trabajo educativo sostenido en un proyecto pedagógico basado en “una antropología como una metafísica de la realidad humana y no una ontología del ser humano o una filosofía de la naturaleza humana” **(Fernández, 2006: 4)**.

CONCLUSIÓN

La realización del hombre implica necesariamente su autoposesión, sólo desde esta particularidad el hombre puede lograr alcanzar el orden trascendental planteado por Zubiri en la lectura que Fernández hace de éste. Pero para poder llegar a esta trascendencia necesariamente el sujeto debe ser asistido en su formación para ayudarlo en este proceso.

Frente a lo anterior, la educación estatal juega un rol de primer orden en este proceso de formación, garantizando la entrega de herramientas que permitan el desarrollo intelectual de los miembros de la sociedad. La elaboración de los programas de estudio que el Estado realiza de las diversas materias que conforman el currículum deben estar orientadas al desarrollo de contenidos que permitan al alumno su autorrealización. En este sentido debería estar orientado el Programa de Formación General de Filosofía para Cuarto Medio, que es el motivo de la presente tesina; sin embargo, el análisis y los diversos planteamientos que connotados docentes y filósofos hacen de éste y que son recogidos en ésta, indican que el programa en cuestión inserta al alumno en una educación bancaria que, lejos de permitir que el alumno sea capaz desde un diálogo crítico constructivo con el profesor ser artífice de su desarrollo, lo reduce a un determinado pensamiento frente a determinadas situaciones, lo que se deduce de los diversos verbos utilizados en las cuatro unidades respecto de los aprendizajes esperados. Es ingenuo pretender pensar que el Ministerio pretende formar mentes críticas capaces de enrostrar las problemáticas sociales que afectan a la sociedad chilena si la orientación dada al Programa de Cuarto Medio apunta precisamente en un sentido totalmente opuesto, es decir, preparar jóvenes que si bien dialogan sobre situaciones concretas propuestas, no son debidamente formados para reflexionar de modo crítico sobre éstas. Como bien plantea Ringeling más bien parece que lo que se busca es que el alumno sólo conozca lo que un autor determinado piensa sobre una determinada materia, pero no que los alumnos piensen

reflexivamente sobre aquellas materias, con lo cual el Ministerio parece olvidar que “la adecuada enseñanza en Filosofía requiere no sólo que el alumno conozca el pensamiento crítico de algunos filósofos, sino que también desarrolle su propio pensamiento crítico en su trato con los textos filosóficos. Como bien plantea Langón, el trabajo con textos filosóficos debiera ser un aporte al pensamiento autónomo de los alumnos, que piensen sobre las problemáticas de la existencia humana “gracias a ellos, a pesar de ellos y contra ellos” **(Ringeling, 2012)**

Por tanto, el modo en que ha sido diseñado y realizado el programa de Cuarto Medio me permite concluir siguiendo a Paulo Freire y a los diversos autores que han planteado sus reparos y observaciones al programa, que el Ministerio de Educación se ha ceñido a una educación bancaria en la que los educandos han sido considerados “como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo” **(Freire, 1975: 53)**. Una segunda conclusión que surge del análisis del programa de Cuarto Medio es pensar que la finalidad con que fue diseñado el Programa de Filosofía para Cuarto Medio no es otra sino:

- a) diluir paulatinamente el rol que cabe a la Filosofía en la auto concreción del sujeto, pretendiendo abordar la pregunta formal por el hombre desde otras áreas, como si acerca de éste ya todo estuviese planteado y no caben, por tanto, nuevas interrogantes y cuestionamientos.
- b) crear un programa totalmente sesgado en cuanto a contenidos y sin márgenes a que los alumnos puedan realmente desarrollar constructivamente su pensamiento filosófico, pues los mismos indicadores de la asignatura en relación a los aprendizajes esperados así lo plantean.

Finalmente, si se consideran las tres últimas unidades del actual Programa, éstas reflejan una visión estructurada por segmentos de la realidad moral del hombre que, lejos de dar una visión de conjunto de la estructura moral de la persona, la parcelan de tal forma que los contenidos no logran ser integrados por los alumnos. Es aquí donde el proyecto pedagógico planteado desde la Filosofía de Zubiri debe mostrar la realidad moral del hombre, como una única unidad, pero desde la perspectiva de una educación filosófica crítica en la que los sujetos no sólo absorban conocimientos, sino que sean capaces de afrontar dialógicamente y constructivamente diversas temáticas y situaciones a las cuales hoy se ven expuestos. Si se entienden los postulados de Paulo Freire respecto a que la educación responde a un proceso de crecimiento del sujeto, a un proceso de búsqueda de lo que podemos llamar su propia identidad, identidad que debe ser lograda en una sociedad en la que la particularidad de cada uno como persona parece no contar, entonces la Filosofía debe permitir al sujeto que desde un trabajo educativo sostenido en un proyecto pedagógico enmarcado en la educación liberadora postulada por Freire y basada en “una antropología como una metafísica de la realidad humana y no una ontología del ser humano o una filosofía de la naturaleza humana” (Fernández, 2006: 4), éste llegue a su plena suidad o autoposición.

BIBLIOGRAFÍA

1. ANTÚNEZ CID, José (2006). *La intersubjetividad en Xavier Zubiri*. En:
<http://books.google.cl/books?id=J9aY5GqO8N8C&pg=PA341&lpg=PA341&dq=esquema+filosofico&source=bl&ots=T2Agop5g1K&sig=Py1360EZXL3EorT3Gt36ixuXCo&hl=es&sa=X&ei=auvtUePpDYGSiQLUqoCADg&ved=0CDAQ6AEwAQ#v=onepage&q=esquema%20filosofico&f=false>
(Última visita el 22 de julio de 2013)
2. ARANGUREN, José Luis (1958). *Ética*. En Enciclopedia Metódica Larousse. París: 1964, vol. 4, pp. 208-216.
3. CANO, Virginia (2007). *Filosofía: temas fundamentales y aportes para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
4. CÁRDENAS, Jaime (2007). *Metodología de la enseñanza de la Filosofía en la Educación Media chilena. Capítulo IV. Hacia una nueva forma de realizar la clase de Filosofía*. En:
http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2007/cardenas_j/pdf/cardenas_j-TH.5.pdf(Última visita el 20 de mayo de 2013).
5. CASTILLO Y CORTÁZAR, Blanca (1997). *Persona y vida humana desde la noción de persona de Xavier Zubiri*. Publicado en Cuadernos de Bioética, 31, 3º, pp.1113-1118. En:
http://mercaba.org/FICHAS/bioetica/persona_y_vida_humana.htm
(Última visita el 20 de julio de 2013).
6. CAZARES, Marisa. Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares [en línea]. Sin fecha publicación, p.7 [Fecha de consulta: 15 julio 2013]. Disponible en:

http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.colombiaprende.edu.co%2Fhtml%2Fmediateca%2F1607%2Farticulos170863_archivo.doc&ei=qKwUo3NLvSvsOS_zYHwAw&usg=AFQjCNF923dAfnq2uTpmTcG_GX5sLTzwyA

7. COMISIÓN NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN (2004). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria

8. CORETH, Emerich (1980). *¿Qué es el hombre?* Herder: Barcelona. pp. 82-84.

9. COX, Cristián (1995). *Calidad y Equidad: Ejes de la reforma de la Educación Media en Chile*. En Serie Políticas Sociales 8. Santiago de Chile, pp. 15-19.

10. DÍAZ, Mario (2011). *El "deber ser" del profesor de Filosofía*. En: <http://espaciocreatividad.blogspot.com/2011/09/el-deber-ser-del-profesor-de-filosofia.html>

(Última visita el 8 de julio de 2013).

11. FERNÁNDEZ, Jesús (2006). *Una propuesta de Educación Moral*. En: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Zubiri/5622174.html>

(Última visita el 20 de mayo de 2013)

12. FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogía del oprimido*. En: http://www.fmmeduacion.com.ar/.../Freire_Pedagogiadeloprimido.doc

(Última visita el 21 de junio de 2013)

13. GAETE, Marcela (2007). *Arte y Filosofía en el currículo escolar: Entre el desarraigo y el olvido*. En ediciones de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Santiago de Chile.

14. GRUNDY, Shirley (1998). *Producto y praxis del currículum*. Ed. Morata: pp 1-14
15. LONGÁS, Fernando (2004). *La Reforma educacional como clausura ideológica de la Filosofía*. En Revista Intramuros N° 13, pp. 21-25.
16. LONGÁS, Fernando (2006). *Filosofía versus Educación. ¿Un contrasentido de la Reforma Educacional*. En Archivos N° 1, Revista de Filosofía. Departamento de Filosofía UMCE. Pp. 25-31.
17. LONGÁS, Fernando (2006). *La Filosofía y las nuevas políticas del saber*. En Archivos N° 1, Revista de Filosofía. Departamento de Filosofía UMCE. Pp. 44-61.
18. LÓPEZ, Daniel (2011). *Sistema ético de José Luis L. Aranguren*. En:
http://www.eleutheria.ufm.edu/ArticulosPDF/120321_DanielLopezF_Aranguren.pdf
(Última visita el 17 de julio de 2013)
19. MINEDUC (2005). *Currículum de la Educación Media, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, FORMACIÓN GENERAL, Filosofía y Psicología, Actualización 2005*.
20. MINEDUC (2004a). *Filosofía y Psicología, Programa de Estudio Cuarto Año Medio*.
21. MINEDUC (2004b). *Filosofía y Psicología, Programa de Estudio Tercer Año Medio*.
22. MINEDUC (2004c). *Filosofía en la Educación Escolar Chilena*.
23. MINEDUC (2004). *Filosofía en la Educación escolar chilena*. En:
<http://reprofich.canadianwebs.com/MINEDUCRESPONDE.htm>

24. MONTENEGRO, Gonzalo y PEÑA, César (2004). *Ética profesional y rol del docente en el mundo globalizado*. En:

http://www.anuariopregrado.uchile.cl/articulos/CEP/AnuarioPregrado_Etica_profesional_y.pdf

25. OYARZÚN, Pablo (2006). *La Filosofía en la Enseñanza Media*. En Revista Archivos N° 1. Revista de Filosofía. Departamento de Filosofía UMCE. Pp. 15-24.

26. RAMOS, Gerardo (2007). *Los fundamentos filosóficos de la educación como reconsideración crítica de la Filosofía de la Educación*. En:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/1023Ramos.PDF>

27. RINGELING, Xaviera *El currículum vigente no refleja la dimensión crítica de la filosofía*.

Ver deseo [en línea] 19 octubre 2012. [Fecha de consulta: 17 julio 2013]. Disponible en:

<http://verdeseo.cl/2012/10/19/el-curriculum-vigente-no-refleja-la-dimension-critica-de-la-filosofia/>

28. ROJAS, María Isabel. *Currículum oculto versus Currículum formal* [en línea]. 2008 [fecha de consulta: 15 octubre 2013]. Disponible en:

<http://mariaisabelmirp.blogspot.com/2008/06/curriculum-oculto-vs-curriculum-formal.html>

29. ROJAS, Mauricio. La Paradoja Modernizadora de la Reforma Educacional Chilena: una perspectiva cultural. *Revista MAD* [en línea]. 2002, n° 7. [Fecha de consulta: 17 septiembre 2013]. Disponible en:

<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RMAD/article/viewArticle/14809>

30. YÁÑEZ, Raúl (2007). *Fundamentos filosóficos de la Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Texto de apoyo para el estudiante. USACH: Departamento de Educación.

31. ZUBIRI, Xavier (1984). *El hombre y Dios*. Madrid: Alianza Editorial.