



**UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE HUMANIDADES
INSTITUTO DE FILOSOFÍA**

**TESIS DE GRADO PARA OPTAR A LOS GRADOS ACADÉMICOS DE
LICENCIADO EN FILOSOFÍA, LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y TÍTULO
PROFESIONAL DE PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA EN FILOSOFÍA**

**“ANÁLISIS Y DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN EN CHILE Y DE
LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DESDE UNA
INTERPRETACIÓN PEDAGÓGICA CRÍTICA DE LA REALIDAD
NACIONAL.”**

**LEANDRO ALEXANDER SOTO CASISA
PEDAGOGÍA EN FILOSOFÍA**

2016

PROFESOR GUÍA: JUAN ESTANISLAO PÉREZ ORTEGA

ÍNDICE

Contenido.

ÍNDICE	- 3 -
INTRODUCCIÓN.	- 4 -
CAPITULO I. GÉSTIÓN Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA	- 9 -
EL DEVENIR DEL SISTEMA ADMINISTRATIVO NACIONAL. LO PRIVADO POR SOBRE LO PÚBLICO, UNA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA E IDEOLÓGICA DE LA REALIDAD EDUCATIVA NACIONAL.....	9 -
APLICACIÓN, BUROCRATIZACIÓN Y JERARQUIZACIÓN. IMPEDIMENTOS PARA UNA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN.	20 -
CAPITULO II. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN CHILE E HISTORIA DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN CHILE.	- 33 -
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN CHILE.....	33 -
LOS INICIOS: LA COLONIA.	33 -
LA CONSAGRACION DE UNA EDUCACIÓN FORMAL: LA REPUBLICA.	39 -
ETAPA DE PROGRESION DEMOCRATICA.....	43 -
FILOSOFÍA DE LA EDUCACION: BREVE DIAGNOSTICO A LA SITUACION ACTUAL DE LA ASIGNATURA.	51 -
HISTORIA DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION EN CHILE.	55 -
CONSIDERACIONES FINALES.	- 68 -
BIBLIOGRAFÍA.	- 80 -
LINKOGRAFÍA.	- 82 -

INTRODUCCIÓN.

¿Qué es educar? y ¿para qué educar? Los seres humanos a diferencia de otros seres vivos, poseemos cualidades únicas, como el uso de razón y otras formas de intensificar la inteligencia y comprensión, que permiten a través del proceso de la vida, la posibilidad de educarnos para desarrollarnos como sujetos cuasi de una forma natural y como parte de la condición humana. Bajo esta perspectiva, los hombres y mujeres son tan moldeables como el barro con el cual se construyen jarros u otros objetos, la capacidad de construirse a uno mismo depende exclusivamente de cómo nos educamos.

Esa flexibilidad y dinámica nos permite como sujetos, desarrollarnos en el mundo y con el mundo a lo largo de la vida. Para esto, los maestros cumplen una función incuantificable al hecho de educar, la tarea del maestro es entregar y expresar las herramientas necesarias para generar esa necesidad de autoconstrucción personal en los alumnos y alumnas, esto implica que: depende de las capacidades del educador y de las normas establecidas la posibilidad de realización del educando.

El uso de la razón que poseen los seres humanos permite la autoconciencia de sí mismo, es decir de su existencia y su temporalidad, por lo tanto, es consciente del pasado, presente y futuro. La idea de educar se establece en un marco individual y colectivo, por una parte siempre es un sujeto en potencia, en camino hacia la realización de sus metas y proyectos, en lo colectivo implica un esfuerzo y construcción de nociones de libertad, igualdad y equidad. La idea de educación es que los humanos se sociabilicen, personalicen y se auto-realicen para la construcción de sociedades más justas.

La necesidad de seguir elaborando trabajos en torno a la historia de la filosofía de la educación en Chile, nace de su mismo que hacer cotidiano en los establecimientos educativos, desde los niveles básicos hasta superiores, en ellos, se evidencian múltiples hechos que orientan a la asignatura a desligarse cada vez mas de la práctica cotidiana, es decir de la vida misma en su desarrollo y en la

construcción de sujetos conscientes de su que hacer con su futuro y el de los que vendrán. La filosofía, a grandes rasgos, se establece en el modelo educativo, social y político al margen de todo proceso práctico, alejado del más simple razonamiento de los individuos en su cotidianidad, reflexionar y opinar queda sujeto a la objetividad mediática transmitida por los organismos públicos y privados encargados de mantener a los sujetos conscientes de una realidad ambigua sin una lectura crítica que se enfoque en las verdaderas y urgentes necesidades nacionales. Aquella realidad carece de una simple y sencilla interpretación de los hechos con algún grado de razonamiento que lo podamos asociar como “filosófico”, más bien se entiende como una categoría elevada dentro de las nociones de conocimiento, ajena a todo aquel que no tiene la oportunidad de esclarecer y conocer hasta la más vaga noción etimológica de la palabra.

El propósito de esta tesis es adentrarnos en la formulación de un diagnóstico crítico de la educación chilena, tanto en su estructura organizacional como curricular, en especial al rol que cumple la filosofía en Chile, además como ésta se relaciona directamente con la cotidianidad de los estudiantes, profesores y la vida social. El presente análisis será un diagnóstico crítico sobre nuestra concepción de educación y el aporte práctico de la filosofía en ello. Un análisis histórico, una revisión curricular y la experiencia como antecedente fundamental, ayudarán a comprender desde una manera integral y problemática el paradigma educativo imperante y sus diversas contradicciones en la práctica escolar.

Las objeciones negativas al sistema educativo se reflejan en el entorno social que estamos inmersos y son el resultado de una educación que aún en el presente, cuenta con diversos problemas ideológicos, administrativos, metodológicos y con una nula visión constructivista de educación y sociedad para el mejor desarrollo de nuestra cultura e identidad. La tarea es desarrollar desde la experiencia e interpretación histórica y social, respuestas conscientes y críticas a preguntas sumamente importantes que nos hacemos en la cotidianidad social y la práctica educativa, la cual comparten una gran cantidad de estudiantes de educación

superior a pasos de egresar al sistema educativo como profesores de estado y su responsabilidad como un trabajador que otorga herramientas para el desarrollo cognitivo y social de los estudiantes, en un mundo sumamente cambiante y con el impulso de nuevas tendencias educativas.

La recolección de antecedentes históricos es una herramienta interpretativa sumamente relevante para asumir esta tarea orientada por la pedagogía crítica, ya que los datos del pasado nos ayudan a reconstruir nuestra historia desde el presente y ver cuáles son los hechos históricos detonadores que conllevaron a lo que conocemos hoy como educación pública.

Los objetivos de la presente tesis parten por asumir de forma humilde, responsable y honesta un aporte crítico a las temáticas educativas del presente. Es necesario hacerse parte de la deuda histórica de los profesores de filosofía con su práctica, en momentos donde la filosofía está casi extinta o marginada de los currículos escolares, poco valorada por la comunidad educativa, las cuales señalan que la enseñanza de la Filosofía están impregnadas de un abismante vacío y sin sentido alguno. Aquellas nociones se representan en la misma experiencia, tanto por el profesorado y estudiantes, que habitan en ese espacio de enseñanza - aprendizaje de la disciplina que se encuentran ahogadas en contradicciones al momento de su práctica. Estas nociones dejan en claro que, lo que conocemos como Filosofía no se identifica con la particularidad de nuestra identidad y realidad, sino más bien se trata de representar una filosofía foránea ajena a nuestras necesidades estructurales como sujetos sociales.

Esta tesis se constituye por dos ejes centrales que permitirán abordar una discusión multidisciplinaria con respecto a la educación y al rol que cumple la filosofía en ella.

El primer capítulo contará con visiones de autores latinoamericanos y nacionales con relación a la estructura organizacional- administrativa de la educación desde el inicio de la dictadura militar en Chile hasta la actualidad. Por una parte, el estudio organizacional y nuevas visiones nos permiten realizar un análisis a la

estructura ideológica de la educación, en la cual podemos deducir el carácter político de nuestro sistema educativo. Por otro lado, la revisión de la estructura administrativa permitirá la comprensión de la aplicación, burocratización y jerarquización que impide una democratización de nuestra educación. A estos se suma una importante noción de la ética como fundamento para asumir una visión integral del ser humano al momento de educar.

El segundo capítulo estará constituido por una interpretación a la historia de nuestra educación y en la crisis que está sumergida, en especial a la historia de la Filosofía en la educación en Chile. A partir de estos antecedentes podemos adentrarnos en la historia curricular de la filosofía, las distintas reformas, perspectivas ideológicas, los contenidos que conllevan hasta la situación actual que evidencian la decadencia de la disciplina. Además cómo la práctica, es decir, la metodología de la enseñanza de la filosofía es errónea, limitada y contradictoria ya que entrega y repite conocimientos foráneos, provenientes del eurocentrismo con una representación conductista-científica-eficientista que se contradice paradójicamente con algunos objetivos curriculares de la disciplina, como la reflexión y análisis crítico argumentativo de la realidad. Esto permitirá averiguar en qué medida en la cotidianidad del aula, la asignatura de filosofía, puede formar jóvenes con autonomía de pensamiento actitud crítica y cuestionadora.

A modo de conclusión y en función de los capítulos uno y dos presentaremos la intención de la teoría de la pedagogía crítica, la cual está en constante disputa con la educación tradicional, de la cual problematiza, reflexiona y critica. La pedagogía crítica se ilustra de los espacios de conflicto, que hacen surgir movimientos frente al escenario social, cultural, económico y político; espacio del cual emergen múltiples contradicciones y la incapacidad de resolverlos los problemas propios del sistema. La pedagogía crítica o conocida también como la pedagogía fronteriza vislumbra como fundamento de la educación el criticar las estructuras sociales que afectan la vida en la escuela, en un contexto determinado y con un espacio más práctico que teórico.

La necesidad en la búsqueda de una filosofía latinoamericana fundamentada en la corriente de la pedagogía crítica, son esenciales para hacer frente a la multiplicidad de problemas a los cuales nos vemos enfrentados en la educación que implícitamente se representan en la cotidianidad social. El reconocimiento de un pensamiento latinoamericano, no es solo un reconocimiento territorial y político sino que además debe ser cultural y propio de un continente sometido a diversas brutalidades que lo deshumanizan cada vez más. Negar la existencia de una Filosofía o pensamiento latinoamericano es negar la existencia de miles de hombres y mujeres que cargan con una lucha de generaciones contra el colonialismo-globalización de los países imperialistas que someten a los pueblos a visiones de vida autodestructivas en lo cultural, étnicas y medio ambientales.

El objetivo principal de las consideraciones finales es presentar un enfoque de pedagogía crítica que se enfoca desde la experiencia de un diálogo horizontal y comprometido con la realidad. La aproximación a estos fundamentos filosóficos emergentes de América Latina, los podemos encontrar en la corriente histórico-filosófica de la teoría crítica, enraizada e impulsada mayoritariamente por autores de izquierda intelectual y revolucionaria, que entienden que la educación es indiscutiblemente la mejor herramienta para la construcción de un nuevo paradigma educativo y social propio del ser latinoamericano, para obtener así la liberación de estructuras sociales monótonas y esclavizadoras. El objetivo fundamental es mencionar, traer y reapropiarse de nuevas metodologías para una pedagogía crítica, reflexiva, consciente y emancipadora en la reconstrucción de conocimientos y lo que ella implica socialmente para la comunidad.

CAPITULO I. GÉSTIÓN Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

EL DEVENIR DEL SISTEMA ADMINISTRATIVO NACIONAL. LO PRIVADO POR SOBRE LO PÚBLICO, UNA INTERPRETACIÓN HISTÓRICA E IDEOLÓGICA DE LA REALIDAD EDUCATIVA NACIONAL

El estudio de la organización y administración de la educación se fundamenta en orientaciones teóricas distintas y se instrumentalizan por diferentes procedimientos, unos formales con fuerte orientación positivista y otros orientados por teorías subalternas enraizadas desde la crítica y con un alto compromiso social. La presentación de las teorías organizacionales y administrativas que se asumen históricamente son contrapuestas, ya sea en metodología, objetivos e intereses políticos.

... la presentación crítica de teorías organizacionales y administrativas adoptadas históricamente en la educación a la luz de dos tradiciones filosóficas y sociológicas contrarias: (1) la tradición funcionalista del consenso con raíces en las teorías positivistas y evolucionistas que han caracterizado históricamente el pensamiento científico de Occidente; y (2) la tradición interaccionista del conflicto que se basa en las teorías críticas y libertarias enraizadas en el marxismo, existencialismo, el anarquismo, la fenomenología, la teoría crítica y el enfoque de la acción humana. (Sander, Gestion educativa en America Latina: contruccion y reconstruccion del conocimiento., 1996)

El desarrollo histórico desde la revolución industrial está sostenido sobre un sistema de regulación de la conducta humana, en el cual los objetivos de dicha opción se presentan como una utilidad de doble fin, por un lado el desarrollo industrial y la capacitación de sujetos para su funcionamiento es fundamental para establecer una estructura de sociedad en donde las relaciones de poder están

sujetas a la histórica dialéctica marxista, la cual está estrechamente vinculada a una perspectiva ontológica y materialista que descansa en la primera causa conocida como la propiedad privada como derecho esencial de la libertad. Por otro, la necesidad de cumplir, obedecer y asumir como sujetos una estructura de sociedad monótona nos limita a la reproducción del mismo aparato ideológico en todos sus sentidos, sin mayor interés del desarrollo que ello implica. La administración de dicha sociedad se fundamenta bajo nociones de calidad, progreso, modernización y enriquecimiento. Pero aquel paradigma solo se limita a una cantidad determinada de sujetos, dejando a la gran mayoría fuera de aquellas utopías materialistas.

La importancia del conocimiento está situada como un elemento constituyente para el desarrollo industrial, ya que en base a él, se desarrolla todo el paradigma educativo tal como lo conocemos hoy, el rol y concepción de la educación se limita históricamente al desarrollo del modelo industrial y a la profundización de todas sus derivaciones. Así surge la posibilidad de apropiarse del conocimiento como una herramienta de selección para las distintas vacantes de la estructura laboral. En este sentido, hoy en día podemos entender que la apropiación de conocimiento se transforma en la única posibilidad de poder escalar en una posición social más privilegiadas que otras. Esto arrastra prácticas individualistas, competitivas en desmedro de un compromiso social.

La prosperidad de un sistema industrial que regula nuestras posibilidades de existencia, debe ir acompañada de un sistema de capacitación, que hoy lo entendemos como los centros educativos que se componen desde nivel básico hasta profesional. Educar no es entendido como la tarea de formar a los sujetos para la vida y lo que implica ese desarrollo para la diversidad humana, sino que se limita históricamente al desarrollo industrial, con una educación monótona, obediente, jerárquica, de procedencia espartana y prusiana. En el contexto occidental de las revoluciones francesa e industrial se desarrollaron una

multiplicidad de acontecimientos sociales que estrictamente cambiaron el paradigma de ver la vida a través de la divinidad para pasar a una visión racional en la cual, los modelos adiestramiento o regulación de la conducta se toman como una noción básica de lo que entendemos por educación y sus distintos recintos. En este sentido, el conocimiento tomo un papel protagonista en el desarrollo histórico, así luego de múltiples acontecimientos en torno al saber y la ciencia posibilitaron la realización de la relación entre poder y conocimiento. La ilustración con sus ideas contribuyó de alguna forma a esta noción, el despotismo ilustrado; académicos de la época financiados por fundaciones de grandes imperialistas europeos encaminaron los primeros pilares de la de lo que entendemos hoy por educación.

El adoctrinamiento y la jerarquización se convierten en las nociones más básicas para la comprensión de la clase trabajadora, la cual rodeada de necesidades opta por asumir este nuevo paradigma denominado el capital humano. Para una comprensión más amplia, nacen múltiples organismo regulados por un Estado-República-Constitución que disciplina, adiestra, castiga y reproduce la misma cultura. A pesar que en la actualidad hay avances en desarrollo tecnológico, no se representa de igual manera en el modelo educativo. Desde entonces, los inconvenientes y problemas educativos se discuten y debaten en torno a sus diversas áreas, sin una mayor comprensión de que la educación está inmersa en un contexto social, y por lo tanto esta transversalmente relacionada con todo lo que en él ocurre.

Una acotación no menos importante es la reflexión filosófica que se ejerce en los temas educativos, la filosofía de la educación es una actividad fundamental para esclarecer y proponer nuevas visiones en el campo educativo y en lo que respecta a su administración y gestión. Cabe mencionar que la educación tal como se la comprende hoy se transformó solo en un aparato jurídico y administrativo, que cumple con las nociones constitucionales fundamentales sin dar cabida a otras perspectivas, dejando predeterminado todo lo que se debe y no debe hacer en el

espacio educativo. Desde esta perspectiva la administración de la educación ha sido la piedra de tope para toda aquella intención diferente a lo establecido.

Desde hace algún tiempo hablar o reflexionar sobre la filosofía, la educación; y para el caso concreto, sobre filosofía de la educación ha sido, sino frecuente, al menos audible. Esto no quiere decir o significar simplicidad o menosprecio. Mas bien, lo que se quiere afirmar es que, en la medida en que se profundiza sobre el punto, cada vez parece más un diálogo de sordos (Wingartz Plata, Nov. 2003)

Los espacios administrativos de la educación no dan cabida para la creación y proyección de perspectivas diferentes, toda aquella posibilidad de diferencia queda anulada por formalismos poco fiables, contruidos mayoritariamente en latinoamérica bajo estados totalitaristas, orientados por sociedades de libre mercado y apoyados por el imperialismo norteamericano.

Latinoamérica, ante las nuevas realidades, tras la caída del muro de Berlín y próxima a iniciarse la década de los años noventa, observó la necesidad de fortalecer las recién instauradas economías de mercado, herederas de una situación de desestabilización, de excesiva protección y regulación. Esta búsqueda de un modelo más estable, abierto, liberalizado, particularmente orientado a los países de América Latina, nace en 1989 en el llamado «Consenso de Washington»... (Casilda Béjar, 26 de Abril al 02 de Mayo, 2004)

Bajo el consenso salvavidas para latinoamérica se implementan políticas capitalistas para el desarrollo de muchos países que históricamente ya tenían dependencia e intereses con países imperialistas, esto implicó que se dejara a

merced todas las utilidades y recursos a grupos transnacionales que a través de una paradójica democracia y pacificación de guerras inventadas por ellos mismos, establecieron como eje la libertad de mercado y la privatización para un desarrollo equilibrado y armonioso. Estas políticas fueron fundamentadas y profundizadas bajo modelos administrativos y organizativos que funcionaban en desmedro de lo que comprendemos hoy, si acaso existe, como lo público.

Benno Sander (1996), establece que a lo largo de la historia se reconocen dos corrientes administrativas, la funcionalista y la interaccionista. Sobre la primera señala:

En la historia del pensamiento científico, la tradición funcionalista reúne las teorías positivistas y evolucionistas del consenso en las ciencias sociales y la pedagogía. En la tradición funcionalista se consolida históricamente en las teorías clásicas y psicosociológicas de organización y administración, que se ocupan primordialmente del orden, el equilibrio, la armonía, la integración, en una palabra, del consenso derivado de principios generales preestablecidos (Sander, Gestion educativa en America Latina: contruccion y reconstruccion del conocimiento., 1996).

Esta gestión educativa se construye y reproduce desde los comienzos de los sistemas educativos, entendiendo que los primeros esfuerzos de crear una rama de administración educativa nacieron a finales del siglo XIX en la Europa imperialista y positivista, impulsados por el positivismo lógico que reinó años después en el Círculo de Viena como sistema que sustenta el desarrollo industrial, facilita el manejo de la conducta, y crea nociones de verdad que solo quedan sujeta en sí misma, la educación termina transformándose en un aparato de

domesticación, sin la más mínima preocupación por el sujeto, por lo tanto, los objetivos educativos quedan a merced de la obediencia y los resultados.

La aplicación del modelo tradicionalista se fundamenta bajo presión política que determina de ante mano cuales serán los parámetros educativos por los cuales, en Latinoamérica, deben ser llevado a cabo. Con esto comprendemos que la preocupación por el sistema educativo en este lado del continente, está determinado por la aristocracia y burguesía, quienes en las colonias, se ven asombrados por el conocimiento euro céntrico, dejando a merced políticas foráneas ajenas a toda realidad de América y en beneficio de unos pocos por sobre la gran mayoría. En el momento que se hace mención y reflexión de cuáles deben ser los objetivos de la administración de la educación, caemos en una multiplicidad de discursos sostenidos bajo el mismo paradigma imperante. El debate teórico en educación está sostenido por conceptos heredados de nociones conductistas y positivistas, los cuales favorecen un sistema cerrado renegando todo aquello que sistemáticamente no concordaba con una estructura administrativa funcionalista. Ahora bien, el fin de la administración en educación es cumplir con objetivos que se relacionan directamente con la calidad de vida de las personas. Referirse a este punto sitúa al tradicionalismo como la metodología para que los sujetos puedan alcanzar una calidad de vida estándar, o como se suele decir, una buena vida. En este sentido, las expectativas de una buena vida o una buena calidad de vida en Latinoamérica quedan bajo la subvención del modelo de libre mercado.

Bajo el juicio de impulsar nuevas políticas para Latinoamérica, los ilustrados norteamericanos, conocidos como los “Chicago Boys”, con Milton Friedman como líder, se desarrollan lógicas de privatización y reducción de los poderes del Estado, las que posteriormente se reflejan en el “Consenso de Washington” y quedan establecidas por *John Williamson*. Existen diez principios fundamentales para el desarrollo de economías de libre mercado, en una de ellas, se hace el

especial hincapié, en que los intereses particulares, deben ser más esenciales para la construcción de nuevas sociedades.

Según esta propuesta, los tipos de interés debían seguir dos principios fundamentales. En primer lugar, tenían que ser determinados por el mercado de modo a evitar una asignación inadecuada de los recursos. En segundo lugar, debían ser positivos en términos reales para desincentivar las evasiones de capitales e incrementar el ahorro. (Casilda Béjar, 26 de Abril al 02 de Mayo, 2004)

De esta manera, lo que conocemos como calidad de vida, no es transversal a todos los sujetos que componen la sociedad. Son principios que no descansan en un compromiso social o bajo los cuales se puedan asentar los cimientos de una sociedad justa. Estos intereses no velan por la integridad de la persona solo agudizan bajo el mismo paradigma las desigualdades, la pobreza y los sueños de realización.

“... la definición de calidad de vida humana responde a una antropología filosófica concebida a partir de los valores éticos y las opciones políticas de la ciudadanía en su diario quehacer.” (Sander, *Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento.*, 1996). Sander, define que calidad de vida está situada dentro de las diferentes dimensiones de calidad, que llevan a la realización de una plena calidad de vida, en ellas podemos encontrar la calidad política y calidad formal, calidad instrumental y calidad sustantiva, calidad individual y calidad colectiva. En lo que respecta a la última, la calidad individual prioriza la libertad y la calidad colectiva, la equidad. Y de ellas se derivan e interrelacionan las anteriores dimensiones de calidad, entonces pensar en una buena calidad de vida implica el ejercicio mínimo de comprender la relación entre lo individual y lo colectivo, es decir entre nuestra libertad y nuestra equidad.

“Es en ese sentido que la construcción de una sociedad libre y equitativa capaz de promover efectivamente la calidad de vida humana implica por parte de los ciudadanos, la articulación correcta del interés individual con el compromiso social. (Sander, Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento., 1996)

Para lo común de países en vías de desarrollo o de países en vías del subdesarrollo, bajo lógicas de libre mercado, la desigualdad en los últimos 30 años solo se agudiza, dejando en claro que mantener la falsa esperanza de que un sistema político y social capitalista será esencia y glorificación del ser humano. Un ejemplo de ello es nuestro sistema político y económico que es inoperante ante las nociones más básicas de desarrollo social y bien común.

“El año 1990, el 10% más rico de la población tenía un ingreso autónomo (rentas y salarios) de 30,5 veces el ingreso del 10% más pobre. Este valor se mantuvo relativamente constante hasta el año 1996, año a partir del cual empezó a aumentar la desigualdad. El año 2009 se registró la distribución más extrema; el 10% de mayores ingresos poseía 46,2 veces el ingreso del 10% más pobre” (fuente: Encuesta CASEN 2009)

La desigualdad nacional no solo se ve reflejada en los datos que acabamos de entregar, a partir de ella misma se derivan un sin fin de desigualdades sociales básicas como: educación, salud, vivienda, cultura y jubilaciones. En lo que respecta a educación, nuestro sistema educativo discrimina por nociones socioeconómicas, siempre en desmedro de lo público como malo y lo privado como bueno, en cierta medida se debe recordar que bajo dictaduras a domicilio vendieron todo lo que produjera utilidades rentables y moldearon un Estado

capitalista en el cual su pilar fundamental era la libertad de libre mercado y apropiación arbitraria de riquezas.

Las secuelas múltiples del periodo de dictadura, la invasión hegemónica de criterios competitivos y mercantiles exógenos, el bombardeo sincrético a través de los instrumento electrónico-visuales, el estilo elitesco y culpar en la toma de decisiones políticas y económicas, la lentitud respecto a la necesaria verdad y justicia en materia de Derechos Humanos y, en fin, la crónica disonancia entre el discurso y la práctica, constituyen características connotativas del modo de vida institucional y cotidiano del chileno de hoy.
(Rubilar Solís, Octubre-Diciembre 2003.)

A pesar de los múltiples movimientos históricos posteriores a la Dictadura Militar, exigiendo cambios en nuestro aparato educativo, no han sido escuchados en su gran mayoría. Como no recordar el nivel de organización y paralización que sostuvo la “Revolución Pingüina” durante el año 2006. En donde los estudiantes de escuelas públicas y precarias se alzaron desde su racionalidad adolescente, generando múltiples petitorios en beneficio de una mejor educación para nuestro país. Ya con este hecho puntual no cabe duda de que en dieciséis años nuestro sistema democrático y capitalista no tuvo ningún cuidado con lo que podríamos llegar a comprender como educación. A pesar de los esfuerzos de aquella generación, los procesos reformistas y conformistas comenzaron a ser las soluciones para las demandas, desde aquellos años aún se sigue pensando que el cambio en educación es posible, pero como fue mencionado con anterioridad, primero se deben cambiar las macro estructuras sociales para conseguir un cambio significativo en nuestra educación, esto implica de forma urgente un cambio constitucional para la transformación de una sociedad más humana en todos sus sentidos.

Y efectivamente la Constitución Política de 1980 va a consagrar tales bases ideológicas y criterios político-educacionales (especialmente en su artículo N° 19, numerales 10 y 11), imponiendo una concepción individualista, elitista y asocial; una postulada subsidiariedad del Estado respecto a la Educación y una supuesta libertad de enseñanza en el marco del libre mercado, la seguridad nacional y la restricción de ideas. (Rubilar Solís, Octubre-Diciembre 2003.)

El modelo administrativo y organizacional de nuestra educación, está compuesto por un carácter político e ideológico, orientado de forma arbitraria por políticas exógenas e intereses individuales de una minoría nacional por sobre la decisión de la gran mayoría. De forma evidente, los procesos educacionales en Chile desde 1974 han sido guiados por tendencias administrativas inadecuadas al contexto al cual estaría arrojado el país.

En este sentido, administración de la educación en nuestro país, con el pasar de los años, solo se limita a aplicar la legalidad de un sistema que proyecta la vida y formación de una persona en un bien de consumo, la organización se transformó en un aparato técnico, práctico e ideológico que cumple los requerimientos básicos para transformarse en una institución educativa que puede optar desde los municipios o fundaciones subvencionadas con el subsidio solidario por parte del Estado de Chile.

En el año 2009, la cobertura escolar en enseñanza básica fue igual en porcentajes (46%) entre la educación pública y particular subvencionada. Con el pasar del tiempo y en desmedro de la educación pública, la cobertura continúa disminuyendo para los establecimientos de los municipios, en lo que respecta la educación media se repite la misma lógica, el 41,6% de la matrícula y cobertura la representa la educación municipal. Por otro lado, el 45,7% de la matrícula, corresponde a liceos particular subvencionados. Esto implica que gran parte de la escolaridad en Chile, desde la educación básica hasta la educación media, está

en manos de administraciones privadas, que en algunos casos, hacen mal uso de recursos que pertenecen a todos los chilenos. A pesar de los esfuerzos en las distintas instancias, desde el año 2006 hasta ahora aun se sostiene un sistema paupérrimo, que solo profundiza las desigualdades sociales que se replican en el cotidiano vivir.

APLICACIÓN, BUROCRATIZACIÓN Y JERARQUIZACIÓN. IMPEDIMENTOS PARA UNA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

Las políticas de control y estandarización de la educación en Chile han pasado por un sinnúmero de reformas y cambios que solo han desfavorecido el mejoramiento de la educación. Los resultados y/o efectos solo agudizan el problema de la gestión democrática en educación y la calidad de la enseñanza en Chile. Estas políticas se iniciaron durante la dictadura militar, de forma arbitraria otorgándole privilegios a entidades privadas, para luego con el retorno de una democracia de libre mercado intensificar el beneficio privado por sobre el público. Estos hechos con el pasar de los años van generando consecuencias que superan los límites de lo educacional, llegando a ser un problema social, político y cultural para nuestra sociedad.

Comenzando con un hecho no menos importante, el rol del Estado como garante a subsidiario en educación durante la dictadura militar, ya no cobijará el sistema educativo como un eje central del desarrollo social. Los principios constitucionales estarán por sobre el derecho de educación: la llamada “libertad de enseñanza” tendrá el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales por entidades privadas. El derecho a la propiedad privada y a la libertad de gestión en Educación, se transformó en un negocio de alta rentabilidad. Para efecto del Estado delegar la responsabilidad a otras instituciones, y bajo la idea de la descentralización, instrumentaliza y aplica la municipalización y privatización. Estos agentes se hacen cargo de educar, con esto se hace posible el traspaso de funciones desde el ministerio de educación a municipios y entidades privadas. Entonces se implementa un sistema de financiamiento vía subvención a la demanda, vouchers del mismo monto para municipales y sostenedores privados. El rol que toma el MINEDUC es solo de financiar la enseñanza vía subvención por asistencia de alumnos, controlar cumplimiento de requisitos para obtener la subvención, instalar un sistema nacional de medición de la calidad de la educación

(SIMCE) que orienta y supervisa los aspectos técnicos pedagógicos. Todo esto bajo la LEY ORGANICA CONSTITUCIONAL DE LA ENSEÑANZA (LOCE) instaurada por Augusto Pinochet Ugarte, que viene a validar el lucro en educación por parte de los sostenedores privados.

Luego del término de la dictadura y el retorno de la democracia muchos se ilusionaban con un cambio rotundo con respecto a las políticas a seguir por parte de la coalición política llamada “la concertación”, pero solo se mantiene el modelo instaurado en dictadura y se continúa desfavoreciendo la educación pública. Bajo la primera década de gobierno, el intento por superar problemas de calidad y equidad en educación no se hicieron esperar, pero los arreglos continúan en una voluntad política reformista, es decir, que los cambios solo fueron superficiales, solo se aumentó la inversión del Estado en educación, focalizando recursos en establecimientos con problemas de rendimiento y pobreza. Para fortalecer la educación bajo la mirada de los agentes particulares, se realiza una gran medida para mejorar la educación, esto es la creación del financiamiento compartido, es decir el sector privado recibe recursos del Estado y puede cobrar una cuota por alumno a las familias, sin una regulación de dicho monto a cobrar. El diseño político educacional durante los 10 primeros años del regreso de la democracia consistía en tres pilares centrales: Financiamiento compartido, elección de las escuelas por parte de la familia y potestad de las escuelas privadas de seleccionar alumnos.

Las secuelas de un sistema de estas características en una realidad educativa no se hacen esperar, se asume conscientemente de forma estructurada que la enseñanza en Chile está predeterminada por clases sociales. La cobertura en educación para los liceos públicos disminuyó considerablemente a través de los años. Aumento la segregación y segmentación en el sistema escolar, se hace instalación de una lógica curricular nacional, estándares de mediciones de aprendizajes (SIMCE) que solo evalúan de forma discriminada los resultados entre los establecimientos privados, particulares subvencionados y municipales. El SIMCE así, se convierte en el articulador de las políticas educativas en Chile, el

gran objetivo es mejorar la calidad entendida a partir de los resultados arrojados por la prueba, que solo miden conocimiento en desmedro de otras habilidades y actitudes por parte del alumnado.

El SIMCE es el Sistema Nacional de Evaluación de los resultados de aprendizaje, desde el MINEDUC se informa que: “Está encargado del desempeño de los estudiantes en diferentes subsectores del currículum, y los relaciona con el contexto escolar y social en el que aprenden. Se busca así contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación. Las pruebas SIMCE evalúan el logro de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios del marco curricular vigente en los diferentes subsectores de aprendizaje, a través de la medición que se aplica a nivel nacional, una vez al año, a los estudiantes que cursan un determinado nivel educacional de enseñanza básica o media”.

La utilización del SIMCE es para diversos objetivos:

A) De informar para orientar la demanda y presionar la oferta.

Se realiza a través de los medios oficiales una difusión de los resultados, elaborando un ranking nacional entre todos los establecimientos, las consecuencias son: provocar competencia entre las escuelas para mejorar resultados, permite a los padres elegir mejores escuelas en desmedro de otras, esto queda condicionado por los ingresos de las familias y los rendimientos de los alumnos, probablemente a un alumno de bajos ingresos le será imposible acceder por financiamiento y por rendimiento académico a un establecimiento que obtuviera mejores resultados. Con esto la oferta se aumenta sumando mayores ingresos a las entidades de financiamiento mixto (particular-subsidiado).

b) Asignar recursos.

La modalidad para mejorar el sistema educativo siempre cae en la lógica de asignar recursos económicos, al parecer para administrativos de la educación es la mejor manera de superar las problemáticas que aquejan a los establecimientos. Se asignan más recursos a las escuelas con peores resultados en el SIMCE, pero la política fracasa y solo aumenta la brecha en segmentación y en aprendizajes.

c) Evaluar y clasificar establecimientos.

La prueba evalúa si los estudiantes lograron aprender los conocimientos mínimos obligatorios por año escolar, cosa que en la realidad de algunas escuelas y liceos no son alcanzados ya que sólo se tiende a enseñar lo que se evalúa no otorgando espacio para otros tipos de interacciones. Esto implica una clasificación de los establecimientos, en donde podemos encasillar desde primera categoría hasta tercera categoría. Gracias a la clasificación los colegios privados tienen mejores resultados, por el hecho de poseer más recursos, mejores infraestructuras, más personal docente y discriminación en la elección de alumnos. Crudo que suene, el resto, las sobras a las escuelas municipales, que poseen infraestructura precaria, gran cantidad de alumnos por sala, alumnos provenientes de un contexto social de alto riesgo, profesores mal pagados y bajo condiciones laborales desfavorables, con poca participación en las decisiones del establecimiento.

Las repercusión del sistema se hace sentir una década después del retorno a democracia, con esto se inician proyectos de organismos gubernamentales para seguir mejorando el modelo educativo, continuando con el error se consagrar el mismo paradigma político e ideológico.

Desde 2002 se inicia la rendición de cuentas hacia los distintos actores a través de la instalación de un sistema de aseguramiento de la gestión escolar (SACGE). La acreditación de instituciones escolares por instituciones privadas, la creación de

un marco para la buena dirección, un marco de actuación de supervisores y un marco de actuación para sostenedores. Además nace la Ley de Educación Escolar Preferencial (SEP) que entrega recursos extras para escuelas con alumnos de escasos recursos, esta ley supone condicionalidad de entrega de recursos a rendición de cuentas y suscripción de compromisos de excelencia, es decir aquellos recursos son solo obtenidos si fuera el caso de mejorar en los resultados del SIMCE. Por otro lado comienza la clasificación de escuelas según resultados SIMCE, para determinar su nivel de autonomía en uso de recursos y en gestión administrativa y pedagógica, se dividen los establecimientos en tres categorías: Autónomas, Emergentes y en Recuperación. Dentro de esta lógica de clasificación y estigmatización de escuelas y liceos surge además por parte del MINEDUC, sanciones y multas e incluso hasta cierre de establecimientos si no son alcanzadas las metas propuestas. A partir de la situación particular de nuestra educación surge el apoyo pedagógico a través de agencias privadas, lo que implica mayor traspaso de recursos estatales hacia particulares, siendo el Estado quien debería otorgar a través de organismos públicos capacitaciones pedagógicas a los docentes y funcionarios.

Las repercusiones a pesar de los esfuerzos siguen siendo contradictorias, surge una gran estigmatización de las escuelas profesores y alumnos, se abren nuevos espacio para la privatización y las escuelas quedan sujetas a supervisión de entidades privadas donde priman los intereses empresariales y/o ideológicos. Con el estallido social (revolución pingüina, 2006) surge el 2009 la nueva Ley General de la Educación (LGE) que cambia la antigua LOCE. Si bien el origen fueron las demandas de los alumnos y el mundo social, se elabora un pacto político entre la Concertación y Derechera entre cuatro paredes. Con esto, la LGE mantiene el derecho a la libertad de enseñanza por sobre el derecho a educación. Se privilegia administradores privados y se consagra el financiamiento compartido para el sector privado. Además se consagra la selección de alumnos desde 7° año de escolaridad y se acentúa los mecanismos de control y presión por resultados a través de agencia de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. La Agencia de

Aseguramiento de la Calidad de la Educación consagra legalmente, de manera obligatoria la exigencia de cumplimiento de estándares y clasificación de escuelas y liceos para todo el sistema escolar, esto viene a consolidar la privatización ya que la agencia delega en terceros sus servicios de supervisión y evaluación.

La consolidación del modelo de mercado en educación siempre fue el fin de las reformas y parches a la constitución. La educación pública disminuyó considerablemente la matrícula total, aumentó la matrícula del sector particular subvencionado, se idealiza culturalmente que la educación pública es solo para pobres y el sistema educativo es segmentado por clases sociales. Continúa la restricción del carácter integral de la educación, se enseña de forma monótona y mecánica, en vez de un alumno se aprecia un producto. El Estado sigue delegando sus responsabilidades y culpa a escuelas, liceos, profesores, profesoras, apoderados y estudiantes por las desigualdades en educación. Finalmente, se realiza un daño a la autonomía profesional, desmoralizando el ejercicio docente y la presión por cumplir las metas eleva los niveles de stress, angustia, desmotivación y además considerando que se inicia una competencia para incentivos económicos ligados a los resultados.

La educación pierde el sentido para los estudiantes, educar ya no se transforma en el gusto de aprender, recrearse en el mundo y con el mundo, se termina transformando en la monotonía de la infancia y adolescencia, con un abismante vacío sin mayor sentido para la vida. Asimismo lo que implica la discriminación escolar, los estudiantes egresados de liceos públicos se encuentran condicionados a buscar trabajo y además a ser perjudicado por distintos empleadores. A esto, también podemos sumar el aumento progresivo de deserción del sistema escolar, exponiendo a una gran cantidad de jóvenes al riesgo social que aquello implica, esto tiene repercusiones en el aumento de delincuencia y drogadicción en Chile a temprana edad.

Estos antecedentes son ejemplo visible de que la práctica educativa en Chile y en general en Latinoamérica es una injusticia con la cual aprendimos a vivir, las políticas públicas y de gestión del sistema se estructuran en sentido contrario al

desarrollo de una gestión democrática de alto nivel participativo, que se sustente en los derechos humanos y ciudadanos esencialmente básicos.

Retornando al documento “GESTIÓN EDUCATIVA Y CALIDAD DE VIDA IMPLICACIONES PARA LATINO AMERICA” de Benno Sander, planteábamos la predominante dominación en Latino América del modelo funcionalista en las políticas administrativas en torno a educación. En concreto la tradición funcionalista está constituida por tres dimensiones: institucional, individual y grupal, cada una con sus estilos predominantes en torno a la gestión y administración. La educación en Chile cuenta con algunos aspectos teóricos significativos al momento de ser analizada desde esta perspectiva epistemológica-crítica. La práctica administrativa efectuada en Chile viene a constituir una copia de mala calidad de los sistemas europeos, que a lo largo de la historia de la educación en Chile aún no pueden resolver problemáticas sociales esenciales para la construcción de un sistema educativo integral, participativo y equitativo. En este punto pensar o concluir que un sistema positivista-conductista o funcionalista tendrá éxito en el país, sería una manera irresponsable de continuar racionalizando lo irracional.

... (1) Administración burocrática, en que la mediación es normativa, pues enfatiza la dimensión institucional del comportamiento organizacional; (2) administración idiosincrática, en la que la mediación es personalista, pues enfatiza la dimensión individual; (3) administración integradora, en la que la mediación es ambivalente, ya que enfatiza simultánea o alternativamente la dimensión institucional y/o la dimensión individual. (Sander, Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento., 1996)

Los modelos administrativos heredados de la cultura occidental se denominan así mismo y por su comunidad científica como técnicas formales que responden a las estructuras lógicas de la acción humana, y se fundamentan en las distintas teorías

clásicas de la sociológicas y psicológicas emergentes del siglo XX. Asumir tal paradigma representa dificultades en cuales está inmerso nuestro sistema educativo, el cual cuenta con diversos elementos que simplifican y conducen la forma de educar y organizar las escuelas, liceos y universidades. Un elemento particular es el señalado por Benno Sander; construcción heurística y praxiológica de gestión funcionalista, se constituye por una administración burocrática, la que cuenta con un papel no menos importante para desarrollo educativo.

Aplicada a la gestión educativa, la construcción burocrática (relativo a burocracia, del francés bureaucratie; y éste de bureau, oficina, escritorio; del griego Krat, poder, gobierno) adquiere la forma de un estilo administrativo que enfatiza la dimensión institucional del sistema educativo y sus escuelas y universidades, orientándose, primordialmente, por las expectativas, normas y reglamentos burocráticos. (Sander, Gestion educativa en America Latina: contruccion y reconstruccion del conocimiento., 1996)

La administración burocrática o la burocracia educativa toma un papel protagonista en el modelo, ya que se concibe como un sistema totalmente cerrado y en función a la misma institucionalidad dejando de lado todo aquello que sucede a su alrededor. Sí lo planteamos desde una perspectiva histórica, en el inicio de la dictadura militar y posteriormente desde la implementación del modelo de libre mercado en educación, el modelo administrativo clásico tomó el papel protagonista en nuestra institucionalidad, como técnica protagonista de gestión, responde directamente a las intenciones ideológicas y políticas en el cual está inmerso el sistema. Entonces, la burocracia educativa responde a las intenciones o políticas institucionales, es decir a un tipo perspectiva que no contiene un consenso de quienes implementan un modelo y de quienes lo reciben, otorgándose de forma arbitraria poder jurídico (o institucional) sobre otros. La

mediación normativa del modelo cae sobre los sujetos negando toda intención de mediación entre las políticas e intenciones que se derivan del modelo. Una analogía, es comprender que el modelo educativo en Chile se deriva de la decadencia racional y humanitaria de la junta militar y de un grupo político del cual emanan todas las políticas de mercado en educación, que arbitrariamente implementan un poder burocrático, jerárquico y jurídico que se legaliza bajo la constitución política de Chile.

“En su quehacer profesional, el administrador burocrático está atento al cumplimiento de las leyes y normas que rigen el funcionamiento de la organización educativa y a la defensa de sus intereses como sistema, sin tomar muy en cuenta la importancia de sus participantes” (Sander, *Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento.*, 1996). Desde este contexto la burocracia en educación en Chile viene a cumplir con la eficacia del sistema, es decir responde de forma racional y ordenada a los intereses institucionales. En otro documento desde una mirada más crítica Benno Sander nos señala:

Esta evaluación revela como la tradicional administración tecnoburocrática de orientación positivista y funcionalista adoptada en el sector público y en la educación latinoamericana tiene como objetivo alcanzar el orden y el progreso racional, la reproducción estructural y cultural, la cohesión social y la integración funcional en la escuela y en la sociedad. (Sander, *Nuevas tendencias en la Gestión Educativa: Democracia y Calidad*, 1996)

Los componentes autoritarios de la administración educativa limitan los espacios para la promoción de las libertades individuales y la equidad social con respecto a los temas educativos, el carácter normativo y jerárquico legaliza la

institucionalidad, de igual forma inhibe la creatividad y dificulta la participación ciudadana en la escuela, y desde una perspectiva más trascendental inhibe la participación en las decisiones de la sociedad.

Por otro lado, existen también otras perspectivas de la teoría administrativa funcionalista. Esta noción se denomina administración idiosincrática que de igual manera refleja aspectos teóricos-técnicos que son aplicados en la educación en Chile pero a menor escala que el sentido burocrático y lo que aquello implica para el sistema.

Aplicada a la gestión educativa, la construcción idiosincrática (o idiosincrásica, relativo a idiosincrasia, del griego idiós, propio, especial, individual; y synkrisis, temperamento, índole) adquiere la forma de un estilo administrativo que enfatiza la dimensión individual del sistema educativo y se orienta, primordialmente, hacia la satisfacción de las necesidades y disposiciones personales de sus participantes. (Sander, Gestión educativa en America Latina: contruccion y reconstruccion del conocimiento., 1996)

Esta noción administrativa no enfatiza en cómo podemos entender en primera instancia las nociones subjetivas en los sujetos y la preocupación detallada de la colectividad del espacio educativo, sino que solo contempla el beneficio individual, noción competitiva con respecto a los otros y por sobre todo en desmedro de un compromiso social para establecer ideas de bien común e igualdad.

“La administración idiosincrática desempeña una mediación personalista y enfatiza la eficiencia individual. Es decir, la construcción idiosincrática tiende a ser individualista y, como tal, reduce el espacio para la promoción de la equidad y el ejercicio de la democracia social” (Sander, Gestión educativa en America Latina: contruccion y reconstruccion del conocimiento., 1996).

Una administración de estas características no es muy lejana a los fines educativos que encontramos en Chile, el carácter competitivo abunda dentro de las escuelas y liceos con premiaciones destacando el rendimiento de algunos

alumnos por sobre otros, generando en las frágiles mentes juveniles deseos de ser mejor que otros y en caso de no lograrlo frustrarlos en su desarrollo personal.

Estas características de burocracia e idiosincrasia permiten una comprensión de la jerarquización, su función en el modelo educativo y social, además de las implicaciones en la democracia y participación ciudadana en decisiones sociales más importantes, como ejemplo no es extrañar la poca participación ciudadana en los temas políticos de contingencia.

La jerarquización es un modelo regulador de la institucionalidad contemporánea, en donde no todos pueden optar a un lugar destacado dentro de un grupo de trabajo. La jerarquización es aplicada para mantener el orden de lo establecido. Optar a beneficios o algún puesto, no depende del entorno o el trabajo que uno realiza, si no que depende de exclusiva disposición de quienes son encargados de entregar ese dicho espacio. Por otro lado, la jerarquización es un impedimento para la democracia directa, ya que las decisiones son tomadas por juntas directivas o por decisiones unilaterales, vertiendo otras opiniones a segundo plano, otro punto es que las decisiones en la mayoría de los casos son de carácter arbitrario, en este sentido la jerarquización limita la instancia del diálogo para sobrellevar problemáticas que afectan a un grupo. La jerarquización como tal y como técnica de los modelos de administración funcionalista solo cumple con la tarea de mantener la misma estructura monótona. En lo práctico, es un gran dilema político, ya que en muchas ocasiones por exponer una opinión distinta delante de los directivos, se cae en la lógica de expulsar toda idea de diferenciación. Este punto se encuentra directamente relacionado con la realidad de los docentes en nuestro país, que por miedo a perder su lugar de trabajo solo se limitan a cumplir órdenes de los directivos. No existe un espacio de diálogo entre los agentes educativos, tomando en cuenta que son los docentes en la práctica los que pasan largas horas con los alumnos y son aquellos los capaces de comprender las verdaderas necesidades de la salón de clase y de los problemas sociales en el cual están inmersos los sujetos.

Tanto la burocracia y la jerarquización administrativa clásica, impiden explícita e implícitamente una democratización en la gestión educativa, por lo tanto la construcción de nuevas formas o teorías de organización en educación es un eje fundamental para desarrollar nuevas metodologías en el sistema educativo, que en la totalidad de sus áreas está impregnada por nociones individualistas y tecnocráticas. Históricamente el sistema impulsado en Chile desde los años 80 hasta nuestra actualidad no ha podido responder a las necesidades de miles de alumnos y alumnas que desean necesariamente un cambio en el paradigma educativo, que en la práctica no responden a las verdaderas necesidades de la colectividad social. La tarea de remediar tales injusticias es con la reapropiación de los saberes científicos y tecnológicos, para ponerlos a disposición de una noción educativa que tenga como ejes la participación ciudadana y en desarrollo de una calidad contextualizada, con disposición a resolver las problemáticas de una educación sin dinámica, sin calidad, no equitativa en todas sus áreas y sin un fin conducido por la comunidad que las rodea. Una tarea de tales características implica una participación democrática directa de todos los agentes que conforman la realidad educativa, tales como profesores, alumnos, apoderados, funcionarios y las instituciones encargadas de llevar a cargo el sistema educativo en su totalidad, con el fin de promover la libertad de opinión en función de un modelo más participativo que aporte al desarrollo de una democracia directa y representativa. La necesidad en la búsqueda de una educación integral y comunitaria nace desde la crítica al mismo modelo instaurado en Chile, los agentes sociales deben tener en cuenta que la educación es un proceso complejo y a la vez significativo para los sujetos que la constituyen para la construcción de nuevas nociones sociales. Entonces abordar un compromiso ético y público con las distintas transformaciones educacionales que implican las reformas, la ciencia y la modernización que cada día moldean nuestros conocimientos y estructuras sociales, será uno de los tantos caminos hacia el cambio educativo. La filosofía toma el papel principal en estas nociones, ya que por medio de ella se puede romper con las nociones academicistas y mercantilistas de la educación e imponer

la creatividad, la razón y la divergencia para una verdadera educación de calidad, con participación ciudadana que incentive y promueve los valores éticos válidos de nuestros días para reconstruir un legado que nos pertenece a nosotros mismos.

CAPITULO II. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN CHILE E HISTORIA DE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN CHILE.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN CHILE.

Los contextos históricos y sociales son los fundamentales en el desarrollo de una visión educativa que responda a las necesidades esenciales de una sociedad justa. Aquellas posibilidades de realización en gran medida se encuentran forjadas por una historia que requiere una revisión urgente de los hechos educativos y económicos que no permiten dar sentido y desarrollo al mejoramiento de la equidad, libertad, autonomía y solidaridad social. Para comprender aquellas necesidades urgentes debemos indagar el legado del pasado y sus distintas transformaciones en la historia hasta nuestros tiempos.

LOS INICIOS: LA COLONIA.

A pesar que los grandes acontecimientos en torno a educación se desarrollaron en el siglo XIX y XX, no es menos significativo para nuestra cultura la importancia de la historia prehispánica, ya que constituye parte trascendental de nuestra historia y cultura la cual heredamos nuestra idiosincrasia que está constituida por un pueblo pluriétnico.

En nuestro territorio antes de la llegada de los españoles ya existía un tipo de cultura y costumbres en torno a la vida, que se constituía como un tipo de educación (costumbres) nada parecida a lo que podemos comprender hoy de ella. Normalmente la historiografía de la educación chilena se reconoce desde una perspectiva formal o clásica, es decir de nociones euro céntrico y estadounidense (mercantilista), los cuales niegan o hacen omisión de nuestras raíces y lo que eso implica como expresión cultural para nuestra sociedad. Aún omitiendo nuestro legado histórico, el formalismo y la negación se aplica como sistema que abarca la totalidad de las nociones en educación, aún así implícitamente e inconscientemente nuestra cultura desarrolla una forma de expresarse que

responde a nuestro orígenes indígenas, como nuestra idiosincrasia, costumbres, formas de expresarse e incluso en las expresiones artísticas. Por tal motivo es de suma importancia darle el debido aprecio y respeto a lo que a veces se denomina dentro de los tecnicismos como innecesarios.

Es por ello que toda la etapa llamada Conquista y la más larga llamada Colonia van a estar signadas por la arbitrariedad, la explotación y la tala de hombres y civilizaciones, a cargo de un ideario imperialista, fundamentalista-cristiano y mercantilista. Es así como se va imponiendo la institucionalidad formal hispana. Desde entonces, la historia la han hecho y escrito «machos, ricos, blancos y militares», según describe y denuncia el escritor uruguayo Eduardo Galeano. (Rubilar Solís, Octubre-Diciembre 2003.)

Nuestra historia nos lleva al comienzo de la colonia en Chile y la tarea encargada a los españoles en lo que hoy comprendemos como nuestro territorio. España a diferencia de los países que comprenden Europa, en el siglo XVI se constituía políticamente como el sostén geopolítico del cristianismo apostólico romano, además de ser un reino con ambiciones expansionistas se constituía como el gran estandarte de la cristiandad en lo que hoy entendemos como Occidente. Se impulsa en América toda una campaña de sometimiento y expansión del evangelio cristiano, que modifica y elimina toda cosmovisión de los pueblos precolombinos en América latina y precisamente en Chile, la iglesia católica fue la detonante en la constitución gradual de la educación formal en el territorio, precisamente la misión de los jesuitas fue la que encabezó este proceso. Inicialmente los jesuitas se encargaron de convertir a la cristiandad a los habitantes del nuevo mundo por catequesis que enseñaba el temor a Dios y se adiestraba en primera instancia en las letras solo a los hijos de la nobleza y los incipientes criollos.

Los cabildos fueron, aunque pobremente una herramienta para la educación de los habitantes del territorio, la mayor influencia y cobertura se desarrollo en Santiago, ya que era un eje neurálgico en el territorio y por la estabilidad que presentaba ante los demás cabildos, otros cabildos como el de Concepción se veían enfrentados a la presencia de los Corsarios (ladrones que trabajaban para la corona Inglesa), al conflicto con los Mapuches, además de los constantes terremotos y maremotos.

Las escuelas principalmente se concentraban dentro de las ciudades en donde la prioridad era dar educación a los hijos de algunos criollos y a los futuros forjadores de la república. En las zonas rurales no existía la posibilidad de educarse lo que dejaba a mestizos, indígenas y algunos criollos a merced de una vida domestica. Otros antecedentes con respecto a la vida educativa en la zona rural era la lejanía con la ciudad y que las escuelas debían hacerse cargo por los cabildos, lo que implicaba que esté debía hacerse cargo de la mantención económica que complicaba aun más, ya que los recursos debían ser solicitados a la corona, entendiendo por esto el mantenimiento y financiamiento de la institución educacional. Otro aspecto de la lentitud del proceso educativo era la falta de maestros, la poca presencia de individuos letrados que se pudieran hacer cargo de la implementación de la educación y su administración. Muchas veces la educación funcionaba en los hogares de los maestros, con poco financiamiento de la corona, estos espacios eran sumamente precarios acondicionados por un par de habitaciones y con mobiliario pobre en mal estado.

En lo que respecta al contenido de la educación en las escuelas pertenecientes a los cabildos y a las misiones religiosas no existe comparación de lo que entendemos hoy por educación. La enseñanza se centraba fuertemente en el carácter religioso con los catecismo, moral con las buenas costumbres, letras y en la filosofía del Medioevo en un contexto occidental donde las luces de la razón se apoderaban de Europa. Otro factor importante al momento de hablar sobre educación en la colonia eran las clases sociales, como inicialmente las escuelas eran escasas y con una difícil implementación los hacendados enviaban a sus

hijos, entiéndase hombres a educarse al Virreinato del Perú y luego continuar estudios en universidades Europeas.

Volviendo al interior del territorio, el origen social al que pertenecía el alumno era un factor determinante en su proceso educativo, ya que las escuelas eran segmentadas según origen social, es decir, los niños aun compartiendo el mismo espacio eran separados dentro del aula, dejando en claro que la noción clasista de nuestra historia es el resultado de un largo proceso de negación entre las clases sociales. Esta característica era el factor determinante en la jerarquización de los estudiantes dentro de la escuela, se crearon cargos para hacer funcionar de mejor manera la institución, los cargos iban desde el “Emperador hasta el Escobero”, este último, sin duda, eran los más pobres y eran aquellos encargados a cada término de clases hacer el aseo.

Respecto a las mujeres, el proceso educacional fue a paso muy lento, casi nulo en muchas ocasiones, el rol de la mujer en lo social era servicial a la figura del hombre. Solo algunas mujeres logran instruirse en los conventos, solo existían dos posibilidades para las familias; ser monjas o ser adoctrinadas en el catecismo y en los quehaceres del hogar. Pensar en aquella época sobre el aprendizaje de la escritura y de la aritmética en las mujeres era casi imposible ya que por ley natural las mujeres debían adiestrarse al servicio de Dios y a su futuro esposo. Las misioneras llamadas las “Agustinas” fueron las primeras en otorgar enseñanza a las mujeres.

La intención de instruir a los Mapuches en la trinidad cristiana llevo a la creación de las Escuelas naturales construidas especialmente en el sur de Chile donde se concentraba la mayor parte del pueblo Mapuche. Esta labor fue encomendada por los jesuitas, los que debían enseñar a los hijos de los caciques la sagrada palabra, convertirlos al catolicismo, adoctrinarlos con la lengua de la corona y de esto modo romper con la cosmovisión de los nativos, ya que permitiría anular la conexión con sus creencias y desmoviliza sus ansias de recuperar el territorio. La finalidad de esta labor era educar con respecto al mundo occidental, además la importancia

radica en enajenar de forma radical la cosmología del pueblo mapuche. En chillan se produjo un levantamiento indígena que fundó la escuela “Mandonés de la tierra” que funcionó hasta 1723 compuesta por nativos y criollos chillanejos.

Mención especial y aparte merece en esta época la acción humanista realizada por los jesuitas (1593-1767), la cual ayudo a integrar, parcialmente, mundos diversos como el urbano y el rural, o las hablas castellanas y araucana. Durante siglo y medio su influjo se dejó sentir, además de las áreas de las Crónicas, la creación literaria y Lingüística, en lo específico campo de Derechos Humanos, simbolizado en los hombres de Alonso de Ovalle, Miguel de Olivares, Diego de Rosales, José I. Molina o Luis de Valdivia, el traductor y tenaz defensor de los indígenas. (Rubilar Solís, Octubre-Diciembre 2003.)

La Educación gradualmente va tomando los distintos espacios que comprenden este territorio, expandiéndose poco a poco a otros sectores del sur y norte de Chile. La aparición de las escuelas secundarias toma un rol preponderante con las escuelas de latinidad, en las que se enseñan teología, sagrada escritura, gramática y filosofía. Este proceso fue muy vago, como se mencionó con anterioridad, los cabildos del territorio contaban con escasos recursos para invertir en educación. Por lo tanto, las misiones religiosas son las que impulsaron un proceso educacional para la población. Un factor no menos importante para la época y para la educación de ese entonces fue la expulsión de la orden jesuita del territorio. Es necesario aclarar que la expulsión se debió a un fuerte e íntimo acercamiento con las comunidades Mapuches, a pesar de los objetivos propuestos por la iglesia se formó un compromiso intenso entre ambas cosmovisiones en un contexto lleno de guerras y sublimaciones, conocida como la “guerra de Arauco”. Otra determinante de la expulsión fue el fuerte poder económico que desarrollaron las escuelas y comunidades en la agricultura, lo que

no fue bien mirado por los hacendados españoles de la época. Estos dos factores, uno cultural y el otro económico gatillaron la expulsión del territorio y de todo el reino a los jesuitas, entiéndase por esto el nuevo mundo y España. En conclusión esta problemática solo demoró más aún el proceso educativo que se desarrollaba en Chile durante la colonia y a pasos de una república.

En síntesis, durante tres siglos el dominio ejercido por los españoles se caracterizó por la crónica usurpación de los derechos, tanto individuales como colectivos y, en lo educativo, por una práctica dogmática, elitista y discriminatoria respecto a los indígenas y al naciente pueblo chileno. Por otro lado, desde entonces, se han mantenido las diferencias socio-económicas estratificantes, trasladándose el dominio hacia los grupos nacionales detentadores del poder del dinero y/o de las armas e impidiendo avanzar hacia formas efectivas y reales de democratización social, hasta estos años ya del siglo XXI. (Rubilar Solís, Octubre-Diciembre 2003.)

El resultado de tales procesos concluyen con una sociedad totalmente fragmentada, a pesar de los esfuerzos de los cabildos para mejorar la educación el carácter de una cultura clasista, discriminatoria, en función de eliminar la cosmovisión Mapuche, violenta contra el rol de la mujer y sin un proyecto para construcción del nuevo mundo, dejando los contenidos divinos foráneos dejándolos a merced de una realidad a la cual no pertenecían. Todos estos hechos son una herramienta interpretativa para no solo entender como el devenir histórico nos delata en la construcción nuestra educación, sino que también para tomar conciencia crítica de quienes fueron los “actores” principales en la construcción de la educación nacional.

LA CONSAGRACION DE UNA EDUCACIÓN FORMAL: LA REPUBLICA.

Iniciada la independencia comienza una total reconstrucción de la sociedad y de igual manera las futuras nociones educativas que se desarrollaran en los primeros 100 años de republica. Este proceso reformula las nociones coloniales, generando un replanteamiento de las riendas a tomar en educación y lo que implica para el proceso de consolidación de un sistema formal e institucional en Chile. Aún conservándose ciertas nociones del colonialismo, como el elitismo y la precaria condición educativa, se fomentan algunas consideración de vital importancia para la historia de nuestra educación. En el año 1813 se funda el emblemático Instituto Nacional (Camilo Henríquez) y la Biblioteca Nacional. Además del dictamen de “Reglamento para maestros de primeras letras” por parte de José Miguel Carrera, el cual dicta las bases para una educación primaria gratuita y incorporando a la mujer al mundo educativo. La importancia de estas nuevas políticas nace desde la necesidad de construir una nación regida por valores sociales y humanistas, encaminados a practicar la justicia, libertad e igualdad, principios fundamentales de los derechos de los ciudadanos. Múltiples intelectuales de la época aportaron como: Manuel de Salas, Camilo Henríquez y Juan Egaña. Tras una década de republica y luego del término de la reconquista, se retoma la institucionalidad educativa en el país y a través de los diversos lazos con Europa se contrata desde la legación de Londres a don Andrés Bello, quien posteriormente en 1829 llega a Chile y se convierte en una de los personajes más importantes en lo que respecta a nuestra educación en la construcción de todo el aparato académico y pedagógico, los cuales estaban orientados por el empirismo lógico que se emanaba desde la Europa imperialista, especialmente desde Inglaterra de donde provenía Andrés Bello.

En el transcurso del primer siglo se evalúa por parte de los educadores la vida independiente y el rol del Estado en la Educación. Se realiza el Primer Congreso de Educación Secundaria en el cual los educadores encontraron discrepancias y acuerdos en torno a la educación nacional, dentro de los acuerdos, la gran

mayoría de los actores interpretaban que la educación era el eje principal para la construcción de una sociedad en desarrollo y lo que aquellos implica para las clases más desposeídas, tanto para el desarrollo individual como ciudadanos y cultural del país. Las diferencias se constituían a partir de nociones mas ideológicas y políticas las cuales interferían en la acción cultural y la educación popular, pugnas entre carreristas y o'higginistas, luego sucesivamente entre pipiolos y pelucones, por las guerras internas y externas, especialmente la gran disputa entre libertad de enseñanza o el Estado Docente. A pesar de los múltiples conflictos en la época se alcanzan algunos logros importantes como en la constitución 1833 (Mariano Egaña) que consagra la educación pública como atención preferente del Estado. La fundación en 1842 de la Universidad de Chile (A. Bello) y de la Escuela Normal de Preceptores (Sarmiento), en 1854 es la Dictación de la Ley Orgánica de instrucción primaria. En 1860, M. Montt estructura la carrera de maestros y declara el carácter gratuito de la enseñanza primaria, además de la incorporación de la mujer a la educación con la creación de liceos femeninos. En 1888 se funda la Universidad Católica de Chile y el Instituto Pedagógico en 1889, que inaugura posteriormente la formación profesional del profesor secundario, así como múltiples congresos nacionales entre 1889 y 1902. Se fundaron además liceos en otra ciudades como la Serena y Talca, escuelas normales, industriales, técnicas, agrícolas y comerciales especialmente en el gobierno de J.M. Balmaceda. También surgió el nacimiento de colegios particulares en todo el país y como antecedente más importante la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Gratuita y Laica en 1920.

Todo este largo periodo socio-genético de la cultura nacional esta afincado implícitamente en postulados humanistas, en lineamientos emancipatorios y republicanos y en inspiraciones ilustradas, firme aunque insuficiente sustento para superar la crónica reticencia y oposición de la clase terrateniente y de sectores recalcitrantes de la Iglesia Católica. (Rubilar Solís, Octubre-Diciembre 2003.)

Históricamente se ha reconocido Don Andrés Bello por su labor como forjador de nuestra cultura, no solo a nivel nacional sino que también en Latinoamérica, sus múltiples fundaciones tenían la misión de educar al pueblo y acostúmbrales a educarse por sí mismos con opinión propia, los cuales se constituían como ciudadanos útiles para la construcción de sociedades más justas. Además de difusor de los derechos humanos Bello tuvo importantes trabajos en torno al derecho, al empirismo, la literatura e incluso hasta filosofía. Por todo el aporte que realizó fue designado como rector vitalicio durante 22 años en la Universidad de Chile. Otras de sus obras importantes fueron la creación de centros educativos nocturnos y normales, fue difusor de textos educativos, bibliotecas populares e impulsor de la ley orgánica de instrucción primaria en 1860. Todo esto bajo su premisa que la educación es el vehículo más adecuado para la formación de ciudadanos, en pocas palabras Andrés Bello sentía la necesidad de formar sujetos capaces de enfrentar los problemas de una nación, la idea era formar sujetos ilustrados con opinión y con cultura intelectual.

A pesar de las diferencias, en el territorio hubo cierta estabilidad institucional para llevar a cabo los proyectos educativos, a diferencia de lo que sucedía en las otras naciones de Latinoamérica, en donde la construcción de las repúblicas contaron con más de alguna complicación en su formación educativa por la férrea hegemonía burguesa y terrateniente, retrasando a muchos pueblo del continente a seguir con nociones feudales y de explotación de los más desposeídos. En lo nacional, factores geopolíticos ayudaron en cierta medida a mantener una estabilidad en lo que respecta a las políticas burguesas y exógenas que abundaban en el territorio. A pesar de las condiciones que se daban en el territorio en lo macro aun el sistema era paupérrimo dejando al grueso de la población, es decir a los más pobres fuera del sistema educacional de la época.

Lo alcanzado en el plano institucional republicano, en cuanto a la consolidación de la identidad y cultura nacionales y de parcelados avances en el área de derechos Humanos (especialmente en lo educacional) no logra compensar ni dar respuesta a los requerimientos básicos de los niños, jóvenes, mujeres, indígenas, obreros y campesinos de la patria. (Rubilar Solís, Octubre-Diciembre 2003.)

La dicotomía de clases, la conformación cultural y elitista, el abuso laboral y el centralismo condicionaban la realidad nacional de la época en donde el pueblo solo trabajaba para mantener su existencia, solo en algunos casos los trabajadores lograban adquirir el alfabeto. En 1967 solo el 40% de la población sabía leer y escribir lo que demuestra que los avances y discursos en torno a la educación en casi 150 años fueron regidos por las elites, quienes sí tenían la oportunidad de tener acceso a una educación y así transformarse en los futuros dirigentes y burgueses del país. Entonces, no es de esperarse que múltiples movimientos populares a comienzos del siglo XX comiencen a despertar para abolir en lo posible ciertas prácticas elitistas que se asimilaban a la esclavitud. Bajo el primer centenario de la patria, la conformación de las organizaciones sociales y gremiales buscará la satisfacción a sus carencias para un desarrollo socioeconómico y cultural más justo y equitativo.

ETAPA DE PROGRESION DEMOCRATICA.

Este extenso periodo se caracteriza por importantes hechos nacionales y mundiales donde el pesar de la globalización y de los Estados totalitarios comienzan a tomar un papel protagonista por sobre la vida de las personas. En este sentido el siglo XX se caracteriza por profundizar a través de formalismos y la institucionalidad gran cantidad nociones heredadas del siglo anterior. Así, la imagen de ser humano pasa a ser un aparato de domesticación para la construcción y consolidación de sociedades capitalistas, especialmente en Latinoamérica, bajo la mirada grandes empresas transnacionales que mantenían magnos negocios en todo el territorio. Estas características de explotación política, económica y territorial influirán gradualmente en el funcionamiento de la educación nacional, en lo organizacional y en el especial en el plano gremial.

La acción gremial a comienzos del siglo XX tuvo una gran influencia en la educación. Las múltiples reivindicaciones y las críticas acumuladas del siglo anterior conciben el nacimiento de la organización gremial obrera. A nivel profesional y educacional nace en 1901 el Centro de Profesores de Chile, en 1903 Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria, en 1904 Asociación de Educación Nacional, en 1905 Centro de Estudios Pedagógicos, en 1906 la FECH Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, en 1909 SONAP Sociedad Nacional de Profesores. Entre estas fundaciones destaca la Asociación de Educación Nacional, entre los cuales podemos encontrar fundadores como: Pedro Aguirre Cerda, Claudio Matte, entre otros. Cabe destacar los 33 artículos promulgados por la asociación el cual postula una declaración de principios para la educación, orientada a formar mejores ciudadanos procurando su cuidado físico, intelectual y particular de cada individuo. En este sentido la educación toma un papel protagonista en el quehacer social, ya que a través de la libertad y de la experiencia se anhela un sistema más democrático en todos los sentidos pero se mantienen algunas nociones formalistas, como el enfoque de algunos autores como A. Bello, J. Dewey y D. Salas.

El nacimiento de una organización netamente sindical en educación se dará en 1922 con la llamada: Asociación General de Profesores (AGP), la cual agrupa a los distintos profesores normalistas y algunos estudiantes del Pedagógico que mantenían participación directa en la FECH. El carácter gremialista de sus participantes los mantenían al margen de los partidos políticos de la época, ya que en la mayoría de los casos los partidos políticos y en el caso de los más conservadores, no compartían la idea de una educación más emancipadora para la época. A pesar que el gremio no contaba con el apoyo partidista, sí tenía el apoyo de importantes figuras nacionales como Gabriela Mistral y Pablo Neruda. Otros aspectos no menos importantes fueron las publicaciones de destacados ilustrados nacionales e internacionales que incentivaron una mirada más crítica al modelo social y educativo de la época. Estas publicaciones procedente del nacimiento de la unión soviética y la efervescencia de los movimientos populares, incentivaron a la generación por parte de los educadores de la época a realizar un compromiso profesional humanista-democrático para asumir un proceso de cambio en el sistema de educación y cultural del país.

“...basta decir que para aquella fecha cerca del 40% de la población no recibe educación primaria y cerca del 90% carece de educación secundaria, existiendo casi matemático 50% de analfabetismo.” (Rubilar Solís, Octubre-Diciembre 2003.)

A pesar de los esfuerzos de la época y de los protagonistas más representativos de la clase popular, aún se mantenía la misma estructura socio-económica que hace imposible lograr cambios cualitativos a nivel cultural del pueblo, aún la población continua siendo instrumento de dominación política y económica de las clases altas.

Tras el paso del primer centenario, las posturas críticas comienzan agudizarse y aun se sostiene que la educación es el motor vital para la construcción de la nación, tanto en lo económico como en la formación individual. Es por esto que en la constitución de 1925 (A. Alessandri) se vuelve a reiterar que la Educación es la atención preferente del Estado, con la cooperación de los establecimientos

privados de la época, todo bajo la regulación y control del Ministerio de Educación. A pesar de incluir nuevas nociones en el área legal de nuestra educación, aún continúa la disputa del sentido que debería tener. Por un lado las corrientes humanistas y liberal impulsada por (V. Letelier, D. Barros Arana, D. Amunátegui, E. Molina). Y, por otro lado, la corriente economicista y utilitaria ideas defendidas por (A. Venegas, L. Galdames, D. Salas, F.A. Encina). A pesar de la disputa, se toman ideas de ambas corrientes con un alto grado de compromiso con la noción economicista-utilitaria y humanista-liberal, para privilegiar el desarrollo socio-económico y el desarrollo político cultural. El modelo educativo es influido principalmente por la escuela nueva europea (O. Decroly, E. Claparède, A. Ferriere, entre otros) y concluyentemente por John Dewey.

El filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense J. Dewey (1859-1952) moldeará las nociones democratizadoras, gremiales y socioeducativas de nuestras escuelas, que impulsaran sus discípulos nacionales como: Darío Salas, Amanda Labarca e Irma Salas. El aporte que entrega las ideas de Dewey se pueden resumir en la siguiente cita: “... *la educación debe ser: a) función vital y socio-humanista; b) democrática, laica, estatal, no-discriminatoria y participativa; c) científica, inductiva y experimental; d) activa, afincada en la experiencia concreta (aprender haciendo); e) inminentemente en sus fines, y f) basada en el profesional docente (J. Bowen, 1996).*” (Rubilar Solís, Octubre-Diciembre 2003.)

Este modelo socio-pedagógico moldeará el carácter crítico y evaluativo de los docentes en el país, entonces, se hace explícito un reglamento adecuado a los principios pedagógicos para la formación docente y la práctica como tal. Es vital tener en cuenta que para los docentes la auto-experiencia en educación, el aprender haciendo, la formación psicológica del docente, la intencionalidad cívica (social y productiva) y las diferencias individuales (aptitudes, inteligencia, orientación) son fundamentales a tener en cuenta en el contexto práctico y su inexcusable conexión con la democracia, el desarrollo social y político del país.

En un contexto más agitado por el nacimiento de una fuerte acción gremial y pedagógica se inician los primeros esfuerzos para establecer una nueva reforma a la educación. Los agentes principales se concentran en la SONAP y la AGP, quienes impulsaran su propuesta a través del Decreto 7.500 (1927). La SONAP en 1926 realiza una asamblea pedagógica la cual cuenta con 800 delegados quienes adoptan como pilar la declaración de los Derechos Del Niño (Ginebra, 1923), la asamblea constituía la ante sala de la futura reforma. Algunas de las conclusiones obtenidas de aquella asamblea son: la aplicación de métodos activos, la evaluación de la inteligencia y habilidades, se propone una preparación apropiada al personal docente, el comienzo de establecimiento experimentales, aumento de las escuelas vespertinas todo ello compuesto en el criterio de unidad, persistencia, autonomía y profesionalización. En apoyo a estas nociones, la Asociación General de Profesores (AGP) unos años más tarde llevan a cabo la V Convención AGP, la cual es una reunión clave y decisiva para la elaboración del Decreto 7.500, ya que en esta agrupación se encontraban los profesores más conscientes y radicalizados del Magisterio.

Allí se propuso y aprobó por aclamación el Plan de Reforma Integral de la Enseñanza Pública, como el proceso de cultura y faena de dignificación de la función educacional y del maestro, a base del objeto al cual sirve: el niño y su interacción social. Se aprobó, además, el retiro de sus afiliados de los partidos políticos y se debatieron temas sociales tales como la educación sexual, la infancia abandonada, las madres solteras y los hijos ilegítimo, la cuestión Mapuche. (Rubilar Solís, Octubre-Diciembre 2003.)

Además de académicos, otros dirigentes gremiales de la época aportaron en el decreto 7.500, aun que luego fueron expulsados por el gobierno dictatorial de la época.

El Decreto 7.500 y sus proyecciones constaban de siete puntos centrales para la educación, con un alto grado de compromiso en lo social como lo son los derechos humanos, procesos de democratización y técnico-pedagógicos respectivamente. En el texto de *Análisis del sistema educativo. DOCUMENTO N° 2. Educación Chilena siglo XXI: ¿Cambalache Estado-Mercado?*, Del Profesor y Doctor Luis Rubilar Solís, especifica resumidamente las siguientes consideraciones sobre el Decreto 7.500:

- La educación es función propia del Estado, quien la ejerce por medio del Ministerio de Educación Pública... tendrá por objeto favorecer el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste, para su máxima capacidad productora intelectual y manual. Tendera a formar, dentro de la cooperación y la solidaridad, un conjunto social digno y capaz de un trabajo creador... basado en la evolución psicofisiológica del educando...
- La educación se orienta hacia los diferentes tipos de producción, proporcionalmente a las necesidades del país...
- La educación será dada por profesionales... en armonía gradual con el desenvolvimiento del niño, del adolescente y del joven...
- La enseñanza del Estado será gratuita...
- La organización de la Escuela debe ser familiar y podrá ser coeducativa... comunidad de vida y de trabajo...
- El Estado asegurará la finalidad de la función educativa, formando el magisterio nacional en las escuelas de pedagogía y en los institutos de las Universidades...
- La enseñanza particular será considerada como actividad de cooperación al cumplimiento de la función educacional, que es de dirección y responsabilidad del Estado, quien, por tal motivo, es el único capacitado para otorgar grados y títulos de enseñanza...

Para la realización del presente proyecto era determinante el presupuesto a ocupar gradualmente a través de los años para lograrlo, en este aspecto, bajo una dictadura y la importante agitación social en el país y las corrientes anarquistas existentes, los sectores más radicales y conservadores rechazaron la reforma por falta de financiamiento, el cual posteriormente fue remplazado por el Decreto N° 5449 el 14 de noviembre de 1928. El Presidente Carlos Ibáñez señala en 1929 que el decreto era inoperante por la falta de personal capacitado e insuficiencia económica para realizar magno plan.

Sin duda las primeras tres décadas del siglo XX son de vital importancia para generar cambios cualitativos en la sociedad chilena, comenzando por la preocupación de las clases populares a alzar las voz en lo que respecta a educación y por sobre todo a derechos humanos, principalmente en lo que concierne al trabajo y las prácticas laborales. En lo que respecta a nuestro tema y a la importancia de traer estos antecedentes al presente, es para aprender y comprender los espacios de lucha que históricamente han surgido en nuestro territorio, a pesar de pasar 100 años de historia hasta nuestros tiempos, existe la misma inoperancia pero agudizada en el sentido educacional, social y económico. De hecho, bajo estos antecedentes, aún en la actualidad se sigue luchando por puntos básicos que establece el decreto 7.500, que en gran medida en aquel contexto fue rechazado por nociones más políticas e ideológicas que particularmente económicas y por falta de personal. Así, históricamente, aun persiste la herencia de la elite nacional y el peso que esta ejerce sobre las no menos importantes decisiones sociales. Es por ello, que hacemos referencia a la burguesía nacional y a nuestra idiosincrasia que replica de forma circular las problemáticas que nos aquejan desde el nacimiento de nuestra republica. A pesar del fracaso del Decreto, esto incentivó de manera menor a la realización de escuelas y liceo experimentales en donde se esfuerza llevar a cabo una educación mas integral, situándose como la antesala a lo que vendrá en las décadas posteriores como la reforma de educación superior en el gobierno de E.Frei

Montalva (1964-1970) y el proyecto educativo de la Unidad Popular en los años 70' liderado por Allende.

La Escuela Nacional Unificada (ENU), es programa y propuesta del proyecto nacional de la Unidad Popular (UP), constituida en diciembre de 1969 con motivo de las elecciones presidenciales de 1970 y conformada por el Partido Radical, Partido Socialista, Partido Comunista, el Movimiento de Acción Popular Unitario, el Partido de Izquierda Radical y la Acción Popular Independiente, incorporándose la Izquierda Cristiana, contando además con el apoyo de la central sindical nacional, la CUT (Central Unitaria de Trabajadores) y con la figura de Salvador Allende a la cabeza entre los años 1970 y 1973.

Allende fue la figura representativa del proyecto político socialista, presidente de la república, llegado al poder por vía democrática, algo totalmente ajeno a la realidad latinoamericana, puesto que Allende fue el único presidente con proyectos políticos socialistas que llegó al poder por vía democrática

En Chile, comienzan a implementarse durante el gobierno de Salvador Allende importantes programas de alfabetización popular, en especial dentro del campesinado. La finalidad de estos planes era influir en la participación política y lograr que el sujeto (campesino, obrero, etc.) se reconociera así mismo como una persona capacitada para construir pensamiento crítico, desde su propia posición y conocimiento. Concientizando a las clases sociales más bajas hacia la construcción de su propio criterio. Esto, era el primer paso para que los oprimidos rompieran la profecía de sujeto explotado, y fuesen capaces de abrirse a la idea de construir un camino de liberación social a través de su propia capacidad reflexiva.

Los objetivos de la ENU era mejorar el déficit en la enseñanza que se arrastraba desde tiempos de formación de la república. El proyecto de la ENU buscaba estructurar la educación según criterios igualitarios y equitativos. Otros criterios eran mejorar la descoordinación entre el nivel básico, medio y universitario. Expandir y regularizar el mecanismo de planificación y desajustes escolares

heredados históricamente en el sistema. El proyecto, buscaba integrar y consolidar un único tipo de establecimientos educacionales (complejos educacionales o unidades escolares) de los distintos niveles como párvulo, básica y media para identificarlas como educación parvularia, educación general y politécnica. En lo que se refiere a la última tendrá en sus cuatro años variados rasgos de diferenciación. La administración de la educación, a diferencia del sistema clásico heredado, estará integrada por consejos populares, profesores, personal auxiliar, paradocentes y apoderados.

A diferencia de todo lo planteado en el capítulo uno sobre el carácter ideológico que persiste en general y en especial en la administración de nuestra educación, el sistema planteado en el proyecto político de Allende consagra una particularidad política que elimina la noción de clase en la sociedad, integrando realidades opuestas a un único espacio de desarrollo educativo y social.

La viabilidad del proyecto en un Chile polarizado y por sobre todo el carácter ideológico y político que pesa sobre el proyecto, terminan derrumbando toda intención de continuar con su proyección. Posteriormente al golpe de Estado y la muerte de Allende en septiembre de 1973, Chile con nuevas políticas capitalistas y con un Augusto Pinochet al mando, genera un nuevo modelo de libre mercado

FILOSOFÍA DE LA EDUCACION: BREVE DIAGNOSTICO A LA SITUACION ACTUAL DE LA ASIGNATURA.

La historia de filosofía de la educación en Chile y sus implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje necesita de atención y sentido, por lo tanto, desde una perspectiva crítico-argumentativa se refleja que la asignatura y sus diferentes sub-contenidos no necesariamente se cumplen a cabalidad en la práctica educativa. Por un lado, los objetivos no se cumplen por las pocas horas de la asignatura y su lento exilio de las mallas curriculares de enseñanza media. El profesor de filosofía sin duda cuenta con escasas horas pedagógicas y debe cumplir funciones que no pertenecen propiamente a la asignatura, conjuntamente tiene la tarea de generar una evaluación parcial, en la cual los objetivos de dicha evaluación son descontextualizados y heredados de corrientes más conservadoras. Bajo esta noción el grado de dificultad para lograr en los estudiantes una actitud reflexiva, crítica y valórica entorpece tanto en lo personal como en lo social un conocimiento más integral. Es de suma urgencia en el contexto nacional, lograr de apoderarse y reapropiarse de los saberes, su relación con el poder, la democracia, la política y por sobre todo con la filosofía, las implicaciones de asumir un nuevo paradigma concebido en un pensamiento latinoamericano. Este pensamiento invita al reencontrarse con los valores, el respeto, nuestra historia y territorio, dicho pensamiento es aporte fundamental para el ejercicio mínimo de desarrollo equitativo e igualitario.

Al realizar un análisis de los contenidos de la clase de filosofía en la enseñanza media no necesariamente entrega todos los instrumentos para generar en los alumnos aprendizajes significativos, pero sí es un lugar de encuentro para facilitar el derecho de opinión y resolver los conflictos en los cuales los jóvenes se encuentran inmersos. Es por esto que la metodología de la enseñanza de la filosofía tiene dos caras, por un lado, el sentido burocrático que envuelve el empleo pedagógico que solo hace entorpecer aun más el ejercicio filosófico, ya que regula la conducta del profesor que se refleja en la misma asignatura y tiene

que ser transmitida al educando. En el otro sentido, desde una perspectiva más integral el profesor de filosofía debe generar lazos de confianza y respeto para formar en la medida de posible una diferenciación de las otras asignaturas escolares. Es inevitable salir del paradigma para generar una buena clase de filosofía, esto en el sentido ideológico rompe con los esquemas establecidos y permite, en algunos casos que los alumnos(as) tomen actitudes como empoderarse de su propia opinión.

Es posible en verdad que se pueda transmitir las indispensables herramientas para generar en los estudiantes o educandos un pensamiento autónomo, es decir, que sea dueño de su propia opinión y decisión en lo que le respecta a su futuro. Acaso la asignatura de filosofía logra incentivar, invitar a los jóvenes la posibilidad de generar un pensamiento crítico y cuestionador sobre sí mismo de su contexto histórico. Estos aspectos mencionados son propios y exclusivos del filosofar, es el profesor de filosofía el que debe entregar estas habilidades, no tan solo como aspecto curricular y técnico, sino que además las implicaciones que permite generar un pensamiento autónomo y crítico de su contexto social y político.

La tarea de enseñar filosofía no solo consiste en repetir, entregar, y dar de forma acabada los conocimientos sobre la historia y el conjunto de ramas de la filosofía incorporadas en lo curricular. También podemos señalar que los estudiantes forman prejuicios en torno a la filosofía, generándose de antemano una negación al hecho de informarse, analizar y concretizar una propia opinión. Bajo mi experiencia para los estudiantes es más fácil que se los evalúe a partir de su nivel de memoria y recepción de información, ya que en casos de reflexión puede existir la nula intención de generar una propia opinión. El enfoque clásico de enseñanza está naturalizado en los educandos, ya que a lo largo de al menos 10 años de escolaridad, nunca se le otorgó el espacio para expresar o generar una opinión propia. Encontrarse con estas características en las clases de filosofía no es ajeno a los profesores, ya que en ese momento, los mismos docentes deben evaluar bajo parámetros preestablecidos si los jóvenes lograron a través de una calificación paradójica el rendimiento esperado por el docente y el currículo,

teniendo en claro que una calificación de método tradicional no mide necesariamente los objetivos esperados por el área de filosofía. Es por esto y muchos aspectos más de nuestra educación en general que el profesor de filosofía debe husmear en todos aquellos espacios donde se posibilite el debate en torno a las nociones de verdad, a los distintos juicios y valores que nos rodean en la cotidianidad de un sistema invasivo y alienante. Es imposible bajo nuestra postura entregar conocimiento estático, intocable, repetitivo como información que genere en nuestro educando nociones pasivas y sumisas, hacer entender que la filosofía es más de lo que se puede explicitar en una malla curricular.

Si mantenemos la filosofía como la entendemos hoy, no se está logrando entregar los conocimientos, ya que no se invita a conocer y asombrarse, solo se invita a memorizar y a repetir lo que dice el educador. Las relaciones entre profesores y estudiantes responden a una estructura vertical, así el control y la orientación dependen exclusivamente del educador, negando toda posibilidad de interacción para generar un lazo horizontal que posibilite las actitudes más indispensables para una clase de filosofía. Generar lazos en las clases, sobre todo en filosofía ayuda a una representación horizontal y libre de regulación, que genere conocimiento más transversal, invitando a los alumnos y docentes a explorar, conocer, en torno al saber, de una forma más significativa y humana. Los estudiantes deben ser los protagonistas de la clase de filosofía para así forjar un pensamiento propio del filosofar, para no convertirse en meros receptores de los contenidos. La generación de confianza entre los dos agentes, permite en el espacio, diversidad de opinión y experiencias que vengán a fortalecer una clase de filosofía crítica de su contenido y contexto. El rol principal del docente como mediador es entregar las habilidades correspondientes para incentivar la libertad, la reflexión, la creatividad, el respeto y la tarea de conocerse a uno mismo y lo que se proyecta en lo social. La formación de buenos ciudadanos es una tarea pendiente por parte de nuestro sistema educativo. La filosofía toma un papel protagonista en esta tarea, ya que desde la asignatura se pueden devolver la dignidad a ciertos valores en una sociedad profundamente prejuiciosa y

discriminatoria han perdido. La tarea de los profesores de filosofía es de mediar y discutir los temas más importantes de sus tiempos, convertirse en una agente activo de las temáticas sociales, lo que implican para la realidad y el compromiso social.

Sea por razones técnicas, culturales o religiosas, la clase de filosofía en la escuela ha sido sometida a constantes debates, omisiones y marginaciones debido a que la institución escolar ha tenido como finalidad el encauzamiento de la conducta a las políticas dominantes, más que la formación de sujetos que desarrollen un pensar crítico e imaginen nuevos proyectos de sociedad. (Gaete M. , 2015)

Para defender ciertas posiciones y opiniones vertidas en esta temática que existe en nuestra realidad, ocuparemos referencia y consideraciones de la Doctora en Educación, Marcela Gaete Vergara, quien en un trabajo comprometido con la enseñanza de la filosofía nos seduce con todo un análisis cultural, político y técnico de la actual situación de la filosofía en el aula, con una fuerte tendencia crítica acerca del que hacer pedagógico en la enseñanza de la filosofía en Chile.

HISTORIA DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION EN CHILE.

Un breve recorrido histórico en la historia de la filosofía en Chile es necesario para esclarecer el devenir de la carrera y su práctica. Para la autora Marcela Gaete, los mecanismos curriculares surgen del interés por controlar lo que un pueblo sabe, quiere y piensa. En este sentido, la educación está al servicio de los intereses de grupos hegemónicos, se entiende que es un invento de los pueblos autoproclamados como civilizados. Uno de ellos (España) llega a Chile, con sus ansias de conquista, por lo tanto comienza un proceso de formación de ciertos saberes normalizados para su enseñanza, volviéndose imprescindibles para ello, anular y menospreciar otros saberes. En este proceso, se implanta por la fuerza a nuestros pueblos originarios, una nueva cosmovisión totalmente ajena a la propia. Una vez que este asunto se pone en marcha y que comienzan a crecer los hijos de los españoles llegados a Chile, estos no se arraigan a la nueva patria y siguen educándose como europeos de paso por América. Este hecho marca la enseñanza escolar, la que se transforma en la réplica de la educación occidental.

En el libro *Arte y Filosofía en el currículo escolar: Entre el desarraigo y el olvido*, nos cuenta la historia de la asignatura de filosofía en la educación chilena. Comenzando con la enseñanza colonial en Chile, impulsada exclusivamente por la iglesia. Por otro lado, los criollos elaboran los primeros cimientos de la educación del futuro Estado y república del siglo XIX. La filosofía es sumamente elitista desde su comienzo hasta la actualidad, la herencia tanto del sistema como algunas ramas responden a saberes manipulados y tergiversados por las élites nacionales, concibiendo la filosofía y el saber como una exclusividad de las clases más acomodadas. Esto implica que las clases más desposeídas desde un comienzo no tengan acceso a la filosofía, relegándolos a los trabajos productivos y más básicos; desde una perspectiva elitista era imposible que aquellos que no fueran nobles pudieran tener acceso al conocimiento filosófico. Desde esta perspectiva el saber y conocer se transforman en poder. Poder que se refleja en el lenguaje, en lo económico y político, es decir en la cotidianidad de la vida. Anular

de opinión a los más desposeídos siempre ha sido una intencionalidad política de los sectores dominantes. A esto sumamos el menosprecio a las culturas y pueblo originarios del territorio, ya que para los ilustrados eclesiásticos; solo se trata de pueblos y costumbres bárbaras cuasi endemoniadas, por lo tanto, eliminando toda la cosmovisión y cultura, que conserva toda una tradición y forma de apreciar el mundo y de cómo nos relacionamos con él. Así, se mantuvo y conservo la filosofía en la colonia bajo una perspectiva religiosa, en el caso católica, la cual sirvió como clase de filosofía durante varias décadas.

Lo que sigue es un relato, un intento por reconstruir una historia desconocida respecto a cómo se ha ido configurando esta asignatura escolar, a qué propósitos obedece, cuáles han sido los intereses y sentidos que se han puesto en juego. La historia no tiene un final feliz, aunque si momentos muy prometedores. Es una historia, como muchas en educación, acerca de la discriminación, de la separación de los jóvenes chilenos en clases, de la reproducción de los sistemas de poder. En fin, de la concretización de una educación chilena elitista, clasista, utilitaria, y actualmente altamente eficientista y lanzada a los vaivenes del mercado.
(Gaete M. , 2007)

Una vez terminado todo el proceso educativo en la colonia y con la bienvenida a la futura republica surge el interés por parte de los intelectuales a pensar sobre el que hacer filosófico. Desde los inicios de la independencia el papel de la filosofía por parte de las elites e intelectuales no solo se presentaba desde lo puramente académico, además la filosofía era llevada a la misma en las discusiones sobre los derechos humanos, la política y la educación.

La filosofía del siglo XIX, estaba encarnada en la vida práctica de los ciudadanos y no era cultivada de forma independiente, salvo excepciones. La práctica filosófica era un ejercicio social informal y sus cultores provenían de las más diversas profesiones. Las discusiones no eran de carácter académico sino político, educativo y teológico. Lo que interesaba era la construcción de un orden institucional, por ello, el quehacer filosófico estaba en manos de hombres públicos que destacaron en todas las áreas del quehacer nacional. (Gaete M. , 2015)

En lo que respecta a educación y a los distintos contenidos curriculares de la época, se mantiene una influencia eclesiástica en gran parte de la enseñanza y en especial en la malla de filosofía. En 1813 el currículo de filosofía establecía entregar los contenidos de Lógica (en latín), ética-moral y metafísica con una fuerte influencia eclesiástica. Para el año 1832 se mantiene la lógica, moral, metafísica y se agregan otras ramas como: derecho natural, filosofía moral y psicología (influencia de la Ilustración). Para el año 1843 el plan común de filosofía mantenía su tradición con moral y filosofía mental, psicología, lógica, ética o moral, teodicea, historia de la filosofía y filosofía del derecho. Durante estas tres décadas él “para qué” de la asignatura responde exclusivamente al desarrollo del juicio y reflexión en torno al hombre, las leyes y su relación con los seres. Indispensable en ese entonces para educar aquellos quienes dirigirían la futura República.

...el ramo entregaría las herramientas para el desarrollo del juicio y del pensamiento a través del cultivo de la lógica; y por otra, los elementos básicos de la moral y la metafísica, que les permitiría una reflexión respecto del hombre, las leyes y los seres, indispensable para quienes dirigirían esta nueva República...citado en (Gaete M. , 2007)

Los contenidos que se establecieron a comienzos del siglo XIX responden a parámetros políticos establecidos por los fundadores y forjadores de la independencia. El estudio predominante de la moral, lógica y metafísica responde a preguntas esenciales sobre los seres humanos y lo que implica en la vida de los Estados modernos. Bajo estas características y la lenta gestación de la república comienzan algunos cambios en la malla de filosofía, que responden a la revolución sobre la lógica como ciencia formal, el empirismo y las ideas de los autores más importantes de la Ilustración expresada en occidente en ese entonces.

1832 se cambia la orientación eclesiástica del plan y se aumenta de uno a dos años la asignatura. El nuevo programa logra desprenderse de la fuerte influencia colonial, la que se ve reemplazada por la concepción francesa e inglesa de la filosofía. De esta manera, son incorporadas las ideas ilustradas llegadas al país, a través de la selección de las obras que debían leer los estudiantes en las clases de Filosofía. José Joaquín Mora, por ejemplo, determina para el Liceo de Chile las lecturas de Destutt de Tracy, Platón, Aristóteles, Descartes, Malebranche y la escuela escocesa; José Miguel Varas y Ventura Marín, ambos profesores del Instituto Nacional, introdujeron las ideas de Rousseau y de Condillac, Cousín, Royer Collard, respectivamente. (Gaete M. , 2007)

Desde 1889 se mantiene la lógica como contenido predominante, la cual estaba influenciada por Alemania y el positivismo. Hacia 1893 se inician los cursos de lógica formal (deductiva) y de lógica aplicada (inductiva). Hasta 1912 la lógica vulgar, lógica formal, psicología, historia de la filosofía y lógica aplicada eran contenidos esenciales para la clase de filosofía, en un proceso de cambios a nivel nacional como mundiales. Lo que predominó en esta etapa de la enseñanza de la

filosofía en Chile fue el desarrollo del pensamiento lógico y conocimiento de ciencia experimental.

Hacia finales del siglo XIX recién el país pudo contar con una estructura curricular tal como la comprendemos hoy (planes y programas de estudio), en al menos gran parte del siglo XIX la filosofía estuvo al servicio de intelectuales provenientes de las elites, los cuales disponían por diversos intereses lo que se debía o no enseñar en las escasas clases de filosofía existentes, las nociones heredadas por los autores eclesiásticos terminaran transformándose en las nociones para la construcción de sociedades de producción y modernización, para esto las corrientes filosóficas oficializadas en lo curricular responden a la construcción de sociedades que regulen la conducta por parte de las elites. Otro acontecimiento no menos importante en el país, fue el aumento de un pensamiento más crítico ante las realidades nacionales, tal como fue mencionado en la primera parte de este capítulo, en donde los movimientos sociales y las posturas más radicales para fines del siglo XIX y comienzos del XX se expresan en lo social. Los múltiples movimientos obreros y la agitación generalizada por parte de los más desposeídos proponen sus demandas que cargaban hace un siglo, las cuales no fueron escuchados ni llevados a cabo por la propuesta de la Reforma 7.500, la cual en su histórico intento proponían una visión social más integral e igualitaria. Las creaciones de los centros de preparación de la filosofía y los nuevos institutos educativos permitieron el desarrollo de un pensamiento independiente y crítico, alejado de las nociones filosóficas foráneas, pero bajo una contrarreforma se mantuvo por razones ideológicas y políticas lo mismo, dejando en las escuelas una filosofía tradicional, sin grandes cambios por varias décadas de organización docente respecto a las políticas públicas educativa.

Precisamente, son los congresos de pedagogía de principios del siglo XX donde se encuentra la mayor cantidad de fuentes respecto al desarrollo del pensamiento filosófico de nuestro país. En estas actas encontramos, entre otros, los argumentos a favor y en contra de la enseñanza de la filosofía en la educación pública, defendida por ilustrados y humanistas, en contra de las tendencias utilitaristas, liberales y económicas que argumentaban por una educación más técnica, en beneficio de la superación económica del país. Tendencia que ha prevalecido en Chile y agudizado a partir de las políticas neoliberales en educación. (Gaete M. , 2015)

En los años posteriores a la primera década del siglo XX, la filosofía se ve envuelta en un área de conflicto, la disputa y el debate se dio entre las nociones humanistas y utilitaristas, la primera noción fuertemente influida por la consagración de la unión soviética y de teorías anarquistas provenientes de Europa. La segunda responde a intereses de poderosas transnacionales, terratenientes, poder religioso y a la oligarquía más conservadora que se sienten amenazados por estas nuevas ideas.

Se apela así, para instalar el programa de estudio, a conceptos valorados en la época como el de objetividad, ecuanimidad, dedicación al estudio en post de desarrollar un espíritu culto. Todo ello disfrazando los miedos aristocráticos ante la posibilidad que se expandiera el germen igualitario. Pero era impresentable, eliminar Historia de la Filosofía, que había sido agregada en 1912 con el espíritu de que los alumnos se instruyeran en las diversas corrientes filosóficas, que le permitieran manejar algunos contenidos básicos para la reflexión. Por ello, la incluyen al final del curso, de manera que no quedara tiempo para desarrollarla, cerrando toda posibilidad de salirse de los márgenes establecidos. (Gaete M. , 2007)

Desde 1933 en adelante los planes y programas de filosofía sufrieron cambios mínimos. La introducción a la psicología, lógica, filosofía de las ciencias y historia de la filosofía se mantenían como contenidos esenciales. Hacia 1935 se vuelve a introducir en la malla el contenido de moral. La herencia científica y las pequeñas modificaciones continúan con el tratamiento objetivo y riguroso de las materias, pues así, se protegería a los jóvenes de las discusiones sociales del momento.

Un cambio fundamental lo constituyen, la creación del título de Profesor de Filosofía, entregado por la Universidad de Chile en 1935, y la fundación de la Sociedad Chilena de Filosofía en 1948, que posibilita la emergencia de publicaciones especializadas al alero de las universidades. Según Barceló¹⁸, las ventajas de la profesionalización de la filosofía radican en que brinda la posibilidad de ejercer la docencia, lo que permite dedicación exclusiva a dicha actividad y también facilita la comunicación de la disciplina y los recursos necesarios. Mientras que su desventaja sería la creciente burocratización de la actividad y la embestida de aquellos que la consideran inútil o como un lujo caro de costear en un país como el nuestro. (Gaete M. , 2015)

El nuevo devenir de la filosofía hacia mediados del siglo XX, en 1964 en lo curricular se agregan nuevos elementos más transversales a la enseñanza de la filosofía, los nuevos contenidos ya responden a un pensamiento crecidamente en lo regional impulsados por una visión más independiente, el surgimiento de un pensamiento Latinoamericano. Los contenidos establecidos en 1964 son introducción a la filosofía, psicología, problemas del conocimiento, problemas del ser, tema a elección, además se introducen lecturas de filósofos españoles y Latinoamericanos. Unos de los objetivos de esta reforma responden a que históricamente discutiendo la relación de conocimiento y poder. Conferir conocimiento para que el educando pueda optar en la mejora del grupo social y

trasferir sus actos responsablemente sin seguir ciegamente planteamientos de ajenos.

Desde mediados del siglo XX a la fecha son las universidades, encargadas de la transmisión y creación del conocimiento, las que asumieron la formación filosófica. Esto trajo consigo la separación de la disciplina filosófica de la vida práctica del país, distanciándose de lo que había sido la tradición del siglo XVIII y XIX. (Gaete M. , 2015)

En lo académico existen nuevos objetivos en torno a la clase de filosofía, surge un nuevo planteamiento reflexivo, que descansa sobre el sujeto y su rol en el mundo y de cómo él se desarrolla en el mundo. Estos objetivos apuntan a generar hábitos más reflexivos en los alumnos, además proporcionar conceptos y terminologías necesarias para estimular dominio del mundo, de la cultura, de la psicología y filosofía. Se facilita la comprensión de la estructura del desarrollo psicológico y psicosocial. También se incentiva a generar un pensamiento que se consagre a partir de un conocimiento diverso para generar una reflexión mucho más amplia de los seres humanos y por último avivar el interés de los jóvenes para entregar respuestas razonables a los problemas fundamentales del ser, en su contexto y tiempo.

El plan del 1964 hace un primer acercamiento hacia el estudio de la filosofía en base a problemas, más que a filósofos o a disciplinas cerradas y compactas. Y da pie a la ruptura más radical realizada a la enseñanza de la filosofía en secundaria, realizada en el programa de 1969. (Gaete M. , 2007)

Hacia 1969 los contenidos esenciales para esta nueva construcción social responden a los conflictos sociales y a la polarización que existió en el país en ese entonces. Los contenidos están sujetos más a la realidad y contexto que al juicio y

estudio de los grandes autores. La malla curricular presenta los siguientes contenidos: el hombre consigo mismo, el hombre y sus proyectos, el hombre y sus acciones, el hombre y su historia, el hombre y su vida, el hombre y su ser. Por último el hombre y su saber, con una fuerte influencia en años posteriores acerca del socialismo y su importancia para la construcción de un hecho sin precedentes para el mundo, Chile el primer país en camino al socialismo por vía democrática. Para ese entonces era vital que los jóvenes fueran educados para afrontar el nuevo futuro. Los objetivos primordiales responden a orientar que los individuos se piensen a sí mismos y la sociedad en que viven, se sensibilicen ante los valores de la cultura y tomen conciencia de sí, para asumirse como actores sociales, que puedan aportar en el avance del grupo social y llevar sus actos responsablemente sin seguir ciegamente doctrinas ajenas.

Todos los argumentos anteriores muestran un cambio radical en la concepción de enseñanza de la filosofía que se había mantenido desde el siglo XIX. Se elimina el carácter universal y europeizante que había tenido hasta la fecha, intentando acercarla a la gran masa de estudiantes, que por esos años comenzaban a poblar las aulas secundarias. Por primera vez, se hace referencia a una filosofía conectada con la historicidad, con la cultura y que problematiza los cuestionamientos vitales de los seres humanos y de los adolescentes. (Gaete M. , 2007)

Sin duda alguna los procesos sociales en Chile produjeron un cambio de paradigma que abarca la totalidad de los principios fundamentales de la conciencia social; el hecho implica reconstruir y transformar la historia pasada, la cual siempre fue pensada en parámetros y lineamientos particulares, de carácter monótono y domesticado. El proyecto socialista y democrático de la unidad popular está fuertemente influido por nociones propias del pensamiento Latinoamericano impulsado desde mediados del siglo XX en adelante, en la cual los pensadores no recaían en las nociones más básicas y clásicas de hacer

filosofía, sino que impulsaron un pensamiento más arraigado en las nociones del ser y su que hacer social, estas nociones surgen a partir de la necesidad de resolver conflictos y demandas sociales que anhelaban un nuevo mundo, un nuevo sistema, propio de una clase obrera educada y organizada. Bajo este nuevo propósito el papel de la filosofía tomara un papel protagonista, ya no se educara como históricamente se venía enseñando filosofía, ahora los objetivos estarán en el sujeto, su historia y en la problematización de su realidad política y social.

En este marco llegan los años de la dictadura militar y la embestida contra las facultades de filosofía es muy fuerte. Muchos académicos son exiliados, desaparecidos o autoexcluidos de la universidades. En este contexto, se aleja la filosofía de la vida política y social del país. Son otros los intereses dominantes y ya no son los pensadores, que con sus ideas filosóficas, sustentan los cambios y transformaciones sociales. (Gaete M. , 2007)

Luego del golpe de Estado en Chile se elimina toda noción educativa y política impulsada por el gobierno de la unidad popular, las ideas socialistas y los profesores se ven en una persecución represiva y violenta en contra de los ideales arraigados en el marxismo y otras corrientes similares. Los elementos protagonistas en la dictadura caen en la violencia, la ignorancia y la muerte de muchos intelectuales.

Hacia 1974 los contenidos en los planes y programas de filosofía retornaron a los contenidos históricamente enseñados, pero desde ahora con una filosofía mucho mas influenciada por la dictadura y sin sentido alguno. La psicología, lógica, historia de la filosofía y la teoría de valores (moral) volvió al plan común y plan electivo para tercero y cuarto medio. Hacia 1976 encontramos otra modificación a la malla de filosofía, se agrego como contenido ontología, teodicea, antropología filosófica, con una fuerte tendencia hacia los principios morales y los problemas más universales del hombre. Los objetivos de la enseñanza de la filosofía en la época era alimentar las conciencias golpeadas y reprimidas por el golpe de

Estado. La idea al retomar ciertos contenidos y metodologías es volver a tomar el gusto por las nociones occidentales, en la cual se discute que es el hombre y lo que podría llegar a ser, pero desde una perspectiva altamente conservadora, para volver a generar en los estudiantes un sentido de construcción de sociedad, arraigada en el materialismo y utilitarismo de mercado.

En 1981 los planes y programas de filosofía continúan siendo un lugar de manipulación del conocimiento, se perfecciona lo heredado y se suma un espíritu altamente liberal. Los contenidos de filosofía de la época son: las características universales de la naturaleza humana en el actuar, la ética en el mundo personal y familiar, personajes de la historia y literatura universal, aprehensión del valor, conciencia estimativa, voluntad de libre albedrío, deber moral y conciencia moral, sistemas éticos, primeros principios de la razón, la ciencia física como explicación de los fenómenos, el ser y sus categorías, la percepción de sí mismo y la trascendencia desde la perspectiva religiosa. Dichos contenidos responden a que los estudiantes redescubran problemáticas trascendentales y universales del ser humano, preguntas que se habrían planeados autores clásicos y que se siguen planteándose a lo largo de la historia, con una influencia del sentido de la religión y en especial a los valores cristianos.

Al finalizar la dictadura y con la vuelta de la democracia, el país había heredado y condicionado por las políticas del régimen militar, la municipalización, el aumento explosivo de las escuelas particulares y por sobre todo establecer un sistema educativo bajo los fundamentos del libre mercado agudizan en el país la desigualdad en todos los aspectos. La libertad de enseñanza ahora queda por encima de una educación pública y de calidad, quedando a merced del mercado el funcionamiento que determinara las políticas educativas que se impartirá a los jóvenes del país. Así los objetivos de la filosofía en las escuelas públicas no está destinada a generar jóvenes mas reflexivos y activos, sino que solo entregar a los jóvenes nociones básicas de comportamiento en una sociedad profundamente desigual, ya que las elites educan a su gusto en las escuelas privadas

incentivando otros tipos de pensar, totalmente ajenos a los del plan común otorgados por el Ministerio de Educación. Al pasar los años la filosofía solo se convierte en un adorno vacío de los planes y programas de tercero y cuarto medio. Esta realidad persiste hasta nuestros tiempos en donde la filosofía no tiene cabida en un sistema eficientista y productivo.

Desde ese entonces hasta la fecha los contenidos enseñados en tercero y cuarto medio no han variado en lo más mínimo, las modificaciones más importantes responden a la reducción de las horas de filosofía y en general sobre las humanidades. Desde el 2001 a la fecha la malla curricular de filosofía tiene como contenidos en tercero medio: el ser humano como sujeto de procesos psicológicos, el individuo como sujeto de procesos psicosociales, individuo y sexualidad, y por último bienestar psicológico. Sin mayor investigación los contenidos de tercero medio responden solamente a una perspectiva psicológica, con una fuerte perspectiva de la historia de psicología y sus diversos autores.

Para cuarto medio encontramos introducción a la filosofía, el problema de la moral, fundamentos de la moral y por último ética social. En la cual se revisan de manera histórica los distintos pensadores y los problemas éticos existentes a cada época, y que en cierta medida se representan en la vida de los sujetos de una forma universal. También a esto se suma un mínimo espacio para ver los autores clásicos y su influencia en la historia de la filosofía. No existe como tal una metodología de la enseñanza de la filosofía de los contenidos, las exigencias quedan determinadas por ciertas taxonomías que en ciertos casos parecen no concordar con ciertos objetivos de la filosofía en la enseñanza media.

Los objetivos fundamentales de la asignatura de filosofía son: otorgar conocimiento y habilidades para generar una base para la comprensión psicológica de sí mismo y su relación con los demás, ofrecer experiencias filosóficas genuinas y documentadas, es decir, conocer algunas de las muchas

respuestas que han sido ofrecidas por la filosofía en 2500 años de su historia. Exponer preguntas filosóficas y respuestas que afectan el sentido de la vida humana. Reflexionar tanto oralmente como escrito acerca de tales preguntas y sus respuestas de manera lucida, rigurosa y que en principio están abiertos a tratar con respecto a posiciones distintas de la propia.

A partir de esta interpretación a la historia de la filosofía en Chile, y en general a la historia de la educación en Chile, encontramos que a lo largo de los procesos sociales y constituyentes siempre subyace la mano del interés privado en controlar todo el aparato político e ideológico de nuestro sistema educativo, con una fuerte repercusión en la cotidianidad social. Sin duda, la herencia histórica permite desde la interpretación realizar un análisis global al contexto en el cual esta ahogada la educación y la filosofía, además de reflejar que la educación no solo se trata de discutir cuestiones desde el tecnicismo intransigente, sino que además se debe tener la posibilidad de realizar cuestionamientos y discusiones desde un enfoque enraizado desde la teoría crítica, la cual toma en cuenta un sinfín de condiciones al margen de los formalismos clásicos de educación.

El análisis crítico permite desde la reflexión histórica un diagnóstico interdisciplinario de nuestro sistema, también nos permite realizar un pensamiento auténtico y autónomo, capaz de entregar respuestas más concretas y prácticas a los problemas sociales, respuestas responsables y conscientes, llenas de esperanzas para la construcción de sociedades más justas, en donde la dignidad de ser humano sea vista como un derecho y no un privilegio.

CONSIDERACIONES FINALES.

La realización del presente diagnóstico responde a la intención de tomar, crear y recrear ideas, otorgando la posibilidad de plantear los problemas desde el presente, del conflicto y la experiencia, que aquejan directa o indirectamente en la vida de todos los individuos.

Sin duda la discusión teórica respecto a las posibilidades de los planteamientos aquí propuestos, responde a la corriente de la teoría crítica, que no sólo supone a la crítica como una herramienta hermenéutica, sino que además plantea la posibilidad de cambio y transformación de la educación, para la construcción de un ideal... sociedad más justa.

La Pedagogía crítica parte de la necesidad de romper con el paradigma educativo imperante. La educación concebida en el presente imposibilita una interpretación integral entre filosofía y educación, solo se limita en enajenar estas ramas como cuestiones separadas y sin mayor relación entre una y otra, negando toda posibilidad de construcción de un verdadero pensamiento crítico en educación. La importancia y la posibilidad de un nuevo paradigma educativo en el territorio se fundamentan en dos variables esenciales, por un lado reconocer las corrientes de pedagogía crítica y replantear su interpretación al debido contexto en el cual emergen; por otro lado, liberar, transformar, mejorar o reconfigurar una filosofía de la educación que se centre en las esenciales realidades de la existencia del ser antropológico latinoamericano.

La pedagogía crítica propiamente tal, se origina a partir de la educación popular. Desde los primeros intentos educativos, la lucha política siempre emana de los intelectuales que se vinculan al surgimiento de las repúblicas independientes de América Latina, esta lucha en progreso se fortalece con el desarrollo institucional de la educación, la cual está vinculada a ciertos intereses de la minoría, es decir de la aristocracia. Si bien esta corriente se nutre de la dialéctica y del marxismo propiamente tal, ya que se reconoce la educación como un agente político para la

transformación de la sociedad, ésta transformación está ligada a las clases más populares en respuesta a múltiples y escandalosas políticas sociales y educativas de los modelos dominantes. La intención de esta pedagogía es la constitución de una clase popular consciente, que tiene la alternativa para poder gobernar la sociedad y a la vez transformarla para generar una pedagogía de la autonomía popular, la cual está al servicio de su propia clase para superar las políticas de dominación de la burguesía hacia los más desposeídos, esta vertiente es muy identificada con América Latina revolucionaria y tiene su expresión con el filósofo e historiador Paulo Freire.

Paulo Freire nos contesta diciendo que la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. En boca de este extraordinario pedagogo pernambucano, la afirmación está respaldada por una amplia experiencia llevada a cabo no sólo en Brasil sino también en Chile, o sea, en la compleja trama de la realidad latinoamericana, donde plantear tan sólo la posibilidad de la transformación del mundo por la acción del pueblo mismo, liberado a través de esa educación, y anunciar así las posibilidades de una nueva y auténtica sociedad es convulsionar el orden ana-crónico en que todavía nos movemos. (Freire P. , 2009)

Sin duda alguna, Paulo Freire es reconocido por el mundo intelectual y popular por su labor como docente, político y luchador social. Freire también es reconocido por sus variados escritos sobre educación popular, la categórica bibliografía de Freire está constituida desde la crítica hasta la presentación de un nuevo paradigma educativo propio del ser latino americano. Sus diversos textos han sido traducidos a diversos idiomas a lo largo del mundo, lo que ha permitido el desarrollo continuo y en aumento sobre los temas esenciales de educación, en Latinoamérica.

Freire, así como millones de sujetos en América Latina sufrió en carne propia el exilio y persecución intelectual de sus escritos, tachándolo de subversivo y utópico al plantear sus propuestas pedagógicas. Una acotación no menos importante es que Freire luego de su exilio partió a Chile entre 1965 y 1971 en donde realizó y postuló uno de sus libros más importante “Educación humanista como práctica de la libertad”, la cual impulso la alfabetización del campesinado chileno, lo que permitió una concienciación del campesinado para apropiarse de su opinión y dejar de ser un peón del patrón de fundo. Este trabajo lo realizó en colaboración con Ministerio de Educación Pública de Chile, específicamente con el desarrollo del Programa Nacional Extraordinario de Educación de Adultos y con el Ministerio de Agricultura, particularmente con el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario-INDAP y la Corporación de la Reforma Agraria-CORA, en ambas instituciones con la alfabetización de adultos y la capacitación campesina.

Sin duda, uno de los aspectos más importantes de Paulo Freire es que desarrolla una crítica contundente a la alfabetización tradicional que se venía impulsando en América Latina, la cual en fin, nunca logro un resultado significativo en los índices de alfabetización, sino que todo lo contrario, los porcentajes se mantenían y los iletrados seguían en aumento. Para sorpresa de algunos, Freire con su programa y metodología de alfabetización lograba en un tiempo de no más de seis meses, darles su propia palabra y opinión a los campesinos adultos, lo que facilito el más importante proceso de concientización y concienciación del proletariado y campesinado chileno antes y durante el gobierno de la Unidad Popular.

El pensamiento de Paulo Freire se convierte así en una alternativa a las nociones tradicionalistas educativas impulsadas por los muchos gobiernos tiranos que se establecieron en Latino América desde los años 60. Por otro lado, el pensamiento de este extraordinario autor se comenzó a expandir y a asumirse como una corriente válida y auténtica de un pensamiento crítico y reflexivo, que se nutre de la experiencia e interpretación, en función de la construcción de una sociedad más justa para todos sus integrantes, independiente de su clase social y nivel educativo.

El método Paulo Freire no enseña a repetir palabras ni se restringe a desarrollar la capacidad de pensarlas según las exigencias lógicas del discurso abstracto; simplemente coloca al alfabetizando en condiciones de poder replantearse críticamente las palabras de su mundo, para, en la oportunidad debida, saber y poder decir su palabra. (Freire P. , 1972)

Es importante tener en cuenta que la pedagogía de Paulo Freire no se elaboró en la comodidad de un escritorio o en su quehacer catedrático, sino que es un conjunto de trabajos que se nutre de la “*praxis*”, en contacto directo con los más desposeídos, trabajo que se elabora con teoría y práctica desde la acción y reflexión de la realidad en la cual estamos inmersos.

La problematización de la realidad a partir de un análisis orientado por Freire indiscutiblemente nos lleva a tomar conciencia de la realidad en la cual se encuentra la educación de hoy. La concepción de educación bancaria en Chile se expresa a lo largo de toda su historia educacional, salvo por la posibilidad de cambio generada en los años 70, en donde la clase dominante utilizó todos sus recursos para impedir un cambio radical en educación y respectivamente en lo social. La educación dominante sin duda alguna responde a la clase dominante, al interés de las elites para manipular y domesticar a los oprimidos.

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro. (Freire P. , 1972)

La descripción de domesticación hace referencia a la relación existente entre profesor y alumno, que no es muy lejana a la concepción de educación establecida en todo los niveles educativos actuales del país. Siempre se da a

entender dentro de los “aparatos de reproducción” (escuelas, liceos, universidades) que las relaciones responden a que el educador es quien siempre educa, el educando es quien siempre es educado. El educador es quien siempre disciplina a sus educando, es decir, se genera un sujeto sumiso que es disciplinado por no seguir las reglas tradicionales de la educación. Uno de los aspectos más importantes es que el educador es siempre quien habla, el educando solo se limita a escuchar; ya sea por dos razones, una es que la disciplina escolar no permite una intervención al saber que el profesor entrega, y, por otro lado, es que el educando al ser un sujeto pasivo solo se limita en su ignorancia (en comparación al educador) a callar por miedo a ser ridiculizado por sus propios compañeros e incluso por los mismo docentes, generando una condición de inseguridad acerca de su opinión y palabra, que prevalece en el tiempo y en su vida. Por otro lado, el educador es siempre quien prescribe, el educando solo sigue la prescripción del educador, a esto se suma que el educador es quien elige los contenidos de los limitados programas curriculares existentes, y el educando solo lo recibe, en forma de depósito, como si su conciencia fuera un dispositivo vacío que se llena de sentido con nociones de verdad que en ciertos casos ni los educadores son conscientes del potencial significado que puede generar en los educando. El educador es siempre quien sabe, el educando no sabe nada. Por consiguiente, el educador se transforma en el proceso de lo que conocemos como educación, y por otra parte el educado se transforma en su objeto, objeto pasivo y de fácil adaptación.

Para la concepción “bancaria” de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una “olla”. Su conciencia es algo especializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo digeridos por otro, con cuyos residuos de residuos pretende crear contenidos de conciencia. (Freire P. , 2009)

El proceso educativo en Chile desde sus inicios hasta la actualidad cae en un profundo y dogmático sentido de manipulación, la intencionalidad educativa a pesar de los esfuerzos de numerosos intelectuales nacionales no supera el imperante sentido reaccionario de un Estado que en la actualidad está a merced de las políticas económicas privadas, globalizadas y colonizadas en el territorio nacional. La respuesta opresora de forma generalizada y mediática impide constantemente cambios significativos en el espacio educativo, espacio que como se mencionó en el primer capítulo no da cabida al planteamiento de nuevas ideas, ya sea por parte de los docentes, apoderados, alumnos y funcionarios. La opresión es más similar a una contra-respuesta de tecno-burocracia arbitraria, camuflada bajo la jerarquización, la cual se transforma en una herramienta jurídica válida para ejercer poder en su propio beneficio.

La posibilidad de cambio en términos críticos cae en el proceso de concienciación que Freire lo denomina esencial para la superación de los pueblos oprimidos. Podemos entender que concienciación es un proceso revelador del contexto y espacios en el cual estamos inmersos. Tomar conciencia de sí mismo, en un espacio geográfico determinado y en un contexto histórico, problematizando con su realidad, el cambio radica en las situaciones más puras de la esencia humana: el encuentro, y se verbaliza en el diálogo horizontal, esta premisa auténtica ayuda a desarrollar conciencia de uno mismo y de los “otros”.

El papel de la educación en este encuentro es fundamental, por un lado, si pensáramos en una educación como práctica de la libertad y de los aparatos de poder y de reproducción de la cultura, apostaríamos desde la educación popular las siguientes características: primero se deja de entender el espacio de la sala de clases como un espacio de manipulación de la conducta, se corta inmediatamente la relación vertical existente entre educador- educando, es decir, no más educador del educando y no más un educando del educador, lo que se propone es un *educador-educando con un educando-educador*. Entendiendo, que nadie educa a

nadie, tampoco nadie se educa solo; los hombres y mujeres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. La educación como práctica de la libertad, es pensarse a uno mismo con los demás, desde una forma horizontal, respetuosa y responsable. Dejando en claro que no hay sujeto que sea dueño de la verdad, sino que ésta es construida por la comunidad y no por las intenciones de algunos pocos.

La educación que propone Freire, pues, es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora, al plantear al educando o al plantearse con el educando el hombre-mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción. Y esto es lo más importante. (Freire P. , 2009)

Paulo Freire considera que la pedagogía es un instrumento de lucha por la liberación de los oprimidos, su pedagogía representa una esperanza de vida para los seres humanos. Esta pedagogía de la práctica ayuda a superar los condicionamientos sociales en que se han visto envueltas las comunidades educativas, disminuidas con acciones sociales que han venido deformando la entidad humana a través de un clima deshumanizante que provoca graves consecuencias en la naturaleza social.

La concientización como tal, promueve la problematización de la realidad en confrontación al sentido tradicional, se promueve la educación como un elemento que constituye un cambio fundamental al desarrollo de la humanidad. El optimismo y la esperanza se convierten en las premisas para hacer posible una transformación que pueda vencer el pesimismo que se promueven de los sectores más conservadores, quienes mantienen mecanismos culturales de opresión que conservan y refuerzan una cultura alienada para favorecer a la ignorancia de los oprimidos, en función de una educación bancaria y acumuladora de información.

La pedagogía de Paulo Freire es, por excelencia, una pedagogía del oprimido, que no postula modelos de adaptación ni de transición de nuestras sociedades, sino modelos de ruptura, de cambio y de transformación total. La alfabetización, y por consiguiente toda la tarea de educar sólo es auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que pierda el miedo a la libertad: en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad. (Freire P. , 2009)

Al constituirse como una pedagogía del diálogo y del encuentro, surge la posibilidad de que sus escritos y proyecciones puedan ser tomados y recreados a contextos más actuales. La teoría de una pedagogía crítica de Paulo Freire está en contraposición al tradicionalismo educativo imperante, la intencionalidad de muchos intelectuales es tomar y repensar en un mundo cada vez más orientado a Freire y sus ideas, es por esta razón que existen otros pensadores arraigados en estos fundamentos. La pedagogía crítica como corriente, la educación popular y la teoría crítica constituyen en la actualidad un espacio de discusión notable y válido para los problemas del presente siglo XXI.

Henry Giroux escritor crítico estadounidense, teórico y fundador de la pedagogía crítica es conocido por su trabajo en la pedagogía pública, sobre estudios culturales, estudios en jóvenes, en enseñanza superior y estudios acerca de los medios de comunicación y la teoría crítica. Sus obras se ilustran a partir de una extensa investigación desde Marx hasta Freire. Sus principios se basan en oponerse radicalmente a las tendencias antidemocráticas del neoliberalismo, el imperialismo, el militarismo, contra el fundamentalismo religioso y los ataques que se dan implícitamente por los Estados neoliberales como; el salario mínimo social, la juventud, la pobreza y los abusos existentes en educación pública y superior.

Para Giroux, las escuelas son algo más que aparatos de reproducción de la ideología dominante, son espacios donde se genera la posibilidad de cuestionamiento a los modelos más conservadores, por lo tanto, emana un gran potencial para la transformación de las estructuras dominantes y antidemócratas. Al transformarse en espacios para el encuentro, es un lugar donde se puede repensar el conocimiento, los valores y las relaciones sociales. Es por esto que, en el interior de ellas se puede realizar una “acción cultural contraideológica” que desde los estudiantes y maestros críticos se cuestione el poder de la subordinación y el sometimiento a la cultura de la dominación.

Para Giroux las escuelas como esferas públicas democráticas deben ser espacios autónomos donde los estudiantes en conjunto con los maestros produzcan formas y contenidos culturales, que pongan en movimiento y desplacen a las formas de educación autoritarias, de sojuzgar, de reproducción ideológica y social. Y, por consiguiente, la escuela debe contener un profundo sentido democrático, el cual ayuda a la adquisición individual y social de facultades críticas para promover la idea de una democracia crítica, por el respeto a la libertad individual y por la justicia social. Es de suma importancia que estos espacios (escuelas y universidades) sean capaces de transformarse en agencias de reformas sociales, para crear ciudadanos críticos en función de construir una democracia directa y representativa.

Otro aspecto fundamental de la pedagogía de Giroux es el que hacer de los maestros, quienes requieren de una formación que promueva una nueva visión de la escuela y de enseñanza, enfocándose en una idea de ciudadanía crítica. Los maestros necesitan saber más que el contenido que van a enseñar, requieren aprender un lenguaje interdisciplinario que se centre en la historia, la sociología, la filosofía, la economía y la política. Sin duda, generar espacios para la discusión, también generara espacios para generar investigadores reflexivos, en relación directa entre estudiantes y maestros, lo que viene a reafirmar que una relación horizontal es un pilar fundamental de la práctica pedagógica. La idea de generar intelectuales transformadores e interdisciplinarios recae no solo en el espacio

escolar, sino que se puede proyectar en las comunidades en las cuales estén inmersos.

Para Giroux pensar en el salón de clases, es pensar en un conjunto unidimensional de reglas y prácticas regulatorias de la conducta, y no como un terreno cultural donde confluyen distintos sujetos con diferentes intereses y prácticas. También se aprecia el salón como un lugar sin contradicciones ni ambigüedades, es decir como un terreno neutral y transparente, en el cual las diferencias culturales entre estudiantes son consideradas como deficiencias; ya que las historias, experiencias y conocimientos de los alumnos se ignoran por completo.

Los contenidos curriculares en su mayor parte son instaurados por una cultura escolar dominante que subordina otros conocimientos, marginando toda posibilidad de diferenciación en función de desacreditarlos. Es así como para el autor, las ideologías que no ayudan a los grupos subordinados a interpretar la realidad, pasan a ser formas objetivas de conocimiento.

Otros autores comprometidos con la pedagogía crítica son Peter McLaren, cofundador de la pedagogía crítica con Henry Giroux; por otro, lado Stephen Kemmis, Enrique Dussel, Hugo Zemelman, Estela Quintar y los que día a día ejercen la docencia como educadores populares, obteniendo y potenciando incuantificablemente su conocimiento en torno a la docencia, ya sea por la experiencia que esta implica como por la oportunidad de volver a encontrarse con uno mismo y con el otro en el mundo.

Sin duda la corriente de la pedagogía crítica y sus derivaciones como la educación popular han ido tomando fuerza a través de los años en la América Latina y en el mundo, apostando por un nuevo paradigma que se convirtió en una larga e inacabada lucha teórica, ideológica y política.

Desde mi experiencia personal tuve la oportunidad de ejercer la docencia durante mi práctica profesional, no como practicante, sino como un docente más del

establecimiento. Por otro lado, con el esfuerzo y compromiso de mis compañeros de facultad se alzó un proyecto educativo que se enfoca en entregar conocimientos y habilidades necesarias para que jóvenes o adultos rindieran una buena PSU, proyecto que hasta la actualidad aún está en ejecución. Es de suma importancia entregar mi experiencia de estas dos realidades, que se asemejan mucho, pero que en realidad son muy distantes la una de la otra.

El proyecto educativo del Preuniversitario Violeta Parra, se fundamenta en dos enfoques centrales para su realización, en primer lugar y como un punto central la preparación de los alumnos y alumnas en lo que respecta a la PSU. Por otro lado la metodología de la enseñanza propuesta en el preuniversitario es de carácter crítica, dialógica, horizontal fundamentada bajo la educación popular propiamente tal.

La oportunidad de pasar por estas dos experiencias (educación formal versus educación no formal), me permitieron a través de la práctica entender la enorme diferencia entre ambas. Por un lado, la educación formal siempre estaba regularizada por los formalismos estáticos, que solo ven al alumno(as) como una caja vacía a la cual se debe llenar de información, para luego certificar a través de una calificación, si obtuvo el rendimiento esperado, sumado a que también se debe responder a la tecno-burocracia (exigencias) que provienen de las administraciones escolares, las cuales verifican cuidadosamente si se cumplen o no cumplen los objetivos, tiempos y metodologías establecidas por los las mallas curriculares y objetivos particulares de los establecimientos.

En el caso de la educación no formal (preuniversitario popular) estaba planteada para el reencuentro, entre educador y educando en una relación horizontal, sin jerarquización, democratizadora, con participación directa de los estudiantes en las decisiones fundamentales del espacio educativo. Sin duda, esta libertad y flexibilidad en el espacio educativo posibilitaba la realización de clases sumamente significativas para los estudiantes con resultados positivos en el aprendizaje,

donde los educandos se asumían como sujetos críticos de los contenidos y sumamente activos en lo que concierne a participación. A pesar de la difícil tarea, los estudiantes asumieron el protagonismo y entendiendo que los contenidos enseñados son de carácter memorizado y eficientista, pero consientes que el espacio y metodología propuesta los ayudaba a tomar actitudes más críticas y reflexivas ante el conocimiento que exige la PSU. Por otro lado, el educador o maestro también gana de esta relación, ya que se educa de las experiencias personales de los educando existiendo una retroalimentación continua en torno al saber y al conocer, otorgando la posibilidad de educarse mutuamente, libremente y de forma consciente.

La intencionalidad de mi investigación surge a partir de la posibilidad de poner en práctica todo el conocimiento adquirido en la carrera de Pedagogía en Filosofía de la Universidad de Valparaíso, y en especial a lo cotidiano de la vida. La intención crítica de la investigación parte de la necesidad de reconocer el pensamiento reflexivo como válido, para generar nuevas propuestas que se enfoquen en el mejor desarrollo individual y social, dentro de una sociedad profundamente desorientada y violentada

BIBLIOGRAFÍA.

Bohórquez, C. (25 al 28 de septiembre de 2001). La educación como proceso y como práctica liberadora. *V Congreso Latinoamericano de las Humanidades*. Granada, Nicaragua.

Casilda Béjar, R. (26 de Abril al 02 de Mayo, 2004). America Latina y el el Consenso de Washington. *BOLETÍN ECONÓMICO DE ICE N° 2803* .

Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogota: Nueva América .

Freire, P. (2009). *La Educacion como practica de la Libertad*. Buenos Aires.: Siglo XXI Editores. .

Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Gaete, M. (2007). *Arte y Filosofía en el currículo escolar: Entre el desarraigo y el olvido*. . santiago de Chile: Ediciones de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile.

Gaete, M. (2015). Cuadernos del Pensamiento Latino Americano. *En Defensa de la Enseñanza de la Filosofía N°22* .

Galeano., E. (2008). *Las venas abiertas de América Latina*. Madrid: Siglo XXI.

Huaquin Mora, V. *Ética y Educación Integral*. Santiago, Chile: Universidad de Santiago de Chile.

López Calva, M. (2009). Hacia una visión ética que renueve y sea renovada por la educación. *Perfiles educativos. UNAM* , v.31 (n.123).

Pinto Contreras, R. (Agosto, 2002). Aproximación a los fundamentos Filosóficos de una Pedagogía Crítica Latinoamericana. . *Extramuros, UMCE*.

Quintar., E. c. (s.f.). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. (J. R. Díaz., Entrevistador)

Rubilar Solís, L. (Octubre-Diciembre 2003.). Educacion chilena siglo XXI
¿Cambalache Estado-Mercado? Parte II. *EDUCERE. La Educacion en el Mundo.*

Sander, B. (1996). Gestion educativa en America Latina: contruccion y
reconstruccion del conocimiento. *Gestión educativa y calidad de vida
implicaciones para América Latina.* . Buenos Aires.: Troquel.

Sander, B. (1996). Nuevas tendencias en la Gestion Educativa: Democracia y
Calidad. Buenos Aires: Troquel.

Wingartz Plata, O. (Nov. 2003). Filosofía y educación: Un Binomio en crisis. . XII°
Congreso Nacional de Filosofía. Organizado por la AFM y la FFUG. Guadalajara.

LINKOGRAFÍA.

Encuesta casen. Extraído en: http://www.superacionpobreza.cl/wp-content/uploads/2014/01/resultados_casen_2009.pdf

Radiografía del Financiamiento de la Educación Chilena: Diagnóstico, Análisis y Propuestas. Marco Kremerman, Valeria Abarca, Gonzalo Durán.

El Desalojo de la Universidad Pública. Marco Kremerman.

Equidad y Calidad de la Educación en Chile: Reflexiones e Investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001). Jesús M. Redondo, Carlos Descouvières, Karina Rojas.

El Derecho a la educación en Chile. Jesús Redondo, Claudio Almonacid, Jorge Inzunza, Paula Mena, Loreto de la Fuente.

Participación e Incidencia de la Sociedad Civil en las Políticas Educativas: El Caso Chileno. Rodrigo Cornejo, Juan González, Juan Pablo Caldichoury

La Cuestión Docente en América Latina, estudio de caso: Chile. Leonora Reyes, Rodrigo Cornejo, Marcela Quiñones, José Santis

Textos extraídos en: <http://www.opech.cl/investigaciones-opech-sobre-educacion/>

La filosofía una escuela de la libertad. Extraído en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001926/192689S.pdf>