



artículo

itinerario de la filosofía como asignatura en el currículum escolar chileno de las últimas décadas

autores

carolina ávalos valdivia

universidad de playa ancha, valparaíso,
chile

e-mail: carolina.avalos.v@upla.cl

<https://orcid.org/0000-0003-0053-9092>

juan pablo venables brito

universidad austral de chile, valdivia,
chile

e-mail: jpvenables@uach.cl

<https://orcid.org/0000-0001-6576-646X>

doi: 10.12957/childphilo.2025.90455



resumen

En este trabajo se realiza un itinerario de la asignatura de Filosofía en el currículum chileno desde la transición a la democracia. A través de una lectura crítica, se exploran diferentes documentos institucionales relacionados con la educación y la Filosofía escolar para mostrar la débil transformación que ha tenido la asignatura desde la dictadura. En primer lugar, las nociones de pensamiento crítico y ciudadanía corroboran la continuidad de las principales ideas de la educación pinochetista, a saber, el vínculo naturalizado de mercado y democracia como ejes principales de la formación ciudadana. En segundo lugar, se presentan las bases curriculares vigentes y se propone un análisis de la injerencia que tuvieron en su construcción diferentes actores sociales de la filosofía. En una tercera parte, se explora la priorización curricular de Filosofía en el contexto pandémico donde se hace hincapié en la relevancia que se le da a la dimensión psicológica de los estudiantes en detrimento del filosofar como una práctica de pensamiento colectivo. Y, en cuarto lugar, se desarrolla un análisis político-filosófico del documento Educar filosóficamente en tiempos de crisis en el que se presentan nuevos sentidos y, por tanto, formas didácticas de la Filosofía que

tensionan la idea de sujeto reproductor de saberes de los programas actuales.

palabras clave: asignatura de filosofía; dictadura; democracia; currículum; pensamiento crítico.

philosophy as a subject in the chilean school curriculum of recent decades

abstract

In this paper, an itinerary of the subject of Philosophy in the Chilean curriculum since the transition to democracy is carried out. Through a critical reading, different institutional documents related to education and school philosophy are explored to show the weak transformation that the subject has undergone since the dictatorship. Firstly, the notions of critical thinking and citizenship corroborate the continuity of the main ideas of Pinochet's education, namely the naturalised link between the market and democracy as the main axes of citizenship education. Secondly, the current curricular bases are presented and an analysis of the influence that different social actors in philosophy had in their construction is proposed. The third part explores the curricular prioritisation of philosophy in the pandemic context, emphasising the relevance given to the psychological dimension of students to the detriment of philosophising as a practice of collective thought. And, fourthly, a political-philosophical analysis of the document Educating philosophically in times of crisis is developed, in which new meanings are presented and, therefore, didactic forms of Philosophy that argues the idea of the knowledge-producing subject of the current programmes.

keywords: philosophy subject-matter; dictatorship; democracy; curriculum; critical thinking.

itinerário da filosofia como disciplina no currículo escolar chileno das últimas décadas

resumo

Neste artigo, é realizado um itinerário da disciplina de Filosofia no currículo chileno desde a transição para a democracia. Por meio de uma leitura crítica, diferentes documentos institucionais relacionados à educação e à filosofia escolar são explorados para mostrar a fraca transformação pela qual a disciplina passou desde a ditadura. Em primeiro lugar, as noções de pensamento crítico e cidadania corroboram a continuidade das principais ideias da educação de Pinochet, ou seja, o vínculo naturalizado entre o mercado e a democracia como os principais eixos da educação para a cidadania. Em segundo lugar, são apresentadas as bases curriculares atuais e é proposta uma análise da influência que diferentes atores sociais da filosofia tiveram em sua construção. A terceira parte explora a priorização curricular da filosofia no contexto da pandemia, enfatizando a relevância dada à dimensão psicológica dos alunos em detrimento do filosofar como prática de pensamento coletivo. E, em quarto lugar, desenvolve-se uma análise político-filosófica do documento “Educar filosoficamente em tempos de crise”, no qual são apresentados novos significados e, portanto, formas didáticas da Filosofia que enfatizam a ideia de sujeito produtor de conhecimento dos programas atuais.

palavras-chave: disciplina de filosofia; ditadura; democracia; currículo; pensamento crítico.

itinerario de la filosofía como asignatura en el currículum escolar chileno de las últimas décadas

A propósito de las disputas y de las decisiones ministeriales en torno a la asignatura de Filosofía en el currículum de 3° y 4° medio de nuestro país, se abren una serie de preguntas y problematizaciones en cuanto a su contenido y al rol que cumple la asignatura dentro del plan de estudios.

En su capítulo más reciente –porque disputas en torno a la Filosofía y sus contenidos han existido siempre– las autoridades del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016) y del Consejo Nacional de Educación (CNED) plantearon la posibilidad de suprimir la Filosofía como asignatura obligatoria. Luego, tras la intervención activa y organizada de la Red de profesoras y profesores de Filosofía de Chile (REPROFICH), la Asociación chilena de Filosofía (ACHIF) y otras organizaciones vinculadas, se produjo un vuelco en 180° que terminó por confirmar a través del Decreto exento N°0876 de 2019, la presencia de la Filosofía como asignatura obligatoria para 3° y 4° medio con la misma cantidad de horas semanales que el resto de las asignaturas del Plan de Estudio (con excepción de Lenguaje y Matemática que tienen más horas). Además, se volvió obligatoria para la educación Técnico Profesional (TP) y para la Artística, cuestión que había sido suprimida el año 2001 con la aplicación del Decreto N°220 de 1998.

Distintas variables explican por qué finalmente se ganó la disputa por asegurar un espacio para la Filosofía en el currículum escolar. Probablemente la principal tenga que ver con la acción organizada de REPROFICH y ACHIF, que permeó la institucionalidad del MINEDUC y participó directamente en las propuestas que terminaron adoptándose. Sin embargo, tan importante como el espacio ganado son los contenidos considerados en el currículum, de modo de comprender qué tipo de filosofía se enseña y con qué propósitos.

Las disputas de las últimas décadas en torno al rol de la Filosofía en el currículum escolar han estado marcadas por un tipo de defensa desde la institucionalidad que, muy anclada en la matriz neoliberal, busca dotar de funcionalidad a la asignatura, vinculándola principalmente con tres aspectos que, se sostiene, contribuirían a una mejor democracia. Estos son: pensamiento crítico,

ética y formación ciudadana. Indagar qué se entiende por cada uno de ellos y de qué tipo de contenidos están dotados, es una tarea necesaria para comprender mejor este último viraje –posiblemente de consolidación, pero siempre dentro de una fragilidad estructural– de la Filosofía a nivel escolar. Ese itinerario de la Filosofía como asignatura en el currículum escolar chileno de las últimas décadas es lo que se lleva a cabo en lo que sigue.

cambios en el currículum de filosofía en las últimas cuatro décadas (dictadura a 2016)

Tras el Golpe de Estado, se produce una suerte de “refundación del ejercicio profesional de la filosofía” (Santos, 2015, p. 30). El interés de la dictadura fue borrar las discusiones de contenido más situado y político que la filosofía chilena y latinoamericana habían desarrollado en los 60, prohibiendo temas, textos y sometiendo a la filosofía a una vigilancia constante (Santos, 2015). Sin embargo, junto con el tremendo daño causado producto de esas restricciones, se fue formando una respuesta simultánea y no coordinada que vinculó a la filosofía con la realidad social y política de un modo más concreto. Como sostiene Giannini, la dictadura tuvo “el efecto positivo de vincularla con su mundo” (Jaksic, 1996, p. 140).

Sin perjuicio de esas transformaciones, la asignatura de Filosofía no sufrió modificaciones curriculares a nivel escolar durante la dictadura (Oyarzún, 1998), aun cuando la fijación institucional por la ética habría comenzado acá, expresada en que se promovió el uso en los liceos del país del libro de ética para la enseñanza media escrito por el cura Bruno Richlowski, aunque éste no habría tenido mayor trascendencia curricular (Oyarzún, 1998).

En el período postdictadura, el primer cambio curricular que afectó a la asignatura de Filosofía data de 1998. En junio de ese año, el MINEDUC promulgó el decreto N°220, que redistribuye los tiempos de la Formación General, disminuye las horas de Filosofía en el currículum obligatorio de la Formación Científico Humanista (ya que suma los contenidos de Psicología a la asignatura), y elimina la asignatura de la Enseñanza Media Técnico-Profesional (EMTP). Estos cambios son implementados el año 2001 y responden a un contexto mayor de

proyecciones en la educación escolar, que se deriva directamente del Informe de la Comisión Nacional para la Modernización Educacional de 1994, más conocido como Informe Brunner, dado que el entonces ministro Secretario General de Gobierno, José Joaquín Brunner, hizo las veces de coordinador del comité. Su relevancia es crucial en las definiciones curriculares de la educación escolar hasta, al menos, el año 2015, por lo que vale la pena detenerse brevemente en él.

La composición de la Comisión es muy decidora de la orientación del informe. A José Joaquín Brunner, Edgardo Boeninger y Enrique Correa, en tanto ministros de gobierno, se suman otros 15 miembros, entre los que destacan: un representante del Ministerio de Educación, siete representantes del mundo educativo y artístico (rectoras/es de universidades, representantes de UNESCO y fundaciones), un representante de la iglesia católica, dos representantes de Libertad y Desarrollo (*think tank* formado en 1990 por ex altos mandos de la dictadura), y tres representantes del mundo empresarial, entre otros (Venables, 2023). Como sostiene Ruiz Schneider (2010), “aquí brillan por su ausencia los profesores y sus organizaciones, así como también los representantes universitarios, y los representantes de los trabajadores, y se produce una sobre-representación sorprendente de empresarios, organizaciones empresariales y centros de estudio vinculados a la derecha” (p. 133). A lo anterior, habría que agregar que muchos de estos representantes fueron miembros activos de la dictadura, como Cristián Larroulet (ODEPLAN y Hacienda), Fernando Léniz (ministro de Economía, Fomento y Reconstrucción) y Gonzalo Vial (ministro de Educación).

Como sostiene Venables (2023), el informe es más que un documento técnico sobre políticas educativas; es un tratado de filosofía educativa que aborda temas como la cultura, la democracia, la civilización occidental (de la que seríamos herederos), la patria, el futuro, entre otros. En consecuencia, lo que hace es coronar –al mismo tiempo que permitir– el continuismo como política educativa de la Concertación, a través de la profundización y perfeccionamiento de cuestiones basales del modelo impuesto en dictadura. Se pueden esbozar algunos de sus puntos principales. El primero tiene que ver con un lenguaje y un posicionamiento político y epistémico que da a entender que el mercado como principio regulador

de la vida social no está en discusión. Por ejemplo, la democracia se vincula sin ambages con el desarrollo económico, siguiendo el principio friedmaniano donde ambos coexisten. Asimismo, el informe se refiere al sistema escolar como “mercado educativo”, y entiende el consumo como expresión de una nueva forma civilizatoria, por dar algunos ejemplos. Un segundo aspecto relevante es que la dictadura no se nombra en todo el informe (ni siquiera como Régimen militar). Tampoco se nombra a Pinochet. Estas omisiones muestran la intención de continuidad con las políticas escolares de la dictadura. No hay rupturas ni quiebres, sino una especie de evolución teleológica hacia el mercado como regulador de la vida social.

Ese es el contexto en el cual se produce la reforma curricular de Filosofía, promulgada en 1998 e implementada desde 2001. En términos de contenido, la asignatura de Filosofía y Psicología para estudiantes de 3° y 4° medio de la formación científico humanista se organiza dejando 3° medio para abordar la psicología y 4° medio para la filosofía. El programa se organizaba en cuatro unidades para cada año. 3° Medio: 1) El ser humano como sujeto de procesos psicológicos; 2) El individuo como sujeto de procesos psicosociales; 3) Individuo y sexualidad; 4) Bienestar psicológico. 4° medio: 1) La Filosofía: Introducción; 2) El problema Moral; 3) Fundamentos de la moral; 4) Ética Social. Como se desprende de las unidades, el 2001 la filosofía se redujo sólo a 4° medio y su orientación era marcada hacia la enseñanza de lo ético y moral.

Como era de esperarse, estos cambios suscitaron diversas reacciones en el mundo filosófico nacional. Una de las voces importantes que se levantó fue la de Pablo Oyarzún, quien en 1998 realiza un análisis curricular y de contenidos de los cambios, cuestionando la orientación funcional que se da a la filosofía, toda vez que busca formar ciudadanos y capacitarlos para el desempeño laboral. Esto es parte de la educación, sin duda, “pero una educación que se quiere democrática [...] no puede restringirse al régimen de la adaptación, sino que debe también construir el espacio para la tarea de la continua invención de la democracia, es decir, para el propósito originariamente político [...] no sólo padecida, sino ejercida activamente [...] Y parece que a la filosofía le cabría una responsabilidad

no menor en esa empresa” (Oyarzún, 1998, p. 222), cuestión que no sería lo suficientemente relevada en el cambio curricular.

En sintonía con esta crítica, Soto y Rojas (Sin fecha) indican que el cambio curricular implica que la filosofía a nivel escolar en Chile no aborde todas las definiciones sobre ella que indica UNESCO (1946). Aborda parcialmente la comprensión y análisis de conceptos, así como la adquisición de capacidades para pensar y emitir juicios, pero deja fuera la tarea de comprender y cuestionar el mundo y sus problemas.

La orientación de la filosofía hacia la ética suprime tópicos antes abordados, como la historia de la filosofía y otros y, en sintonía con el Informe Brunner, apuntala una concepción pragmática y funcional de la filosofía como promotora de ciudadanos adaptativos y éticos. De hecho, el programa de psicología para 3° medio también está centrado en la noción de un sujeto moral, pero esta vez construido desde la psicología científica (Oyarzún, 1998).

El año 2004 el MINEDUC elaboró un documento titulado *La filosofía en la educación escolar chilena*, que busca explicar los cambios implementados en 2001. Ese documento indica explícitamente que el pensamiento crítico es uno de los aspectos a desarrollar por la filosofía (Reyes, 2013). A propósito de este documento también surgieron varios análisis y críticas. Una de ellas fue la de Fernando Longás (2004) quien critica que la filosofía se entienda como algo suntuario, de rango menor que el saber científico y técnico. Asimismo, la filosofía se presenta como observación o estudio del pasado, sin injerencia en el mundo actual, como lo haría la ciencia u otras áreas. Por último, carece de especificidad propia, toda vez que se diluye como una generalidad en todo el currículum. Sostiene Longás (2004, p. 25),

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.

Xaviera Ringeling (2012) también aporta una mirada interesante en esta línea. Critica la vinculación forzosa entre filosofía y psicología, así como también que el pensamiento crítico se reduce a conocer pensamientos críticos de otros.

“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), vale decir, no promueve en los estudiantes la capacidad de generar un discurso crítico y reflexivo propio.

También es relevante que los autores incorporados respondan a un canon que no considera el pensamiento de mujeres, indígenas y disidencias, tampoco de filosofías árabes islámicas o no-occidentales, y tampoco la producción de la filosofía nacional (Soto y Rojas, sin fecha).

En el contexto de las discusiones por incorporar o no la Filosofía como asignatura obligatoria –y los contenidos asociados– que se produce entre 2016 y 2019, resulta relevante destacar la postura de Sylvia Eyzaguirre, dada la plataforma de visibilidad que tiene en el debate público producto de su filiación al Centro de Estudios Públicos (CEP) y porque representa en forma diáfana la posición predominante en la institucionalidad del Consejo Nacional de Educación (CNED) y del Ministerio de Educación (MINEDUC). En un artículo de 2019, Eyzaguirre defiende la necesidad de contar con la asignatura de Filosofía como obligatoria dentro del currículum desde una posición funcional: la filosofía sirve para tener una democracia sana. Ante la incertidumbre del siglo XXI y de las nuevas tecnologías, Eyzaguirre (2019) sostiene que la filosofía tiene un importante rol fomentando el pensamiento crítico, el que define simplemente como “saber pensar” (p. 258). Hace referencia a ciertos experimentos (sic) llevados a cabo en distintas partes del mundo, donde se ha introducido la filosofía como asignatura desde cursos iniciales, con resultados positivos para otras asignaturas, como lenguaje y matemáticas, y mejores habilidades blandas (empatía, autoestima).

Otra “función” importante de la filosofía, sostiene Eyzaguirre (2019), es política, porque permite la democracia. “La democracia exige, entonces, personas libres y autónomas que puedan distinguir algo tan básico como el bien del mal” (p. 259). A lo anterior agrega una mirada muy gremial (provinciana en términos de Burke, 2007) que entrega a la filosofía características propias que no se encontrarían en otras disciplinas. Sostiene Eyzaguirre (2019): “Únicamente la filosofía nos entrega la capacidad para que podamos crear nuestros propios criterios fundados en una reflexión racional” (p. 259). Por último, indica que la

filosofía mostraría una suerte de consenso social y no particular (como lo haría la religión y la política) sobre el bien y el mal.

A continuación, y en función de los aspectos de funcionalidad que desde la matriz neoliberal se ha entregado a la filosofía como asignatura en el currículum escolar –posición que Eyzaguirre (2019) expresa en su grado máximo–, se rastrea cómo han sido entendidos el pensamiento crítico y la formación ciudadana, para cerrar con una mirada al panorama actual tras el último cambio curricular de 2019–2020.

pensamiento crítico

Como se ha venido indicando, el pensamiento crítico es un eje fundamental a través del cual se ha justificado la necesidad de contar con la filosofía dentro de los currículums escolares. Pero ¿qué se quiere decir con esto? ¿Cómo se ha trabajado en el mundo y en particular en Chile? La entrada que propone Olivares (2018, p. 5) aclara las discusiones de entrada:

En los últimos 25 años, el pensamiento crítico ha sido comprendido como un conjunto de habilidades y actitudes altamente demandado por distintos actores interesados en educación. Sin embargo, el choque de perspectivas y visiones sobre qué es pensamiento crítico y cuál es su propósito en la educación genera problemas a la hora de gestionar su desarrollo dentro del currículum escolar. Por otra parte, no existe claridad sobre la manera en que Filosofía y las otras asignaturas del currículum se relacionan con el desarrollo del pensamiento crítico.

Pese a su alta demanda, los estudios relativos a este punto en nuestro país son muy escasos (más adelante se aborda un par de ejemplos). En consecuencia, no hay una proporcionalidad entre su bajo estudio y su alta demanda. Asimismo, existe todavía menos indagación acerca del cómo se lo ha practicado en el aula.

Parece ser inherente a cualquier programa de Filosofía el declarar que desarrolla el pensamiento crítico, pero su significado es un terreno abierto y en disputa. Otro aspecto interesante por investigar es si se entiende como una práctica o sólo como un discurso. A modo de ejemplo, ¿se deja espacio a los docentes para que sean ellos quienes tomen decisiones sobre qué enseñar y cómo, es decir, para que ejerzan un pensamiento crítico propio? Al respecto, Santos (2015) indica que esta idea de “criticidad” en filosofía no deja de ser un ideal que no se cumple, principalmente porque se lo entiende como una generalidad, como

una cierta habilidad que se desarrolla cuasi espontáneamente con el sólo hecho de estudiar filosofía, pero que en la práctica esto no tiene por qué ser así.

En la Declaración de París del año 2015, UNESCO sostuvo que el pensamiento crítico es uno de los elementos necesarios para mejorar la calidad de la educación porque, en tanto forma de pensar, va más allá de los resultados académicos (UNESCO, 2015). Asimismo, el pensamiento crítico sería una capacidad que favorecería la participación de las y los estudiantes en la sociedad. La educación debe ser una experiencia integral que contemple el aprender a conocer, pero también a hacer, a vivir y a ser. El pensamiento crítico sería el pilar más importante del aprender a ser, pues “todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida” (Delors, 1996, p. 102). Como se desprende de lo indicado por UNESCO, lo central para desarrollar el pensamiento crítico sería la adquisición de un juicio propio.

Como lo muestra Olivares (2018), la demanda por el pensamiento crítico es internacional. “Además, tiende a responder a la demanda por salir de los modelos enciclopedistas y centrar la gestión educativa en el desarrollo de habilidades necesarias para vivir dentro de la sociedad actual” (Olivares, 2018, p. 14). En ese sentido, como se observó con el Informe Brunner, hay una marcada orientación pedagógica hacia las habilidades.

En América Latina la preocupación por el pensamiento crítico se produjo algo más tarde que en los países centrales. Ya en los 90 se producen reformas educativas que buscan superar el conocimiento enciclopédico, en favor del desarrollo de habilidades que consideren el pensamiento crítico. Según indica Olivares, esto está también vinculado con una preocupación por la ciudadanía.

Además de nacer como demanda global, tiene como característica que tiende a hacer converger distintas asignaturas más que a acentuar lo disciplinar. Así, el pensamiento crítico no se vincula directamente con la filosofía u otra disciplina, sino que se piensa como una habilidad cognitiva necesaria para el siglo XXI. Según indican Bellei y Morawitz (2014), esta idea de pensamiento crítico se

empieza a desarrollar en los 90 en Chile, a través de distintas asignaturas, aunque con la filosofía se produce una relación más constante y prioritaria.

Sin embargo, para el período 1998–2019, la filosofía en Chile se pensó más que como pensamiento crítico, como un aporte a la formación ciudadana, la formación sexual y la prevención en el consumo de drogas (Olivares, 2018). De hecho, hasta el último cambio curricular de 2019–2020, no es clara la relación entre filosofía y pensamiento crítico en el currículum chileno. Si bien se le demanda y la presencia de la filosofía se defiende haciendo alusión a su relación con el pensamiento crítico –como lo hace Eyzaguirre (2019)– no está claro qué se entiende por él ni que sea la filosofía la encargada de llevarla adelante.

distintas aproximaciones al pensamiento crítico

Algunos de los debates internacionales en torno a qué se entiende por pensamiento crítico han tratado de aportar una definición. Sin ánimo de reproducir ese debate acá, se presentan algunas características importantes:

- a) Si bien en educación todo pareciera estar enfocado en los resultados (aprendizaje de los estudiantes e institucional), el proceso también es importante, quizás más aún en filosofía y en asuntos como el pensamiento crítico
- b) Todas las definiciones tienden a comprender el pensamiento crítico como una característica (habilidad) del pensamiento en general. Muy pocas, por su parte, destacan la idea de la autonomía de pensamiento.
- c) En relación con lo anterior, el pensamiento crítico es un ideal educativo porque implica tratar con respeto a los estudiantes, reconociendo su derecho a tener un juicio independiente, cuestionar y demandar razones (Siegel, 1985).
- d) Según Halpern (2003), pensamiento crítico es la evaluación de atributos positivos o negativos de una situación. Si esto fuera así, el sujeto racional de la economía neoliberal sería un sujeto crítico. Esta parece ser la noción del Informe Brunner y de Eyzaguirre (2019).

- e) Lipman (2003) advierte la importancia de la sensibilidad del contexto, entendida como “la capacidad de pensar, tomando en cuenta posibilidades dadas por un contexto en particular” (pp. 219–220). Esto resulta muy relevante, toda vez que el pensamiento crítico nunca se entiende descontextualizado, por lo que es utilizado según los intereses político-ideológicos que conforman el marco del sistema educativo.
- f) La operacionalización del pensamiento crítico como un resultado a medir termina tecnificando y compartimentalizando algo que, en principio, tiende más bien a la integración. Es decir, pierde su sentido si se lo operativiza e integra al currículum como el aprendizaje de verbos y cálculos logarítmicos.
- g) El pensamiento creativo puede comprenderse como parte del pensamiento crítico (Sánchez et al., 2017). Así como se lo considera parte del pensamiento racional sin subsumirse a él, debiera considerarse también el aspecto creativo, sobre todo vinculado con la autonomía y el pensamiento propio.

Finalmente, es importante mencionar un par de estudios empíricos realizados en Chile durante los últimos años, acerca del pensamiento crítico en el currículum escolar. El primero es de Jaimes y Ossa (2016), quienes realizan una investigación del impacto que tendría un programa de pensamiento crítico en un liceo de la región del Biobío. En el artículo, los autores asumen una definición de pensamiento crítico centrada en procesos, pero de carácter general, vinculada con el pensamiento racional a secas y a la toma de decisiones. Básicamente: tener juicio evaluativo ponderando todas las evidencias. En consecuencia, proponen una lectura funcional, que no desarrolla el cuestionamiento a las condiciones de posibilidad de dicho conocimiento, sino destacan la importancia del pensamiento crítico para mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes en general, haciéndolo más efectivo y eficiente. Los resultados, obtenidos a través de pruebas estandarizadas y test, indican que la inclusión del programa de pensamiento crítico mejoró los resultados de las y los estudiantes y que, por tanto, es una habilidad que se puede y se debe trabajar.

El segundo estudio es de Sánchez et al. (2017), quienes escriben sobre la necesidad de que los sistemas educativos fomenten el pensamiento crítico, que este se debe enseñar de manera explícita a las y los estudiantes, y que es posible mejorar las habilidades al respecto. En esta investigación, los autores entienden el pensamiento crítico como multidimensional, pues involucra elementos intelectuales (razonamiento), psicológicos (autoconciencia, disposiciones), sociológicos (contexto histórico-cultural), éticos (moral y valores) y filosóficos (ontológico). Asimismo, es destacable que consideran el pensamiento creativo dentro del pensamiento crítico.

La creatividad es producto del pensamiento crítico. Ambos, creatividad y pensamiento crítico son elementos indisolubles y que, además adquieren mayor sentido cuando de resolución de problemas, interrogantes o creación de nuevas alternativas se trata. (Sánchez et al. 2017, p. 33)

formación ciudadana

Como se desprende de lo revisado hasta acá, otra de las “funcionalidades” que se le ha dado a la filosofía desde las esferas educativas e institucionales, es la de fomentar una mejor vida cívica; en pocas palabras, un mejor ciudadano. Ahora bien, el eje de formación ciudadana –y también el de pensamiento crítico, aunque en menor medida– ha sido también tema de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, incluso más explícitamente que de la filosofía, sobre todo entre 1998 y 2019, período en que se eliminó la asignatura de Educación cívica y se generó el eje transversal de Formación ciudadana a lograrse en todas las asignaturas, y se sumaron algunos contenidos en las asignaturas de Orientación, Historia y Ciencias Sociales, y Filosofía, vinculadas principalmente con el desarrollo de habilidades (MINEDUC, 2016).

Lo anterior funcionó hasta 2016 cuando, a través de la ley N°20.911, se creó el Plan de Formación Ciudadana y Derechos Humanos en todos los establecimientos educacionales del país y comprometió al Ministerio de Educación a presentar antes de 2017 un nuevo ramo de Formación Ciudadana para 3° y 4° medio. Finalmente, el año 2019 se produce el cambio al currículum completo de 3° y 4° medio, con una orientación marcada por este interés, no sólo porque crea la

asignatura de Educación para la Ciudadanía, sino porque a las antiguas ciencias naturales son rebautizadas como Ciencias para la ciudadanía.

La eliminación de la Educación cívica del currículum a través del decreto N°220 de 1998, que había sido reinstaurada por la dictadura en 1982, siempre rondó la cabeza de las autoridades como un error. Desde una mirada funcional, se argüía que la baja participación de la juventud en las elecciones se debía a la falta de formación cívica a nivel escolar. Con la intención de reponerlo, el año 2004 –siendo presidente Ricardo Lagos y ministro de Educación Sergio Bitar– se generó la Comisión sobre Formación Ciudadana, dirigida por Carlos Peña. Sin embargo, la recomendación de la Comisión no fue reponer la asignatura de Educación cívica como querían las autoridades, sino reforzar un eje transversal de los temas de ciudadanía dentro de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. Esas recomendaciones se concretaron con los ajustes curriculares de 2009 (Ossandón, 2015).

Por su parte, a modo de marco regional, Cox y Gazmuri (2009, p. 68) hacen un análisis comparado de los currículums de 7 países de América Latina (Perú, Colombia, Argentina, Brasil, Chile, Guatemala y México) y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política (con énfasis en su propensión a la cohesión) para el período 1990–2000. Concluyen lo siguiente:

Los currículos, en general, muestran una tendencia al declive consistente de la presencia de referentes simbólicos fuertes de lo común. Lo más claro al respecto es la tendencia a la sustitución de la nación, sea por omisión o por la referencia a valores universales o globales, y la celebración de la diversidad y lo local, en desmedro de la perspectiva de la integración de la sociedad en su conjunto.

En varios de los casos nacionales examinados, los currículos no confieren importancia a la educación ciudadana –a la relación con el Estado y la política. Son deficitarios entonces en la formación de conocimientos y disposiciones para formar el *capital social puente*, cuyo debilitamiento o deterioro tiene directas consecuencias negativas para la cohesión social en sociedades diferenciadas y complejas.

Como se desprende de lo anterior, lo que se buscaba (o busca) con la formación ciudadana es entregar ciertos conocimientos acerca de la institucionalidad política, que favorezca el desarrollo de una integración y cohesión social mayor. Es, nuevamente, una mirada funcional. Como sostiene Ossandón (2015), se entiende que a las autoridades les haya resultado siempre

atractiva la idea de una asignatura en sí misma, porque es un gesto concreto que implica tiempos destinados, contenidos específicos y evaluaciones, pero también –posiblemente– por la posibilidad de influir en ella. Esto se explica por una mirada hegemónica dentro de la institucionalidad sobre la ciudadanía como un asunto cognitivo, de aprendizaje de contenidos fundamentalmente jurídicos o relativos a la historia y las ciencias sociales en tanto recurso de racionalización moral. A juicio de Ossandón (2015):

Desde aquí se supone que no tenemos ciudadanía, que tenemos reclamo desregulado, insatisfacción, malestar, pero se carece de conocimiento y raciocinio para expresar y conducir aquello de modo constructivo. Digamos que en ello resuena algo de esa vieja contradicción entre barbarie y civilización.

una nueva propuesta curricular en torno a la Formación ciudadana

Los años 2015 y 2016 fueron claves para la formación ciudadana en el espacio escolar. Tras bullados casos de corrupción vinculados al financiamiento de la política, a la colusión empresarial y a la malversación de fondos en otras instituciones del Estado, el gobierno creó un Consejo Asesor Presidencial Contra Conflictos de Interés, Tráfico de Influencias y Corrupción (conocido como Comisión Engel, por su presidente, el economista Eduardo Engel), cuyo objetivo fue redactar recomendaciones para enfrentar estos problemas. Este informe se refiere explícitamente al sistema educativo, señalando que

[...] debe entregar herramientas a nuestros niños, niñas y jóvenes [...] para que sean capaces de convivir en una sociedad respetuosa de las diferencias y de participar en la construcción del país, contribuyendo como ciudadanos en diversos ámbitos; para que sean personas con fuerte formación ética, capaces de convivir e interactuar en base a principios de respeto, tolerancia, transparencia, cooperación y libertad [...] (MINEDUC, 2016, pp. 7-8).

Para dar respuesta a esta recomendación, en mayo de 2015, el gobierno propuso un proyecto de ley para que todos los colegios del país definan su propio plan de formación ciudadana en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y para todos los niveles (desde educación de párvulos). Además, se creó la asignatura de Formación ciudadana para 3° y 4° medio. Este proyecto hoy es realidad a través de la ley 20.911.

Vale la pena destacar la carga política con que nacen estos cambios. Desde el año 2013 que uno de los casos más conocidos de corrupción, financiamiento de la

política, soborno y lavado de activos venía copando la opinión pública. El llamado “Caso Penta” finaliza con penas irrisorias: entre ellas clases de ética para empresarios y políticos involucrados. A ese contexto busca responder este cambio.

Por formación ciudadana el MINEDUC (2016, p. 11) entiende lo siguiente:

Proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de *conocimientos, habilidades y actitudes* que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Busca promover en distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan que niños, niñas, jóvenes y adultos se formen como personas integrales, con autonomía y *pensamiento crítico, principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad*. Asimismo, que tomen decisiones en conciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas (Cursivas mías).

Como se desprende de lo anterior, la formación ciudadana termina concentrando las distintas aristas revisadas hasta acá: pensamiento crítico, principios éticos, e interés en lo público, a través de la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Resulta interesante, también, que sean los propios establecimientos los que desarrollen sus propios planes, porque, bajo el supuesto que se construyen participativamente, da cuenta del principio de autonomía, básico para hablar de pensamiento crítico.

nuevas bases curriculares

A través del Decreto exento N°0876 del 12 de septiembre de 2019, se aprobaron los planes de estudio de educación media que reponen la Filosofía como asignatura obligatoria para la formación general Científico Humanista (CH), Técnico Profesional (TP) y Artística con el fin de promover el principio base del ajuste curricular, a saber, la equidad. Allí, la asignatura de Filosofía se imparte en dos horas semanales, al igual que todas las demás asignaturas obligatorias (educación ciudadana, inglés y ciencias para la ciudadanía) excepto lenguaje y matemáticas que tienen tres cada una. Y todas las modalidades de educación Técnico Profesional (TP), Artística y Humanista Científica (HC) tienen la misma cantidad de horas, tengan o no Jornada Escolar Completa (JEC). Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en cambio, pasó a ser una asignatura electiva. Como se ha relatado a lo largo de este itinerario, este cambio se produjo tras sendas

disputas en torno al rol de la filosofía en la educación escolar, que terminaron por favorecer la necesidad de su incorporación obligatoria a través de contenidos más cercanos a una disciplina situada, crítica y con un incipiente enfoque de género.

aportes de la defensa de la filosofía

Antes de continuar con el análisis del nuevo plan de estudios de Filosofía, vale la pena considerar algunos hitos importantes de la defensa de la filosofía, específicamente del año 2016. Conocida la posibilidad de desaparición de la asignatura de la educación media, distintos actores de la filosofía (directores de departamento y la ACHIF, profesores de Filosofía representados por la REPROFICH y la Coordinadora Metropolitana de Estudiantes de Filosofía) se reunieron en el “Frente Amplio por la Filosofía” (FAF) para comenzar a integrar una mesa de trabajo con la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del MINEDUC. En la instancia, y durante casi un año de trabajo conjunto, el FAF, liderado por la organización de profesores, aportó con diagnósticos realizados nacionalmente, a partir de los cuales se desarrollaron posteriores propuestas de lineamientos curriculares, principios filosófico-educativos y estrategias didáctico-pedagógicas. En efecto, podemos encontrar algunas de estas propuestas en las nuevas Bases Curriculares (BBC): el enfoque situado en la experiencia de los estudiantes, en el aprendizaje del filosofar y el diálogo filosófico. Otro factor que podemos reconocer de la influencia del FAF es la ampliación y diversidad de dimensiones filosóficas como la política, la estética, la bioética, elementos del pensamiento latinoamericano, por nombrar los más relevantes. Sin embargo, luego de la revisión de las Bases Curriculares (BBC) en el Consejo Nacional de Educación (CNED)¹ volvieron a integrarse las grandes preguntas de la filosofía universal: ontología, epistemología y ética que habían sido fuertemente puestas en cuestión por su carácter alejado de la realidad. Esta crítica ha sido clave en las discusiones

¹ El Consejo Nacional de Educación tiene como misión: “Orientar a las instituciones y a los responsables de las políticas educacionales de Chile, evaluando y retroalimentando su quehacer o sus propuestas, con el fin de asegurar a todos los estudiantes del país una experiencia educativa de calidad y que promueva el aprendizaje a lo largo de sus vidas” (Consejo Nacional de Educación [CNED], s.f.). El CNED aprueba o rechaza todas aquellas propuestas de cambios en la Educación Pública, tanto escolar como superior.

de la institucionalidad de la filosofía (Sánchez, 1992; Santos, 2015) y fue fundamental en la evaluación y diagnóstico de los programas anteriores.

[...] a partir de la intervención del CNED , en el proceso de aprobación curricular que circunscribe las temáticas de la asignatura a las grandes preguntas de la ontología, epistemología, lógica y ética, se tensiona el enfoque didáctico-filosófico de las BBC, dejando en segundo plano la posibilidad de filosofar en torno a las pequeñas y situadas preguntas desde un país latinoamericano, acotando las posibilidades de partir desde la experiencia de las y los estudiantes. (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2021, p. 19)

Los propósitos formativos de la asignatura presentan como objetivo “iniciar al estudiante en la reflexión crítica, metódica y rigurosa, así como en el conocimiento de la filosofía, [busca] como horizonte formativo que el estudiante sea capaz de filosofar por sí mismo” (MINEDUC, 2019, p. 64). En efecto, aprender a filosofar supone indagar con rigor y espíritu crítico, desarrollar la capacidad de asombro, la precisión argumentativa y el cuestionamiento de lo dado. También, este propósito formativo supone el análisis de textos y métodos filosóficos y que los estudiantes evalúen problemas filosóficos pertinentes y significativos para su vida (MINEDUC, 2019, p. 64).

Las principales definiciones conceptuales del enfoque de asignatura son: aprender a filosofar, la experiencia como punto de partida, el diálogo filosófico, lectura y escritura de textos filosóficos, métodos filosóficos, aprendizaje basado en proyectos y resolución de problemas, y ciudadanía digital. De esta manera, en las BBC de Filosofía no se hace referencia a la ciudadanía, la ética es un problema filosófico más entre varios y la referencia al pensamiento crítico es marginal, ya que, sólo forma parte del listado del glosario que se encuentra al final del documento:

Pensamiento Crítico: Conjunto integrado de habilidades y disposiciones. Entre las habilidades se encuentran las de generación y evaluación de hipótesis y argumentos; de búsqueda y evaluación de información relevante, y de toma de decisiones y autorreflexión. Entre sus disposiciones clave figuran la honestidad intelectual, la rigurosidad, la claridad, la precisión, la imparcialidad, la autonomía y la curiosidad. (MINEDUC, 2019, p. 310)

Por otra parte, en las BBC para 3° y 4° medio la asignatura de Educación Ciudadana “integra conocimientos, habilidades y actitudes de la política, las ciencias sociales, la geografía, la economía y la filosofía” (MINEDUC, 2019, p. 55), y cuenta con un eje de Ética Política. Podríamos conjeturar, que la posibilidad de

que se haya permitido un desarrollo curricular a la Filosofía que no esté supeditado a la ética, al pensamiento crítico y a la formación ciudadana tiene como explicación que estos ejes más funcionales y conductuales se orientaron a la asignatura de Educación Ciudadana. De hecho, un objetivo de aprendizaje de habilidades de la asignatura de Formación Ciudadana es, precisamente, el pensamiento crítico (MINEDUC, 2019). Sin embargo, como lo indica Gutiérrez (2023, p. 10)

El Programa de Educación Ciudadana enseña al estudiante [...] [l]a integración de una pauta sobre qué es la ciudadanía y, por ende, cómo deben ser los ciudadanos y las ciudadanas. Imagina a la figura del estudiante como un individuo en construcción que viene incompleto y que debe aprender a autorregularse para transformarse en un ser autónomo, crítico, y responsable, pero se espera de él/ella una responsabilidad obediente, que siga los parámetros expuestos por el documento y que no discuta las bases de conceptos como democracia o ciudadanía, si no que aprenda a moverse entre ellos, en palabras de Foucault, que se adecúe al discurso.

Ahora bien, creemos interesante destacar que en las BBC de Filosofía se habla de “crítica”, “reflexión crítica”, “actitud crítica”, etc., sin embargo, solo en las de Educación Ciudadana se indica “pensamiento crítico” como objetivo de habilidad. Esta distinción es fundamental, ya que, continúa evidenciando una educación “capacitista” (aunque en esta ocasión se trata de habilidades y no de capacidades como en la reforma del 2001) o, directamente, capacitar a los estudiantes en pensamiento crítico. Filosofar, en cambio, supone criticar, pensar críticamente, incluso, hacer o practicar la crítica, de hecho, podemos hablar en este caso de una educación filosófica. En la formación ciudadana, si bien se habla de habilidad, podemos ver que no dista mucho de su sinónimo capacidad. Como lo indicó Longás (2004, pp. 29–30) a propósito de las competencias y capacidades que la reforma de la transición buscaba con sus objetivos, quedaba planteada indirectamente la diferencia entre educar y capacitar:

[...] ser capaz significa siempre establecer una relación con *algo frente a lo cual* uno se encuentra situado. Se trata de responder a una exigencia, a una presión, con relación a la cual será medida aquella capacidad en la que el individuo ha sido construido. Todo un concepto del entorno en el que el estudiante deberá realizar su vida se erige aquí como *único* horizonte de sentido de la educación entendida como capacitación.

Esta nueva propuesta de BBCC se ve reflejada en el nuevo y actual Programa de Estudio de Filosofía para 3º y 4º medio (MINEDUC, 2020a, 2021). A

modo de ejemplo, revisaremos los Objetivos de Aprendizaje para la asignatura de Filosofía que comparte 3º y 4º medio:

habilidades

“Se espera que los estudiantes sean capaces de:

- a) Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.
- b) Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.
- c) Participar en diálogos sobre grandes problemas de la filosofía pertinentes para sus contextos, sostenidos a partir de argumentos de los distintos participantes, utilizando métodos de razonamiento filosófico y valorando la controversia y la diversidad como factores fundamentales para el desarrollo del pensamiento.
- d) Elaborar visiones personales respecto de problemas filosóficos a partir de las perspectivas de diversos filósofos, siendo capaces tanto de reconstruir sus fundamentos como de cuestionarlos y plantear nuevos puntos de vista.”
(MINEDUC, 2019, p. 70)

Como podemos observar, por una parte y, aunque no se menciona pensamiento crítico ni crítica, vemos que la crítica es transversal a todos estos objetivos y que, al mismo tiempo, no se pueden separar del quehacer filosófico. Por ejemplo, formular preguntas, trabajar con conceptos, el análisis de textos filosóficos, la fundamentación y la argumentación en el diálogo, etc. Sin embargo, lo que no es crítico es esperar objetivos definidos en filosofía, eso corresponde más bien a proyectar un conjunto de ideas con las cuales el estudiante formado (o educado) tenga “las herramientas necesarias para su desarrollo integral, que les faciliten una comprensión profunda del mundo que habitan, y que despierten en ellos el interés por continuar estudios superiores y desarrollar sus planes de vida y proyectos personales” (MINEDUC, 2019, p. 6) Así como,

[...] se pretende plasmar de manera clara y precisa cuáles son los aprendizajes esenciales que el alumno debe lograr. Se conforma así un currículum centrado en el aprendizaje, que declara explícitamente cuál es el foco del quehacer

educativo. Se busca que los estudiantes pongan en juego estos conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar diversos desafíos, tanto en el contexto de la sala de clases como en la vida cotidiana (MINEDUC, 2019, p. 6).

Las habilidades así comprendidas contienen más bien ciertos efectos de ideologización, es decir, tienden a imbuir un “Conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político” (Rae, 2024).

En relación a los Objetivos de habilidades de Conocimientos y comprensión encontramos que el programa propone distintos para cada nivel:

3º medio:

“Se espera que los estudiantes sean capaces de:

- a) Describir las características del quehacer filosófico, considerando el problema de su origen y sentido, e identificando algunas de sus grandes preguntas y temas.
- b) Analizar y fundamentar diversas perspectivas filosóficas, considerando posibles relaciones con la cotidianidad, así como normas, valores, creencias y visiones de mundo de los pensadores que las desarrollaron.
- c) Formular preguntas filosóficas referidas al ser y la naturaleza de la realidad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías ontológicas fundamentales.
- d) Formular preguntas filosóficas referidas al conocimiento, la ciencia y la verdad que sean significativas para su vida, considerando conceptos y teorías epistemológicas fundamentales.
- e) Dialogar sobre grandes problemas de la ontología y/o la epistemología, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.
- f) Aplicar principios y herramientas elementales de argumentación en el diálogo, la escritura y diferentes contextos, considerando la consistencia y la rigurosidad lógica, la identificación de razonamientos válidos e inválidos y métodos de razonamiento filosófico.” (MINEDUC, 2019, pp. 71-72)

4º medio:

Se espera que los estudiantes sean capaces de:

- a) Explicar los alcances, límites y fines del quehacer filosófico, considerando sus aportes al conocimiento y la acción, así como su relación con otras disciplinas y formas del saber.
- b) Formular preguntas filosóficas referidas a la praxis que sean significativas para su vida, considerando teorías éticas fundamentales y conceptos como la justicia, la libertad y la igualdad.
- c) Dialogar sobre problemas contemporáneos de la ética y la política, confrontando diversas perspectivas filosóficas y fundamentando visiones personales.
- d) Evaluar diferentes tipos de argumentos presentes en textos filosóficos y fundamentar su validez o carácter falaz, considerando referentes teóricos, empíricos y del sentido común para apoyar o refutar una tesis.
- e) Evaluar el impacto de ideas filosóficas relacionadas con la ontología, la epistemología y la ética en cuestiones actuales de la cultura, el mundo laboral, la tecnología, la política, las artes, entre otras posibilidades, utilizando diferentes formas de expresión y representación de ideas." (MINEDUC, 2019, pp. 71-72)

Podemos observar, por un lado, que los elementos centrales son los mismos del programa anterior de 4º medio (MINEDUC, 2004a), ya que, en el documento actual se asocia – y se reduce – la filosofía a la epistemología y a la ontología. Las preguntas por el ser, la naturaleza, la vinculación con el origen y la praxis con la ética, replican los mismos sentidos de programa pasado y, por tanto, aquel enfoque hegemónico que va en dirección contraria a la crítica que supone las perspectivas de género y la latinoamericana, elementos cruciales del enfoque situados que el FAF había sugerido. Por otra parte, la ética también tiene un rol central dejando al margen la filosofía política. De hecho, esta dimensión queda como asignatura de profundización (lo que anteriormente se llamaba electivos) junto con estética y seminario de filosofía.

Para profundizar todavía más en este cambio de enfoque, el programa de estudio de Filosofía para 3º medio (MINEDUC, 2020c) indica las siguientes unidades a trabajar: 1) La filosofía nos permite cuestionar la realidad y a nosotros mismos; 2) La realidad, el cambio y el sentido de la vida; 3) El conocimiento, la ciencia y la verdad; 4) Diálogo y conocimiento colectivo. El de 4º medio, por su

parte, se estructura según las siguientes unidades: 1) La filosofía permite cuestionar el conocimiento y las acciones del ser humano; 2) La ética permite evaluar y mejorar los supuestos de nuestros actos; 3) Comprensión de problemas éticos y políticos contemporáneos; 4) El impacto de la filosofía en la vida cotidiana.

Aunque se podría hablar de una consolidación de la asignatura en el espacio escolar en este último viraje de la Filosofía, se produce en un contexto de fragilidad estructural e histórica, tanto de la asignatura como del sistema educativo, que requiere seguir atentamente los pasos futuros.² Como por ejemplo, el diseño curricular propone un plan común con pocas asignaturas obligatorias y un plan de profundización que deja en manos de los y las estudiantes la elección de sus materias. Según algunos miembros de la Reprofich (2024), los estudiantes optan por asignaturas menos exigentes y con menos carga de lectura en función de fortalecer las Notas de la Enseñanza Media (NEM) para así poder tener más alternativas de ingreso a la universidad. Así, el plan de profundización de filosofía y, puntualmente, Política y Estética como áreas más críticas, se ven debilitadas puesto que son las menos elegidas por los estudiantes.

priorización curricular

La implementación del nuevo currículum de Filosofía estaba proyectada para inicios del año 2020, sin embargo, la crisis sanitaria del Covid-19 y el confinamiento postergó tal decisión y, en su lugar, el MINEDUC indicó la aplicación de la Priorización curricular con el propósito de dar

[...] una respuesta al aumento de la brecha y la desigualdad y, a su vez, a la creciente diversidad educativa que se ha generado durante la pandemia si va acompañada de un plan adecuado a la realidad de cada escuela; el rol que tiene la escuela y los docentes en este escenario es fundamental, será necesario diseñar y ajustar, de acuerdo con las nuevas necesidades, el plan de estudio y los modos de enseñanza. El desafío, avanzar con todos los estudiantes y desde su particularidad para que desarrollen los aprendizajes esenciales que acrediten su promoción para el año escolar 2020. (MINEDUC, 2020b, p. 5)

Este documento contempla los objetivos de cada asignatura, sus principios y estructura, priorizando los objetivos de aprendizaje para que puedan ser

² Respecto a la fragilidad estructural remitimos a: Ávalos, C., Oyarzo, X., Ulloa, J. (2025). La fragilidad de la filosofía en Chile. Cómo la institución educativa invisibiliza la filosofía, fortalece la precariedad laboral y propicia una enseñanza de la filosofía no filosófica. Editorial Aula de Humanidades (en prensa).

cumplidos en el contexto de confinamiento. Estos elementos permitirían a los docentes avanzar con todos sus estudiantes en la construcción de un aprendizaje de calidad, guiado por los principios de seguridad, flexibilidad y equidad (MINEDUC, 2020b). La falta de certeza respecto al regreso a las aulas, la reducción del tiempo lectivo junto con la evidencia internacional, en relación a la ampliación de la brecha en los estudiantes más desfavorecidos por el confinamiento, son los elementos centrales para la elaboración de esta estrategia en la que “[...] se ha decidido mantener íntegramente los Objetivos Transversales, los Objetivos de Habilidades y las Actitudes para que los estudiantes desarrollen las capacidades y conductas necesarias para integrarse como sujetos activos a la sociedad” (MINEDUC, 2020b). Basándose en el principio de flexibilidad,³ el ajuste para Filosofía releva la importancia de los conocimientos de epistemología, ontología en 3º medio y de ética en 4º, indicando habilidades y aprendizajes comúnmente asociados a la filosofía. En tres páginas el Mineduc propone las priorizaciones para 3º medio en relación a objetivos de aprendizaje de habilidades (OAH) y objetivos de aprendizaje y para 4º medio suma además objetivos fundamentales (que también son elementos propios de la filosofía como el preguntar, dialogar, fundamentar y analizar) que refuerzan “la ética como un área central, con el objetivo de desarrollar herramientas para enfrentar los dilemas que presenta esta crisis sanitaria a la humanidad, y las consecuencias que tendrá a nivel individual y colectivo” (MINEDUC, 2020b, p. 8).

A la estrategia de mantenimiento de los Objetivos de Aprendizaje de las habilidades de todas las disciplinas, se suma la centralidad que la propuesta le da a la asignatura de Orientación. De hecho, el documento parte del *a priori* que frente a la crisis sanitaria los y las estudiantes necesitan contención emocional y que la escuela debe responsabilizarse de eso.

Esta asignatura se considera de alta relevancia para desarrollar herramientas de contención y resiliencia frente a la actual crisis; se propone a los establecimientos asegurar espacios de reflexión, de diálogo y de aprendizaje en torno a diferentes temáticas relacionadas con las vivencias en torno al

³ [...] “la educación de calidad ‘requiere estructurar situaciones de enseñanza y aprendizaje lo suficientemente variadas y flexibles, que permitan al máximo número de estudiantes acceder, en el mayor grado posible, al currículo y al conjunto de capacidades que constituyen los objetivos de aprendizaje, esenciales e imprescindibles de la escolaridad’” (MINEDUC (2020c). *Fundamentación. Priorización curricular Covid-19*, p. 17).

Covid-19 que permitan fortalecer emocionalmente a los estudiantes y a toda la comunidad escolar. (MINEDUC, 2020c, p. 5)

Como se ve, la clase de Orientación se proyecta como un lugar clave donde se podrán “desarrollar herramientas de contención y resiliencia” por lo que los establecimientos tendrán que dejar espacios de “reflexión y diálogo” (MINEDUC, 2020c, p. 5) en consonancia con las Habilidades del Siglo XXI, puntualmente con las Maneras de Trabajar y Vivir en el mundo. Estas permitirían desarrollar en los alumnos

[...] la empatía y el respeto, la autonomía y la proactividad, la capacidad de perseverar en torno a metas y, especialmente, la responsabilidad por las propias acciones y decisiones con conciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros. (MINEDUC, 2020c, p. 5)

La última estrategia transversal para enfrentar la crisis del Covid-19 tiene que ver con “mitigar la brecha de desigualdad”, para tal efecto, se propone la asignatura de Tecnología como prioridad al regreso de los alumnos a las escuelas y también se sugiere que los docentes integren herramientas tecnológicas y de la información en las diferentes asignaturas para, de esta manera, apuntar a una alfabetización digital y acortar las brechas de desigualdad.

Hemos revisado los elementos principales y transversales a todas las asignaturas que el Ministerio definió para enfrentar la crisis, estos suponen distintas dimensiones humanas que se ponen en juego en los procesos educativos y que, al entenderlas segmentariamente, tienden a sugerir una forma de control, más que una forma de estrategia para enfrentar un mundo en constante crisis. En suma, las estrategias educativas responden a ciertas directrices de comportamiento que guardan relación con las dimensiones cognitivas, emocionales, conductuales y la dimensión moral. Es en este mosaico educativo donde se espera que se inserte la priorización curricular para Filosofía.

Ante esta situación y frente a la negativa del Mineduc de entablar una mesa de diálogo con los distintos actores de la educación, en mayo de 2020 se crea la Mesa Social Covid-19 Educación:

Hemos decidido autoconvocarnos para conformarla y coordinar a actores sociales y gremiales, del mundo académico, universidades y centros de estudios, así como a alcaldes de la Asociación de Municipalidades y a parlamentarios de las Comisiones de Educación de la Cámara y del Senado, para abordar los desafíos y aprendizajes del confinamiento y la crisis sanitaria.

(Todos (menos el gobierno): mesa social por la Educación trabaja en un nuevo modelo para Chile, 2020)

Aunque en *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis* el primer documento que esta instancia como primer documento de las Propuestas de Educación de la Mesa Social Covid-19 (PEMSC-19, 2020), la asignatura de Filosofía no fue considerada, un grupo de investigadoras en filosofía y en didáctica de la filosofía de la Universidad de Chile y de la Pontificia Universidad Católica de Chile se autoconvocaron y lideraron una propuesta de educación filosófica que toma en cuenta aquellos mandatos de la autoridad ministerial (MINEDUC, 2020c) y legal, pero que tiene la gran virtud de integrar las dimensiones (que el Ministerio propone fragmentariamente y, por tanto, supone un sujeto educativo productor de aprendizajes, conductas, emociones y decisiones) en sentidos educativos (filosóficos) que, en la misma elaboración del documento *Educación filosóficamente en tiempos de crisis* (Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 [PEMSC-19], 2021) se ponen en práctica.

educar filosóficamente en tiempos de crisis

Este documento es, quizás, el trabajo filosófico-educativo más valioso que se ha hecho en el Chile de las últimas décadas. Detrás del texto hay profesoras y profesores de educación media, estudiantes de liceo y de pedagogía en filosofía, académicos de formación docente y de didáctica, todas y todos con un compromiso genuino con la enseñanza de la filosofía. Junto con ello, cabe destacar, como ya lo hemos dicho, que esta iniciativa nace de la organización social, al margen de la institucionalidad ministerial, como respuesta a las políticas educativas débiles del gobierno de Piñera para enfrentar la crisis sanitaria. Como parte de los efectos del movimiento social surgido el año 2019, la Mesa Social de Educación nació como una instancia autoconvocada,

[...] constituida por académicas y académicos pertenecientes a 14 universidades, profesores y profesoras de filosofía y representantes de profesoras y profesores de filosofía. Su método de trabajo fue constituir tres comisiones interesadas en recoger las voces de docentes de filosofía en ejercicio, estudiantes del sistema escolar y profesoras/es de filosofía en formación. (PEMSC-19, 2021)

Estas comisiones son: Narrativas docentes, Formación inicial docente y Voces escolares que, junto con la coordinación general suman 23 personas escribiendo en conjunto y liderando actividades en colegios de distintas partes del país (Iquique, La Serena, Valparaíso, Santiago, Rancagua, Concepción, Valdivia y Temuco). Aunque el texto no lo declara, podemos afirmar que es una propuesta educativa profundamente política en el sentido ranceriano, ya que, sobre un problema común y mediante el diálogo, distintas individualidades buscan en conjunto posibles respuestas a preguntas surgidas de la experiencia y que la institucionalidad es incapaz de hacerse. Frente a la pregunta ¿qué y cómo priorizar en la asignatura de filosofía en el contexto de crisis sanitaria? En el proceso, tanto los grupos como las individualidades van imaginando posibles respuestas (cuál más singular que otra), mientras va surgiendo un sujeto colectivo que no es otro que un sujeto político, aquel de la democracia del desacuerdo (Rancière, 1996). En efecto, los “resultados” de este trabajo conjunto los encontramos tanto en los testimonios de los profesores (PEMSC-19, 2021, pp. 31-49), en las conversaciones con los estudiantes en formación inicial docente (PEMSC-19, 2021, pp. 53-60) y en la consulta que se les hizo a los estudiantes de Educación Media sobre el sentido de la clase de filosofía y de cómo ésta los acompañó en el contexto de crisis social (PEMSC-19, 2021, pp. 63-76). El sujeto educativo que supone esta propuesta releva al sujeto (re)productor de los ajustes curriculares dejando abierto, en el terreno de lo incierto, donde todo está por venir y por construirse, las respuestas a las preguntas que han sido suscitadas por la crisis.

El documento expone la bitácora de su navegación, los conceptos que orientaron el trabajo colectivo, sus desarrollos y sus conclusiones. [...] La bitácora -considerando la brújula para mantener el norte y el cuaderno en que cada persona, según su turno de guarda, toma nota de las observaciones y registra lo que ocurre- facilita la navegación en océanos desconocidos. Establecer la dirección o giro que toma el timón dependerá de la dirección hacia donde se apunte el norte y de las observaciones y registros contextuales que se tengan. (PEMSC-19, 2021, p. 9)

Así, la metáfora de la bitácora y la brújula no sólo se propone como guía para la revisión y utilización por parte de los docentes, sino también, acompañó de sentido la elaboración de la propuesta y permitió justificar -como por contrabando- el profundo carácter político de la misma, en el sentido de su

apertura y de su radical distinción con las propuestas de ajuste curricular que le dicen a los profesores qué priorizar y qué no.

conclusión

En 1971, Dragicevic presentó una crítica muy aguda a la educación heredada por el gobierno de la Unidad Popular (Dragicevic, 2012), sin diferenciar ideología de política, el análisis del profesor de la Universidad de Chile converge en que la educación en general estaba construida por la clase dominante y, por tanto, para responder a los intereses de la burguesía. Sin embargo, la propuesta curricular de la asignatura de filosofía que se iniciara en el marco de la reforma educativa de 1965 deja entrever ciertas particularidades que otras asignaturas no tienen y que la hacen “[...] potencialmente peligrosa y si no se ejerciera sobre su enseñanza algún tipo de control, podría convertirse en el instrumento que incidiría en la destrucción de la ortodoxia política o religiosa vigentes en las sociedades burguesas” (Dragicevic, 2012, p. 284).

Hoy, después de cincuenta años, esta afirmación sigue teniendo sentido y no solo en un orden general, es decir, en aquel orden que nace con la crítica althusseriana a la educación como aparato ideológico, sino que también, en un sentido particular, las formas de control a la filosofía como pensamiento que pone en crisis lo dado y que hemos intentado identificar en el trayecto que hemos hecho de la asignatura de filosofía desde la transición democrática en Chile.

Como hemos visto, en el Informe Brunner donde se trazaban las políticas educativas del Chile que reconstruye la democracia, los lineamientos no se diferencian en nada con los de la dictadura, a pesar de que la omiten, al igual que el nombre de Pinochet. Se sigue reafirmando, desde una posición política y epistémica, que el mercado convive naturalmente con la democracia. La bajada que estos lineamientos tienen en los Planes y Programas de Filosofía (MINEDUC, 2004a, 2004b) consideran a un sujeto educativo ético con capacidad de adaptación, además, que debe hacer suyas ciertas preguntas universales de la filosofía como lo son la ontología, la epistemología y la ética con la consecuencia de desterritorializar la reflexión filosófica y aislarla de los problemas sociales y de las experiencias individuales. También, a la filosofía, al igual como lo menciona

Dragicevic (2012, p. 278), se le añade, como elemento de control, la Psicología. En los programas del 2004 esta disciplina se plantea como una asignatura en 3º medio donde los estudiantes son capaces de conocerse como un sujeto psicológico (MINEDUC, 2004a) y así prepararse psico-cognitivamente para la comprensión de la Filosofía en 4º medio.

En el recorrido por los currículums de Filosofía entre 1998 y 2020, la filosofía tiene escasa o nula vinculación con el pensamiento crítico, a pesar, de su fuerte valoración institucional como una habilidad preponderante para la formación de los ciudadanos (UNESCO, 2015). Este hallazgo comprueba la tesis de Santos (2015) que desnaturaliza la Filosofía, la separa y diferencia de su potencial crítico. De hecho, en el programa del 2020, la referencia al pensamiento crítico es muy marginal, no tiene un lugar central en la propuesta, tan solo es presentado como parte del glosario del documento.

Por otra parte, la propuesta de Educación ciudadana también puede ser considerada como una forma de contención de los efectos críticos que puede llegar a propiciar la filosofía. Separada de la filosofía, la Formación ciudadana reproduce en lo medular las ideas del Informe Brunner, como si después de 30 años no se hubiese replanteado el sujeto educativo de la educación chilena. En efecto, esta asignatura contiene aquellos elementos que perfectamente podría ser parte de un currículum de Filosofía, como lo son pensamiento crítico, principios éticos e interés en lo público y que, sin embargo, se sustraen de los programas filosóficos como una forma de no vincular la disciplina con lo político.

Dice Bernard que la función que desempeña la asignatura de filosofía “es muy especial: no sirve, en general, absolutamente para nada” (Dragicevic, 2012, p. 283). ¿Qué espacio da la escuela a las y los jóvenes para el ocio? ¿Para no hacer nada? ¿Para imaginar, para habitar un tiempo que no sea funcional a expectativas sociales que ya tienen su futuro trazado? La filosofía es un tiempo crítico, donde toda realidad se pone en cuestión y donde nada se puede anticipar. Estas son las ideas principales que rodaron la defensa de la filosofía en el periodo del 2015 al 2018 y son aquellas que, de algún modo u otro, se intentaron introducir, desde la organización social. Los logros están lejos del ocio y de la no funcionalidad de la filosofía, pero la construcción del currículum a partir de las preguntas es una

huella, aunque débil, de esas discusiones que se dieron en aquel momento. Las preguntas como títulos abiertos fueron una novedad hasta que, pasado por el cedazo del CNED, nuevamente, se volvió a las preguntas universales. Esto fue un gran retroceso que, la crisis social y sanitaria, dió la posibilidad de revertirlo, aunque sea parcialmente. En efecto, como aporte a los ajustes curriculares (MINEDUC, 2020c), se presenta el documento *Educación filosóficamente en tiempos crisis* (PEMSC-19, 2021) donde, en una estrategia de contrabando, se construye una propuesta de enseñanza de la filosofía profundamente crítica. Tanto en su forma como en su fondo, este texto abre nuevas formas de trabajo filosófico-pedagógico que aportan directamente a las formas institucionales y, por tanto, no críticas (hasta ahora) de la educación.

referencias

- Ávalos, C., Oyarzo, X., & Ulloa, J. (2025). *La fragilidad de la filosofía en Chile. Cómo la institución educativa invisibiliza la filosofía, fortalece la precariedad laboral y propicia una enseñanza de la filosofía no filosófica*. Editorial Aula de Humanidades. (En prensa).
- Bellei, C., & Morawietz, L. (2014). Strong content, weak tools: Twenty-first-century competencies in the Chilean educational reform. En F. Reimers & C. Chung (Eds.), *Teaching and learning for the twenty-first century* (pp. 69–92). Harvard Education Press.
- Burke, P. (2007). *Historia y teoría social*. Amorrortu Editores.
- Consejo Nacional de Educación. (s.f.). Lineamientos estratégicos. <https://cned.cl/institucional/lineamientos-estrategicos/>
- Cox, C., Lira, R., & Gazmuri, R. (2009). Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: Significados para la cohesión social en Latinoamérica. En S. Schwartzman & C. Cox (Eds.), *Políticas educacionales y cohesión social en América Latina* (pp. 231–288). Uqbar Editores / Elsevier.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO.
- Dragicevic, N. (2012). La asignatura de filosofía como instrumento de la ideología burguesa. *La Cañada*, (3), pp. 272–289.
- Eyzaguirre, S. (2019). ¿Por qué importa la filosofía en la educación escolar del siglo XXI? ¿Por qué importa la filosofía en el currículum escolar? *Revista de Filosofía*, 76, pp. 257–261.
- Gutiérrez, D. (2023). Ciudadanía en el nuevo programa de Educación Ciudadana: Una lectura postestructuralista. *Saberes y práctica. Revista de Filosofía y Educación*, 8(1), pp. 1–13.
- Halpern, D. (2003). *Thought & knowledge: An introduction to critical thinking*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Jaimes, A., & Ossa, C. (2016). Impacto de un programa de pensamiento crítico en estudiantes de un liceo de la Región del Biobío. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), pp. 1–11.
- Jaksic, I. (1996). La vocación filosófica en Chile: Entrevistas a Juan Rivano, Humberto Giannini, Gastón Gómez Lasa y Juan de Dios Vial Larraín. *Anales de la Universidad de Chile*, (3), pp. 129–141.

- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Longás, F. (2004). La reforma educacional como clausura ideológica de la filosofía. *Revista Intramuros*, (13), pp. 21–25.
- MINEDUC. (2004a). *Filosofía y Psicología: Programa de estudio Tercer Año Medio*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/247>
- MINEDUC. (2004b). *Filosofía y Psicología: Programa de estudio Cuarto Año Medio*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/248>
- MINEDUC. (2004c). La filosofía en la educación escolar chilena. *La Cañada*, (2), pp. 274–308.
- MINEDUC. (2016). *Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/467>
- MINEDUC. (2019). *Bases curriculares 3° y 4° medio*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14364>
- MINEDUC. (2020a). *Programa de Estudio 4° Medio: Filosofía*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14336>
- MINEDUC. (2020b). *Fundamentación. Priorización curricular COVID-19*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14470>
- MINEDUC. (2020c). *Priorización curricular COVID-19 Filosofía: 3° y 4° Medio*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14467>
- MINEDUC. (2021). *Programa de Estudio 3° Medio: Filosofía*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14335>
- Olivares, N. (2018). *Gestión curricular para el desarrollo del pensamiento crítico. Un estudio de caso de un curso de Filosofía adscrito al Programa de Diploma del Bachillerato Internacional* [Tesis de magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Ossandón, L. (2015). Educación cívica y formación en ciudadanía: Visiones en tensión. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl>
- Oyarzún, P. (1998). La filosofía en la enseñanza media. *Revista Chilena de Humanidades*, 18–19, pp. 221–230.
- Propuestas Educación Mesa Social COVID-19. (2020). *Didácticas para la proximidad: Aprendiendo en tiempos de crisis*. <https://handle/20.500.12365/20078>
- Propuestas Educación Mesa Social COVID-19. (2021). *Educar filosóficamente en tiempos de crisis*. <https://ciae.uchile.cl/biblioteca/documentos/informe-educar-filosoficamente-en-tiempos-de-crisis>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Ediciones Nueva Visión.
- Reprofich. (2024). *Manuscrito de grupo focal aplicado a miembros fundadores/as de la organización*.
- Reyes, C. (2013). *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 conductistas* [Tesis de licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].
- Ringeling, X. (2012). El currículum vigente no refleja la dimensión crítica de la filosofía. *Ver Deseo*. <http://verdeseo.cl/2012/10/19/el-curriculum-vigente-no-refleja-la-dimension-critica-dela-filosofia/>
- Ruiz Schneider, C. (2010). *De la república al mercado: Ideas educacionales y política en Chile*. LOM Ediciones.
- Sánchez, M., Martínez, C., Águila, E., & Cáceres, J. (2017). Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, (11), pp. 21–40.
- Santos, J. (2015). *Cartografía crítica: El quehacer profesional de la filosofía en Chile*. Libros de La Cañada.

- Siegel, H. (1985). Educating reason: Critical thinking, informal logic, and the philosophy of education. *Informal Logic*, 7(2-3), pp. 69-81.
- Soto, P., & Rojas, B. (s.f.). La filosofía que tenemos, la filosofía que necesitamos: Acerca de la expresión democrática de los saberes en el currículum. *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, (23), pp. 27-36.
- Todos (menos el gobierno): Mesa Social por la Educación trabaja en un nuevo modelo para Chile. (2020, 19 de mayo). *Diario Universidad de Chile*. <https://radio.uchile.cl>
- UNESCO. (1946). *Acuerdo entre las Naciones Unidas y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura aprobado por la Conferencia General el 6 de diciembre de 1946 y por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 14 de diciembre de 1946*.
- UNESCO. (2015). *Conferencia de París. Conferencia Ministerial Regional sobre la educación después de 2015. Conferencias regionales sobre la Educación: declaraciones finales*. s/e.
- Venables, J. P. (2023). *Ni víctima ni laboratorio. Chile en la neoliberalización global de la educación*. Ediciones UACH / Fondo de Cultura Económica.

carolina ávalos valdivia:

Académica de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Playa Ancha. Es profesora, licenciada en Filosofía y doctora en Filosofía por la Universidad Paris 8 y por la Universidad Católica de Valparaíso. Sus principales líneas de investigación son derecho a la filosofía, enseñanza de la filosofía, deconstrucción y el pensamiento de Jacques Derrida.

juan pablo venables brito:

Académico del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Austral de Chile. Es sociólogo, magíster en Filosofía y doctor en Ciencias Sociales. Sus principales áreas de investigación son los estudios globales y locales del neoliberalismo, la sociología de la educación y los estudios de las élites.

cómo citar este artículo:

APA: Ávalos, C., & Venables, J. P. (2025). Itinerario de la filosofía como asignatura en el currículum. *childhood & philosophy*, 21, 1-32. doi: 10.12957/childphilo.2025.90455

ABNT: ÁVALOS, Carolina; VENABLES, Juan Pablo. Itinerario de la filosofía como asignatura en el currículum. *childhood & philosophy*, v. 21, p. 1-32, 2025. doi: 10.12957/childphilo.2025.90455

créditos

-
- **Agradecimientos:** No aplicable.
 - **Financiamiento:** Este artículo ha sido financiado por la ANID, Fondecyt, N° 11220995 "Alcances del derecho a la filosofía en el contexto de defensa de la filosofía en Chile en 2001-2020" y por Proyecto de Instalación VIDCA-UACH

2020 "Derecho a la filosofía: problemas y perspectivas de la filosofía en la Educación Pública"

- **Conflictos de interés:** Los autores certifican que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de interés en relación con el manuscrito.
 - **Aprobación ética:** No aplicable.
 - **Disponibilidad de datos y material:** No aplicable.
 - **Contribución de los autores:** Conceptualización; Redacción, revisión y edición del texto; Análisis formal; Investigación; Metodología; Recursos:: ÁVALOS, C.; VENABLES, J. P.
 - **Imagen:** No aplicable.
 - **Preprint:** No publicado en un repositorio de preprints.
-

artículo enviado al sistema de similitud **Plagius**

submetido: 09.03.2025

aprobado: 26.04.2025

publicado: 27.05.2025

editor: walter omar kohan

revisor 1: anónimo; **revisor 2:** anónimo