



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

FILOSOFÍA, EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Seminario de título para optar al Título Profesional de Profesor/a en Filosofía.

INTEGRANTES:

José Miguel Vera Cuevas

José Luís Zavala Arce

PROFESOR PATROCINANTE:

Luciano Andrés Allende Pinto

SANTIAGO DE CHILE, 2021

Anexo 1: AUTORIZACIÓN PARA REPRODUCCION SIBUMCE

Se solicita esta autorización a los autores de la investigación con el fin de alojar y publicar el trabajo en el Repositorio Digital SIBUMCE, a fin de dar libre acceso electrónico a las tesis, memorias y seminarios generados en la UMCE y así contribuir a su difusión, preservación digital y mayor visibilidad en la comunidad académica y público interesado.



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION



IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION

Título de la tesis, memoria o seminario: Filosofía, Educación y Enseñanza de la filosofía.

Fecha: 28 de Junio de 2022.

Facultad: Facultad de Filosofía y Educación.

Departamento: Departamento de Filosofía.

Carrera: Pedagogía en Filosofía.

Título y/o grado: Profesor de Filosofía.

Profesor guía/patrocinante: Luciano Allende Pinto.

AUTORIZACIÓN

Autorizo a través de este documento, la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Santiago de Chile, 28 de Junio 2022

Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento

Tabla de Contenido

Capítulo I

JORGE MILLAS Y LA REVISTA DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE: UNA APROXIMACIÓN A LA FILOSOFÍA CHILENA A TRAVÉS DE SUS ARTÍCULOS (1949-1957)

José Vera Cuevas

Capítulo II

SOBRE LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS DISCIPLINARES DE LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR DE TERCERO MEDIO: DEL ESTUDIO DE CASO A LA REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN

José Zavala Arce

Descripción del seminario de título:

A partir de la inversión de la tesis de Paulo Freire según la cual, todo proyecto educativo es a su vez un proyecto filosófico, por cuanto lleva implícita una concepción de ser humano y sociedad, el presente seminario busca indagar en la forma en que momentos fundamentales de la tradición filosófica proponen implícita o explícitamente proyectos educativos. De este modo, la educación se entiende como un problema interno a la filosofía, que es susceptible de ser abordado incluso dónde una filosofía de la educación no se desarrolla explícitamente.

Se consideran autores fundamentales y núcleos temáticos que serán abordados por las y los estudiantes.

Estos son:

- a) La educación en la polis, Platón y Aristóteles.
- b) La duda cartesiana como fundamento de una educación moderna
- c) Educación y contrato social en Rousseau
- d) Educación y ciudadanía cosmopolita en Kant
- e) Enseñar filosofía/enseñar a filosofar: el debate Kant- Hegel
- f) Destrucción y diálogo entre pensadores como estrategia pedagógica en Heidegger
- g) Pedagogías críticas y educación en la época de su reproductibilidad técnica de la enseñanza
- h) Educación, praxis e ideología en el tiempo presente

Luego de una primera etapa de revisión general, las y los estudiantes deberán abordar al menos uno de los núcleos temáticos para desarrollar un trabajo de profundización individual que formará parte de un texto colectivo en formato tesis

Tabla de Contenido

Capítulo I.....	8
JORGE MILLAS Y LA REVISTA DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE: UNA APROXIMACIÓN A LA FILOSOFÍA CHILENA A TRAVÉS DE SUS ARTÍCULOS (1949-1957) .	8
José Vera Cuevas	8
Dedicatoria	10
Agradecimientos.....	11
RESUMEN.....	12
INTRODUCCIÓN	13
I. Definición de la investigación y caracterización	13
II. Preguntas de investigación	15
III. Marco metodológico y marco teórico de la investigación filosófica.....	16
IV. Antecedentes. (De la Revista de Filosofía).....	20
Enrique Molina y la Revista Atenea de la Universidad de Concepción.....	20
La revista de Filosofía de la Universidad de Chile	22
V. La filosofía provincial del siglo XX (Oyarzún, Marchant, Sánchez).....	24
VI. Objetivos de la investigación	26
CAPITULO I.....	27
Hermenéutica-exegética y análisis de los artículos de la revista de Filosofía.....	27
1.- ¿Por qué el método hermenéutico-exegético?	28
1.1 Artículos publicados por Millas	29
1.1.1. El problema del método en la investigación filosófica. – 1949	29
1.1.2. Para una teoría de nuestro tiempo – 1952	33
1.1.3. Sobre la visión historicista de la filosofía – 1955	38
1.1.4. Kierkegaard o el vértigo prefilosófico. – 1956	42
1.1.5. Tercera comisión: Filosofía jurídica, Filosofía Política y Filosofía de la Educación.....	48
Sobre los fundamentos reales del orden lógico-formal del Derecho. – 1956.....	48
1.1.5. El pensamiento racional como sustituto de la experiencia. – 1957.....	53
RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....	60
Resultados y conclusiones del análisis de los artículos de Jorge Millas. (La propuesta de Millas)61	
BIBLIOGRAFÍA.....	65

Capítulo II	68
SOBRE LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS DISCIPLINARES DE LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR DE TERCERO MEDIO: DEL ESTUDIO DE CASO A LA REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN	68
José Zavala Arce	68
Dedicatoria	70
Agradecimientos:	71
Introducción	72
Presentación del objeto de estudio	72
Metodología y objetivos	75
a) Tipo de Investigación	76
b) Método de recogida de datos y etapas de la investigación.....	77
Objetivos	79
Primera Parte: Marco Teórico	81
1.1 De la experiencia a la reflexión.....	81
Descripción del Establecimiento Educativo	81
1.2 Sobre la reflexión para la acción, la preparación de la enseñanza y reflexión sobre la acción	88
1.3.- Contextualización de la enseñanza y disposición del docente (de filosofía)	89
Segunda Parte	94
Reflexión sobre la acción del docente de filosofía	94
2.1.- Descartes al interior del enfoque curricular propuesto en las bases del 2019	94
2.2.- La metacognición y diálogo como tareas para la enseñanza de la filosofía.....	102
Consideraciones finales y conclusiones	106
Conclusiones respecto de la labor docente y la enseñanza de la filosofía.....	106
Conclusiones sobre la Didáctica de la Filosofía.....	109
BIBLIOGRAFÍA.....	111

Capítulo I

JORGE MILLAS Y LA REVISTA DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE: UNA APROXIMACIÓN A LA FILOSOFÍA CHILENA A TRAVÉS DE SUS ARTÍCULOS (1949-1957)

José Vera Cuevas

Dedicatoria:

*A mis padres, Beri Cuevas y Miguel Vera,
a mi familia entera. Hermanos y hermanas,
Rocío, Emanuel y Elizabeth.*

*A mis abuelos, que con el tiempo aún no me abandonan, Rosenda Maturana y
José Cuevas. Este trabajo es fruto del mismo árbol.*

Al Sindicato de trabajadores de la metalurgia, al Sindicato de alcantarilleros,

A los y las trabajadoras del campo, sé que en las ideas nos podemos unir.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a la Universidad. Si bien no fuimos del todo socios, quizás en una relación más bien distante nos dimos nuestro espacio y logramos convivir.

A mis profesores y profesoras, que con su apoyo y trabajo docente nunca me desencantaron del gran cariño por la Filosofía.

A Luciano Allende, guía para transitar este último periodo, quizás el más corto, pero el más difícil de todos. Gracias por la disposición y el tiempo, tiempo que a pesar de las responsabilidades de cada quién, pudo alentar este proceso que ya termina.

RESUMEN

La tarea de investigar filosóficamente sobre la filosofía se vuelve en ocasiones un tanto problemática. Esto al estar la mayoría de los materiales metodológicos disponibles al servicio de las ciencias empíricas. Este trabajo procura unificar en un estudio sobre la tarea pedagógica de la educación filosófica en Chile y al mismo tiempo, intenta establecer ciertos espacios para una discusión sobre el pensamiento local, con todas aquellas condiciones que determinan un pensamiento y una filosofía adecuada a las características internas en el lugar que se fundan.

Considerando la magnitud de la tarea, y a modo de acotar el asunto, se han elegido los artículos publicados en la Revista de Filosofía por el profesor Jorge Millas, pues, desde el primero de aquellos, podemos reconocer que las problemáticas de los métodos filosóficos sobre la investigación del pensamiento se expresan de diversos modos a lo largo de su tránsito en la revista de la Universidad de Chile.

A su vez, mediante el análisis de los artículos se intentará dar un carácter teórico en la raíz del pensamiento de Jorge Millas, es decir, se propondrá establecer un marco ontológico a través de los escritos de Millas (previo a su exposición de la teoría del conocimiento que realiza en Ideas de la filosofía: el conocimiento [1970, Editorial Universitaria]) para así determinar una naciente filosofía chilena que dé pie a una estructura conceptual para una eventual enseñanza de la filosofía en Chile y que pueda establecer relaciones con los problemas que han de responder los nuevos integrantes de la región.

INTRODUCCIÓN

I. Definición de la investigación y caracterización

Este proyecto de investigación de carácter monográfico sienta su fundamento en la tarea de analizar los textos filosóficos de Jorge Millas para la naciente Revista de Filosofía de la Universidad de Chile y establecer una relación entre la institucionalización de la filosofía en Chile y su práctica en la enseñanza, problema clave para pensar una posible Filosofía chilena. El problema de la institucionalización de la filosofía en Chile y de su disposición en la práctica de la disciplina al interior de la educación chilena.

Siguiendo a García (2007), comprendemos que la enseñanza de la filosofía, el modo en que ésta se valora y se entiende a sí misma, es una comprensión que tiene valor filosófica por sí misma, el autor lo plantea en los siguientes términos: “Dejo por el momento otras prácticas filosóficas sumamente actuales, porque pretendo centrarme en los problemas que plantea la enseñanza, en especial, la enseñanza formal de la filosofía” (García, 2007) En este trabajo de investigación comprenderemos a Jorge Millas como uno de los precursores de la enseñanza y de la institución de la filosofía en la educación chilena, así como un pensador clave en la elaboración de una práctica filosófica que construye una teoría original para el análisis de la realidad. En su trabajo sobre Millas, el profesor M. Figueroa incorpora en el prólogo la postura de Humberto Giannini quien rescata una importante observación. El autor de la Reflexión cotidiana, nos plantea respecto al modo que debe ser considerado el trabajo de Jorge Millas de la siguiente manera:

Para el historiador Iván Jaksic ‘Jorge Millas debe ser considerado como uno de los fundadores del profesionalismo filosófico en Chile, no sólo por su versatilidad filosófica, sino por el esfuerzo por institucionalizar la disciplina en el ámbito de la

educación superior¹. Publica en el número inaugural de la Revista de Filosofía (1949), y pasa a ser una de las figuras principales de la enseñanza académica de la filosofía de la Universidad de Chile.’ (Figueroa, M., 2009, pág. 38)

Será su participación en la Revista de Filosofía nuestro principal material para establecer una investigación que nos permita dilucidar el papel que desempeñó y que desarrolló el filósofo san bernardino al interior de una incipiente filosofía local e institucional.

Este problema que toca la institucionalización y la desinstitucionalización de la filosofía en Chile podrá ser rastreado hasta la actualidad, con los trabajos realizados por la filósofa Cecilia Sánchez, quien en una publicación de 1992 (Filosofía de la distancia: institucionalización universitaria de los estudios filosóficos en Chile) nos ayuda a pensar este conflicto de la instauración de la disciplina filosófica en tanto que disciplina ciertamente determinada a condiciones en las que, más allá de los préstamos filosóficos con los que se inaugura la filosofía en Chile por parte de profesores provenientes de Europa, nos permite pensar en lo siguiente, en palabras de Sánchez:

“Tal forma de administrar la tradición filosófica es, sin duda, una herencia del sistema escolar europeo. Pero, pese a que la historia cultural europea se ‘repite’ en nuestro continente, no podemos pensarnos sin más como su remedo: se coge la forma del modelo, pero una vez traspuesto a nuestro territorio, éste se ‘trastorna’. Las condiciones históricas que la regulan, orientan a nuestra práctica cultural (cualquiera sea ésta) de manera muy distinta. De ahí el desafío de captar la ‘singularidad de este acontecer. Nuestra pregunta básica es así de carácter ‘topográfico’, pues apunta a la

¹ “El problema de la condición nacional de la filosofía no es una cuestión menor, la definición de una caracterización puede tener múltiples factores y responder a variados criterios, la distinción entre filosofía analítica y continental, o la distinción entre filosofía francesa, versus la filosofía alemana, no se reduce a una cuestión editorial. El trabajo de Derrida sobre la nación y nacionalismo, está siendo abordado por el Profesor Alejandro Madrid, en este semestre en un seminario en la UMCE. Por otro lado, el Dr. Alex Ibarra, y el Dr. José Santos Hecerg, han dedicado muy recientemente y con variadas visiones, importantes trabajos a dilucidar el problema que se juega al nombrar nuestra experiencia con la filosofía como “filosofía en Chile”, o como “Filosofía chilena”. Una profundización en estas discusiones será clave para un trabajo posterior.” (Dr. Luciano Allende)

forma de 'existencia' adoptada por la filosofía en nuestro territorio" (Sánchez, C. 1992, pág. 65)

Existirán también antecedentes en la tarea que forjó Enrique Molina Garmendía, profesor de Filosofía que aportó las bases para el estudio de la filosofía en la academia chilena, participando en la Revista Atenea de la Universidad Concepción, -universidad impulsada por él mismo-, convirtiéndose en uno de los fundadores de esta casa de estudios, la tercera más antigua de Chile y la primera universidad establecida fuera de Santiago. Precursor de Millas, Enrique Molina participó en lo que podemos considerar la revista que se anticipó a la creación de una revista exclusivamente de Filosofía en la Universidad de Chile.

Por último, una vez hecha esta investigación estaremos en condiciones para establecer una posible filosofía local a través del pensamiento de Jorge Millas.

II. Preguntas de investigación

Las preguntas que surgieron a través del proceso investigativo y que canalizaron los deseos de establecer un trabajo exhaustivo en el análisis de la obra de Jorge Millas fueron las siguientes:

¿Existe una continuidad en el pensamiento de Jorge Millas en sus escritos para la Revista de Filosofía de la Universidad de Chile (1949-1957) que permita establecer una posible introducción a la filosofía chilena?

¿Cuáles son los antecedentes de Jorge Millas en el orden de una teoría local que posibilite una filosofía chilena?

¿Por qué es importante la tarea que realiza Jorge Millas para la enseñanza de la filosofía en Chile?

¿Es Jorge Millas el precursor de la enseñanza de la filosofía en Chile?

III. Marco metodológico y marco teórico de la investigación filosófica

Los artículos que analizaremos durante el desarrollo de la investigación monográfica serán la fuente primaria de nuestro trabajo. Ellos se encuentran publicados en la revista de Filosofía de la Universidad de Chile y están disponible en la página web de la revista². El trabajo consistirá en el análisis hermenéutico-exegético que nos propone Fernando Canale en su artículo *Interpretación de las ideas expresadas en textos: el método filosófico de investigación en las ciencias humanas (2000)*³. Además de este artículo, también contamos con los aportes en este marco teórico y metodológico de Ignacio Izuzquiza, con su *Guía para el estudio de la Filosofía (1989)*⁴, donde podemos encontrar distintas fuentes de información para acceder a una recopilación de fuentes primarias, fuentes secundarias, biografías de filósofos y filósofas, diccionarios de filosofía y las principales revistas de filosofía. Sin olvidar el tratamiento de los datos obtenidos mediante el uso de fichas bibliográficas o de la tarea tan básica para precisar el tema de la investigación.

Otra autora que nos ha permitido desarrollar este marco metodológico y teórico es Rosa Krauze, con su libro *Introducción a la investigación filosófica (1986)*⁵. Esta investigadora de filosofía nos ha permitido definir los límites de la investigación y ha entregado herramientas para el análisis de los datos obtenidos durante la investigación bibliográfica, otorgándonos la posibilidad de establecer límites en los objetivos generales y los objetivos específicos. Además de introducirnos en la tarea de las modificaciones que se van presentando durante el período de investigación y su posterior análisis. Sus aportes son fundamentales a la hora de conocer las problemáticas que se generan en cualquier investigación de carácter filosófico, proporcionando de manera didáctica soluciones a la hora de redactar toda la información obtenida.

² <https://revistafilosofia.uchile.cl/>

³ Fernando Luis Canale – *Interpretación de las ideas filosóficas expresadas en textos: El método filosófico de investigación en las ciencias humanas* en Revista Enfoques XII, N°2 83-114

⁴ Ignacio Izuzquiza – *Guía para el estudio de la filosofía: referencias y métodos*. Barcelona. Ed. Anthropos. 1989.

⁵ Roza Krauze – *Introducción a la investigación filosófica*. México D.F. Ed. Universidad Nacional Autónoma de México. Primera ed. 1978, Segunda Ed. 1986.

De una manera no menos importante, añadieron las bases para este estudio, los textos de Félix García. Con su artículo *La investigación filosófica, la investigación sobre la filosofía* (2007)⁶ nos aporta el punto de vista de la relación entre práctica pedagógica filosófica y la producción de la investigación filosófica que se suceden de modo entrelazados.

Por último, el taller de *Metodología de la investigación en Filosofía* dictada de forma virtual por el Doctor Boris Inti Chamani, quién puso en conocimiento el material de los investigadores antes mencionados y permitió una elaboración del trabajo de investigación apropiada para las necesidades actuales en torno a la investigación filosófica, diferenciando los métodos de las investigaciones científicas de las propiamente filosóficas. La filosofía para este último autor no convendría con los métodos de la ciencia empírica, por lo cual, todos los medios bibliográficos sobre metodologías de la investigación que existen, o al menos la mayoría de ellos, quedarían fuera de los márgenes adecuados para la investigación de la disciplina filosófica. Nos aportó la manera de cómo organizar la investigación, estableciendo las preguntas necesarias para especificar los objetivos y los pasos necesarios para determinar un cronograma que ayude en la planificación de una investigación que finalice en la redacción de un texto filosófico.

El marco teórico o enfoque que ya se ha mencionado corresponde al establecido por el artículo de Fernando Luis Canale, en el que podemos fijar los objetivos en la producción de una investigación filosófica. El autor plantea que la investigación sobre filosofía no busca la producción de verdades ni de ideas en las que se pueda aplicar la experimentación para dar con sus conclusiones. Por su parte, la filosofía y su investigación busca “interpretar las ideas ya producidas por otros seres humanos” (Canale, 2000, pág. 3). Es ese el enfoque que debe tener la investigación a la cual pretendemos llegar, es una *especialización del método hermenéutico-exegético*, esto quiere decir, que más allá de las interpretaciones que establece el método hermenéutico de la investigación filosófica por sí mismo, al cual le involucra toda la materia de los datos obtenidos, vale decir, todos los datos incluidos en un texto, ya sean

⁶ Félix García Morrión. *La investigación filosófica, la investigación sobre la filosofía* en Revista Episteme. Caracas, N° Vol. 27. 2007

sociológicos, psicológicos, económicos, etc., la investigación especializada del método hermenéutico-exegético procura especialmente atención en la interpretación de las ideas generales de los textos, mientras que otro tipo de datos o información quedarían relegadas a un plano secundario, salvo que éstas se vean enfrentadas con el carácter ideológico de los métodos de la investigación hecha por los filósofos examinados. “En un sentido fundamental, entonces, método es algo que uno hace” y considera que secundariamente, el método es “el conjunto de procedimientos y reglas prescritas para facilitar la obtención del blanco propuesto” (Canale, Fernando, 2000, pág. 90)

La condición del método está estrechamente relacionada con la causa y el principio, para Fernando Canale, la causa del método filosófico es el investigador, cuestión elemental en la formalidad del método filosófico de investigación de ideas. Influida por Aristóteles, Canale establece que la acción, fundamento del método condicionado al investigador, se presenta bajo las causas del movimiento, así como para Aristóteles lo son la causa material, formal, eficiente y final, para Canale las causas de la condición del investigador serían esta vez tres;

El material con el cual el investigador trabaja corresponde a la causa material, el paradigma que el investigador usa para procesar el material corresponde a la causa formal y finalmente el objetivo que se va a alcanzar mediante el procedimiento del material corresponde a la causa final. (Canale, Fernando, 2000, pág. 94)

Para Fernando Canale, los componentes del método filosófico de investigación son, primeramente, la condición material, y esta se expresa en forma de lenguaje escrito u oral. En el caso de la condición formal, como principio hermenéutico y la condición final, es el objeto de investigación.

Por otro lado, tenemos las disposiciones que nos aporta Félix García. Nos indica García, que la investigación filosófica comparte una actitud racional con otras disciplinas, y que en palabras de Mario Bunge vendría a denominarse “*actitud científica*”. Si pudiésemos establecer una relación entre los planteamientos de Canale y García, diríamos que tanto el método de

investigación filosófica de ideas (Canale) y la actitud racional de la investigación filosófica (García) son proclives de hallar en sus materiales -los textos filosóficos- “una actividad metacognitiva que tiene el propio pensamiento como objeto de reflexión” (García, 2007, pág. 8)

Para Canale, hacer filosofía e investigar filosofía serían dos actividades distintas, mientras que para García vendrían a significar actitudes estrechamente relacionadas. Compartimos la diferencia entre investigar la filosofía y hacer filosofía, pero también es preciso comprender que se investiga filosofía y al mismo tiempo, se va produciendo, haciendo un símil entre “enseñar filosofía y enseñar a filosofar” (García, 2007, pág. 2)

Los objetivos que se pueden precisar en este o cualquier trabajo de investigación son los que principalmente se encuentran en los materiales provistos para la investigación propiamente dicha. Las publicaciones de filósofos y filósofas adquieren una importancia primordial al momento de realizar una investigación bibliográfica para disponer de los materiales adecuados y de interés necesario para la investigación filosófica.

También podemos mencionar que hay un acuerdo transversal sobre lo que se puede analizar y lo que no, durante la investigación que se propone escudriñar textos filosóficos, y cuáles son los posibles objetivos al interior de una investigación de carácter filosófico. “Como objetivo principal, el método filosófico de investigación intenta entender las ideas generales que, por su generalidad, influyen sobre un gran número de ideas, y realidades más específicas y concretas” (Canale, 2000, pág. 92)

Tenemos así una visión general sobre los objetivos que busca la filosofía en su tarea investigativa, esta vez de mano de la perspectiva de Fernando Canale. También nos aporta su visión Félix García:

En este sentido en el que se suele decir que la filosofía aborda dos tipos muy especiales de problemas: por un lado, aquellos que se relacionan con nuestras convicciones más profundas, las más radicales con un rasgo de utilidad que hace muy difícil, por no decir imposible, profundizar más en la búsqueda de fundamentación; por otro lado, aquellos que presentan una mayor generalidad, los conceptos que poseen un alcance universal en su aplicación, sin perder por ello densidad en su contenido. (García, 2007, pág. 7)

Estamos en condiciones, pues, de generar el marco metodológico para la investigación de los objetivos y también el marco teórico que nos ayudarán a establecer el modo en el cual esos objetivos serán investigados. Ahora bien, tal como mencionamos, hemos de proceder en ese análisis de la filosofía de Jorge Millas y su significatividad para la filosofía local, en cuanto a su formalización e institucionalidad en la academia.

Hemos de utilizar el método hermenéutico-exegético propuesto por Canale, pues se adecúa al análisis de los documentos del filósofo Millas, siendo éstos, escritos y artículos, materiales que disponemos para la tarea emprendida en el marco de la memoria de título.

IV. Antecedentes. (De la Revista de Filosofía)

Enrique Molina y la Revista Atenea de la Universidad de Concepción.

Enrique Molina Garmendia nació en la ciudad de La Serena en 1871. Fue un profesor de filosofía y educador que a través de su promoción de la descentralización intelectual llegaría a fundar la Universidad de Concepción en el año 1919, además de la fundación cinco años después, en 1924, de la Revista Atenea.

Después de cinco años de labor, la Universidad de Concepción ha podido realizar el anhelo de dar a la publicidad por lo menos una revista. (...) Pueda ser que, esta revista

de carácter general, nos sea otras consagradas a dominios particulares de la ciencia, como es propio de toda verdadera Universidad. (Revista Atenea, 1925, pág. 3)

Cabe por lo tanto destacar, que la función principal de esta revista fundada en una de las tres Universidades más antiguas del país, fue de carácter general, y queda demostrado en los temas de sus artículos, entre los cuales se encuentran los artículos del mismo profesor Molina (*La psicología de los libros, Impresiones sureñas*), además de los artículos de escritores, escritoras y pedagogos tales como los de Alone (*La voluntad*), Pedro Prado (*Lemuria*), o de Amanda Labarca (*Meditaciones*), que dan cuenta de la gran heterogeneidad de disciplinas que se podían relacionar en la revista.

Además, podemos destacar la fundación junto a Pedro León Loyola, de la sociedad chilena de filosofía. Esta sociedad contribuirá en el año 1949 la Revista de Filosofía. Cecilia Sánchez nos dirá lo siguiente en torno al carácter de estas dos nuevas organizaciones: “La filosofía entra en una nueva fase institucional con la creación de estas dos entidades. Ambos órganos, en sus declaraciones de principios, expresan el deseo de cohesionar, autonomizar y expandir la actividad filosófica, y ello a fin de validarla como una práctica vigente y como parte del desarrollo particular del país.” (Sánchez, C. 1992, pág. 87).

Puede ser éste un indicio en lo que sería posteriormente la Revista de Filosofía de la Universidad de Chile, todo tiempo que la revista Atenea, si bien era general, ya contenía una vasta cantidad de artículos de corte filosófico.

La revista de Filosofía de la Universidad de Chile

Queda en este instante el lugar para la *“la aparición, por primera vez en el país, de una Revista de Filosofía”* que *“constituye sin duda alguna, un acontecimiento histórico para el desarrollo de nuestra cultura”* (Revista de Filosofía, 1949, pág. 5)

Una de las principales preocupaciones de esta incipiente publicación fueron las siguientes:

Las circunstancias derivadas de la crisis contemporánea, el ajustamiento a los procesos de nuestro desarrollo y el ansia de iniciativas espirituales que contribuyan a una creciente humanización de nuestra cultura, nos incitan a ampliar nuestro horizonte intelectual otorgando a la filosofía su verdadero alcance, el cual no se traduce en una especulación gratuita sino en la consideración de los fundamentos de nuestra existencia para establecer la conexión entre el sentido y el acto, la imagen interior y el mundo potencial, la determinación individual y el destino colectivo. En la propia exigencia de nuestra problematicidad, radica la máxima eficacia de nuestra disciplina. (Editorial Revista de Filosofía, 1949, pág. 5)

La conmoción de postguerra animó a los y las pensadoras locales para establecer en un discurso filosófico orientado a las determinaciones e inquietudes más cercanas, pero manteniendo una pluralidad en el pensamiento, pues también se propone en la editorial del número inaugural de la Revista de Filosofía lo siguiente:

Nuestra determinación de salir a la luz está indicando que rechazamos, igualmente, todo hermetismo. (...) Trataremos especialmente de recoger el fruto de los esfuerzos que nosotros mismos hagamos con la humildad y la decisión de quienes han adquirido un compromiso de honor con sus propias conciencias. Trataremos, al mismo tiempo, de proporcionar la información más amplia, recogiendo las manifestaciones del pensamiento filosófico en todas las latitudes, ya que la filosofía, simultáneamente,

fluye hacia valores universales y se nutre de la situación social e histórica del hombre concreto. No postulamos otro programa que integrar y enriquecer la cultura de nuestro país con los beneficios que otorga el cultivo del pensamiento filosófico. (Editorial Revista de Filosofía, 1949, pág. 6-7)

Así se consagra la tarea de la Revista de Filosofía en aumentar el conocimiento filosófico, proviniera de donde proviniera, intentando incorporar los valores universales que han sido pulidos a lo largo de la historia humana.

Con respecto a la Revista de Filosofía y su trabajo en la institucionalización de la filosofía en Chile, Cecilia Sánchez nos declara lo siguiente:

La fundación de un terreno y de una identidad propios para la actividad filosófica descansa, como vemos, en el suelo desde ya frágil de su ‘doble inserción’: primero, en el ‘más allá’ del saber occidental cuyo suelo físico no tiene otra geografía más que la europea; en particular la alemana y la francesa, sobre todo a juzgar por nuestros referentes más recurridos. Y, en segundo término, en el ‘más acá’ de nuestro Continente, el cual intenta pensarse e inscribir su ‘mismidad’ en esa conciencia universal. Este cruce continental es ineludible, pues, desde su colonización, Latinoamérica no cesa de moverse en una relación de intercambio con el resto de Occidente tramado por el préstamo y la deuda. (Sánchez, C. 1992, pág. 88)

Ahora bien, ¿se puede hablar de una filosofía chilena o de una filosofía hecha en Chile?

V. La filosofía provincial del siglo XX (Oyarzún, Marchant, Sánchez)

La pregunta queda instalada, ¿será posible una filosofía chilena?

Se ha propuesto que la filosofía en Chile emerge en el acto inaugural del curso de Historia de la Filosofía introducido por Wilhelm Mann en el Instituto Pedagógico. Y desde este mismo prisma, será importante analizar esta institucionalización de la filosofía en lo que para Cecilia Sánchez vendría a significar la distancia en la filosofía que siempre, desde la institución, ha estado sujeta a mediaciones, a ciertas condiciones de aplicabilidad y practicidad epistemológicas y políticas dadas por el orden estatal y económico.

La autora de Una disciplina de la distancia propone una crítica a esta institucionalización que tiene como nuevo fin una adecuación a los límites que organiza la institución, pues, al ingresar en las condiciones formales en las que la filosofía trata de establecer su interioridad, ésta se aparta mediante los requerimientos en los que ha sido encomendada, siempre atravesada por el carácter histórico en la configuración del Estado. “La filosofía como disciplina de la distancia confirma por una parte la distancia de lo que se enseña cuando se enseña filosofía (los requerimientos en la dimensión epistemológica y sociocultural)” (Ávalos, Carolina, 2018 pág. 69-79)

Esta distancia se encontraría entre lo que se pretende enseñar y las determinaciones epistemológicas y políticas que Cecilia Sánchez ha expresado de antemano.

Por su parte, Pablo Oyarzún propone que existe una falta de distancia, entre la filosofía que enseña o se pretende enseñar y su institucionalización profesional. Una carencia de autonomía expresada a través de una falta de distancia. La falta de distancia en este aspecto correspondería a la enseñanza de la filosofía que se puede encontrar en la universidad y que se determina por esa razón, en palabras de Cecilia Sánchez, como las condiciones

epistemológicas y políticas. Es decir, en ese entramado, tanto Sánchez como Oyarzún estarían dialogando de manera simultánea en su análisis de una distancia en el ámbito profesional.

Esta diferencia radica en que la distancia para Oyarzún se produce en un aspecto favorable y su carácter es crítico y solo se puede dar en la profesionalización, lugar donde se puede cuestionar a la institucionalidad. Dentro de la institución no hay distancia, contrario a Sánchez que plantea una distancia en el sentido del desconocimiento de una realidad más próxima y más urgente. Las condiciones institucionales de la universidad. (Ávalos, Carolina, 2018, pág.74)

En este sentido, me inclino a pensar que la autonomía, que alude Pablo Oyarzún, es una reproducción kantiana de la necesidad de la filosofía, como pensamiento, desafectación, de distancia no solo con los problemas sociales sino con la materialidad de su puesta en práctica e, incluso, en cuestión. (Ávalos, Carolina, 2018, pág. 74-75)

Por último, también tenemos la perspectiva que nos plantea el profesor Allende en su artículo del 2015 *Institución y despolitización de la Filosofía en Chile: habitar en la traducción (de Heidegger)*, y que nos presenta una síntesis de las problemáticas generadas para la institucionalización de una filosofía chilena están atravesadas por lastres que se fundan en el principio de esta misma distancia propuesta por Oyarzún y Sánchez. Nos dice Allende lo siguiente:

Es Cecilia Sánchez quien en su intento por analizar los procesos de institucionalización de la filosofía en Chile ha rescatado los programas de estudios generados bajo este modelo y como advertimos, la organización de los mismos responde a una revisión bastante acotada de autores “universales”, no al trabajo con problemas, donde pudiese convivir además de los anteriores, otras textualidades y reflexiones marginales. (Allende, 2015, pág. 5)

Se da alcance así, con uno de los temas centrales de esta visión de la filosofía local, ya sea chilena, *conosureña*, sudamericana, latinoamericana, o el nombre más afín para agrupar a ese pensamiento que se produce a partir de problemas que no se dan de igual manera que en la metrópolis intelectual europea.

VI. Objetivos de la investigación

Objetivos Generales: Analizar e interpretar la obra escrita del filósofo Jorge Millas en sus artículos para la Revista de Filosofía de la Universidad de Chile, poniéndose énfasis en los problemas asociados a la institucionalización de la filosofía, en sus dimensiones académicas y profesional.

Objetivos Específicos: Analizar si existe una continuidad en el pensamiento de Jorge Millas, además de establecer el carácter crítico de su filosofía, y proponer una manera de comprender la filosofía local a través del prisma desarrollado por Jorge Millas en sus artículos publicados en la Revista de Filosofía de la Universidad de Chile:

Los artículos que hemos analizado son los que constituyen la totalidad de los escritos originales de Jorge Millas para la Revista de Filosofía, que abarcan el periodo que va desde 1949 hasta 1957. Estos artículos son los siguientes:

- El problema del método en la investigación filosófica. 1949. N°1 – Volumen 1
- Para una teoría de nuestro tiempo. 1952. N°1 – Volumen 2
- Sobre la visión historicista de la historia de la filosofía. 1955. N°1 – Volumen 3
- Kierkegaard o el vértigo prefilosófico. 1956. N°2 – Volumen 3
- Sobre los fundamentos reales del orden lógico-formal del Derecho. 1956. N°3 – Volumen 3
- El pensamiento racional como sustituto de la experiencia. 1957. N°2-3 – Volumen 4

CAPITULO I

Hermenéutica-exegética y análisis de los artículos de la revista de Filosofía

1.- ¿Por qué el método hermenéutico-exegético?

Una de las características principales de este modo de proceder frente al material disponible, es su exclusiva atención sobre los elementos más generales y abstractos de los datos proveídos por Jorge Millas. Es decir, ante la necesidad de investigar de modo filosófico el material del autor chileno, hemos de convenir en la singularización de la información bibliográfica y ésta a su vez, en los datos netamente filosóficos (y pedagógicos, al compartir el método con los lineamientos obtenidos en función de la investigación filosófica que nos plantea Félix García) que nos permitan realizar el análisis pertinente. Para esta tarea, como ya lo hemos advertido, contamos con seis artículos escritos y publicados por Millas en la naciente Revista de Filosofía de la Universidad de Chile, por lo cual hemos de analizar cada uno de estos escritos bajo el prisma de una observación que nos ayude a responder los objetivos que nos hemos dado en primer lugar.

Un análisis exhaustivo de la obra del filósofo Jorge Millas durante los años 1949 y 1957 nos permitirá responder a las preguntas que han surgido durante la formalización de los objetivos generales y específicos de esta investigación.

No hay que olvidar que una investigación no es una reseña ni una reconstrucción diferente de los textos, sino una obra nueva, una composición de la problemática que se ha investigado, una forma propia de abordarla, analizarla y resolverla. (Krauze, 1986, pág. 180)

Una vez hecha esta aclaración de los métodos y procedimientos, hemos de dar inicio al análisis de la obra de Jorge Millas.

1.1 Artículos publicados por Millas

1.1.1. El problema del método en la investigación filosófica. – 1949

Para comenzar, nos dirigiremos al texto “*El problema del método en la investigación filosófica*” escrito por Millas para la Revista de Filosofía en su primera aparición en el año 1949. La preocupación de Jorge Millas es, como puede sugerir el título del primer artículo, el problema del método en la investigación filosófica. Tal como hemos visto, la labor de la investigación filosófica se presenta muchas veces como una metacognición en cuanto a pensarse a sí misma mientras se produce ella al mismo tiempo. Nos dirá, por ende, -muy prontamente-, el profesor Jorge Millas: “Llámesese método entonces (...) a los recursos mismos de aprehensión cognoscitiva, a los modos de trascendencia del sujeto cognoscente, o mejor aún, a las vías de acceso a los objetos” (Millas, 1949, pág. 12)

Para Jorge Millas, como hemos observado, el método es la manera en cómo se relaciona el sujeto con el objeto, en este caso podríamos suponer que la discusión sobre el método al que se adhiere Millas, es a la propuesta del carácter moderno en torno a la investigación, además podemos mencionar que una de las bases filosóficas de Millas fue Edmund Husserl, lo que nos permite diferenciar cierta actitud fenomenológica en la iniciativa de Jorge Millas al momento de encarar la tarea de establecer un método y en cómo debería proceder la filosofía en cuanto a su investigación. Como veremos más adelante, el papel de la experiencia tomará un lugar relevante en la filosofía de Millas, al menos, en sus artículos para la Revista de Filosofía.

Millas hace una diferencia entre las ciencias y sus métodos, pero establecerá una relación entre las ciencias y una inherente manera de comprenderse a ellas mismas, es decir, para Jorge Millas es real el problema en la tarea de diferenciar las ciencias de sus métodos, pero también es real el ejercicio de vislumbrar que cada ciencia, más allá de establecer su marco procedimental en el cual cada disciplina basa su investigación, experimentación y el análisis de sus resultados, las ciencias de por sí, ya son un método en la manera en cómo comprenden los objetos de sus estudios o investigaciones. Señala Millas:

Cada ciencia implica, según esto, un corte en el influjo de sus datos, corte que, creemos, no es necesariamente arbitrario y convencional, toda vez que suele representar modos naturales de articulación de la experiencia, modo al que ya tiende en sus manifestaciones pre-científicas la actividad de la conciencia (Millas, 1949, pág. 13)

La tensión que existe entre los problemas que plantea la ciencia y cuáles son sus procedimientos afectan directamente a la investigación de la filosofía según Millas. Esto se debe a que, al aplicarse los conceptos de método y su relación intrínseca en la aparición de la ciencia moderna, los problemas que tocan a la filosofía, y estos como problemas de carácter absoluto y general, son despreciados por la metodología moderna del empirismo lógico. Nos indica Jorge Millas que, para la ciencia, la preocupación por los modos de producción de los métodos, o las causas que han determinado que los métodos se constituyan como tal, no son relevantes, más allá de la obtención de leyes, o de las “relaciones constantes entre hechos observables” (Millas, 1949, pág. 14). La ciencia, por ende, queda relevada en una síntesis y en ella, la metodología queda separada o abstraída de la ciencia. Y esta, la ciencia, funciona como método que se explica a sí misma. A su vez, intenta definirse, y establece determinaciones sintéticas.

“Pretende, no obstante, decirnos algo más: ‘toda cuestión no científica, es un pseudo problema’” (Millas, 1949, pág. 13) Millas identifica esta separación de la ciencia y de su método, para sintetizarse, como ya hemos dicho, en una ciencia que se explica a sí misma, que reniega de todo aquello que la desborda y que no cuestiona sus métodos, porque no los conoce, o porque los asume como ya incorporados al cuerpo científico. Y este aspecto que involucra a la ciencia y a sus determinaciones en conformidad con la búsqueda de un conocimiento, será el interés de Millas: “son precisamente, las razones para este absolutismo las que podremos cuestionar siempre en apelación filosófica.” (Millas, 1949, pág. 15)

Para nuestro filósofo, el análisis del método, olvidado por la ciencia, es el fundamento de su onto-epistemología, es decir, el conocimiento a través del método empleado por la filosofía establece el fundamento de existencia del conocimiento, en conformidad al saber racional en general y a sus dominios específicos en particular. El análisis del método es la clave para la posterior obtención del objeto de investigación y los criterios por los cuales se validan cada uno de los casos “...por consiguiente, la cuestión sobre el método filosófico tiene para nosotros (...) una extensión más amplia de la acostumbrada” (Millas, 1949, pág. 15)

La pregunta, entonces, por los principios fundamentales en la adquisición de los objetos de la filosofía y sus problemas elementales nos agrega una definición del objeto de investigación, cuyo carácter principal es el contenido de la experiencia y aquellas significaciones coherentes de juicios⁷. La manera de encontrar el principio del objeto de la investigación filosófica la hallará en el sistema de proposiciones filosóficas (material filosófico). El principio de selección o el por qué se elige entre todas las posibilidades habidas para emprender el trabajo de investigación filosófica es uno en particular.

Para Jorge Millas, el material en el cual yace el objeto susceptible de ser analizado filosóficamente está atravesado por un halo histórico. El profesor Millas nos explica que todos los sistemas remiten a una historia, por ende, la filosofía no es la excepción. “Las proposiciones filosóficas participan en un sentido unívoco (en la historia de la filosofía) (y) se tiñen de una coloración común” (Millas, 1949, pág. 17) (la de la experiencia que procede de la historia).” Millas comprende que la experiencia se sintetiza en principios universales (haciendo referencia a Husserl) y desde allí, son posibles para él, los aspectos fundamentales del método de investigación filosófica. “La determinación del objeto, el planteamiento de los problemas y el régimen de investigación y prueba.” (Millas, 1949, pág. 17)

La experiencia es sometida, por cada disciplina que la investiga, a un modo particular de determinar y delimitar sus contenidos. La experiencia es conceptualizada dependiendo de los

⁷ 16

criterios de cada ciencia, de manera que cada disciplina realiza un recorte de esta experiencia a través de criterios sistemáticos. Millas entiende una dimensión fásica de la experiencia -que más adelante elaborará en su crítica al historicismo de la historia de la filosofía-, y la primera y primordial para él, será la fase sensorial del trato con el mundo⁸

El objeto aparece cuando, a través de la experiencia, ésta produce en la conciencia los principios que determina y diferencian una experiencia ingenua y vacía, de una experiencia conceptualizada, conciencia que hace de la experiencia un *recorte en la continuidad de lo real*⁹. El modo filosófico de realizar este recorte de lo real, es para Jorge Millas, la conciencia reflexiva y su principio o fundamento (método) es el principio de totalización¹⁰.

No se puede, en verdad, filosofar sino desde la totalidad y hacia la totalidad; quién filosofa, por tanto, lo hace desde una conciencia que se sabe filosofando y hacia una experiencia que se define como género y especie, continente y contenido de esa misma conciencia. (Millas, 1949, pág. 20)

Jorge Millas invierte la indiferencia de la ciencia sobre los problemas de la fundamentación de los métodos y que relega esta discusión a un segundo plano por sus alcances y pretensiones universalizantes que la filosofía busca establecer¹¹. Para otorgar un estatuto sólido como base y fundamento de las problemáticas que no se hace la ciencia y que además, dándole un tiro de gracia, puede relegar a las ciencias “*como una mera instancia del problema cognoscitivo general*”¹². Para dar sustento a la defensa de la filosofía, Millas identifica en las problemáticas propias de la disciplina filosófica, la importancia del interés sobre las conexiones universales que involucran a la conciencia, tanto empírica como trans-empírica. Encuentra en este

⁸ 19

⁹ 19

¹⁰ 19

¹¹ En cierto aspecto podríamos ver la preocupación de Millas por el avance del sentimiento posmoderno tras el fin de la segunda guerra mundial, esta afirmación nos gustaría analizarla en profundidad en otra ocasión.

¹² 20

fundamento que busca analizar las conexiones universales, a través del trabajo filosófico, un espacio para afirmar el carácter de “*la filosofía como ciencia general por antonomasia*”¹³.

En esta inversión del valor de la ciencia y de la filosofía a la hora de determinar sus objetivos, podemos establecer el modo en el cual procede la filosofía a diferencia de la ciencia empírica, y este modo se caracteriza por intentar buscar de manera primera, a través de las conexiones universales, el modo por el cual llega a determinar y determinarse como disciplina cuyo objeto es su método. Método que ya nos ha revelado Millas en este artículo.

Pero aun aquí, la propia tarea del filósofo es la de conceptualizar, coordinar racionalmente, las fases multiformes de la experiencia, y en la medida que lo intenta, su trabajo se asimila al aspecto conceptualizador racionalizante de las ciencias. (Millas, 1949, pág. 24)

Finalmente, para Jorge Millas, tanto ciencia especial como filosofía comparten ciertos aspectos que las hacen más fructíferas cuando pueden complementarse.

1.1.2. Para una teoría de nuestro tiempo – 1952

El problema de este artículo es el tipo de hombre y mujer que está llevándose a cabo en la época en la cual escribe Jorge Millas. El carácter histórico de la condición del pensamiento le permite identificar los rasgos más sustanciales de su tiempo, en el orden de las características principales de hombres y mujeres tras las grandes guerras. Para introducirse en este problema, Millas establece una relación comparativa entre el material que se ha constituido durante el peregrinaje de la especie humana en cuanto respecta a su dimensión cultural.

¹³ 22

Son el hombre y la mujer responsables de una larga tradición cultural. Seis mil años han sucedido y enriquecido al humano, siglo tras siglo de experiencias en la que es consciente de su diferencia en el orden de las posibilidades para ellos, - los del tiempo suyo, y de quienes habitaron el mundo miles de años antes-. Es para Jorge Millas una tradición que se ha venido desarrollando durante siglos hasta hoy.

Y es problemático este asunto pues, la sociedad en la que vive Millas y en la que participa, parece no reconocer el estado del presente cultural, inmejorable para todo presente que se sirve de la experiencia desarrollada durante los periodos que han antecedido al presente del ser humano.

Otro tanto es posible constatar en cada una de las dimensiones de la experiencia cultural: no solo ocurre hoy que tenemos conocimiento más numeroso sobre el mundo, sino las posibilidades de ver y querer, y por lo mismo la problemática de la experiencia, es más varia y compleja: no solo disponemos de un repertorio de formas y técnicas artísticas más diversificadas, sino que además las posibilidades de exploración y experiencia estética, el percibir y el querer, la sensibilidad estética por tanto, tiene ante sí una latitud más extensa y diferenciada que en otras épocas (Millas, 1952, pág. 73)

Es de este modo, que los medios con los que cuenta la sociedad en la que se encuentra Millas son inmejorables para su tiempo. Sin embargo, la mayor parte de la sociedad pareciera no dar cuenta de ello, solo sirviéndose de los avances del percibir y el querer en función de una proyección que se ve limitada ante las expectativas que permiten estas nuevas técnicas de la sensibilidad estética.

Es una caída sobre sí mismos, en la cual la sociedad ha dado cuenta de sí y se ha abrumado ante las miles o millones de posibilidades que se han abierto mediante estas nuevas técnicas.

“Lo que sucede es que, dado el hecho de nuestra exacerbada autoconciencia, no podemos abandonar sin más la vida a la espontaneidad de tales impulsos y creencias por fecundos y legítimos que sean” (Millas, 1952, pág. 74). Esta autoconciencia ha llevado al individuo sobre sí mismo y ha hecho de él, el fundamento de todo porvenir.

Sobre los hombros del individuo descansan todas las posibilidades y expectativas que le traspasa la sociedad al núcleo atomizado mediante la concreción del hombre y la mujer en tanto individuos. El individuo al hacerse más consciente de sí mismo y de sus posibilidades, al mismo tiempo descubre sus más grandes limitaciones, lo que hace de él o ella un ser consciente de lo que le falta y en ese aspecto se angustia.

Mientras que, en efecto, el mundo moderno ha procurado al individuo como tal una conciencia de desarrollo, autonomía, capacidad, posibilidades de vida antes jamás alcanzadas, ha engendrado en él una conciencia de precariedad mucho más aguda” (Millas, 1952, pág. 74)

Tal como lo hemos advertido, para Millas esta gran diferencia en las modernas técnicas de la sensibilidad estética que permiten una mayor conciencia del presente, funcionan en posiciones antagónicas, pero directamente proporcionales, pues a mayor conciencia de las posibilidades, mayor será también la autoconciencia de las imposibilidades o la presencia de las limitaciones ante el mundo, -de las y los individuos-.

Será en la vida política el lugar donde estará mayormente representada esta nueva realidad de individuo moderno. El estado, dirá el profesor Jorge Millas, despersonaliza al individuo y lo devuelve como mera cifra, abstrae al individuo y lo utiliza en su beneficio a través de su mecánica. Surge la duda de establecer este modelo estatal de la experiencia colectiva como un orden en las disposiciones a las cuales los nuevos modos de las técnicas de la sensibilidad

estética no se explicarían sin ese trabajo colectivo del que da cuenta el Estado. Millas nos dice lo siguiente:

“El hombre tiende a transformarse en cifra indiferente, en mera variable de la abstracta ecuación administrativa y legal de Estado. El ente político, abandonado a su propia mecánica, es el vampiro que se alimenta de la sustancia individual del hombre y lo despersonaliza” (Millas, 1952, pág. 75)

Este es quizás el primer paso que da la sociedad moderna para constituirse como fundamento en la colectividad, desplazando al individuo, pero no solo abstrayéndolo, sino que quitándole todas sus características al sujeto en el trabajo despersonalizante que establece el Estado. En cierto punto para Millas esto es inevitable, inevitable que el individuo se reconozca como colectivo y que no se pueda entender por fuera de la comunidad: “El individuo aislado no solo es una irrealidad histórica, sino que también una imposibilidad metafísica” (Millas, 1952, pág. 75)

Queda claro que el individuo por sí mismo no podría sostenerse como fundamento, pero tampoco es un ente posible de abstraer tal como lo despersonaliza la mecánica estatal. Esta despersonalización se le presenta al individuo como una de las principales limitaciones que hacen de él o ella un ser que se frustra ante la imposibilidad de aspirar a la plenitud de su ser.

Será en la masificación de la sociedad donde Millas identificará, en un aspecto secundario, pero no menos importante para el desarrollo del artículo, la perspectiva que tiene la o el individuo de su realidad individual como una realidad precaria.

“Sentimos frustrados, disminuido nuestro ser en grado mayor que otras épocas precisamente porque aspiramos a una plenitud más profunda de nuestro yo” (Millas, 1952, pág. 77). Esta dualidad en la tensión que se provoca en la diferencia entre lo individual y lo colectivo (social) establece como en ninguna otra época una dimensión históricamente diferenciable. Nunca

antes esta tensión había sido problemática al nivel que se presenta en la modernidad. El ser colectivo se vuelve fundamento y unidad que problematiza los supuestos del individuo. “El principio de la plenitud del género humano fue entonces puramente moral y escatológico; hoy es, en cambio, además histórico.” (Millas, 1952, pág. 77)

Se abre la dimensión histórica para la discusión sobre el fundamento del individuo y el colectivo manifestado en la sociedad. Tenemos conciencia de este fundamento social del individuo, sabemos que, mediante la abstracción del pasado y la proyección sobre un futuro, la sociedad se reconfortará y además se realizará mediante la comunicación entre individuos que no se explica de otra manera sino en función de sus relaciones interpersonales.

Así como al individuo se le presenta en la época en la que vive Jorge Millas como un ser frustrado en la imposibilidad, también nos aclara que esa mayor sensibilidad estética mediante las nuevas técnicas modernas le permiten al mismo tiempo una mayor y aún más rigurosa búsqueda de los valores que conmueven esa sensibilidad. Nos dirá entonces:

Nunca se elaboró más que en nuestros días el ideal científico de la verdad; nunca tampoco se concibió con tanto rigor el ideal de justicia: nunca fueron tan variados y sutiles los matices, distingos y posibilidades de la conciencia estética; nunca, en fin, se propuso el hombre fines tan rigurosamente concebidos ni tan precautoriamente regimentados (Millas, 1952, pág. 78)

Estas diferencias entre lo que puede hacer el individuo y las posibilidades que puede proyectar hacia el futuro como dimensión histórica de su presente provoca una disparidad en las pretensiones: no siempre se materializan las aspiraciones, pero tampoco son necesarias las imposibilidades que el individuo se apropia para sí. “Es la condición dinámica fundamental de la posibilidad misma del progreso (...) Pero justamente porque la conciencia valorativa es más compleja, útil y rigurosa es también más alto nuestro nivel de aspiración y con él, el índice de

desviación entre lo concebido y lo realizado.” Y finaliza nuestro Millas con una pregunta: “¿Cabría esperarse aún que consigamos poner la vida real, el efectivo ser histórico del hombre a la altura de su conciencia, es decir, de sus expectativas y exigencias? (Millas, 1952, pág. 79)

Lo cierto es que, para Millas ha entrado el carácter histórico de la cultura a posicionarse como el mejor momento, tal como así lo ha sido siempre, en el mejor de los casos, las aperturas de posibilidades que producen en el presente todos los nuevos descubrimientos técnicos en cuanto a modos de la sensibilidad estética de cada época.

1.1.3. Sobre la visión historicista de la filosofía – 1955

Pasaron algunos años antes de que se publicara este nuevo artículo en la revista de filosofía de la Universidad de Chile. Y comienza Millas por una idea que ya había trabajado en sus artículos anteriores. Pensar en la filosofía es, tal como lo había mencionado en su artículo de 1949 (*El problema de método en la investigación filosófica*), “buscar el fundamento radical de todo.” (Millas, 1955, pág. 3)

Pensar sobre el pensamiento, detenerse a reflexionar sobre el fundamento y el material concreto, una metacognición en palabras actuales, filosofar sobre la filosofía, cuestionar los límites de una disciplina que se plantea aquella misma tarea de cuestionar los límites de todo, esa es una labor compleja en una época supercrítica, superanalítica, autoconsciente y autorreflexiva.¹⁴ Pero, ¿cuál es el fundamento de aquello que busca incansablemente el fundamento?

...Y, sin embargo, no parece que la tarea, favorecida por todos los recursos críticos de los que hoy disponemos, haya progresado mucho desde la época de Platón: todavía

¹⁴ Millas, Jorge, Sobre la visión historicista de la Historia de la Filosofía, en Revista de Filosofía, Vol. 2, Número 1, pág. 3. 1955.

hoy, como entonces, hemos de preguntarnos por el fundamento de la indagación fundante y plantearnos el problema de qué es y para qué es la filosofía. (Millas, 1955, pág. 3-4)

La pregunta por el fundamento de la filosofía es para el profesor Millas lo que nos puede dar el margen a una totalidad de todas las demás preguntas, citando a Heidegger y estableciéndose en la pregunta por la verdad filosófica o la verdad misma, es de algún modo –nos dice Jorge Millas-, la pregunta por el ser. ¿No es esta la pregunta ontológica y fundamental de la filosofía? Hay algo más en la filosofía que llama la atención de Millas, y es su carácter circunstancial al que remite el pensamiento y éste a su estatuto histórico:

Pero ocurre que las esencias, objetos ideales, incorruptibles, absolutamente objetivas como Platón precisamente las viera, son también realidades históricas y, como tales, se hallan expuestas al proceso de la generación, a todas las vicisitudes del devenir. (Millas, 1955, pág. 4)

Es en la pregunta por lo qué es la filosofía, su condición de existencia, el momento en el que su realidad pareciera su objeto de una comprensión histórica inherente de ella, la filosofía en su diferencia de acuerdo a sus épocas. Cada pensador lleva sus conclusiones de acuerdo a un momento particular de la historia¹⁵. Aunque además de su carácter histórico, la filosofía también engulle una dimensión psíquica “La angustia interrogativa es una necesidad de existencia para la filosofía: perdido el filósofo ante el sentido de su misión en el mundo, lo descubre en su propia pérdida; ésta hace posible la realidad de la Filosofía” (Millas, 1955, pág. 5) por tanto la Filosofía tendrá como uno de sus fundamentos el condicionante psíquico que cada época le reviste al pensador o la pensadora que reflexiona en torno a la Filosofía.

Interesa por su parte, en este carácter fundamental del filosofar sobre la Filosofía, el “*sentido de la Historia de la Filosofía*”. Dos momentos fundamentales serán los de mayor atención

¹⁵ Ibídem, pág. 5.

para Millas: sobre la investigación histórica de la Filosofía (objeto, problemas filosóficos) y sobre la función que cumple la Historia de la Filosofía con respecto de la investigación filosófica propiamente tal “y de los progresos de la cultura y del conocimiento en general...” (Millas, 1955, pág. 5)

Asumida ya la tarea de investigar sobre el carácter histórico de la filosofía, también debe ser necesario apoyarse de esta Historia de la Filosofía como material de pensamiento que permite establecer el carácter temporal o epocal de los distintos modos de conocer esta Historia de la Filosofía como material de la investigación filosófica.

Para Jorge Millas la Filosofía ha ido progresivamente construyendo su objeto en el peor de los casos o los problemas filosóficos en cuanto objeto han sido siempre los mismos. Ejemplo de esta medialidad entre pensamiento y época histórica lo puede manifestar el pensamiento de Hegel precisamente allí donde la Historia de la Filosofía se constituye como disciplina: “De acuerdo con esta idea, sería tarea del historiador de la filosofía mostrar la génesis de las categorías racionales en su formulación conceptual, el proceso a través del cual el espíritu racional explicita sus recursos de intelección del mundo” (Millas, 1955, pág. 6)

Según esto, para Hegel, por tanto –y según Millas-, la historia de la filosofía sería una exposición del orden cronológico de la aparición de ideas fundamentales, esto sería el sistema idóneo para un pensador singular como Hegel.

Pero este no sería el principal problema (o tarea) de la Historia de la Filosofía para Millas, sino que la determinación del objeto de la Historia de la Filosofía va más allá de una simple exposición cronológica de las ideas fundamentales de pensamiento filosófico, sino que además se trata de “*desentrañar cierto peculiar sentido de eso que pasa.*” (Millas, 1955, pág. 7)

El pensamiento podría ser historiado de dos maneras: como suceso histórico tal como una realidad que interactúa con otra realidad, pero también puede ser –el pensamiento–, historiado como saber; esto es, que más allá de su existencia o inexistencia, la importancia radicaría en “su valor de verdad en su conexión lógica con otros pensamientos. Aquella (la primera) es la historia del pensar como fenómeno cultural; ésta (la segunda) la historia del pensar como conocimiento” (Millas, 1955, pág. 8)

...la Historia de la Filosofía despliega una prodigiosa articulación de tipos, matices, configuraciones, integraciones y dispersiones de intelecto. Todo ocurre aquí como si la diversidad de los sistemas obedeciera a la necesidad de diversificación de los procesos vitales y como si en la historia del pensamiento se realizara también, como parte culminante suyo, la creación del mundo: a la realización de posibilidades de existencia concretas de concepciones del mundo, esencia de la Historia de la Filosofía. (Millas, 1955, pág. 8)

Al historicista le interesa el carácter cultural de la filosofía, la Historia de la Filosofía en este aspecto sería una “dimensión fundamental del quehacer histórico humano”, es decir, el historicista ve la Historia de la Filosofía en una de sus dimensiones, y no es relevante, puesto que es la dimensión temporal, por ende, no existiría nada de lo que el estudioso de la Historia de la Filosofía, en su doble dimensión, podría objetar de historicista.

Pero existe algo más que esta simple preocupación temporal de la Filosofía de la que hace un objeto de estudio el historiador o el mismo historiador de la filosofía. El historicismo, al abstraer la dimensión valorativa de la Historia de la filosofía, dota de una irregular objetividad en la que se establece como depurado de esta dimensión donde se juegan los valores tanto de la verdad y de la verdad filosófica¹⁶, y de la existencia como tal. Lo que no logra sincerar el

¹⁶ La verdad de la filosofía es en la definición de Millas, la verdad de la existencia, mientras que la verdad en tanto que historia, corresponde a los límites de la ciencia en particular.

historicismo es que en su pretensión objetiva olvida que ya está proyectando de una dimensión valorativa en función de sus principios y objetos a estudiar.

Cada uno de esos pensadores cree decididamente ciertas cosas y no cree en otras, y las cree no desde la historia, sino desde las cosas que ve y según las ve. Y a esta condición ineluctable del pensamiento no se sustrae ni el propio historicista, que cree en un historicismo según él ve su esencia y la naturaleza de las cosas, y cree lo visto absolutamente y sin respecto a ninguna historia. (Millas, 1955, pág. 14)

Para Millas, por lo tanto, haciendo un recorrido por su pensamiento que atraviesa en el transcurso de sus artículos, la intención sistemática del historicismo en tanto que ciencia, sólo intenta reproducirse al explicarse así misma sin la distinción adecuada del carácter axiológico que produce al hacer ese “recorte” que como saber científico moderno abstrae al intentar dar un carácter objetivo a su disciplina, en este caso, a la disciplina histórica de corte historicista.

1.1.4. Kierkegaard o el vértigo prefilosófico. – 1956

Millas comienza –quizás para nuestro gusto y necesidad-, con una frase que nos puede llevar a establecer una relación entre este artículo y los anteriores, y esa frase es la siguiente: “*El conocimiento de la Historia de la Filosofía constituye una experiencia a menudo azorante*” (Millas, 1956, pág. 3)

Y es que la preocupación por la Historia de la Filosofía ha atravesado algunos de los artículos que ya hemos analizado. Recurrir a la Historia de la Filosofía para hacer de ella un trabajo en la doble dimensión que realiza la filosofía cuando se investiga a ella misma y en la acción valorativa que concreta la investigación del pensamiento sobre el pensamiento, además de su incursión en la trama circunstancial de la magnitud epocal que reviste el pensamiento, da paso

a la investigación filosófica en la tarea de tomar el pensamiento concreto de algún autor, para exponer mediante la disposición que ya ha señalado Millas, con conceptos tales como lo que él adscribe a determinar querer/percibir en la dimensión estética de la investigación filosófica, además de la concepción del pensamiento filosófico como parte de un todo que se desarrolla de un modo polifásico sin que esto signifique necesariamente un progreso.

Es este punto donde Jorge Millas intenta diferenciar una ruptura, allí donde el pensamiento se vuelve límite del desarrollo particular de una fase determinada del pensamiento total:

Esta desconcertante experiencia, origen, sino siempre de una decidida militancia antifilosófica, a menudo de un no menos inconveniente escepticismo proviene, antes que los filósofos y sus filosofías, de nuestra mala inteligencia respecto a la naturaleza del conocimiento y, principalmente, del conocimiento filosófico (Millas, 1956, pág. 3)

(...) La filosofía nos exige, más que ninguna otra ciencia o arte, una cierta propedéutica (...) Este saber previo se refiere a la naturaleza filosófica de la experiencia humana (Millas, 1956, pág. 4)

Para Jorge Millas, analizar el pensamiento filosófico, es dar por hecho que este mismo pensamiento tiene un carácter polifásico, y tal como lo explica, esto significa que nunca se nos puede mostrar de manera única o como un todo, sino que es un trabajo en el cual el mundo es reconocido y alcanzado en su dimensión real a través de una labor progresiva en la que las distintas fases intentan acercarse al material del conocimiento: “decimos experiencia del mundo, y la palabra no significa sino eso; aprehensión progresiva de lo real; descubierto aquí se oculta todavía más allá y descubierto más allá, se oculta ahora por aquí” (Millas, 1956, pág. 4). Aclarado está, entonces, que el pensamiento, y el conocimiento de este pensamiento se organiza mediante redes que ordenan las distintas fases de este trabajo intelectual que busca acercarse a lo real, -material en términos modernos-, objetivo de estudio filosófico.

Porque esas grandes, mayúsculas, totales palabras del filósofo solo son signos indicativos que, si se nos dan en bloque como conceptos, no representan experiencias totales y actuales, sino complejos polifásicos de experiencias posibles. Solo son, en buenas cuentas, construcciones lingüísticas mediante las cuales se señalan totalidades aprehendidas en fases de experiencias progresivas (Millas,1956, pág. 5)

Queda ya demostrado que las consideraciones del profesor Millas disponen del material filosófico, es decir, a los conceptos, más allá de sus pretensiones universales de abarcar el gran conjunto de los conceptos generales en los que la filosofía busca su fundamento, en un margen el cual acepta su búsqueda universal del conocimiento general a través de conceptos, pero que también asume su condición de estar disponible al análisis a través de sus partes que refieren directamente a sus conceptos como experiencias posibles en el horizonte de la experiencia total, que es sin duda la tarea de la filosofía.

La multiplicidad de los sistemas es el correlato intelectual de la multiplicidad de las experiencias a través de las cuales las supremas totalidades constitutivas del mundo se nos muestran. Porque –y la aclaración es aquí indispensable- la experiencia polifásica del conocimiento no solo se resuelve en las fases de la experiencia individual, en que a un solo individuo le es dado progresivamente el objeto, sino también en las fases de la experiencia colectiva, en que cada individuo representa un estadio particular dentro del proceso total de la experiencia humana (Millas,1956, pág. 5)

Millas nos ofrece una manera en cómo acceder al pensamiento sobre el pensamiento. Tal como ya lo hemos visto a través de las distintas observaciones de profesor Millas, nos presenta la filosofía en primer lugar, como un apartado epocal que se sirve de la Historia de la Filosofía para su valoración a través de los medios desarrollados por las distintas épocas de la cultura humana, además de permitimos establecer, de la misma fuente (la Historia de la Filosofía) una perspectiva polifásica para analizar el pensamiento inscrito en un momento determinado de la

historia mediante la experiencia del querer y el percibir, también apegada a su época (disposición psíquica de la conciencia en cada época)

Es aquí donde surge la importancia de analizar el pensamiento de Kierkegaard, pues Jorge Millas aprovechará el centenario del fallecimiento del filósofo danés para exponer, así como ya ha dicho sobre la propedéutica filosófica, tan imperativa para el análisis de la experiencia, - la aclaración previamente hecha, la necesidad de asumir el pensamiento de cualquier autor o autora, como una faceta de la totalidad.

Pues lo que quiero decir no es solo la perogrullada de que el pensamiento de Kierkegaard es su pensamiento y, como tal, un modo de pensar entre otros, una nueva forma del proteico pensamiento humano, sino que, en él, en lo que tiene de singular, y también, en lo que comparte con otras filosofías, aprehendemos una inédita faceta del misterio total.

Toda gran filosofía muestra en su modo peculiar de sentir y pensar el mundo, una nueva fase, por tanto, del espíritu humano y de su historia; y una nueva presencia del mundo, un inédito repliegue de su realidad. (Millas,1956, pág. 6)

Es así que ya podemos comenzar a dilucidar con mayor exactitud lo que Millas busca advertir del pensamiento kierkegaardiano, y esto está en asumir una perspectiva que atraviese todos los demás recónditos espacios de la teoría filosófica que nos plantea el profesor Jorge Millas en sus artículos de la revista de Filosofía de la Universidad de Chile: Kierkegaard presenta su pensamiento como lo que para él tendría su fuente de inspiración en la pérdida del significado de existir y de intimidad en la sociedad de su tiempo. Pero, “¿qué era para Kierkegaard la existencia?” (Millas,1956, pág. 8) Se pregunta Millas.

Existir verdaderamente es, ante todo, existir con conciencia plena de sí, como individuo, para quien nada hay de más inmediato, patente e inquietante que su propia intransferible singularidad (...) La existencia es, entonces, y ante todo, esa existencia que, como imperativo de autoconocimiento, requería ya de los sabios el mandamiento délfico. (Millas,1956, pág. 9)

Además, también nos aclara el profesor Millas lo siguiente sobre el significado de existencia para Kierkegaard:

El autoconocimiento determinante de la verdadera existencia es, más que el conocimiento, apropiación total de nosotros por nosotros en un acto de interés infinito. ‘La dificultad inherente a la existencia –escribe por eso Kierkegaard-, constituye el interés del individuo existente que se halla infinitamente interesado en la existencia’ ‘La única realidad –agrega- con la cual el individuo existente puede tener una relación más que cognoscitiva, es su propia realidad, el hecho de que existe; esta realidad constituye su interés absoluto’. (Millas,1956, pág. 9)

Es la disposición ético-ontológica de la pasión de la existencia lo que permite –para Kierkegaard- aproximarnos a la intimidad, de ser responsables de nuestro ser existente. Hacernos –más que de contemplarnos-, sujetos de acción (Millas,1956, pág. 10) El conocimiento se vuelve imposible ya que exige conformidad entre pensamiento y ser, algo que no se cumple ya que ambos se encuentran en devenir, por lo tanto, inconclusos. “El único saber posible viene a ser el saber subjetivo” (Millas,1956, pág. 10). Aunque paradójico para Millas, puesto que todo este saber subjetivo es enlazado a un ser humano en concreto. (Millas,1956, pág. 10) La existencia individual tal como la plantea Kierkegaard se presenta como la más alta pasión de existencia, que se da a través de un proceso dialéctico, aunque a diferencia del hegeliano esta dialéctica solo se configura en función de una dolorosa tensión. (Millas,1956, pág. 11) Es en la tensión de lo temporal y lo eterno, o lo de Dios y lo humano. (Millas,1956, pág. 11)

Surge un problema en esta fase del pensamiento filosófico: sucede que Kierkegaard se autodefine como dialéctico mas no filósofo, pero Millas reconoce en su pensamiento una clara postura filosófica, por lo cual, mediante la filosofía habrá de criticarlo:

La circunstancia de que, en manifiesta hostilidad con la filosofía sistemática, prefiera llamarse ‘dialéctico’ antes que filósofo y que en las postrimerías de su vida declarara de modo más inequívoco ser y haber sido un autor religioso, no lo releva de la responsabilidad de haber formulado un cuerpo de doctrinas con pretensiones frecuentemente legítimas, de plena validez especulativa. Tampoco esa circunstancia nos priva a nosotros del derecho a juzgarlo filosóficamente y de participar en el diálogo racional a que, no habiéndolo querido muchas veces, pero proponiéndoselo en ocasiones, de hecho, nos invita. Y es que, por una parte, no se puede ser impunemente antifilósofo cuando para lograrlo se proclama una concepción del mundo y del hombre y se argumenta a su favor. (Millas,1956, pág. 14)

Tal como si fuese una performance, lo que propone es una discusión racional sobre la irracionalidad de la fe y de la verdad subjetiva (Millas,1956, pág. 14). Para los existencialistas, nos señala Millas, la existencia es la primera de todas las cosas y desde allí han de darse todas las demás. Es ese su gran descubrimiento. La existencia ha de ponerse en primer orden. Pero este develamiento ha hechizado a sus descubridores. Ya no quieren ver más allá de esto. De la existencia misma. Caminan sobre un abismo y se han quedado estáticos. Halla, además, Jorge Millas, otro problema en el existencialismo de Kierkegaard. Y este problema refiere al pensamiento de la existencia, que para Kierkegaard anula la posibilidad misma de existir, pues la convierte en un objeto. Para Millas, esta problemática se basa en “el viejo prejuicio de que la función cognoscitiva ha de ser idéntica a su objeto para aprehenderlo” (Millas,1956, pág. 15)

Resulta que para Millas los existencialistas se han emborrachado de la radical existencia, olvidándose de la tarea de “poner a la vista, mediante el acto existencial de conocimiento, la existencia como totalidad.” (Millas,1956, pág. 16). El acto que queda pendiente para los existencialistas es, “sin dejar de ser existente, convertirse en objeto para sí, en dirigirse existencialmente a su propia existencia mediante operaciones intelectivas” (Millas,1956, pág. 16). Usar el existencialismo para el existencialismo, y no solo para existir. Pues mediante operaciones intelectivas—los existencialistas—, llegaron a establecer aquello que se niegan a aceptar, una vez develada la existencia. Es éste vértigo el que nos plantea Millas mediante Kierkegaard. El vértigo prefilosófico que han de tener todas las aventuras de quienes han decidido pensar.

Kierkegaard nos ha revelado, con toda sinceridad y penetrante poder de su genio, el vértigo prefilosófico: esa es su experiencia. A partir de ella hemos de filosofar. Pero guardémonos de seguirlo: en vértigo permanente con él podríamos caer al abismo, y dentro del abismo ya no es posible la filosofía, es decir, el verse existir mediante los actos del conocimiento, estadio superior del ser, subsecuente al mero existir y meta privilegiada del hombre. (Millas,1956, pág. 17)

1.1.5. Tercera comisión: Filosofía jurídica, Filosofía Política y Filosofía de la Educación

Sobre los fundamentos reales del orden lógico-formal del Derecho. – 1956

Durante el mismo año que la anterior publicación, en la que Millas versa principalmente sobre Kierkegaard y su pensamiento, además se publica este artículo en la Revista de Filosofía de la Universidad de Chile. Esta publicación de 1956 se aparta de las anteriores en el tema en que trata: tal como vimos ya en los escritos de Jorge Millas desde 1949 hasta el anterior artículo publicado el mismo año, 1956, el principal problema de Millas era el modo en cómo la filosofía se pensaba a sí misma, buscando su material allí, en la Historia de la Filosofía.

Pero esta vez, Millas parte con una pregunta de otro orden, a saber: “¿Por qué obliga el Derecho? (Millas, 1956, pág. 67). Y tal como indica el nombre de artículo, el principal punto de atención será la Filosofía política y del Derecho, y en particular, la tesis kelsiana sobre la obligatoriedad del Derecho: “Para él (Kelsen) la obligatoriedad del derecho es un carácter puramente formal o lógico de la norma, que no tiene fundamento alguno en el querer individual o colectivo” (Millas, 1956, pág. 67) A esta primera aproximación hacia la Filosofía jurídica le corresponderá la siguiente manera de comprender la naturaleza del pensamiento jurídico de Millas:

Semejante punto de vista (*el de Kelsen*) nos parece, en su racionalismo, contrario a la naturaleza del fenómeno jurídico tal como se da en la experiencia. Es lo que nos proponemos demostrar en la presente comunicación. (Millas, 1956, pág. 67)

Para Millas, el derecho tiene una manera de autorregularse mediante el querer colectivo, dimensión política y estética de los medios en los que el sistema democrático organiza su crecimiento y conservación. El Derecho, por lo tanto, trata sobre una voluntad en ese querer colectivo que se realiza como conducta significativa, es decir, “la validez del derecho está ligada a una conducta significativa de voluntad, si no siempre a los actos de voluntad real.” (Millas, 1956, pág. 67)

Entra en juego el análisis filosófico de la dimensión política y jurídica: en el caso de las normas, estas pueden estar sujetas a otras normas que no necesariamente estén fundamentadas en la voluntad, pero en este caso en particular, estarán las normas sujetas a un gran entramado de normas principales cuya aprobación o desaprobación sí indican una voluntad y un querer; esta no es otra que la Constitución. Pero la Constitución también posee una doble magnitud, pues Jorge Millas nos dirá lo siguiente:

El derecho vendría de este modo a apoyar su validez primaria –la de la Constitución– en el querer de todos o la mayoría. Mas nada impide que la Constitución misma deje de ser aceptada, que todos, por ejemplo, la repudien y estén ya dispuestos a cambiarla. Y, sin embargo, en tanto no se deroga, conserva su validez. (Millas, pág. 68, 1956)

Millas es capaz de demostrar que las normas si bien pueden funcionar mediante la voluntad de un querer, también pueden funcionar en base a la validez previa que le da la misma Constitución.

En este caso parecería haberse, por fin mostrado la absoluta separabilidad del derecho y de la voluntad como fundamento de su validez. (Millas, pág. 68, 1956)

Queda demostrado en cierto aspecto la separación de Derecho y Voluntad. Pero Millas expone la situación límite del concepto de validez en las normas derivadas de la Constitución, que se valen al estar sujetas (o validadas) por una norma que las agrupa (la Constitución)

Pero tratándose de la Constitución, la validez ya no es derivada, ya no es una propiedad lógico-formal: se convierte en un hecho; ahora solo vale en tanto que “vale”, es decir, en tanto que es eficaz, que se le aplica. (Millas, pág. 68, 1956)

La Constitución está estrictamente relacionada con el acto de voluntad, al menos en su vigencia. Esta voluntad como querer, “tiene que existir, como condición de validez de todo orden jurídico, ella sobreviva a sus propios contenidos” (Millas, 1956, pág. 68) Y las normas, las que le siguen a su constitución como normas particulares supeditadas a un órgano jurídico mayor, también, –en cierto aspecto–, están orientadas desde una posición del querer, de la voluntad.

De esta manera venimos a descubrir, tras de toda la estructura jurídica, como fundamento suyo inamovible, un acto de voluntad, de voluntad real: (...) el querer del Derecho. (Millas, pág. 69, 1956)

El Derecho por tanto se ha de fundar en la voluntad, de un querer, un estar dispuesto al órgano jurídico al que se adscriben las normas. Sin esa voluntad no existiría el Derecho. “Solo hay Derecho ahí donde existe un querer fundamental tácito de alguna forma de orden jurídico” (Millas, 1956, pág. 70) Pero la postura de Kelsen, según Millas, no debe desestimarse, puesto que desde una perspectiva puramente formal, es posible eliminar la voluntad en tanto que validez; puesto que esta relación puede estar mediada por relaciones “formal(es) entre regiones limitadas del campo jurídico, entre normas de grado diferentes, y mientras nos limitemos a considerar la norma en su ESTRUCTURA de proposición. normativa, esto es, en su esencia lógica-formal”. (Millas, 1956, pág. 70) Millas establece una relación volitiva entre el derecho y su validez, pero también nos permite pensar en un modo objetivo sobre la estructura lógico-formal que sustenta el Derecho, a través del pensamiento kelsiano, es decir, que para desentrañar esas relaciones que se dan entre normas, más allá de asumir una voluntad en su validez, también hemos de persistir en su relación formal de ordenamiento en el órgano jurídico a través de su conformación lógica-formal.

¿Cuál es el principio de obligatoriedad? Se pregunta Millas. Las normas no pueden obligar solo porque mantienen una estrecha relación lógica-formal que les permite que se sucedan unas de otras. Debe haber algo más que nos responda esta pregunta: *¿Por qué obligan las normas?* (Millas, 1956, pág. 70). La tarea es ahora buscar en un hilo conductor, las normas que estén en el mismo orden que las primeras (y que permiten que otras se sigan de ellas). Ingresa entonces el problema de la jerarquía en la conformidad al principio de la obediencia hacia el primer legislador. Norma fundamental que ayuda Kelsen en su explicitación “de lo jurídico en elementos jurídicos” (Millas, 1956, pág. 71). Pero que a su vez cerraría una discusión filosófica en torno a esta norma fundamental, más cuando Millas nos propone traspasar esta frontera de la teoría pura kelsiana para hacer uso de la filosofía que se instala en los límites –tal como ya lo ha mencionado en otros artículos, como base de su pensamiento filosófico-, y que traspasa la norma categorial. Millas se hace las siguientes preguntas: “¿Por

qué obliga la norma categorial? ¿Por qué debemos obediencia al primer legislador?” (Millas, 1956, pág. 71).

Millas cuestionará entonces a Kelsen el sentido a priori de la norma de validez que se fundamenta en la obediencia al primer legislador, o la teoría pura de Derecho. Además, tensiona el margen teórico del derecho, puesto que más allá que el problema del conocimiento jurídico sea especulativo, compete aún más a la razón práctica, por lo cual, las categorías no son necesariamente del pensar, sino que serían más del hacer.

El a priori fundante de sistema normativo no puede ser, en última instancia, gnoseológico o teórico, justamente porque se trata de un sistema normativo, al que en definitiva incumbe el pensar sólo en cuanto regla de acción (Millas, pág. 72, 1956)

Queda así aclarado, por lo tanto, que las categorías gnoseológicas y teóricas han de estar supeditadas a las categorías del hacer. Estas últimas categorías entrarían estableciéndose como órgano mayor en el orden filosófico normativo. Y si ya no podemos sustentar la obligatoriedad de este orden mediante los límites jurídicos puramente formales, es decir, no podemos dar ya una explicación auto-productiva de Derecho, y, además, tal como Millas ha reparado, estos fundamentos han de estar por fuera del Derecho. Entonces cabe la pregunta. “¿Cuáles son sus fundamentos extrajurídicos?” (Millas, 1956, pág. 72).

El filósofo chileno lo plantea así, “¿cuál es la fuente de obligatoriedad del derecho in toto?” (Millas, 1956, pág. 73). Pues para Millas, la fuente de la obligatoriedad del Derecho se encontraría en el carácter axiológico, puesto que su “idea (idea de Derecho) de un orden de convivencia regido por la autoridad pública e independientemente de sus particulares modalidades, nos obliga, por consiguiente, en cuanto es él mismo un valor. (...) Es decir, que debemos acatamiento al Derecho porque el derecho es un Bien.” (Millas, 1956, pág. 73).

Concluirá Millas que la validez de la norma reside fuera de su realidad jurídica y para encontrarla, no se debe establecer el límite kelsiano de la teoría pura, puesto que este límite sólo nos remite a la indagación gnoseológica del Derecho.

...Pero como el sistema de normas jurídicas no es un esquema teórico de la razón pura, sino pensamiento normativo, es decir de la razón práctica, la norma fundamental reclama un fundamento más profundo que solo puede darse en un imperativo axiológico (...) Nos encontramos fuera del sistema: su deber ser tiene un sentido trascendente y apunta a un valor. El Derecho obliga porque es un bien: la norma categorial se sostiene por un imperativo axiológico (Millas, pág. 74, 1956)}

Tal como desde un principio lo estima Jorge Millas, el derecho se sustenta en su carácter colectivo y éste, en su dimensión estética y política. El carácter valorativo que da sentido al orden jurídico es aquel que ejerce la fuerza de la norma que obliga sólo si así lo desea el colectivo que se constituye mediante la organización de ese *querer*. La magnitud filosófica del derecho atraviesa la teoría de Millas para así establecerse a través de la practicidad de la norma que obliga, teniendo en cuenta este margen axiológico.

1.1.5. El pensamiento racional como sustituto de la experiencia. – 1957

El lugar de la percepción entra desde un principio en este artículo a participar de la problemática planteada por el profesor Millas. Es para nuestro investigador, la posición de la percepción más favorable en tanto que la nitidez de la percepción “contrasta con la borrosidad y fluidez de la imagen y del recuerdo” (Millas 1957, pág. 14). Es mayor la densidad en la percepción sobre la imagen y el recuerdo. Millas privilegiará entonces, en el caso de una mayor intensidad en su sensación, a la percepción por sobre el recuerdo.

De la misma manera, al ser la percepción más nítida, más clara, es también fuente de una mayor objetividad pues recibe del mundo exterior una directa sensación, por lo tanto, una “representación más próxima al objeto” (Millas 1957, pág. 14) La imagen y el recuerdo disponen del percepto para mentar el objeto al que proyectan en la conciencia. Surge así la doble dimensión del *percepto* que se halla entre la mediación de la imagen y el recuerdo, en tanto que estas dos últimas utilizan la percepción en dos modos: “*percepto* pasado en el cual la imagen y el recuerdo se originaron y *percepto* posible, gracias a la cual la imagen y el recuerdo tienen un sentido actualmente representativo” (Millas 1957, pág. 14)

Para Millas, la percepción cuenta con un privilegio, tanto psicológico, como epistemológico. Y nos lo deja claro en la siguiente afirmación:

Esta ocupa (la percepción) un lugar central en el cuadro de nuestras representaciones, no sólo en cuanto vívida y focalizante, sino también en cuanto ponente de realidades. (...) Percibiendo, nos hallamos, querámoslo o no, en la situación de tener algo allí, a la vista, dado. (...) La realidad se presenta en la percepción, ergo, la percepción es el soporte, por excelencia, de nuestras representaciones. (...) Del privilegio psicológico hemos pasado al privilegio epistemológico de la percepción. (Millas 1957, pág. 15)

La percepción en ese aspecto también roza con su experiencia; pues la experiencia se relaciona en cuanto al sujeto cognoscente le es dado algo, o por él haya encontrado algo, por ende, la experiencia haría participar a la percepción de modo en que ésta, es fuente del sujeto que conscientemente recibe de la percepción el material de la experiencia.

La experiencia por su lado, se abre paso a una manera de comprender la existencia en conformidad con el trato en su forma de relacionarse estas dos últimas. Cuando Millas habla de la existencia, se refiere a lo real. Hay dos maneras de comprender esa existencia que se juega su aparición en la relación con la experiencia: la primera es la existencia de nosotros “la

del sujeto pensante, apetente, volente...” (Millas, 1957, pág. 16) y la segunda corresponde a “la existencia de todo lo demás; todo otro que yo” (Millas, 1957, pág. 16)

Millas se vuelve sobre la percepción y la confronta una vez más con la imagen y el recuerdo. Nos dirá entonces:

La percepción, en cambio, presenta, pone la cosa o suceso como actualidad, y presencia, psicológicamente, es actualidad plena de la afección: epistemológicamente, es acto cognoscitivo de primer grado, un acto originario de aprehensión o contacto. (Millas, 1957, pág. 16)

La experiencia, nos dirá una vez más Jorge Millas, forma parte de esta forma del conocimiento, en “el trato con lo real en cuanto presente” (Millas 1957, pág. 17). Pero de esto se sigue, tal como la percepción goza de un privilegio frente a la imagen y el recuerdo, que la experiencia también posee predilección, en cuanto a su posibilidad de contacto con lo real o lo existente.

Porque nuestro conocimiento no solo comienza con la experiencia; provocado por ella en la percepción y en la búsqueda por consiguiente de inteligibilidad. Vuelve a ella en demanda de sentido, de verificación, y de acción (Millas, 1957, pág. 17)

El conocimiento es un circuito que va de ida y vuelta, desde la experiencia que recorre un camino de abstracción a través del pensamiento, para volver otra vez a la experiencia.

Se parte de la experiencia y se retorna a ella (...) [Primero] como problema y se retorna a la experiencia como intelección. (Millas, 1957, pág. 18)

El profesor Jorge Millas retoma, tal como si pusiera en práctica la teoría planteada a través de sus artículos, la conceptualización sobre la realidad física en la totalidad. Pero si la filosofía busca su fundamento en la totalidad, no obstante, se nos muestra que la realidad a través de la fuente de conocimiento que es la experiencia y de ésta, la percepción, a este respecto se pregunta, “¿Cómo puede, entonces, hallarse el conocimiento ligado a la experiencia total?” Existen, por lo demás, dos momentos de la conceptualización de los antiguos filósofos que relacionan la sensación y la memoria con la experiencia¹⁷ En esta unidad que representa el conocimiento como experiencia de la sensación y la memoria, funde en el concepto de conocimiento “dos momentos funcionalmente separables: (...) la experiencia factual, de lo dado ‘sobre lo que se apoya nuestra idea de realidad’ y aquello que se conserva en la ‘memoria’” (Millas, 1957, pág. 19) De manera que la memoria se convierte en un acceso hacia la experiencia.

Gracias a ella la subjetividad ensancha su horizonte de extra-proyección, limitado por la percepción y la apercepción al ahora y aquí del factum actualmente aprehendido (Millas, 1957, pág. 19)

La memoria por lo tanto se convierte en alternativa a la disposición que determina la percepción en su presente y en el trabajo que realiza a través de la vívida experiencia.

Por su intermedio se inicia el tránsito del ‘fenómeno experiencia’ –actual, segregado, celular-, al ‘concepto experiencia’, que mienta el pasado y el futuro y que integra la multiplicidad de las experiencias singulares en el universo concreto de *la* experiencia. (Millas, 1957, pág. 19)

¹⁷ Aristóteles en Analítica Posterior, II, 19.

Entra a la relación de la experiencia, de la percepción, de la memoria y del recuerdo, el pensamiento racional. El pensamiento racional dará un orden a la experiencia mediante “la unidad ideal del género y bajo la forma de legalidad objetiva (...) mediante las estructuras del concepto, de juicio y del cálculo simbólico de las relaciones posibles entre juicios (razonamientos).” (Millas, 1957, pág. 20)

Bajo este orden, la experiencia se ubica y queda sujeta al mandato de un sistema cuyos conceptos se establecen en clases y relaciones de clases de experiencia. Se va articulando de manera escalonada la forma en la cual se comunican las zonas del intelecto.

Se insiste en el carácter polifásico de la experiencia, pues se reconoce en esta imposibilidad de la totalidad una problemática crucial al interior de la investigación epistemológica. Esto lo resolverá Millas a través de lo que denominará “integración total de experiencias” (Millas, 1957, pág. 20). Es el pensamiento (en el orden racional de la experiencia) quien reemplaza a la experiencia, puesto que el objeto de pensamiento no es la experiencia, sino una proyección de ella en la “*experiencia eventual*” (Millas, 1957, pág. 21)

No se halla, a nuestro entender, suficientemente estudiada esta función del pensamiento racional como sustituto de la experiencia (...) Hay, desde luego, plena sustitución de la experiencia en las dos operaciones básicas de todo pensamiento racional: la conceptuación, que muestra las relaciones analógicas no intuitivamente visibles entre parte de la experiencia y la inferencia, en sus dos operaciones, el cálculo de los estadios futuros de la experiencia (predicción de efectos) y el de su conformación pretérita (explicación por causas) (Millas, 1957, pág. 22)

Es la razón actuando de manera totalizante, es este modo del pensamiento que reemplaza la experiencia, que ve en su magnitud polifásica, la solución en el razonamiento para salir de la problemática que halla en la singularidad de su contenido. El pensamiento busca integrar la

experiencia mediante la totalización en su pretensión de objetividad “Las operaciones totalizadoras de la razón implican, realmente, inequívoca sustitución de la experiencia” (Millas, 1957, pág. 23)

Ingresa la racionalización que el pensamiento produce, los recursos simbólicos con los que dispone el mismo pensamiento. Como ya lo ha mencionado con anterioridad Jorge Millas, los elementos de la racionalización tales como conceptos, juicios e inferencias, pertenecen a este ámbito de la estructura simbólica del pensamiento, que impone una organización a esa experiencia libre para dotarla de una “objetividad posible” (Millas, 1957, pág. 23)

El pensamiento sustituye la experiencia, pero no puede abstraerla por completo, puesto que la experiencia es el material concreto de la intelección. El pensamiento a través de las relaciones simbólicas del intelecto busca hacer aprehensibles la experiencia presente, unificándola además con la experiencia posible (Millas, 1957, pág. 23)

Millas sostendrá entonces que, en primer lugar, nuestro conocimiento presupone, por su sentido, la constancia de su objeto. Un conocimiento de objeto transitorio e irrecuperable – objeto, por tanto, que fuera instante absoluto del flujo temporal- conocimiento sin objeto, no sería realmente conocimiento. La posibilidad del conocimiento de un objeto implica, en verdad, dos condiciones: que su duración tenga, por una parte, espesor, es decir, que detenga el tiempo, condensando una multiplicidad de instantes en su identidad de objeto; y que, por otra parte, sea recuperable, que podamos volverlo ante nosotros cuando haya remontado la corriente de la experiencia. (Millas, 1957, pág. 25)

Para Millas, la obtención del objeto es un trabajo que se realiza mediante la experiencia del tiempo que se tenga. Nos dice que la experiencia es polifásica, pero no se trata de ser el momento de paso de un punto a un continuo, sino que la experiencia sea polifásica se refiere a que se constituye como una zona o región de este mismo transitar del punto al continuo.

Finaliza el profesor Millas con las siguientes afirmaciones, que nos darán un respaldo en la manera de pensar de este gran filósofo chileno:

A la corriente de nuestras percepciones corresponde el flujo de lo real. Pero contra esta visión metafísica de mundo como flujo perpetuo de estados nuevos, se opondrá siempre la visión epistemológica y pragmática de mundo como flujo de estados que se repiten, de cosas que duran, de experiencias que retornan, en buenas cuentas, *la paradoja de la reversibilidad del tiempo concreto*. (...) Porque el retorno de estados es la condición misma de nuestra experiencia del mundo, y de nosotros mismos. (...) Creemos que con lo dicho nuestro problema inicial está resuelto. ¿Cómo puede el conocimiento volver a la experiencia en demanda de verificación y de acción? Ello es posible porque la experiencia pasada se repone epistemológica y vivencialmente en las experiencias temporalmente nuevas. (...) Y cuando mediante una ley de la naturaleza sustituimos racionalmente la experiencia ausente, confiamos en el valor representativo de la sustitución porque habiendo partido de determinadas experiencias, podemos volver a ellas mismas, en virtud de la constancia del objeto del conocimiento y de objeto de la acción. (Millas, 1957, pág. 27)

Será así finalmente que la percepción y su paso por la experiencia que tamizará lo real o la existencia, traspasarán a una circulación de un conocimiento alojado en la memoria y que abrirá dos opciones, una, la del recuerdo de una percepción, otra, la de la confirmación de una nueva percepción en tanto relación con un recuerdo situado en la memoria. Esta diferenciación que señala la existencia de relaciones entre percepciones ubicadas en el recuerdo será la dimensión racional del sistema epistemológico de Jorge Millas, pues este da un orden a la experiencia mediante relaciones y categorías que se proyectan a través de esta distinción entre percepciones en un principio.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Resultados y conclusiones del análisis de los artículos de Jorge Millas. (La propuesta de Millas)

Podemos establecer, mediante el análisis que hemos hecho de la obra del filósofo Jorge Millas, que los métodos científicos son cuestionados a través del desprecio que existe por parte de las ciencias sobre la filosofía que no es capaz de cuestionarse sobre sí y que se funde en ciencia y método por sí misma. Es decir, la ciencia para Millas no se cuestiona ni abre discusión alguna sobre el carácter de sus métodos. Analizar el método será por lo pronto, el fundamento de la onto-epistemología de Millas. Entra así el análisis del contenido de la experiencia en función de la búsqueda de un objeto, cualquier objeto que la ciencia a través de su recorte sintético y autónomo de la realidad, establece en sus conceptos.

El principio del objeto se encontrará pues, en las proposiciones filosóficas. La intencionalidad del carácter del sujeto estará mediada desde un sentido histórico. La experiencia, por ende, se encontrará sintetizada en principios universales, desde ese punto de partida se han de buscar los fundamentos del método de la investigación filosófica.

Millas profundizará el carácter *fásico* del método filosófico que, además, atraviesa la conciencia reflexiva, para establecer un punto en la discusión histórica en la que le toca vivir. Será a través de esta magnitud histórica que instalará la experiencia y a su vez, la conciencia reflexiva, la predilección del método de Millas por el *percibir* y *el querer* que se formaliza en la estructura fásica de entender este recorte de la realidad que hace la filosofía a través de su práctica

Es el desarrollo técnico en la fase de la sensibilidad o de la dimensión estética (*percibir* y *querer*) el punto donde Millas manifiesta este carácter concreto de las grandes hazañas de la experiencia que se ha sintetizado en principios universales para el uso del hombre y la mujer. El individuo a través de este progreso técnico de la fase estética (primordial para Millas) ha sido apartado de su realización principal (la del *querer* y *el percibir*) a partir de la mecánica política que el estado establece en la despersonalización y la masificación. Es una realidad

precaria la que percibe y quiere el individuo, es una realidad también abierta a todas las posibilidades que permite estos nuevos desarrollos de las técnicas de la sensibilidad. El individuo es consciente de esta nueva realidad, su realidad. Es por ello, mediante su autoconocimiento sensible que el individuo da cuenta de esta condición histórica de la que se hace parte. Entra así la fase histórica, pues el individuo tal como hemos dicho, ha dado cuenta de la diferencia con respecto a las épocas que le han antecedido.

La fase histórica del método de Millas ha quedado, por lo tanto, demostrada. Pero, ¿cuál será el fundamento del fundamento? ¿Qué es eso que permite abrir la problemática sobre el límite de aquello que piensa en los límites? La pregunta por la pregunta, o la pregunta por la verdad filosófica es el fundamento ontológico del método de Millas. Pero enfocando su atención sobre la fase histórica de la práctica filosófica, y que no ha surgido de otra manera, sino que a través de la fase estética del *percibir y el querer*, buscará y hallará una discusión sobre las determinaciones que hace la práctica de la historia de la filosofía de corte historicista y que no son del todo acertadas para la posición de Millas.

En el condicionante psíquico de cada época se encuentra la sensibilidad histórica de cada tiempo. Y esto quiere decir para Millas que el sentido de aquello que pasa según cada época. Este sentido que hace cada época con su sensibilidad, dará un valor sobre aquello que es mentado.

La Historia de la Filosofía resonará en la filosofía de Millas. Es en este lugar, donde el pensamiento se vuelve límite de la búsqueda de los límites, allí donde el pensamiento se convierte en el margen del desarrollo particular de una fase determinada del pensamiento total. Lo pensado nunca se nos puede mostrar de manera acabada, es el lugar donde estas posiciones polifásicas intentan acercarse al material o al objeto.

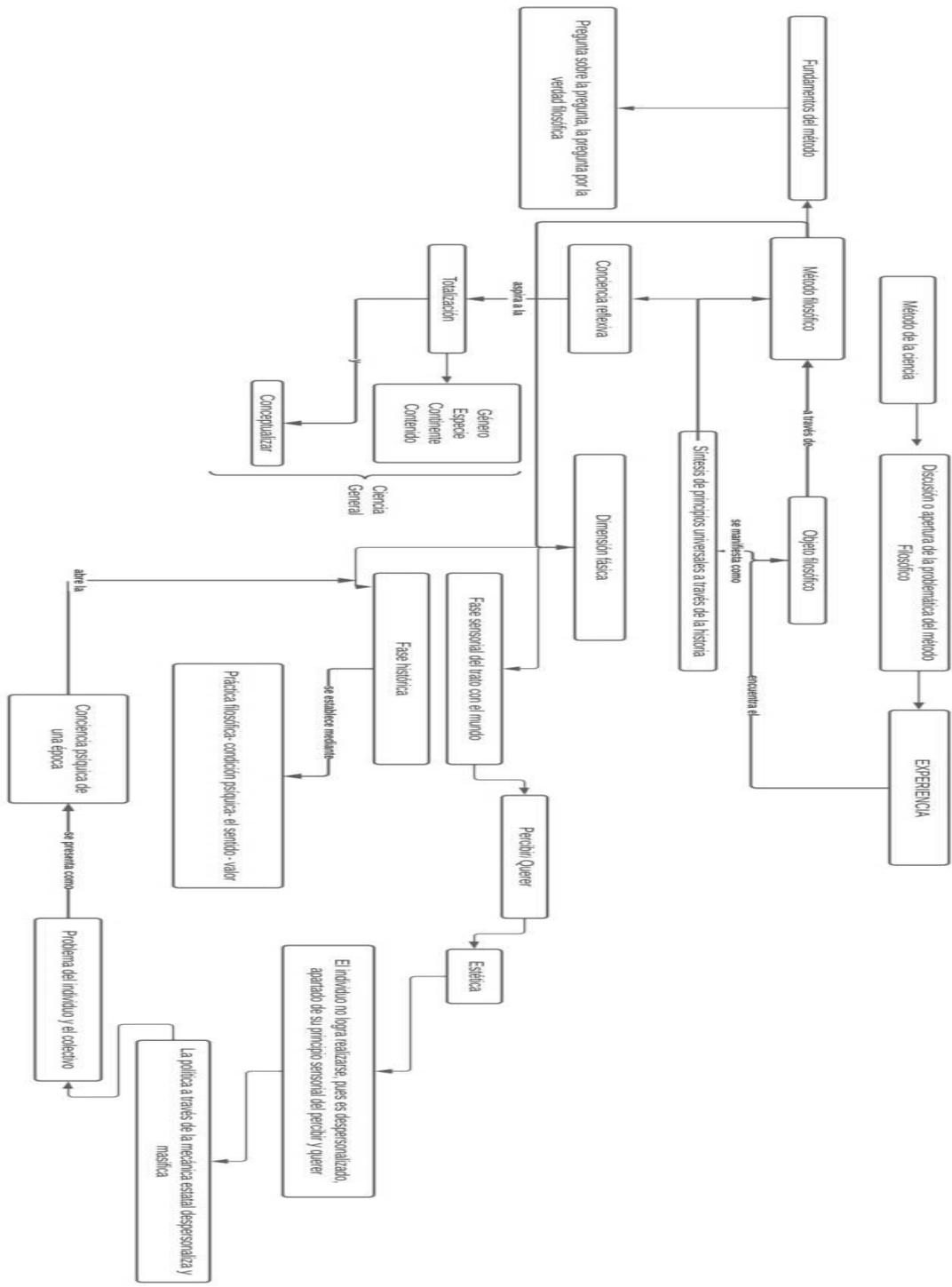
En el pensamiento de alguien, cualquiera sea, se puede encontrar la faceta particular del pensamiento total. Fase sensible y fase histórica se tensionan para dar el margen posible en la aplicación de la práctica que se orienta hacia su objeto.

Realizar un pensamiento es hacer un corte allí en la totalidad de la experiencia. Pero qué cosa es aquello que se corta, allí en lo concreto, en la experiencia, en lo existente. Pues en el pensamiento de Kierkegaard, el profesor Millas reflota el problema ontológico principal, sobre la pregunta ¿Qué es la experiencia?

La experiencia para Millas se traduce como un vértigo, allí en el abismo está el acto previo de ponerse frente, como pensante, como el objeto que logra las operaciones intelectivas necesarias para el existir, y esta existencia se nos da a la experiencia, experiencia que puede ser uno de los objetos de aquella verdad, o de la realidad.

Queda así concluida la labor de Millas por establecer una estructura, en base a nuestra investigación, de la filosofía que responde a los problemas internos de la realidad con la que le toca convivir. Estamos en condiciones de declarar que el pensamiento de Jorge Millas, tal como el mismo lo indica, es solo una pequeña porción de la totalidad del pensamiento, y que en su límite nos puede permitir establecer conexiones con otros momentos de esta larga tradición de la técnica sensible para dar respuestas a las más simples y también más complejas operaciones de nuestra curiosidad en torno a las condiciones en las cuales se encuentra inmersa la filosofía, y por qué no decirlo, la filosofía chilena.

Anexo: Diagrama síntesis del pensamiento de Millas a través de sus artículos (1949-1957)



BIBLIOGRAFÍA

Allende, Luciano, (2015) Institución y despolitización de la Filosofía en Chile: Habitar en la traducción (De Heidegger), IV Jornadas Internacionales de Hermenéutica. “Hacia una hermenéutica neobarroca: mestizaje, imagen, traducción” 1-19.

Ávalos, Carolina, (2018) La disciplina de la distancia en desplazamiento. Revista Latinoamericana del Colegio Internacional de Filosofía, Número especial 2. 69-79.

Canale, Fernando (2000) Interpretación de las ideas filosóficas expresadas en textos: El método filosófico de investigación en las ciencias humanas. Revista Enfoque, XII, Número 2, 83-114.

Chamani, Boris (2021) Taller: Metodología de la Investigación en Filosofía [Archivo de vídeo] Disponible en línea: <https://www.youtube.com/watch?v=EYNQh5O6IJ8>

Figuerola, Maximiliano, (2011) Jorge Millas, El valor de pensar. *Reflexión y testimonio entre 1973-1982*. Primera edición, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales.

García, Félix (2007) La investigación filosófica, la investigación sobre la Filosofía. Revista EPISTEME, Volumen 27, Número 1.

Izuzquiza, Ignacio (1989) Guía para el estudio de la filosofía: referencias y métodos. Primera edición, Barcelona, Ed. Anthropos.

Krauze, Rosa, (1978) Introducción a la investigación filosófica. Segunda ed. 1986, Ciudad de México, Editorial Universidad Nacional Autónoma de México.

Marchant, Patricio (1985) Sobre la necesidad de fundar un departamento de Filosofía en (la Universidad de) Chile, en Escritura y Temblor, (2000) Primera edición; Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.

Millas Jiménez, Jorge, (1949) El problema del método en la investigación filosófica. Revista de Filosofía, Volumen 1, Número 1, 9-26.

Millas Jiménez, Jorge, (1952) Para una teoría de nuestro tiempo. Revista de Filosofía, Volumen 2, Número 1, 64-80.

Millas Jiménez, Jorge, (1955) Sobre la visión historicista de la filosofía. Revista de Filosofía, Volumen 3, Número 1, 3-14.

Millas Jiménez, Jorge, (1956) Kierkegaard o el vértigo prefilosófico. Revista de Filosofía, Volumen 3, Número 2, 3-18.

Millas Jiménez, Jorge, (1956) Sobre los fundamentos reales del orden lógico-formal de Derecho. Revista de Filosofía, Volumen 3, Número 3, 67-74.

Millas Jiménez, Jorge, (1957) El pensamiento racional como sustituto de la experiencia. Revista de Filosofía, Volumen 4, Número 2-3, 14-27.

Molina Garmendia, Enrique (1912) Las críticas a nuestra educación i las tendencias que las informan, en La Cultura i la educación general. Santiago de Chile, Imprenta Universitaria.

Ríos, Martín, Santos, José (entrevista), (2015) En torno a una Cartografía Crítica de la Filosofía en Chile. HYBRIS Revista de Filosofía, Volumen 6, Número 2, 141-158

Sánchez, Cecilia. (1992) Una disciplina de la distancia: Institucionalización universitaria de los estudios filosóficos. Ediciones ChileAmérica CESOC.

Capítulo II

SOBRE LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS DISCIPLINARES DE LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR DE TERCERO MEDIO: DEL ESTUDIO DE CASO A LA REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN

José Zavala Arce

Dedicatoria

Dedicado a mi familia, a mis padres en especial, a mi Madre Angélica Arce y mi padre José Luis Zavala, a mis vecinos, a a mi profesor guía Luciano Allende, a la profesora Marcela Rivera, a mis amigos de la educación media, y a quienes amamos la educación y el trabajo en el aula de clases.

Agradecimientos:

Muchas a mis padres por el apoyo interminable, por el trabajo y esfuerzo de toda una vida, muchas gracias a mi hermano menor. Muchas gracias a mi profesor guía Luciano Allende por su ayuda, por la disposición y la excelencia, muchas gracias a la profesora Marcela Rivera por toda su sabiduría, experiencia y maravillosa educación, muchas gracias a mis compañeros y compañeras de generación que han significado una compañía de excelencia durante todos los momentos de la carrera, muchas gracias por generar en mi entorno una sensación de la que me siento orgulloso, esto es en agradecimiento de todos ustedes.

Introducción

Presentación del objeto de estudio

Esta es una investigación sobre la práctica, que se enfoca en aspectos curriculares y didácticos. Considera desde un estudio de caso levantado desde la propia práctica, aspectos de la reflexión profesional docente que dicen relación con los contenidos disciplinares de la filosofía. De este modo se busca abordar la selección y aplicación de conceptos filosóficos al interior de la experiencia de la enseñanza de la filosofía, por lo que su asunto dice relación con la didáctica de la filosofía en la educación secundaria actual, emergiendo como un ejercicio de reflexión altamente situado, cuyo origen no es otro que la experiencia de práctica profesional, cursada durante el año 2021.

Se utilizará como material de investigación en primer lugar la experiencia asociada a la ejecución de mi práctica profesional durante el segundo semestre del año 2021, específicamente en una de las clases de filosofía para el nivel tercero medio. En segundo lugar, un grupo de contenidos disciplinares de la filosofía y metodológicos que no estuvieron incluidos en mi práctica, pero que nos servirán para profundizar aún más en las reflexiones que desde esa instancia he desarrollado, y con ocasión de ellos se busca reflexionar sobre la labor docente en general. Estos dos recursos van a permitirnos realizar y desarrollar un trabajo de investigación sobre: *contenidos disciplinares de la filosofía y la experiencia didáctica de la filosofía, en su sentido filosófico, a partir del trabajo de implementación de la enseñanza de una unidad referida a la aspectos vinculados con la modernidad filosófica.*

Entonces en este trabajo se explora el problema de los contenidos disciplinares de la filosofía y en segundo lugar el problema de la experiencia didáctica de la filosofía en su sentido filosófico. Sobre este segundo problema a desarrollar, quiero hacer referencia a un autor que trabajó sobre la enseñanza de la filosofía, llamado Alejandro Cerletti, en su texto “*La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*”¹⁸ (2008), están desarrollados una serie de

¹⁸ A. Cerletti, 2008, “La enseñanza de la filosofía como problema filosófico”, B. Aires, Libros del Zorzal.

aspectos que nacen de la consigna de **la enseñanza de la filosofía - como problema filosófico**. Si nos preguntamos a qué nos referimos con la experiencia didáctica de la filosofía en su sentido filosófico, en este texto encontramos una respuesta fundamental. Su trabajo es un extenso y muy bien segmentado desarrollo de una serie de aspectos de vital importancia a la hora de proponernos pensar una didáctica filosófica. El séptimo y último capítulo del libro lleva por nombre “*Hacia una didáctica filosófica*”, los seis capítulos anteriores se ocupan de desarrollar temas muy importantes que no son fácilmente visibles en la estructura educacional y en la generalidad de la enseñanza de la filosofía y que resultan ser prioridad antes de querer pensar en una didáctica filosófica, “*¿Qué es enseñar filosofía?*”, “*El preguntar filosófico y la actitud filosófica*”, “*Repetición y creación en la filosofía y su enseñanza*”, son algunos de los nombres de los capítulos que anteceden el séptimo y último capítulo sobre la didáctica filosófica en cuyo primer párrafo encontramos la siguiente cita:

*“Llegados a este punto, puede surgir un interrogante acuciante: ¿cómo se hace para llevar a la práctica, coherentemente, lo dicho hasta aquí? ¿Cuál es la consecuencia didáctica de las diversas ideas puestas en juego hasta ahora respecto de la enseñanza de la filosofía?”*¹⁹

Entonces, a partir de la referencia a este texto obtenemos principalmente dos cosas, en primer lugar, que para pensar en la experiencia didáctica de la filosofía tenemos que pensar primero en todo lo que implica la enseñanza de la filosofía de manera que esa enseñanza tiene como contenido el mismo problema filosófico que da forma a la filosofía, y en segundo lugar que tenemos que pensar en cada uno de los aspectos que hemos mencionado anteriormente, detenidamente en cada uno de ellos, para recién una vez hecho este proceso específico, pensar enseguida de qué forma podremos llevar a la práctica de la clase en el aula con los estudiantes, todo lo que hemos desarrollado realizando el trabajo previo de preparación de la enseñanza. En resumen, vemos que en el trabajo de Cerletti en este texto es necesario pasar por un largo camino de puntos previamente necesarios para llegar al problema final de la didáctica, por lo tanto, nos proponemos pensar la experiencia didáctica de la filosofía en concordancia con

¹⁹ A. Cerletti, 2008, “La enseñanza de la filosofía como problema filosófico, B. Aires, Libros del Zorzal, p. 73.

Cerletti, respetando el largo camino previo que él traza antes de abordar el tema de la didáctica, además sabiendo que cada información que obtengamos o conocimiento que generemos deberá ser finalmente puesto sobre la balanza de la práctica en el aula, que es el punto a partir del cual Cerletti piensa la didáctica.

No se puede pensar en plantear una didáctica de la filosofía seria, si no somos conscientes de puntos que marcan vital importancia en la estructura de la enseñanza, por ejemplo, la diferencia entre la repetición y la creación durante la enseñanza y el proceso de aprendizaje de la filosofía, o la distancia entre filósofos y docentes. Ni tampoco podemos querer aferrarnos a los conocimientos que podamos obtener sobre puntos específicos, sin ponerlos en contraste y en relación con la estructura de las clases efectivas durante la praxis educacional, en este caso específico para el nivel de tercero medio en la educación secundaria.

Por lo tanto, me propongo realizar una propuesta que dé cuenta tanto del problema de los contenidos disciplinares de la filosofía aplicada en el contexto de mi propia práctica, como de la experiencia didáctica de la filosofía en su sentido filosófico. Preguntas tales como: ¿De qué manera se piensa al docente, el estudiante y la filosofía misma, en los programas de filosofía vigentes?, son cuestiones que serán abordadas desde la experiencia y el análisis de documentación relevantes. Estos problemas en último término responden a una reflexión sobre la didáctica de la filosofía en la educación secundaria actual, una tarea para las y los profesores de filosofía.

En esta investigación entonces vamos a reflexionar sobre la forma en la que se relacionan los contenidos disciplinares de la filosofía con la acción que docentes y estudiantes debieran realizar, entendiendo que se juega una idea de filosofía, cada vez que se pone en práctica y se reflexiona sobre su relación con la didáctica de la filosofía.

Metodología y objetivos

En el texto “*Conocimiento didáctico del contenido y enseñanza de la filosofía*” de Lizeth Castro, Iván Cruz y Manuel Ojeda, encontramos una definición de didáctica que es muy acertada y adecuada para esta investigación:

“La didáctica se comprende en dos sentidos: como adjetivo y como sustantivo. Como adjetivo es una característica de una acción; como sustantivo aborda un objeto particular de estudio: los límites de las situaciones de educación. La didáctica analiza la relación entre las elaboraciones conceptuales legitimadas por las comunidades académicas y las tareas a comprender y a resolver en el lugar de la formación:”²⁰.

El problema que aborda esta investigación es un problema particularmente relevante porque vamos a enfocarnos en el sentido sustantivo de la didáctica, es decir, los límites de las situaciones de educación. Y los límites de las situaciones de educación constituyen un problema muy relevante cuya investigación es necesaria, sobre todo para pensar en la reformulación y contextualización de aprendizajes que debemos llevar a cabo sobre la marcha los docentes para poder estar en concordancia con la situación actual.

²⁰ L. Castro, I. Cruz, 16 agosto 2020, “Conocimiento didáctico del contenido y enseñanza de la filosofía”, Revista de investigación y pedagogía “Praxis y Saber”, Vol. 11 - N° 27, p.3.

a) Tipo de Investigación

El presente trabajo es un estudio de caso, y la metodología seleccionada considera aspectos de la investigación participante, la investigación sobre narrativas y la hermenéutica exegética de textos y documentos.

La observación participante consiste en observar una situación educativa en la que participan tanto los integrantes de la situación educativa, docente y estudiantes, como la persona que está realizando la observación.

La investigación sobre narrativas o investigación narrativa corresponde a una estrategia investigativa a la que algunas autoras como Ana Maria Arias y Mercedes Blanco se refieren como una opción válida y productiva. Es una forma de investigar en la que utilizamos una narración en la que hay una condición académica especial pues se produce una construcción de datos, a partir de la conversación y la representación de la realidad que ofrece la narración como posibilidad. La narración nos permite estar más cerca de las relaciones, los afectos y la creación de recursos investigativos²¹.

La hermenéutica de textos y documentos nos permite en este caso llevar a cabo el desarrollo de pensamientos que extraemos de las ideas presentes en ellos, tomamos ideas que aparecen en los textos y documentos para escribir y pensar sobre nuevas tareas, nuevos caminos de entendimiento y nuevos puntos de vista sobre la educación en el aula, sobre la relación de docentes y estudiantes, y también el paso de la teoría a la praxis. Tenemos que percatarnos de que en cada referencia a un texto o documento enseguida haremos uso de su contenido para nuestro propósito investigativo.

²¹ Esta idea aparece en la sección del texto de Ana María Arias llamada "Ruta metodológica: Un proceso en espiral".

b) Método de recogida de datos y etapas de la investigación

Se ha decidido utilizar una metodología que consiste en:

Recoger datos a través de la observación participante, y también a través de una de las clases realizadas por mí en el establecimiento en el que me desempeñé como practicante de pedagogía en filosofía, por ello gran parte las reflexiones que acá se describen son presentadas en primera persona, y responden también a la idea de narrativas. Ana María Arias escribió un texto llamado “*Investigación Narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos**”. (2015). En él encontramos interesantes directrices para pensar una investigación en el ámbito educativo que plantea la posibilidad de generar conocimientos científicos a través de la construcción social, la narrativa es un elemento nuevo que permite investigar la educación desde sus propias voces. La narrativa permite incluir la capacidad de detalles que están presentes en la subjetividad y en la intersubjetividad, lo que en el caso de la educación es importante para la relación docente – estudiante.

Por otra parte, Mercedes Blanco escribió un texto llamado “*Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos.*” (2011). cuyo propósito es en parte difundir la investigación narrativa como una opción de generación de conocimientos. En el que la autora nos presenta dos casos de investigación narrativa de diferente tipo. Con estos dos ejemplos entendemos mejor la estructura de este tipo de investigación.

La narrativa entonces nos sirve como un elemento que nos permite tener un enfoque nuevo a la hora de generar los conocimientos que resulten producto de esta investigación, esta metodología nos permite ingresar a un espacio en la narración de los hechos en el que el relato incluye a otras personas también, por ejemplo, en el caso de la narración de mis clases en práctica profesional y de los contenidos que se trabajaron en ellas, están incluidos tanto aspectos míos como de los y las estudiantes. Esa capacidad de explorar la intersubjetividad a través de la herramienta narrativa es una posibilidad de repensar los límites de las situaciones educacionales, en relación con el punto de vista específico de la intersubjetividad, mejor

dicho, en la intersubjetividad existen aspectos que nos pueden entregar información sobre los límites de las situaciones de educación.

La autora Ana María Arias, nos plantea en la sección “**Ruta metodológica: un proceso en espiral**”, de su trabajo la siguiente definición:

“La metodología de la investigación narrativa se inscribe como una metodología del diálogo (Atkinson & Coffey, 2003), en la que las narrativas representan las realidades vividas, pues es a partir de la conversación que la realidad se convierte en texto, construyendo así entre los participantes y el investigador los datos que serán analizados en el proceso. Es decir, que el dato no es pre-existente, por ello no se habla de recolección de información sino de construcción de datos, esto es, de un proceso de creación, de gestación; cuyo escenario es precisamente lo relacional y las diversas posibilidades del lenguaje.”²²

En este pasaje, Arias, explica en qué consiste la metodología de la investigación narrativa que ella plantea, nos dice que ella *consiste en el diálogo, en la interacción entre investigador y participantes, y que no se trata de una recolección de datos pre-existentes sino de una gestación de datos que nacen en la narrativa social, en la interacción entre investigador y participantes.* El escenario es lo relacional y las diversas posibilidades del lenguaje.

Para el caso de esta investigación no existe un diálogo directo entre el investigador y otros participantes, sin embargo, si estamos frente a una gestación de recursos de narración y de datos y conocimientos que nacen de lo relacional y de las múltiples posibilidades del lenguaje.

²² A. Arias, 2015, CES psicología, Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos, Medellín, Universidad CES, p. 175.

A partir de estas dos fuentes vamos a recoger los datos que nos permitan establecer una investigación sobre los límites de las situaciones educacionales que llevé a cabo mientras realizaba mi práctica profesional durante el segundo semestre del año dos mil veintiuno, específicamente sobre una de las clases.

Objetivos

Los objetivos y propósitos, son:

- 1) Utilizar la experiencia educativa para poder realizar un análisis de datos sobre los límites de las situaciones educacionales, sobre la naturaleza de los aprendizajes y contenidos que están presentes en estas experiencias educacionales, con el fin de aportar y generar nuevos conocimientos sobre la didáctica de la filosofía, y poner a disposición de los y las docentes estos nuevos conocimientos.
- 2) Incluir contenidos disciplinares que no estuvieron en mi práctica profesional con el propósito de complementar los datos que provienen directamente de la práctica profesional. Esto implica relacionarnos con elementos conceptuales y procedimentales que están expresados y sugeridos en la política pública, para el que hacer profesional docente, en la asignatura de filosofía.
- 3) Una vez que hayamos llevado a cabo cada paso, procederemos a establecer las relaciones de cada uno de estos puntos, con la didáctica de la filosofía en la educación secundaria actual.

Sólo resta señalar que a modo de Objetivo General: nuestras reflexiones intentan **relacionar aspectos generales que se expresan en la particularidad de un estudio de caso, para desde ese lugar, pensar la situación de praxis o de acción docente en las clases.**

El despliegue de estos objetivos, se realizará en las siguientes Partes y Secciones.

La primera parte, es de carácter metodológico y define aspectos del Marco teórico, su primera sección se denomina: “De la experiencia a la reflexión: Descripción del Establecimiento

Educacional”. En ella se busca comunicar aspectos centrales del establecimiento en que se trabaja en este estudio de caso. La segunda, sección de la primera parte, desarrolla aspectos clave de una reflexión profesional docente, y se titula “Sobre la reflexión para la acción, la preparación de la enseñanza y reflexión sobre la acción”, y su primera formulación fue expresada en el contexto de mi práctica profesional en el Portafolio de Práctica.

La segunda parte del texto, titulada: “Reflexión sobre la acción del docente de filosofía”, tiene en su primera sección un primer apartado dedicado al análisis de contenidos que no implementé durante mi práctica, pero que a partir de ella he considerado como posibles de trabajar en el ámbito escolar. La primera sección se titula: “Descartes al interior del enfoque curricular propuesto en las bases del 2019”, es de carácter curricular. Sus aportes se complementan con la segunda sección, donde se desarrollan aspectos didácticos que están presentes en el ejercicio de contextualización de aprendizajes de conceptos cartesianos fundamentales, que han sido considerados como gatillos para proponer experiencias de pensamiento en las y los estudiantes. Esta sección se titula: “La metacognición y diálogo como tareas para la enseñanza de la filosofía”. Para finalmente en una tercera sección, dedicada a las conclusiones y definiciones, buscar llevar esta experiencia y los conceptos levantados a una reflexión de carácter más general, tal y como se propone en el tercer objetivo de este trabajo.

Primera Parte: Marco Teórico

1.1 De la experiencia a la reflexión:

Descripción del Establecimiento Educacional

El liceo donde realicé mi práctica profesional es el Complejo Educacional Monseñor Luis Arturo Pérez (CEMLAP), ubicado en la comuna de Pedro Aguirre Cerda. Es un Liceo técnico que pertenece a la Sociedad de Escuelas Cristianas de Santo Tomás de Aquino (SECST).

El ejercicio de la pedagogía en el nivel de Tercero Medio en mi caso para el desarrollo de mi práctica profesional comenzó en el segundo semestre, en el mes de julio. Como profesor practicante, tuve que hacerme cargo de la responsabilidad de planificar y preparar clases de filosofía una vez que pude observar algunas clases del profesor de la especialidad para continuar con ese trabajo. Como docente tuve que tomar una difícil decisión pedagógica de elección de contenidos. Entonces para poder establecer el criterio para esa elección de contenidos, tenemos que recurrir en primer lugar a las bases curriculares que dispone el Ministerio de Educación para la asignatura de tercero medio, en cuya presentación podemos encontrar el siguiente apartado: *“Las bases curriculares son flexibles para adaptarse a las diversas realidades educativas que se derivan de los distintos contextos sociales, económicos, territoriales y religiosos de nuestro país. Estas múltiples realidades dan origen a diferentes aproximaciones curriculares, didácticas, metodológicas y organizacionales, que se expresan en el desarrollo de distintos proyectos educativos, todos válidos mientras permitan el logro de los Objetivos de Aprendizaje. En este contexto, las Bases Curriculares constituyen el referente base para los establecimientos que deseen elaborar programas propios, y por lo tanto, no corresponde que estas prescriban didácticas específicas que limiten la diversidad de enfoques educacionales que pueden expresarse en los establecimientos de nuestro país.”*²³

²³ Unidad de currículum y evaluación 2021, *Programa de estudio Filosofía 3° Medio para formación general común, Chile, Ministerio de Educación.*

Nos encontramos con que en la presentación de las bases curriculares para filosofía en el nivel de tercero medio dice que las bases curriculares son flexibles para adaptarse a las diversas realidades educativas que se derivan de los distintos contextos sociales, económicos, territoriales y religiosos de nuestro país. Todo proyecto educativo es válido siempre y cuando permita el logro de los Objetivos de Aprendizaje. Y además no corresponde que las bases curriculares prescriban didácticas específicas que limiten la diversidad de enfoques educacionales que pueden expresarse en los establecimientos de nuestro país. Entonces a partir de esto podemos comenzar a formarnos un criterio de elección de contenidos, haciendo uso de la flexibilidad de las bases curriculares para adaptarse a la realidad específica y al contexto específico de cada establecimiento, y a la vez cumpliendo el requisito mínimo que se menciona que es que el proyecto educativo permita el logro de los Objetivos de Aprendizaje.

Entonces, para ser más claros, podemos flexibilizar las bases curriculares dispuestas por el Ministerio de Educación en función de las necesidades y el contexto particular de los y las estudiantes del establecimiento, siempre y cuando cumplamos con lograr los Objetivos de Aprendizaje.

Voy a considerar específicamente una de las clases que realicé con tercero medio llamada: "Progreso y Modernidad"; sobre el pensamiento de Sigmund Baumann y su texto llamado "la modernidad líquida".

Entonces recapitulando la situación de pensamiento pedagógico en la que se sitúa el trabajo con terceros medios, en primer lugar, está la selección de contenidos que hace uso de la posibilidad de flexibilizar las bases curriculares en función del contexto y las necesidades particulares de los y las estudiantes, y en segundo lugar está mi idea de que incluir contenidos que perfeccionen las habilidades que nos ofrece el pensamiento a través de los diferentes textos filosóficos en la vida cotidiana *es una necesidad y una forma de darle más profundidad al alcance de la asignatura.*

Por lo tanto, esta investigación sobre la didáctica de la filosofía, está orientada en primera instancia a profundizar e investigar aún más sobre qué contenidos, autores o libros; o incluso que técnicas pedagógicas, actividades didácticas, recursos didácticos nos pueden ofrecer una profundización aún mayor del alcance y de la utilidad que tiene la asignatura en la vida cotidiana futura de los y las estudiantes.

Quiero pensar la situación que ocurre cuando hay que disponerse a planificar las clases de filosofía de enseñanza media, para ver si a través de posibles nuevas apuestas en este sentido podemos mejorar efectivamente los resultados que tiene la enseñanza de la filosofía y la educación filosófica en cuanto a su función.

Este tipo de ejercicios también puede ser útil para hacer que sea más fácil que los y las estudiantes lleguen a entender cosas que tienen que ver con las habilidades sintéticas de los conocimientos filosóficos como por ejemplo la significación que tiene la metáfora de la caverna en la trama histórica de pensamiento platónico, o el lugar que podemos asignarle en las demás épocas incluso en la contemporánea. Aunque para intentar hacer eso también es necesario entender otras cosas como la diferencia de contextos y las limitaciones que enfrenta el conocimiento que podemos alcanzar de la antigua Grecia cuando debemos estudiarlo desde nuestro contexto actual que se diferencia mucho del contexto de aquella época específica.

Vamos a llevar a cabo entonces una reflexión sobre la práctica docente de la filosofía en tercero medio, para entender de qué manera debemos formar a nuestros estudiantes, y que selección de contenidos nos permite darles la capacidad de entender lo que la filosofía moviliza en la existencia humana en la actualidad. Y a la vez vamos a hacer el ejercicio de ponernos en el lugar de los estudiantes de tercero medio, para poder pensar la influencia de los aprendizajes que logran en las clases de filosofía y poder desde ese punto de vista pensar el problema de los contenidos que deben ser seleccionados para ellos.

Como ya habíamos mencionado tenemos como guía la programación curricular que el Ministerio de Educación hizo para filosofía en el nivel de tercero medio. La posibilidad de flexibilizar las bases curriculares nos entrega la oportunidad de focalizar los esfuerzos de nuestro trabajo como docentes al planificar, en la parte más específica de la decisión curricular que responde a la particularidad de la situación de cada profesor, de cada establecimiento, de cada curso, etc. Por lo tanto, como docente, mi tarea es sacar el mayor provecho posible de esa posibilidad de flexibilización, y resulta necesario para mí preguntarme de qué manera debo ocupar esa posibilidad, en el caso específico de mi Liceo técnico, qué tipo de preparación de clases específico es el más adecuado para mi contexto particular. En ese sentido influyen por supuesto las entrevistas con el profesor de la especialidad, en las cuáles tuve la oportunidad de preguntar precisamente por las particularidades que me ayudarían a diseñar de la mejor forma posible la planificación curricular en función de esa posibilidad de flexibilidad que ofrecen las bases curriculares.

Este trabajo y reflexión sobre la posibilidad de flexibilizar la decisión curricular durante la preparación de clases es también una gran oportunidad de explorar nuestras capacidades de alcanzar proyectos altamente coordinados con la particularidad de un establecimiento con las necesidades y la realidad de sus estudiantes, y de tener una armonía en el desarrollo y en el transcurso de cada clase, que responda a las necesidades y a la realidad de los estudiantes, entonces esta práctica me sirvió como una primera experiencia en la que intenté alcanzar esa coordinación, y a partir de esta experiencia, ciertamente creo que he desarrollado la habilidad y la capacidad de alcanzar una coordinación aún mayor y mejor elaborada la próxima vez. No es una tarea fácil disponerse a alcanzar ese tipo de coordinación del contenido curricular con la realidad particular del establecimiento.

Entonces a partir de esta reflexión que nos sitúa tanto en el lugar de preparación de clases, como también en el momento en el que son aplicadas en el aula, y finalmente también el momento posterior a las clases, vamos a llevar a cabo un análisis que nos permita alcanzar nuevos conocimientos sobre la didáctica de la filosofía, y a partir de esos nuevos

conocimientos sobre la didáctica podremos hacer que esta investigación signifique un aporte para práctica docente de la filosofía.

Resulta muy difícil lograr obtener provecho de este camino de reflexión sobre el momento en que uno tiene que decidir los contenidos de su planificación, porque es un espacio demasiado amplio, porque es discutible que una u otra elección nos sirvan más o menos para determinada situación específica de cada establecimiento, pero aún así hay cosas que podemos lograr. Por eso me doy el tiempo de trazar este camino, aun sabiendo lo difícil que es, porque he constatado que podemos llegar a obtener muy buenas herramientas, y darnos cuenta de cosas muy útiles si nos damos el tiempo de trabajar en estos “sectores de la práctica pedagógica” que estoy enumerando en esta investigación.

Ese trabajo reflexivo que logramos llevar adelante en esta clase llamada "Progreso y Modernidad" permitió que pudiéramos entablar un trabajo filosófico inicial.

En esta clase llevamos a cabo un ejercicio de entendimiento de las condiciones de desarrollo histórico del periodo que comprende desde el inicio de la modernidad hasta la actualidad, a través del pensamiento de Sigmund Bauman podemos comprender la condición inestable y escurridiza de la sociedad moderna cuyas características llevan a Bauman a designar la modernidad como "líquida". Esta es una clase donde se llevaron a cabo muchas reflexiones por parte de los y las estudiantes en relación con la temática tratada y a partir de estas reflexiones planteo lo siguiente.

Una vez que ya habíamos realizado esta clase que significó un trabajo filosófico inicial, pasadas algunas semanas, ya sobre el final de mi práctica, estando ocupado de terminar de completar mi portafolio, de poder darle la mejor calidad posible a las reflexiones finales **logré mejorar muchas cosas que durante el desarrollo de esa clase en los meses de septiembre y octubre no me resultaron visibles, no logré alcanzar una profundidad tan buena en**

algunos puntos como si pude hacerlo ahora en el mes de diciembre, mientras volvía a repasar los contenidos y las clases para poder hacer cada sección del portafolio, para poder organizar las planificaciones, organizar los objetivos de aprendizaje, etc.

En el párrafo anterior podemos encontrar un conocimiento sobre la didáctica que tiene que ver con la mejoría en la precisión intelectual que podemos obtener cuando transcurrido un tiempo, volvemos sobre los contenidos y sobre lo trabajado en las clases, eso es algo que ocurre porque cuando pasan los días y los meses, la mente no está presionada como en el momento de la clase en donde surgen reflexiones más bien espontáneas y carentes de conocimientos que tengan real maduración y profundidad. Por otra parte, cuando ya ha pasado tiempo desde la realización de una clase, los conocimientos adquiridos en ella en verdad quedan almacenados en la memoria, y las cosas que se experimentan en el día a día se complementan con los conocimientos que se adquieren en las clases, posibilitando que los estudiantes, y también los docentes tengan la capacidad de elaborar reflexiones y adquirir conocimientos mucho más elaborados, madurados y mucho más precisos. Durante la exposición de los contenidos en el aula de clase, el docente tiene una capacidad hasta cierto punto de mejor dominio que los y las estudiantes, pero esa capacidad no es incuestionable ni total, en este caso, para el caso del docente, resultó ser que efectivamente la precisión intelectual mejora al volver sobre los contenidos pasado un período de tiempo. Entonces si nos preguntamos si para las y los estudiantes podría ser similar podríamos estudiar la posibilidad de que esta capacidad de mayor precisión, maduración y profundización de lo trabajado en las clases transcurrido un período de tiempo nos sirve como un recurso didáctico válido.

Al pasar el tiempo se puede mejorar la profundidad y la calidad de las reflexiones e ideas sobre alguna problematización o algún trabajo con una unidad pedagógica sus objetivos de aprendizaje y sus temas centrales; por el simple hecho de que los pensamientos maduran con el tiempo y además adquirimos nuevas fuerzas que nos permiten ocupar esas nuevas energías renovadas y ponerlas en función del pensamiento, podemos también una vez que ya logramos entender lo anterior, entender también que, si repetimos el ejercicio tal vez dos meses después, por ejemplo, en febrero, tal vez podamos mejorar aún más nuestros resultados, porque además

hemos tenido tiempo de volver a reponer nuestras energías, y disponemos de más experiencias para poder incorporar nuevas perspectivas a lo anteriormente logrado, y poner en comparación esas experiencias nuevas con las experiencias antiguas, etc.

Es muy necesario hacer este ejercicio porque es sumamente difícil lograr que no se nos escapen cosas cuando llevamos a cabo el trabajo en las clases en un tiempo demasiado acotado, de dos clases de una o dos horas pedagógicas cada una, es decir cada unidad está constituida por un tiempo de clases de cuatro horas pedagógicas. El breve tiempo es un factor que podría incidir en que no logremos plasmar lo que queremos decir de la mejor forma, porque la presión y la espontaneidad de la clase funcionan así, los planteamientos de la clase casi siempre encuentran a los estudiantes sin una preparación previa y sin grandes conocimientos previos sobre lo que se trabajará, por eso es que los resultados que de esas clases se obtengan *no tienen en ningún caso la cualidad de ser el resultado de una amplia preparación y un largo proceso de reflexión evolutivo, sino todo lo contrario son pensamientos que apenas alcanzan a esbozarse por parte de ellos y ellas.*

Como docente es necesario para mí hacer este ejercicio de volver a repensar y repasar la trayectoria del trabajo en clases, porque deseo poder alcanzar la mejor precisión que me sea posible en cuanto a la elaboración de mis ideas, de las cosas con las que voy quedando en cada una de las clases.

1.2 Sobre la reflexión para la acción, la preparación de la enseñanza y reflexión sobre la acción

Las elaboraciones que hemos realizado hasta este momento nos sirven como conocimientos didácticos que encontramos en el encuentro entre los recursos teóricos y las reflexiones sobre situaciones educacionales, la situación en la que se lleva a cabo la transmisión y la comprensión de contenidos dispuestos por las instituciones, implementados por los docentes y finalmente entregados a los y las estudiantes. Este tipo de elaboraciones serían filosóficas a la vista de Cerletti, al tiempo que son de carácter didáctico, éstas despliegan un primer momento de observación y exploración de los insumos utilizados, sin embargo, se puede llegar a pensar también en reflexionar sobre la acción de clases en el aula, el cual es un momento muy diferente al momento en que nos damos el tiempo de elaborar desarrollos teóricos de la didáctica, en este caso estamos pensando en la acción didáctica en el momento de la clase, la reflexión para la acción es el paso de ese ámbito en que tenemos el tiempo necesario para elaborar cada parte de un amplio texto, al momento rápido y grupal de las clases, que es más reducido y espontáneo. ¿De qué forma podemos llevar todos estos recursos didácticos que hemos mencionado hasta ahora de manera adecuada a la praxis pedagógica, durante las clases de filosofía en tercero medio en este escenario reducido y espontáneo que está dispuesto en la clase en el aula?

Debemos tener en consideración para este aspecto de la investigación la importancia del marco para la buena enseñanza que emana de la política pública, no olvidar sus principios para evitar alejarnos de su priorización. Debemos preguntarnos cuáles son las formas más adecuadas de hacer que los recursos estén a disposición de los estudiantes, si es necesario que esa disposición sea explícita o implícita en cada caso, en mayor o menor grado, etc.

Durante el proceso semestral es posible identificar a grandes rasgos las principales necesidades y particularidades que requieren los y las estudiantes del establecimiento, y a partir de eso planificar un recorrido y unidades que respondan esas necesidades y particularidades y les entreguen los contenidos y las habilidades filosóficas que sean

requeridas, pero esa construcción carece de muchas cosas, por ejemplo las cosas que podemos entender cuando ya se realizan las primeras clases, cuando se repite la dinámica de conversación o la implementación de textos específicos sobre didáctica y la puesta en práctica en conversación con otros profesores, etc. Entonces la propuesta pedagógica es un inicio que se ocupa de hacerse cargo de lo más general, lo más importante y lo más sintético y fácil de entender que sea posible.

Pero si nos fijamos en el trabajo una vez que este ya ha sido realizado y la unidad ha terminado y hemos pasado a la siguiente unidad, podemos percatarnos de que es posible seguir desarrollando la problematización y la discusión que estaba contenida en la unidad, es posible darle aún más elaboración, es posible incorporar cosas para las que no hubo tiempo, o profundizar en temas que fueron brevemente mencionados.

1.3.- Contextualización de la enseñanza y disposición del docente (de filosofía)

Entonces se vuelve necesario en primer lugar ser cautelosos y conscientes de que nuestro trabajo en las clases de filosofía no es sustento suficiente para organizar nuestra experiencia ni mucho menos, sino más bien todo lo contrario, *estos trabajos son más bien un primer acercamiento* con nuestras capacidades, y esa es una situación, hasta peligrosa.

Y esa situación de primer acercamiento que en cierto sentido es peligroso debido a que tal vez podamos llegar a tener convicciones demasiado limitadas que a veces parecen soluciones obligadas, a veces los afectos nos hacen tener opiniones y creer en cosas que no son la mejor opción o que carecen de un verdadero sentido más allá del gesto de reacción y combate de cosas como la violencia. Podemos pensar acerca de eso en relación con la función de la filosofía, me refiero al hecho de que principalmente nos preocupamos de producir conceptos, o a obtener un sustrato en las clases de filosofía, que sirve como guía del ejercicio de pensamiento filosófico, pero hay un aspecto muy importante que está constantemente poniendo en tensión nuestro pensamiento filosófico y es que también es inevitable

mantenernos pretendientes de la episteme en todas sus formas y variaciones posibles, somos pretendientes del conocimiento, pero no somos sus dueños ni tampoco disponemos de él a diestra y siniestra.

Considero que esa relación constante de pretensión y búsqueda del conocimiento está a la base de mi reflexión, porque ciertamente volver sobre esa condición después de cierto tiempo de trabajo en la filosofía, es necesario, porque quienes amamos el conocimiento a veces pecamos de apuro y olvidamos que nuestro primer gesto fue la total humildad socrática, y de pronto estamos situados en un momento tal vez algunos años después, y ocurre que hay cosas que no queremos cambiar, hay cosas que defendemos a fuego, hay convicciones o esfuerzos de pensamiento que a veces movilizamos como si se tratara de un prodigio del pensamiento, pero olvidamos algo muy importante, que toda nuestra trayectoria en la práctica de la filosofía y toda nuestra secuencia de trabajos y pensamientos está basada y puesta sobre un gesto de absoluta humildad, ignorancia y austeridad afirmativa.

La escuela socrática es ciertamente toda una revolución para la tradición retórica de los sofistas, los demás atenienses y para la polis, pero esa “escuela” y ese cambio está hecho de pura humildad e ignorancia, entonces si bien es un avance, ese avance está orientado un poco hacia la falta de consistencia, la disposición socrática busca dar cuenta de esa condición humana, asume irónicamente una posición de inferioridad, de debilidad, y eso claramente no puede olvidarse cuando pasa el tiempo, porque si olvidamos eso olvidamos lo inconsistentes y débiles que podemos llegar a ser como pensadores y amantes del conocimiento y la sabiduría.

Y allí es donde podemos también incluir el mito de la caverna como un factor importante en la actualidad, porque aquellas cadenas de las que se desprenden los prisioneros, que los mantenían atados a las proyecciones de las sombras, son cadenas de las que no podemos olvidarnos fácilmente, me explico, si en algún momento logramos divisar esas cadenas y logramos liberarnos de ellas no significa que lo hayamos hecho de por vida, y para siempre, sino más bien sucede que liberarnos de las cadenas de lo aparente y la condición mimética de

lo sensible es un desafío que siempre está volviendo a aparecer, es una pretensión que constantemente hay que lograr.

Por otra parte también existe la posibilidad de que pase todo lo contrario, que tengamos la impresión de alcanzar una precisión aún mayor una vez que ha transcurrido un período de tiempo, pero estemos incurriendo en una equivocación, ese es un aspecto que se relaciona con la ilusión que se produce cuando se tiene la impresión de alcanzar un nivel de dominio de los conocimientos disciplinares de la filosofía que le permiten tener seguridad y certeza de los juicios que puedan llegar a establecerse, es posible también que un segundo momento de acercamiento con algún contenido disciplinar de la filosofía resulte aún más peligroso incluso que el primer acercamiento, precisamente porque es posible que al alcanzar nuevos y mejorados conocimientos tengamos incluso una sensación de seguridad aún mayor, pero eso puede llegar a ser una ilusión aún más peligrosa y dañina.

Hasta ahora hemos desarrollado un análisis de los recursos disciplinares que estuvieron presentes en las clases de mi práctica profesional, de modo que, a partir de la experiencia de la realización de esas clases, en este texto, en las páginas anteriores, he desarrollado una serie de comentarios cuya finalidad es obtener a partir del cuestionamiento sobre la disposición de las clases y el trabajo previo a cada una de ellas, conocimientos teóricos que signifiquen nuevas capacidades de comprender y mejorar nuestro dominio y nuestra puesta en práctica de la didáctica de la filosofía. Por ejemplo, si pensamos en ***la idea de alcanzar una mejor precisión con el paso del tiempo*** respecto de nuestro trabajo de pensamiento filosófico con los y las estudiantes de una clase, en la posibilidad de realizar nuevamente el trabajo realizado pero ***ya no teniendo que mediar con la espontaneidad, con la falta de tiempo, con la falta de preparación, si no a modo de repetición tardía y vuelta sobre la reflexión que ya hemos realizado en el paso, pero en contraste con nuevas experiencias y nuevos puntos de vista*** que surgen con el paso de los días, y los comentarios que los propios estudiantes nos proponen, podemos comprobar que efectivamente esa idea tiene la capacidad de ser un gran recurso para la didáctica de la filosofía; sin embargo, es una idea que está en contraste con la presencia de la ilusión que puede aparecer en cualquier momento, tanto en un primer acercamiento a las

habilidades filosóficas que puedan desarrollar estudiantes de educación secundaria, como transcurrido el tiempo en segundo o tercer momento, siempre debemos vernos enfrentados a la condición de pretendientes del conocimiento.

Es decir, si hablamos en términos un poco más cotidianos, si logramos que los estudiantes de secundaria revisen constantemente lo que han aprendido durante las clases para mejorar su habilidad de pensamiento filosófica y lograr mayor precisión de trabajo filosófico, no quiere decir que estemos evitando que nuestros estudiantes cometan el error de crear sensaciones de seguridad aún incluso más peligrosas, a partir de este constante ejercicio de perfeccionamiento. Si lo hacemos es para evitar que nos afecten las dificultades de la espontaneidad, la falta de tiempo, la falta de preparación, etc. Pero aun cuando alcancemos cualquier grado de perfeccionamiento o mejora de nuestra habilidad de pensamiento filosófico permanecemos en nuestra relación con la condición de “*pretendiente*” del conocimiento.

Por lo anterior, es importante explicar que la intención de la postura que adopta este texto, es generar conocimientos didácticos que respondan a la necesidad educacional de orientar el trabajo de pensamiento de los y las estudiantes en las clases de filosofía de nivel secundario, hacia los aspectos cuya importancia resulta más relevante y trascendente en la actualidad, haciendo que este trabajo esté inserto en la posibilidad de que la educación pueda constituir un elemento relevante para el desarrollo de la vida cotidiana de los y las estudiantes de la educación secundaria durante el transcurso de la contingencia, pero para evitar que la educación esté ausente en aquellos momentos en los que resulta útil hacer uso de algún recurso didáctico, como por ejemplo la capacidad de ser conscientes de que debido a las condiciones en que se realizan las clases de filosofía en la educación secundaria, hay muchas cosas que probablemente no alcanzan a ser desarrolladas en proporción con la complejidad y acucio que requieren, y que por lo tanto la habilidad pedagógica requiere que ese trabajo curricular sea repetido posteriormente para evitar que cosas importantes queden pendientes y sin desarrollar.

Por otra parte, también puede resultar útil en algún momento ser conscientes de que aun cuando alcancemos un nivel más profundo de conocimiento o perfeccionamiento de la habilidad didáctico-filosófica, estaremos inevitablemente insertos en nuestra condición de pretendientes del conocimiento.

Hasta ahora hemos estado refiriendo en torno a los contenidos disciplinares que estuvieron presentes en mi práctica profesional, sin embargo, aquella selección responde a la situación específica del liceo en que realicé esa práctica, a los tiempos reducidos, a la particularidad del semestre, por lo tanto, es posible también incluir otros contenidos para profundizar aún más en el problema que estamos trabajando.

Para continuar con este trabajo y desbordando los límites habituales de la investigación acción orientamos nuestra reflexión hacia un análisis de algunos contenidos disciplinares de la filosofía que nos pueden ayudar a encontrar nuevos recursos didácticos para las clases de filosofía, pero esta vez a considerando contenidos que no estuvieron presentes en mi selección para las clases de la práctica profesional.

Segunda Parte:

Reflexión sobre la acción del docente de filosofía

2.1.- Descartes al interior del enfoque curricular propuesto en las bases del 2019

El problema filosófico y las diversas formas de entenderlo, la posibilidad de darle nuevos enfoques a la filosofía y la relación con los textos son características de la filosofía como experiencia. La idea de filosofía como experiencia puede encontrarse en el pensamiento de algún autor, pero no se reduce a ninguno en particular, tal expresión habla más del tipo de tratamiento de los contenidos, que de aquello que es tematizado en los contenidos mismos. En este caso vamos a analizar un contenido disciplinar de la filosofía con el fin de analizar su aprendizaje con fines didácticos y de que se pueda apreciar claramente de qué forma podríamos incluir ese contenido en el currículum dispuesto y en relación con que objetivos de aprendizaje.

En primer lugar, se analizará un autor que marca en parte el inicio del pensamiento moderno, para empezar con la segunda parte de la investigación, en una reflexión que nos permite seguir complementando lo que hemos hecho hasta acá. Este autor es René Descartes, voy a citar el primer párrafo del libro *“El discurso del método”* para luego poder analizar parte por parte lo que nos dice Descartes en este primer párrafo.

“El buen sentido es la cosa mejor repartida del mundo, pues cada cual piensa que posee tan buena provisión de él, que aún los más descontentos respecto a cualquier otra cosa no suelen apetecer más del que ya tiene. En lo cual no es verosímil que todos se engañe, sino que más bien esto demuestra que la facultad de juzgar y distinguir lo verdadero de lo falso, que es propiamente lo que llamamos buen sentido o razón, es naturalmente igual en todos los hombres; y, por lo tanto la diversidad de nuestras opiniones no proviene de que unos sean más razonables que otros, sino tan sólo de que dirigimos nuestros pensamientos por

derroteros diferentes y no consideramos las mismas cosas. No basta, en efecto, tener el ingenio bueno; lo principal es aplicarlo bien. Las almas más grandes son capaces de los mayores vicios, como de las mayores virtudes; y los que andan muy despacio pueden llegar mucho más lejos, si van siempre por el camino recto, que los corren pero se apartan de él.”²⁴

Sobre esta cita, voy a hacer un comentario que nos sirve para entender una cosa inicial, cuando uno comienza a tener conocimientos y lecturas que le permiten participar de la filosofía en mayor o menor grado, en verdad existe un rango demasiado amplio de distancia y de muchas diferencias entre la calidad de estudiante y la calidad de profesor o experto, etc. Descartes dice en *El Discurso del Método* que las almas más grandes son capaces de los mayores vicios, como de las mayores virtudes; y los que andan muy despacio pueden llegar mucho más lejos, si van siempre por el camino recto, que los corren pero se apartan de él. Creo que esta frase del primer párrafo del libro permite reflexionar acerca del proceso que experimentamos cuando comenzamos a interiorizarnos en algo, y llegamos a un nivel en que se vuelve ambiguo relacionarse con la gran mayoría de las cosas, por ejemplo con el nivel de experiencia, con la capacidad de tomar decisiones correctas, con la interrelación entre unos conocimientos con otros, y con la acumulación de experiencias que actúa como una guía para el presente constante que vivimos a diario.

Ese proceso que se experimenta una vez que comenzamos a interiorizarnos en alguna disciplina o alguna práctica, es ciertamente una técnica que utiliza la humanidad en general de diversas maneras, que consiste en comenzar a tener de a poco mayores conocimientos sobre la disciplina o práctica y así empezar a formarse una idea que se va desarrollando con el paso del tiempo acerca de ella. Incluso los bebés tienen que comenzar un proceso de muchos años en el que adquieren con el paso lento del tiempo uno a uno conocimientos, habilidades que les permiten alcanzar cierto nivel de desarrollo e independencia, y a su vez ese nivel de desarrollo e independencia se modifica y varía entre una y otra etapa.

²⁴ R. Descartes, “Discurso del método”, 1637, Biblioteca Digital MinerD-dominicana lee.

Para poder alcanzar la mejor comprensión posible para los lectores, en esta parte de la investigación, vamos a ponernos en un caso hipotético, suponiendo que una persona que tiene un grado de doctorado en algún contenido disciplinar de la filosofía por ejemplo en Karl Marx, podría suponerse tal vez que esa persona por el hecho de ser un doctor en filosofía existe un estudiante de pregrado que tiene la convicción de que ese doctor en filosofía no tiene equivocaciones en cuanto a su ejercicio como profesor, como experto en la materia, como escritor, o como pensador de la sociedad, pero eso sería un error, porque aunque un profesional tenga el grado de doctor en algún contenido disciplinar de la filosofía, en verdad si es posible que se equivoque, incluso de manera garrafal o total.

Por otra parte, si nos ponemos en otro caso hipotético, suponiendo que un estudiante de pregrado de quinto año de filosofía alcanza una serie de conocimientos sobre la disciplina que según su propia percepción le permiten establecer juicios y tener convicciones inmóviles e incuestionables sobre las cosas cotidianas de la vida, sobre los problemas de la actualidad, sobre la situación contingente, etc. En verdad ese estudiante de pregrado de quinto año estaría cometiendo un error garrafal, porque, aunque esos cinco años de estudio hayan tenido una dedicación académica de excelencia y una ambientación de trabajo perfectamente ejecutada, en verdad esos conocimientos sobre contenidos disciplinares jamás van a permitirle a ese estudiante establecer juicios y tener convicciones inmóviles ni mucho menos incuestionables. Y eso es algo que incluso puede ocurrir fácilmente porque efectivamente el estudiar los diversos contenidos disciplinares de la filosofía durante varios años puede fácilmente ocasionar una falsa ilusión de seguridad intelectual, es más, el hecho de que sean cinco años de tiempo transcurrido facilita y posibilita aún más que se produzcan ese tipo de confusiones, porque en verdad es posible alcanzar un grado altísimo de conocimientos y dominio de los contenidos disciplinares de la filosofía, pero el hecho de que ese grado de conocimientos y dominio de los contenidos disciplinares de la filosofía sea altísimo en verdad no es garantía bajo ningún punto de vista de que ese grado de conocimientos y dominio sean perfectos o incuestionables.

Entonces a partir de estos dos casos hipotéticos, comienzo a reflexionar sobre lo que dice René Descartes en el primer párrafo de su libro *El discurso del método*, sobre el hecho que el buen sentido sería la cosa mejor repartida del mundo. Para entender lo que está contenido en esa frase es necesario entender por ejemplo que el buen sentido no siempre requiere usar la razón en su máximo potencial sin ninguna salvedad, o tal vez no en todos los casos, porque por ejemplo, a veces algunas personas consideran que el buen sentido se alcanza a través de otros tipos de pensamientos, otras opiniones u otras formas de entender las cosas, pero eso no significa que algunos tipos de pensamientos o formas de entender las cosas sean más razonables que otras, sino que producto de que dirigimos nuestros pensamientos por caminos diferentes consideramos cosas distintas. La facultad de juzgar y distinguir lo verdadero de lo falso es naturalmente igual en todos nosotros, pero esta facultad responde a la situación particular, al camino particular y a las necesidades particulares de cada persona en específico, por eso en verdad el uso de la razón y la facultad de juzgar y distinguir lo verdadero de lo falso no pueden ser usadas ni pensadas, ni tampoco comprendidas como una técnica universalmente idéntica en cada persona del mundo, sino justamente lo contrario, es la diversidad de experiencias y situaciones particulares de cada persona lo que hace que el uso de razón y la facultad de juzgar y distinguir lo verdadero de lo falso sean aspectos de la humanidad profundamente complejos, y muy diferentes en cada caso. El tema es que cuesta mucho darse cuenta de eso, porque esa situación de profunda diferencia es muy poco visible, si esa condición humana fuera mucho más visible, no podría sacarse ningún provecho de ello y ese es el motivo por el cual no es así. Podemos ver que Descartes destaca que no basta con tener el ingenio bueno; lo principal es aplicarlo bien, es decir, no por tener la mejor calidad y la mejor excelencia en nuestro uso de la razón vamos a obtener siempre un resultado óptimo, lo principal está en aplicar bien los conocimientos, en entender el contexto en el que estamos, en entender la situación de quienes nos rodean, y en utilizar nuestros conocimientos para nuestro provecho y no guiarnos exclusivamente por su contenido.

Ahora bien, si yo digo todo eso es para poder analizar ahora la parte final del primer párrafo. Dice Descartes que las almas más grandes son capaces de los mayores vicios, como de las mayores virtudes; y los que andan muy despacio pueden llegar mucho más lejos, si van

siempre por el camino recto, que los que corren pero se apartan de él. En estas dos últimas frases del primer párrafo del libro Descartes nos está hablando sobre una condición enigmática de la humanidad, la presencia de lo indeseado aún en las mejores condiciones posibles, aún las almas grandes son capaces de cosas muy adversas, y los que van lento pueden llegar más lejos que aquellos que van rápido si se mantienen en el camino recto.

Creo que este ejemplo es un lugar textual que permite trabajar en el ámbito escolar, la importancia que tienen las complejidades que habitan en la práctica humana de uso de razón y de la facultad de juzgar y diferenciar lo verdadero de lo falso, y esas complejidades no son fáciles de encontrar, sobre todo cuando nos fijamos en la distinción que destaca Descartes sobre *la importancia de la aplicación del ingenio por sobre su calidad y su excelencia*, a partir de esa distinción se puede invitar a pensar en qué aspectos son importantes para pensar en este problema de las complejidades.

Finalmente, se puede advertir claramente que este ejercicio, responde al segundo de los objetivos de aprendizaje que el currículum nacional, propone para tercero medio en la asignatura de filosofía, este es:

“b Analizar y fundamentar problemas presentes en textos filosóficos, considerando sus supuestos, conceptos, métodos de razonamiento e implicancias en la vida cotidiana.”

La exigencia que el currículum nacional señala respecto de anclar la reflexión filosófica, y el tratamiento de los textos a la vida cotidiana, ofrece importantes cuestiones a trabajar.

Es habitual que muchas veces algunas personas estén muy convencidas de algo, o es muy difícil que alguien logre que estas personas pongan en duda o en cuestión sus convicciones, sin embargo, muchas veces esas convicciones provocan que las personas cometan equivocaciones

y eso se debe a que a veces esas personas no son capaces de considerar aspectos que son igual o más importantes que el contenido de los juicios o lo que se considera verdadero o falso, estos aspectos pueden ser por ejemplo el contexto en el que están, o el momento específico que están experimentando.

Ahora bien, volviendo a la reflexión inicial sobre el párrafo de Descartes en relación con la práctica de la filosofía, y sus posibilidades didácticas, y la exigencia de contextualización de las reflexiones filosóficas, es claro que resulta necesario incluir algunas otras perspectivas para poder complementar la perspectiva de Descartes respecto del uso de razón, y de la facultad de juzgar, con el fin actualizar el tratamiento del problema.

Respecto de este punto, considero posible hacer una referencia al trabajo en filosofía sobre el concepto “posverdad”, concepto fundamental para poder pensar en el uso de la razón, del juicio y de la distinción entre lo verdadero y lo falso en la actualidad.

La posverdad corresponde a la falta de consistencia, solidez y coherencia de verdad y realidad que caracteriza la época moderna y contemporánea, algo que trabaja Sigmund Baumann en su libro “La modernidad líquida”. (2000).

“...la necesidad de la Filosofía y por ende de los filósofos, aún es más acuciante para la actual sociedad posmoderna, globalizada, “líquida” y mercantilizada. Una idea que no es ajena a Jorge Reichmann, quien cree que “la reducción de lo humano a relaciones mercantiles es un fenómeno criminal al que habría que llamar antropocidio”, de modo que “a una filosofía que siga próxima a los valores de igualdad y emancipación no le faltan tareas en este tiempo tan difícil que viene”. En este tema, Cortina señala que frente a esta “posverdad”, “la filosofía tiene que denunciar que es sencillamente mentira y fomentar el afán por lo verdadero, la actitud lúcida de quien critica la información que recibe, y ofrecer criterios para poder

contrastar con la realidad. Porque la realidad sigue existiendo, aunque en ocasiones no lo parezca”.²⁵

Esta opinión sobre la forma en la que la filosofía como disciplina se relaciona con la posverdad de Jorge Reichmann y Adela Cortina, en el periódico El País, nos permite entender que en el fondo el pensamiento filosófico tiene que convivir con esta condición de inconsistencia e inconsecuencia de la realidad moderna contemporánea, y es todo un desafío tener que pensar la actualidad con esta complejidad, porque es un factor que efectivamente está presente en la realidad de las personas, incluso muchas veces las herramientas que el pensamiento nos puede ofrecer no son suficientes o no siempre son efectivas, entonces este desafío resulta siempre complejo más aún cuando la realidad va mutando junto con el paso de los años.

La reflexión sobre el pensamiento cartesiano que realizamos anteriormente debe ser complementada con la reflexión acerca de la influencia de la realidad mercantil en la era de la posverdad, porque es un elemento que agrega nuevas complejidades al uso de la razón, del juicio y de la distinción entre lo verdadero y lo falso, si se quiere que el problema logre responder al foco que posee la asignatura en la actualidad.

Desde aquí se puede sostener que ambas reflexiones tanto la cartesiana como la reflexión acerca de la influencia de la posverdad guardan relación con lo que trabajamos anteriormente al principio de esta investigación sobre la humildad y el gesto de ignorancia socrático sobre el que está basada la mayéutica y la filosofía platónica.

Descartes nos ofrece en el primer párrafo de su libro sobre el método, una oportunidad preciosa de entender por qué el uso del juicio es tan complejo y requiere suspicacia y

²⁵ A. Camarero, J. Reichmann, A. Cortina., 2017, En la era de la posverdad la filosofía consigue que los jóvenes detecten la mentira, El País, https://elpais.com/elpais/2017/11/16/mamas_papas/1510821469_999111.html.

comprensión de la situación incluso por sobre otros aspectos, y además si se usa ese elemento de pensamiento cartesiano para ponerlo en la actualidad, y a su vez complementar eso con los pensamientos y reflexiones sobre la era de la posverdad, tal vez recién podamos, diseñar una experiencia de aprendizaje como forma de pensamiento que permita a nuestros estudiantes dimensionar lo dúctil que tiene que ser nuestra estructura de pensamiento y nuestro uso de razón para poder desplegarse en el mundo moderno, y propiciar conciencia metacognitiva en nuestros estudiantes así como el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores.

2.2.- La metacognición y diálogo como tareas para la enseñanza de la filosofía

Uno de los aspectos más importantes que es necesario trabajar en la línea de esta reflexión sobre la acción docente, es la forma en la que las estructuras de pensamiento y en particular las figuraciones de la sociedad de la que tanto nuestros estudiantes, como nosotros formamos parte, crean un paradigma y una forma de ver el mundo particular y específica para cada uno y una. Se trata de visiones personales del mundo, que además varían con el paso del tiempo, con la experiencia de nuevos momentos que modifican ese paradigma y esa forma particular de ver el mundo.

El foco experiencial de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía, propuesto en las bases curriculares, exige a las y los profesores una reflexión respecto de qué forma en cada caso se va creando una especie de relato interno de la sociedad de la que formamos parte; relato que en parte actúa como una “preconfiguración” de los elementos que están en interacción de la sociedad, creo que en esa preconfiguración se juega algo muy importante que es que muchas veces el uso de la razón y las estructuras de pensamiento están determinadas por esa preconfiguración, de alguna manera la preconfiguración que proviene del relato interno que nos hemos formado de la sociedad provoca que las estructuras de pensamiento estén bajo el “molde” de aquella, entonces esa influencia muchas veces puede estar incluso profundamente enraizada y oculta en las estructuras de pensamiento y eso provoca, por ejemplo, que existan muchas diferentes formas de interpretar la propia realidad, de crear estructuras de pensamiento, incluso muchas veces difíciles de identificar y de diferenciar entre una y otra persona, y eso puede generar varias complejidades, como diferencias de opinión, prioridades distintas, etc. Esta complejidad, es a la que invita el plan de estudios vigente, a valorar el diálogo como experiencia fundamental de la filosofía, sobre todo en lo que dice relación con la experiencia de mundo.

Pensada así la experiencia de la filosofía, resulta necesaria la reflexión docente, respecto del modo cómo nos relacionamos –docentes y estudiantes- a través de nuestro uso de la razón, y de nuestras estructuras de pensamiento, y de nuestra facultad de juzgar y distinguir lo

verdadero de lo falso, con la forma en la que está organizada política y económicamente la sociedad, porque tal como menciona Jorge Reichmann el hecho de que la sociedad sea posmoderna globalizada, líquida y mercantilizada produce que tengamos que desenvolvernos en un mundo cuya realidad es sumamente difusa. Sobre todo en términos de la capacidad que tenemos de ser efectivamente felices y disponer de las mejores condiciones en términos de recursos económicos e incluso de nuestra “cantidad” de capital cultural, y eso sucede porque la condición mercantilizada de la sociedad mundial provoca que existan todo tipo de dificultades en muchas clases sociales para poder llevar adelante la vida, las personas de escasos recursos tienen muchas dificultades, sufren vulnerabilidad, y viven en sectores más bien periféricos de la capital en el caso de Chile, situación que condiciona, qué aquello que debemos plantearnos como “lo cotidiano”, de la experiencia vital de nuestros estudiantes. Sin embargo, en otras clases sociales también existen problemas significativos, por ejemplo, en el caso de Chile es muy difícil acceder a algún tipo de beneficio estatal para las familias de clase media, quienes se hallan en una situación no vulnerable, pero de inestabilidad que está marcada por no ser sujetos de políticas sociales, entonces resulta muy complejo para esa clase de personas y familias enfrentar esa situación.

Hay muchos otros aspectos que debemos mencionar respecto de la condición difusa y compleja de la realidad de la sociedad mundial y nacional, algunos de ellos son: la escasa atención e importancia que se le da a la salud mental, también la estimulación del deseo que provoca la publicidad, la televisión y la cultura del consumismo.

En este escenario ¿Cómo se puede pensar a Descartes en relación con el problema de la posverdad? ¿Hasta dónde este ejercicio hermenéutico permite a nuestros estudiantes interesarse por una lectura técnica-disciplinar de los contenidos de la filosofía en general?

Uno de los elementos que caracteriza la sociedad contemporánea es la aceleración y la velocidad. Jean Baudrillard en su texto *“La sociedad de consumo”*²⁶ habla sobre esta situación en la que la sociedad contemporánea tiene como característica lo rápido y acelerado: la comida rápida, los artefactos digitales, las comunicaciones, la globalización, etc. El consumo y el capitalismo permiten y producen esta característica de la sociedad contemporánea. Este tema también es trabajado por el autor Gilles Lipovetsky en su texto *“La era del vacío”*²⁷ en el capítulo dedicado al modernismo y al posmodernismo. Y es en ese escenario de máxima aceleración del fenómeno de las comunicaciones, que las fake news y la posverdad, se desarrollan, en este sentido, resulta interesante, detenerse sobre el final de la cita de Descartes, en donde dice que las almas más grandes son capaces de los mayores vicios y virtudes, y que aquellos que van lento, pero van por el camino recto pueden llegar más lejos que corren, pero se alejan de él.

El tema está en primer lugar no tan sólo en estas dos misteriosas frases por sí mismas, que por cierto resultan muy sugerentes, sino que en verdad ellas son ejemplos de una operación de pensamiento que es un gesto de búsqueda de cosas poco evidentes, de cosas poco visibles, de cosas que a veces no entendemos de inmediato, o de manera tan sencilla, además creo que, si pensamos el contexto de Descartes, hay una reestructuración de algunas cosas que yo llamaría innovadora y vanguardista en las líneas de Descartes que me parece muy útil y me parece que es una forma de darle una forma diferente a las capacidades del pensamiento, que es escurridiza e inquieta, es una aventura hacia el perfeccionamiento, y es también algo que está en la historia de la filosofía que se asemeja a una especie de espiral de análisis y crítica de la práctica filosófica, algo que obtenemos una vez que ya hemos comprendido lo que anteriormente se ha llegado a trabajar en el pensamiento y retornamos hacia la contingencia y nos vemos instados hacia la posibilidad de creación y de repetición del ejercicio de análisis y crítica.

²⁶ J. Baudrillard, 2007, *“La sociedad de consumo”*, España, Siglo XXI.

²⁷ G. Lipovetsky, 1983, *“La era del vacío”*, París, Anagrama.

Creo que podemos comenzar a decir que aquí hay un ejercicio de pensamiento que posteriormente se repetirá muchas veces en el tiempo, y es un privilegio ver y pensar eso desde la actualidad porque en la actualidad existen también momentos en los que eso sucede, de muchas formas, incluso en el fenómeno de la posverdad. Si es Descartes un pensador que pone la “duda” como momento de la “certeza” en el pensamiento, este puede ser claramente un pensador que tiene mucho que decirnos en la actualidad. La experiencia de pensamiento situado así propiciada, responde a las visiones no-técnicas de pensamiento crítico, que reducen aquel, a la mera capacidad de identificación de supuestos y construcción de supuestos, en lugar de pensar la experiencia de la crítica, como una relación reflexiva con la propia experiencia de mundo.

Consideraciones finales y conclusiones

Conclusiones respecto de la labor docente y la enseñanza de la filosofía

En el texto “Los profesores como intelectuales transformadores” de Henry Giroux, el autor elabora un análisis de la situación pedagógica sobre el liderazgo y la situación y el proceso de aprendizaje. La categoría de intelectual transformador, sirve como descripción de la función de los profesores, en relación con la posibilidad de entender la pedagogía como una instrucción o una ejecución de traspaso de contenidos, la categoría intelectual se define como la intención de preservar la inteligencia y la capacidad crítica de los estudiantes.

“Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico.”²⁸

La necesidad de estar comprometido con generar las condiciones propicias para la educación, y la necesidad de hacer de la labor docente en el aula un espacio más común. Sobre este texto, destaco que las ideas de este texto son fundamentales para la labor docente y para la puesta en práctica de los recursos didácticos generados en esta investigación.

Por otra parte, en el texto de Alejandro Cerletti que mencionamos en el principio para hablar de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico, en el último capítulo sobre la didáctica, encontramos la siguiente cita:

“Retomemos entonces lo expresado en la Introducción y reiterado a lo largo del libro: no hay una manera privilegiada o un método eficaz de enseñar, porque esa manera dependerá del

²⁸ H. Giroux, 1990, “Los profesores como intelectuales – Los profesores como intelectuales transformadores”, Barcelona, Piados, p. 171-178.

profesor-filósofo o la profesora-filósofa que se sea y de las condiciones en que se intente esa enseñanza.”²⁹

Desde este lugar, afirma el autor, otro aspecto central:

“La didáctica de la filosofía es una construcción (una base conceptual teórica y práctica) que debería tener la vitalidad de actualizarse todos los días. En cada actividad que plantea, se pone en juego la relación que tiene cada profesor con el filosofar y su enseñanza.”³⁰

No hay entonces un método más o menos general para la enseñanza de la filosofía, sino que la didáctica tiene que tener la vitalidad de actualizarse todos los días, en cada actividad está en juego la relación con el filosofar y con su enseñanza.

Esta investigación puede ser complementada con muchos otros recursos filosóficos que nos pueden ayudar a ir sumando partes para comprender de mejor forma de qué manera se han ido complementando y generando una y otra vez nuevos análisis, críticas y posturas nuevas en la disciplina filosófica. Cada uno de esos recursos filosóficos puede ayudarnos a analizar y a comprender de manera individual y pausadamente específica nuevos elementos que están agregando facetas y paradigmas a la gama de recursos filosóficos, y que son constitutivos de la práctica docente.

Con ocasión de la reflexión sobre la experiencia, de manera situada, se busca abrir nociones fundamentales para pensar la labor docente, y la enseñanza de la filosofía como práctica. Comprender el propio mundo, o como se expresa en el primero de los Objetivos de

²⁹ A. Cerletti, 2008, “La enseñanza de la filosofía como problema filosófico, B. Aires, Libros del Zorzal, p. 73.

³⁰ A. Cerletti, 2008, “La enseñanza de la filosofía como problema filosófico, B. Aires, Libros del Zorzal, p.73.

Aprendizaje, del programa de Tercero Medio, que nos solicita que las y los estudiantes sean capaces de:

“Formular preguntas significativas para su vida a partir del análisis de conceptos y teorías filosóficas, poniendo en duda aquello que aparece como “cierto” o “dado” y proyectando diversas respuestas posibles.”

Cumplir con este objetivo, implica pensar no sólo un mundo definido por el fenómeno de la posverdad, sino que también su otro, la verdad. Así como también las condiciones de emergencia de este fenómeno epocal. Si el fenómeno de la posverdad es un resultado y un reflejo de un momento y de una época de la historia de la humanidad única que ha ocurrido principalmente en el último siglo y que podemos definir como un momento en que la humanidad logró un grado de desarrollo civilizatorio, tecnológico y económico que le permite también alcanzar un grado único de libertad e independencia en términos morales, entonces la posverdad es un fenómeno que también implica que las personas del mundo se dispersan haciendo uso de su libertad y su independencia, también de la tecnología, la economía y la civilización, y eso crea una diversidad muy grande de formas de existir que no están normalizadas bajo la misma uniformidad de poder como en siglos anteriores. Pero posverdad y multiplicidad de verdades, no son lo mismo, sobre todo considerando que es un fenómeno que sucede a gran escala en verdad la experiencia de vivir en la actualidad en el mundo es una gama infinita de individualidades diferentes, que están determinadas por distintos parámetros, como la edad, la familia, el lugar donde vive, la situación económica, la cosmovisión, la infancia, etc.

Comprender que la crisis de la verdad, y su multiplicación, generó el fenómeno de la posverdad, ese fenómeno nos ayuda a entender un poco más las muchas nuevas y complejas formas en las experiencias vitales, que se configuran como formas de comprender y habitar el mundo.

Conclusiones sobre la Didáctica de la Filosofía

En el texto *“Por el laberinto de la didáctica en filosofía”* de Gabriel Benavides, podemos encontrar un trabajo de didáctica de la filosofía en el que se aborda la discusión entre diversas posturas de didáctica que resultan generar una búsqueda de los mejores criterios para llevar a cabo las clases de filosofía. Entre estas posturas u opciones está la importancia del corpus filosófico, la importancia del proceso de aprendizaje, la importancia de los ejercicios gnoseológicos y la importancia de la reflexión sobre el laboratorio de pensamiento en la clase. En este trabajo el autor, plantea:

“Que de sus ideas previas han de pasar no sólo al conocimiento del corpus filosófico, sino ante todo al descubrimiento de su propio pensamiento, de un pensamiento que puede llegar ser de orden superior; que para los estudiantes representa esa habilidad oculta que al iniciar los cursos creen que no poseen.”³¹

El descubrimiento de su propio pensamiento en relación con la habilidad de filosofar, con la transmisión de la filosofía no entendida totalmente ni como corpus ni como entendimiento, sino una mezcla de esas dos cosas.

La pregunta por el orden superior del pensamiento al que aspira la didáctica de la filosofía está presente cuando Gabriel Benavides utiliza la metáfora del laberinto para describir la discusión y la investigación sobre cuál opción debería priorizarse o debería ser más importante entre los ejercicios cognoscitivos de la filosofía o los contenidos del corpus filosófico. Es decir, si aplicamos la enseñanza de la filosofía como una exposición que se debe memorizar o si entendemos esa enseñanza como un aprendizaje cuya principal importancia radica precisamente en las posibilidades que en ese aprendizaje existen, para ser más claro, si

³¹ G. Benavides Rincón, Universidad Pedagógica Nacional, *“Por el laberinto de la didáctica en filosofía”*, p.2.

entendemos la enseñanza de la filosofía como transmisión de contenidos o como enseñanza de la capacidad de pensar filosóficamente. El desarrollo de este pensamiento de orden superior que plantea Benavides que es un resultado de esta discusión e investigación sobre la opción que debería priorizarse entre estas formas de entender la enseñanza de la filosofía, requiere tener en cuenta elementos de todas las opciones que se han mencionado, en este ejercicio de reflexión, en caso de ser verdaderamente de esa forma, la discusión sobre la prioridad tendría una respuesta más bien conciliadora, sobre todo si consideramos que la enseñanza de la filosofía debe estar focalizada en las posibilidades del aprendizaje por parte de los estudiantes.

Entonces nos preguntamos cómo podemos darle forma a esa focalización para que efectivamente se cumpla con ese deber, no imagino que podamos encontrar un recurso bibliográfico que nos garantice que exista un aprendizaje de la filosofía efectivo en un individuo de la educación secundaria durante un período de clases, tampoco hay garantía respecto del éxito, del modo cómo organizamos ese espacio que existe entre el trabajo organizativo e investigativo del docente y la condición de aprendiz de los y las estudiantes de la educación secundaria, para que verdaderamente el enfoque esté puesto en los aprendizajes de los y las estudiantes como el lugar donde radica la verdadera importancia y la verdadera finalidad de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria, no obstante, aquella debería ser la búsqueda de la labor docente en la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

“La enseñanza de la filosofía como problema filosófico” - Alejandro Cerletti, 2008, B. Aires, Libros del Zorzal.

“Los profesores como intelectuales” - Henry Giroux, 1990, Barcelona, Piados.

En la era de la posverdad la filosofía consigue que los jóvenes detecten la mentira – Ana Camarero, Jorge Reichmann, Adela Cortina, 2017, El país, https://elpais.com/elpais/2017/11/16/mamas_papas/1510821469_999111.html.

“Revista CES psicología, vol. 8, Investigación Narrativa: Apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos” - Ana María Arias, 2015, CES psicología, Medellín, Universidad CES.

Investigación Narrativa: una forma de generación de conocimientos – Mercedes Blanco, 2011, Ciudad de México, Argumentos, vol. 25 no.67.

“Por el laberinto de la didáctica en la filosofía” - Gabriel Benavides, Universidad Pedagógica Nacional.

“El discurso del método” - René Descartes, 1637, Biblioteca Digital Minerod-dominicana lee.

“Conocimiento didáctico del contenido y enseñanza de la filosofía” - Lizeth Castro, Iván Cruz, Manuel Ojeda, 2020, Revista de investigación y pedagogía “Praxis y Saber”, Vol. 11 - N° 27.

“Programa de estudio Filosofía 3° Medio para formación general común” - Unidad de currículum y evaluación, Ministerio de Educación, 2021, Chile, Ministerio de Educación.

“Modernidad Líquida” Zygmunt Bauman, 2000, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

“La era del vacío” Gilles Lipovetsky, 1983, París, Anagrama.

“La sociedad de consumo” Jean Baudrillard, 2007, España, Siglo XXI.