

# LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE CHILE SOBRE EL DERECHO A LA FORMACIÓN ESCOLAR EN FILOSOFÍA

*Chilean Students' Perception of the Right to Philosophy Education*

*A percepção dos estudantes chilenos sobre o direito à educação escolar em filosofia*

Patricia Alejandra Pérez Rocha<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-6941-0775

Mauricio Esteban Rifo Melo<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0002-5627-1884

<sup>1</sup> Universidad Católica del Maule, Chile.

<sup>2</sup> Universidad Bernardo O'Higgins, Chile.

Correspondencia: mauricioesrifo@gmail.com

Recibido: 15/03/2022

Aceptado: 07/09/2022

**Resumen:** El siguiente estudio analiza la cuestión de la enseñanza de la filosofía como derecho en el actual currículo desde la perspectiva de los sujetos centrales del proceso educativo: el estudiantado. Obtener datos sobre la percepción de quienes estudian contribuye a un mayor conocimiento del espacio escolar destinado a la filosofía y el acceso real al derecho que se tiene a esta formación. Se desarrolló una metodología cualitativa de estudio de caso. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas y para su procesamiento se implementó el análisis de contenido a través de procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva, de acuerdo con el principio de comparación constante de la teoría fundamentada. Los hallazgos muestran que la percepción estudiantil respecto a la enseñanza filosófica escolar se inclina hacia comprenderla como un factor formativo imprescindible en el proceso académico, puesto que la identifican con un proceso propio de transformación. Se relevan temas relacionados con la expectativa de conocer y tener fundamento al opinar y, en este sentido, valoran la lectura de textos especializados y el cuestionamiento filosófico. Se reconoce la enseñanza de la filosofía como derecho, en tanto transforma e impacta desde lo individual a lo colectivo.

**Palabras clave:** enseñanza de la filosofía; derecho a la educación; filosofía de la educación; políticas educativas.

**Abstract:** *The following study analyzes the issue of the teaching of philosophy as a right in the current curriculum from the perspective of the central subjects of the educational process: the students. Obtaining data on the perception of those who study contributes to a better knowledge of the school space destined to philosophy and the real access to the right to this training. A qualitative case study methodology was developed. Semi-structured interviews were conducted for*

*data collection, and content analysis was implemented for data processing through open, axial and selective coding procedures, according to the principle of constant comparison of Grounded Theory. The findings show that the students' perception of school philosophical teaching is inclined to understand it as an essential formative factor in the academic process, since they identify it with a process of transformation. Issues related to the expectation of knowing and having a basis for their opinions are highlighted and, in this sense, they value the reading of specialized texts and philosophical questioning. The teaching of philosophy is recognized as a right, as it transforms and impacts from the individual to the collective.*

**Keywords:** *philosophy teaching; right to education; philosophy of education; educational policies.*

**Resumo:** *O presente estudo analisa a questão do ensino da filosofia como um direito no currículo atual a partir da perspectiva das disciplinas centrais do processo educacional: o corpo estudantil. A obtenção de dados sobre a percepção dos alunos contribui para uma melhor compreensão do espaço escolar para a filosofia e o acesso real ao direito à educação filosófica. Foi utilizada uma metodologia de estudo de caso qualitativo. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas para a coleta de dados e foi utilizada uma análise de conteúdo para processamento de dados através de procedimentos de codificação abertos, axiais e seletivos, de acordo com o princípio de comparação constante da teoria fundamentada. Os resultados mostram que a percepção dos alunos sobre o ensino da filosofia escolar está inclinada a compreendê-lo como um fator formativo essencial no processo acadêmico, já que o identificam como um processo de transformação. As questões relacionadas à expectativa de conhecer e ter uma base para suas opiniões são destacadas e, neste sentido, valorizam a leitura de textos especializados e o questionamento filosófico. O ensino da filosofia é reconhecido como um direito, na medida em que transforma e impacta desde o âmbito individual, até o coletivo.*

**Palavras-chave:** *ensino da filosofia; direito à educação; filosofia da educação; políticas educativas.*

## **Introducción**

En las tres últimas reformas educativas chilenas de 1981, 1995 y 2019, la asignatura de Filosofía ha sido objeto de complejos debates (Bellei, 2015; Cox, 2012; Donoso-Díaz et al., 2015; Rifo, 2017). En la última reforma, de cara a la fase final de su implantación, una de las últimas discusiones se inició con la noticia de que una de las decisiones sería sacar Filosofía del núcleo de asignaturas obligatorias. El argumento era que la asignatura Educación para la Ciudadanía asumiría los contenidos de Filosofía y que esta se incluiría en el plan de asignaturas optativas. En respuesta, la Red Chilena de Profesores de Filosofía (REPROFICH, 2016) declaró seis principios filosóficos que enfatizan la defensa del derecho a la educación filosófica. Parten de la comprensión de la educación filosófica bajo un criterio de igualdad y pasan a entender su defensa como un rol político inherente al compromiso con la emancipación de las personas (Gaete, 2019).

En 2020, con la puesta en marcha de los nuevos planes y programas, la actual reforma educativa completó su proceso y, después de 20 años sin ninguna transformación, las bases curriculares de Filosofía debutaron con la asignatura en el núcleo de las materias obligatorias, pero, además, por primera vez, integrando el mismo currículo en el Plan Común tanto en las enseñanzas artísticas como en las técnicas especializadas y en las ciencias humanísticas (Eyzaguirre, 2018).

Los diferentes cambios curriculares a los que se ve enfrentada la enseñanza secundaria de la filosofía, a lo largo de la historia de Chile, hablan de una disciplina difícil de contener si no se le da el “tratamiento correcto” (Gaete et al., 2007). Es decir, cambiar y disgregar temáticas, subsidiar modos de hacer (tanto en el aprender como en el enseñar), decidir qué sector de la población debería acceder a ella y en qué medida, y negociar, en consecuencia, la cantidad de horas destinadas a su labor, en función del contexto social y político en el que se enmarque su enseñanza, es sin duda un marco de discusión por su posición dentro del derecho a la educación. De este modo, enmarcar la enseñanza de la filosofía en el contexto escolar nos lleva a iniciar la búsqueda de dilucidar los matices de esa contextualización, es decir, comprender su configuración en tanto asignatura escolar.

En ese marco, uno de los aspectos menos investigado es la percepción estudiantil respecto a la asignatura escolar. En consecuencia, este trabajo busca analizar la percepción del estudiantado para analizar el estado actual de la formación filosófica escolar chilena y su rango como derecho. Ante esto, resulta de suma importancia plantear la pregunta sobre la enseñanza de la filosofía: ¿cómo es percibida, valorada y priorizada, entendida como un derecho, en el actual currículo educativo por los sujetos centrales del proceso educativo?

De esta forma, el presente estudio tiene por objetivo analizar la percepción de los y las estudiantes de Chile sobre el derecho a la formación escolar en filosofía. Para ello se expondrán los antecedentes más relevantes en la materia y los principales hallazgos de esta investigación.

## **Marco teórico**

Como sostiene Badiou (2007), la filosofía es el acto de disponer de manera diferente las experiencias teóricas y prácticas con el fin de invertir el orden intelectual y provocar valores nuevos que estén más allá de los normales. En este sentido es comprendida como una repetición y, sin embargo, la inacabada reflexión en torno a la pregunta por aquello que es la filosofía nos lleva a transitar en busca de una posible respuesta en un camino sembrado por el concepto de creatividad.

Para Cerletti (1996) esto refleja a su vez el carácter cuestionador, problemático y polémico de la disciplina, y es precisamente en su haber crítico donde (y cuando) nos revela su relación con la creatividad. Cuando crea, la filosofía ensaya otras formas de “lo cierto”, crea nuevos mundos posibles y diferentes al dado. La crítica y la creatividad del hacer filosófico implicará, a la vez, inventar y descubrir. La filosofía es, en consecuencia, una repetición de sus propios actos, pero lo es en un contexto diferente cada vez. En este sentido es entendida por Badiou (2007) como repetición creativa, porque en su hacer enfrenta viejas opiniones con nuevas circunstancias.

En función de ello, el planteamiento hacia la búsqueda del derecho a la enseñanza de la filosofía es uno que interesa en varios niveles y estamentos. Uno de sus principales promotores fue el filósofo Jacques Derrida, quien sostiene que el derecho a la filosofía es parte sustancial de la humanidad, debido a que todo documento o declaración están fundamentados en principios filosóficos que denomina *filosofemas*. Las filosofemas obligan y facultan, de acuerdo con Derrida (1997), a formar en el pensamiento filosófico a la población y junto con ello reconocer la diversidad de esta y la posibilidad de autonomía individual. De aquello, el autor sostiene que la UNESCO tiene un rol fundamental en este derecho a la filosofía (Derrida & Pericles, 2002). En este sentido, la UNESCO define la enseñanza de la filosofía como la formación en el preguntar filosófico que quebranta los límites de los preceptos por asignaturas; reconoce además que este propósito puede ser problemático en temas de organización, formación y en cuanto a alterar los hábitos profesionales de algunas y algunos docentes; y concluye que la función principal de la filosofía en la escuela radica en la crítica de los conocimientos y sistemas valóricos, logrando identificar que su fuerza pedagógica anida en las estructuras críticas que enseñan a analizar lo individual y lo colectivo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011).

Mucho más allá de la escuela también hay necesidad de la filosofía, sobre todo por la tendencia actual a la disipación, tanto de aquellas representaciones morales y religiosas tradicionales como también de los esquemas políticos e ideológicos comunes hasta ahora. A este respecto, Gaete et al. (2007) plantean que la discriminación por tal o cual contenido efectuado en los programas de estudio forjan aquello que los dirigentes de una sociedad quieren que se conserve en el devenir histórico y cultural. Esta selección se liga, por tanto, con un modo de comprender, construir e interpretar lo real. A la luz de ello, los citados autores refieren que la enseñanza filosófica en la escuela chilena ha dirigido su bitácora hacia una educación elitista, utilitaria y arrojada a las directrices del mercado. Inicialmente estructurada desde los intereses de la elite

intelectual y pensada como una asignatura que formaría a la juventud masculina oligárquica del país, después en la época de la construcción de la República se la orienta al servicio de los fines de aquella construcción. Posteriormente, en el siglo XX cambia este enfoque al efectuarse una separación entre el espacio de la filosofía y la política. En ciertos momentos esta requiere situar su programa escolar en el marco de las concepciones de objetividad, ecuanimidad y dedicación al estudio, para esconder el resquemor de la élite aristocrática chilena ante la posibilidad de expansión del ideal igualitario en la población; en otros momentos (1969), un programa escolar que no perdiera de vista la motivación, percepción, participación y experiencia de los estudiantes, con la intención de preparar a la ciudadanía para una inclusión crítica en la sociedad, volcada en la búsqueda de estudiantes que se piensen a sí mismos y reflexionen en torno a la sociedad en la que viven; y finalmente, en otros momentos, la estrategia del desarraigo simbólico para configurar sujetos al servicio del progreso y el desarrollo (Gaete et al., 2007).

A la luz de esto es posible indagar en torno a los estudios sobre las reformas significativas de los últimos años y cómo estos han mirado y posicionado la filosofía. Un informe nacional de revisión de políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016, llevado a cabo por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2017), manifiesta que la demanda de la población por cambios en las estructuras del sistema educacional chileno tiene su origen en las movilizaciones estudiantiles de 2006, a la luz del evidente deterioro del sistema educativo. Desde este punto de vista, la reforma de esa época, según lo manifiesta el documento, tiene como intención, por un lado, hacer de la educación un derecho social fundamental, es decir que su propósito transformativo tenga un enfoque de derechos sociales y, por otro lado, se manifiesta la necesidad de minimizar la segregación con el objetivo de construir una sociedad integrada tanto social como culturalmente.

De este modo, y según Cox (2006), el currículum ha sido la médula entre continuación y cambio de una sociedad, en el marco de la relación existente entre sociedad y sistema político y educativo y cómo se han tomado las decisiones en materia curricular nacional. Plantea además que en temas de educación en los años noventa, Chile tuvo que enfrentar problemáticas desde dos frentes. Por un lado, los desafíos seculares de la globalización y, por otro, el tránsito de un régimen dictatorial a la democracia. Esto a su vez revela que todo cambio significativo en materia educativa requiere de las condiciones políticas favorables, pero también que la solidez de implementación de un currículum guarda primordial relación con una vasta consulta a sus docentes, aunque esto signifique mayores limitaciones en cuanto a la innovación (Cox, 2006).

Los estudios sobre percepción estudiantil respecto a la asignatura de filosofía como foco central son escasos. Entre los estudios que hablan de la percepción estudiantil en torno al currículum educativo, y más específicamente en torno a la enseñanza de la filosofía en Chile, es posible destacar el estudio de la Agencia de Calidad de la Educación realizado en 2016. En este estudio se concluye que tanto docentes como estudiantes refieren la perspectiva limitada que tiene el sistema educativo en torno a la calidad, ya que solo considera la toma de decisiones en función de las pruebas estandarizadas, dejando fuera aspectos adicionales cotidianos invisibilizados. Para la mayoría de los actores encuestados el significado ideal del concepto de calidad sería multidimensional y está contrapuesto al sistema, que lo reduce al logro de resultados académicos, limitando las posibilidades de desarrollo del estudiantado al egresar. Otra de las ideas que arroja el estudio es la noción de calidad educativa como algo que va más allá de lo que pueden medir las pruebas estandarizadas (Agencia de Calidad de la Educación, 2016b). Por su parte, un estudio realizado a los principales actores de enseñanza media técnico profesional identifica, en el marco de las percepciones estudiantiles, que la preocupación por el recorrido escolar o laboral es una característica en torno a calidad de la formación. Del mismo modo se plantea como esencial la configuración entre las asignaturas de formación general y las de especialidad para integrar contenidos, metodología y estrategias pedagógicas. Se releva como determinante que exista más vinculación con el medio productivo, así como mejorar los procesos de orientación y elección vocacional partiendo por sus intereses personales. Identifican además la necesidad de que el profesorado de las asignaturas de formación general desarrolle una mayor vinculación con las especialidades (Agencia de Calidad de la Educación, 2016a).

Respecto a la percepción de estudiantes y egresados de la enseñanza media técnico profesional, referida a las habilidades comunicativas que promueve el currículum y la movilidad social, el estudio sostiene que es posible identificar que el estudiantado de esta modalidad considera que las habilidades comunicativas son de gran provecho. Una gran mayoría refiere que las habilidades comunicativas que promueve el currículum son útiles. De este modo, el estudio es concluyente respecto a la percepción que tienen en torno a cuáles son los contextos en los que estas habilidades les han permitido una movilidad social (Agencia de Calidad de la Educación, 2016a). Las y los estudiantes refieren de modo concreto haber experimentado este tipo de movilidad tanto en ámbitos académicos, laborales y relacionales, amistosos y amorosos gracias a las habilidades comunicativas promovidas por el currículum educativo (López, 2017).

Por otra parte, Arancibia (1994) identifica la percepción que tiene la población en torno a los principales problemas de la educación básica y media. Con este fin ha considerado opiniones respecto a los distintos tipos de establecimientos, temas de desempeño docente y aspectos curriculares. Esto reveló que los principales problemas identificados por la población guardan relación con la poca motivación de parte del profesorado, poca exigencia académica y carente infraestructura. Del mismo modo se identifican problemas relacionados con el desinterés del estudiantado, así como problemáticas conductuales relacionadas con drogas, robos y violencia. A la luz de esto se detectó una fuerte demanda de la población para la formación en disciplina, pero también formación moral y religiosa. Destaca dentro de las conclusiones del estudio del citado autor la importancia que establece la población a matemáticas por sobre lenguaje, así como el bajo conocimiento en torno a la relación entre lenguaje verbal y pensamiento.

López Barraza & García Reñasco (2015) trabajan en torno a las percepciones respecto de la educación escolar chilena de estudiantes egresados de enseñanza media y que participaron en un programa de talento académico. En ella, los estudiantes revelaron una perspectiva crítica acerca del modelo neoliberal educativo, referenciando que la competencia y el individualismo han influenciado negativamente al sentido de comunidad, ya que existe un predominio de la lógica del mercado en la cual cada estudiante es un consumidor. Uno de los temas que fueron evaluados de manera positiva respecto a la experiencia escolar fue la amistad y el vínculo con docentes, a la base de entenderlas como relaciones auténticas. Del mismo modo, uno de los aspectos hacia los cuales dirigieron sus mayores críticas guarda relación con la percepción que tienen de los objetivos institucionales de sus establecimientos, a saber, obtener resultados destacables en las pruebas estandarizadas, ver contenido curricular y graduación de las promociones. Manifiestan que esto responde a una cultura donde los establecimientos deben demostrar sus resultados para competir en el mercado, lo que se traduce en que se educa solo para rendir satisfactoriamente las pruebas antes mencionadas. Se manifiesta una inconformidad respecto a su formación escolar, porque esta invisibiliza el desarrollo de habilidades complejas no medibles por las pruebas estandarizadas. Concuerdan en que el currículo se ve limitado a los contenidos duros y no abarca temas de comunidad o relacionales, valóricos y de participación cívica, temas que repercutirán en la formación de una ciudadanía que aporta a la sociedad. Comprenden además que una perspectiva como esta no es compatible con la lógica del mercado, en cuanto que no puede rendir cuentas difícilmente cuantificables. Consideran además importante hacer la distinción entre aprender

contenidos y un aprendizaje a la luz del pensamiento crítico, que implica a su vez deseo por saber, este último lo consideran mucho más importante. Finalmente, las autoras del citado estudio plantean la necesidad de discutir en torno al lugar que tienen las prácticas y discursos de mercado en la educación chilena y cuáles son las consecuencias para el estudiantado, considerando que este último demanda educación integral, entendida como una educación a la base de relaciones auténticas. Cabe considerar además que son estudiantes con la comprensión de que la insistencia actual por el rendimiento vuelve a las pruebas estandarizadas lo prioritario. Desde esta perspectiva, se debe fomentar espacios constantes donde las y los estudiantes puedan constituir acción y discurso y de este modo ejercer críticamente la ciudadanía.

Gómez (2013), en tanto, sostiene que las percepciones estudiantiles guardan relación con el desarrollo del gusto por el saber a través de la técnica del debate en la asignatura de Filosofía y Psicología. Este estudio se enfoca, en consecuencia, en dar cuenta de la utilidad de tal asignatura en el currículum escolar. Con este fin se establece una relación entre la actitud inicial del estudiante, en la que se manifiesta poco o nulo interés por la clase de Filosofía, y la técnica del debate. El estudio de Gómez arrojó que la actitud inicial mencionada evoluciona a lo largo de la investigación a una actitud propositiva en cuanto a las capacidades, habilidades y conocimientos adquiridos por los estudiantes, es decir que reconocen luego de participar en los debates propuestos mayor participación, tolerancia, mayor capacidad de escuchar, mayor seguridad al exponer ideas de manera verbal a públicos desconocidos.

## **Metodología**

El presente estudio se desarrolló teniendo como base la metodología cualitativa de recolección y análisis de datos a través de un estudio de caso. Siguiendo a Martínez Carazo (2006), la investigación tiene un propósito exploratorio y considera en la etapa de obtención de las evidencias el protocolo de estudio de caso planteado por Yin (1989, citado en Martínez Carazo, 2006) que conlleva los siguientes componentes: a) semblanza del estudio de caso; b) preguntas del estudio de caso; c) procedimientos a ser realizados y d) guía del reporte del estudio de caso.

Esta disposición metodológica busca, siguiendo a Yin (1989, citado en Martínez Carazo, 2006), una generalización analítica, es decir que su intención es representar una teoría por medio de la utilización del estudio de caso.



La muestra se levantó en un universo de 15 estudiantes, por medio de entrevistas individuales a través de los siguientes criterios:

- Estudiantes de tercer y cuarto año de enseñanza secundaria del colegio Valle del Aconcagua.
- Estudiantes que, al momento de la investigación, se encontraran en algún electivo de profundización en Filosofía.

Las entrevistas se realizaron con autorización del establecimiento, previa firma de consentimientos informados para apoderados y estudiantes.

El establecimiento educacional donde se desarrolló el estudio tiene un régimen diurno y es privado, aunque curricularmente utiliza los planes y programas ministeriales. La población que asiste al establecimiento corresponde al estrato social alto o medio-alto. La matrícula del establecimiento gira en torno a los cuatrocientos estudiantes distribuidos en niveles que van desde el nivel preescolar Playgroup (3 años) hasta cuarto año de enseñanza media, con un curso por nivel. Cada curso no sobrepasa los 25 estudiantes por sala de clases.

Para analizar e interpretar los datos, se utilizaron elementos del análisis de contenido del discurso. Para sistematizar los datos empíricos, se incluyeron procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva, guiados por el principio de comparación constante de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 1991). En la codificación abierta, los enunciados se clasificaron por unidades de significado y se les asignaron códigos. Luego, se agruparon en categorías según su relevancia para el problema de investigación.

Las primeras categorías surgieron en torno a la elección, valoración y reconocimiento de la importancia de la asignatura en el currículo escolar. Así, las categorías son las siguientes: afinidad con el contenido de la asignatura, afinidad con la metodología, expectativa de conocimiento, expectativa de aumento de la base de opinión, valoración positiva del análisis filosófico y de la comprensión de los problemas personales cotidianos, valoración positiva de la lectura de textos filosóficos, valoración positiva del cuestionamiento filosófico y del potencial transformador de la filosofía, identificación de la necesidad del derecho a la formación filosófica, valoración de la posibilidad de optar y la obligatoriedad de la asignatura en el currículo escolar, entre las más relevantes.

En la codificación axial, en cambio, se identificaron las categorías más significativas y se crearon relaciones con las subcategorías. Se pudo reconocer que la percepción de los entrevistados oscilaba entre lo individual y lo colectivo. Esto condujo a la creación de tres momentos por los que se mueven los discursos de los estudiantes, a saber:

- Momento 1, dentro de la esfera individual, que responde a la concepción de la formación filosófica como un contenido relacionado con la juventud y la expectativa de conocimiento.
- Momento 2, dentro del ámbito colectivo, que incluye tanto la valoración positiva del cuestionamiento filosófico y la capacidad transformadora de la filosofía como el tema del reconocimiento de la importancia de la asignatura en el currículo escolar.
- Momento 3, en el ámbito de la socialización, que incluye el derecho a la educación filosófica en la escuela y la valoración del carácter electivo/obligatorio de la asignatura.

Finalmente, en la etapa de codificación selectiva, se elaboró una categoría central, a saber, que la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela se mueve entre las esferas que abordan la acción individual y su impacto en la colectividad.

Como instrumento de recogida de la información se recurrió a la entrevistas semiestructuradas, considerando que son más flexibles que otros tipos, ya que nacen de preguntas calculadas pero que se pueden acomodar a cada entrevistado (Díaz-Bravo et al., 2013). Según Díaz-Bravo et al. (2013), existen cuatro etapas para la realización de este tipo de entrevista:

1. Preparación: Planificación de objetivos, redacción de preguntas y convocatoria.
2. Apertura: Situación inicial del entrevistar. Presentación de objetivos.
3. Desarrollo: Situación nuclear del entrevistar. Intercambio de información a la luz de la guía planificada flexible.
4. Cierre: Síntesis de la conversación para estimular el resumen mental por parte del entrevistado y, de este modo, lograr la ampliación en contenidos que no ha señalado.

## **La percepción sobre el derecho a la filosofía**

La percepción estudiantil sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela se desliza de lo micro a lo macro, entre las esferas que tratan de la acción individual y su impacto en la colectividad. Esto se traduce en la idea de que la formación filosófica transforma al sujeto desde lo individual a lo colectivo. Esta transformación, como potencia, tiene sus raíces en el propio sujeto. No modifica lo que el individuo es, sino que proporciona las condiciones necesarias para llegar a ser lo que todo intelecto humano puede llegar a ser, es decir, un ser pensante capaz de decidir libre, crítica y éticamente sobre las cuestiones y problemas de la vida cotidiana. En consecuencia, el análisis de resultados se organiza en tres momentos en los que se hace visible la progresión de las percepciones de lo individual a lo colectivo.

El primer momento es la elección de la asignatura de Filosofía, circunstancia crucial si tenemos en cuenta que se convertirá en una de las tres clases anuales con mayor número de horas semanales. Enmarcadas en el ámbito de lo individual, estas razones atienden a la afinidad con el contenido de la asignatura y a la expectativa de conocimiento, ambas en términos de aumentar la base de sus propias opiniones.

En un segundo momento, encontramos la valoración de la formación filosófica y la pertinencia del nivel en el que se imparte. Este momento se enmarca en el ámbito colectivo y, en este sentido, la valoración apunta al cuestionamiento filosófico, es decir, a la comprensión filosófica de los problemas cotidianos compartidos, ya sea mediante el debate, la conversación o el análisis y la lectura de textos. Por lo tanto, se valora positivamente la inclusión temprana del tema en cuanto al inicio de las dudas existenciales comunes inherentes al ciclo de edad y madurez conocido como pubertad.

Finalmente, en un tercer momento, aparece la necesidad del derecho a la formación filosófica y la obligatoriedad frente a lo optativo de la asignatura en el currículo. Es en términos de su aplicación, y por tanto desde lo colectivo, que sus percepciones se acercan a la necesidad del derecho a la formación filosófica, es decir, reconocen en la formación filosófica un beneficio que repercute de lo particular a lo general. En este sentido, ven el par obligatoriedad-selectividad en la fórmula curricular de la asignatura de filosofía como un factor de suma importancia, ya que, aunque no consideran que la obligatoriedad sea acorde con el derecho, reconocen la existencia de un desconocimiento y prejuicios en torno a la asignatura, factores que, en su opinión, dificultan la elección de esta. Por lo tanto, surge una circularidad interesante en la trayectoria de estos últimos,

a saber, que el derecho a la enseñanza de la filosofía se presenta como una necesidad, en función del impacto sobre las razones de la elección.

### **Dominio individual: primer momento**

Uno de los primeros hallazgos obtenidos de las entrevistas es la relación de afinidad con la asignatura de filosofía. En ese sentido, el mayor número de respuestas relacionadas con la elección de la asignatura por afinidad son de aquellos estudiantes que tuvieron la asignatura en un año reciente muy próximo. Estos manifiestan una afinidad con la asignatura basada en la sensación de libertad reflexiva y el placer individual que promueve la indagación y el descubrir.

Me gusta el pensamiento, el libre pensamiento, las opiniones, los temas políticos sobre la historia y la actualidad, me gusta mucho indagar (...) el pensar en general es algo que me gusta mucho (E7, masculino, 3.º medio).

Otras respuestas sugieren la necesidad de profundizar en la propia opinión en términos de interacción con los demás, aludiendo al potencial de la filosofía, que también se intuye. En este sentido, es comprensible que las expresiones de afinidad con el contenido (por la experiencia) impliquen afinidad con la metodología y el propósito individual de este, como expresa la siguiente respuesta:

Me gusta el debate [político] y la filosofía ayuda a eso, a entender la política (E10, masculino, 3.º medio).

Como es notorio, el debate político se identifica con la comprensión de la política a través de la filosofía, entendiendo que debatir filosóficamente es comprender.

Junto a la afinidad, también emerge como hallazgo una comprensión sobre la expectativa. La expectativa también está dada por lo que llamaremos cuestionamiento inacabado como base para el aumento constante del conocimiento, es decir, este conocimiento se refiere a un mayor flujo de cuestionamiento y, en consecuencia, a la progresiva profundidad del conocimiento del tema en cuestión. Implícitamente, se deduce que problematizar filosóficamente un tema es conocerlo mejor:

Puedo retroalimentarme de las preguntas y opiniones de mis compañeros (E2, femenino, 4.º medio).

Debatir más sobre política y poder dar mi opinión (E10, masculino, 3.º medio).

Llama la atención que la “retroalimentación” se aplique a la escucha de otras opiniones y preguntas, ya que alude al potencial que ven en el cuestionamiento colectivo, una especie de comunidad de indagación en la que no solo se validan sus propias preguntas, sino también las de los demás y, en este sentido, la indagación colectiva es fructífera.

Por último, en las respuestas hay un factor que habla de la curiosidad. Los estudiantes no conocen la materia, porque es una asignatura que solo aparece en el penúltimo año de su formación.

Curiosidad, porque no sabía de qué iba la asignatura (E9, masculino, 3.º medio).

Nunca había tenido y no me habían explicado qué era la filosofía (E5, masculino, 3.º medio).

La curiosidad se presenta como el motivo de la elección y se manifiesta más explícitamente el desconocimiento de lo que es y lo que se hace en esta materia. Aquí también se muestra explícitamente el gusto por la novedad.

### **Ámbito colectivo: segundo momento**

Preguntados por la valoración que hacen de la formación filosófica que han recibido hasta ahora, los estudiantes la valoran desde diferentes perspectivas, que se ordenan según la importancia que le otorgan. En primer lugar, valoran positivamente el análisis y la comprensión filosófica de los problemas cotidianos; en segundo lugar, valoran positivamente la lectura de textos filosóficos; en tercer lugar, tienen una valoración positiva del potencial ético-transformador de la asignatura, y, en cuarto lugar, valoran positivamente el cuestionamiento filosófico en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico.

### **Valoración positiva de la comprensión filosófica**

La primera de estas percepciones está relacionada con la reflexión, el cuestionamiento y la aplicación de esta reflexión a la vida cotidiana. Se valora positivamente la posibilidad de reflexionar sobre la vida cotidiana y el cuestionamiento del presente:

Se puede aplicar y es muy útil en la vida cotidiana (E8, masculino, 3.º medio).

[La filosofía profundiza] en lo cotidiano; en lo que pasa en el día a día (E4, masculino, 4.º medio).

Así, una de las connotaciones destacadas por las respuestas está relacionada con el análisis y la comprensión filosófica de los conflictos cotidianos del individuo, siendo de suma importancia el reconocimiento de la necesidad de comprenderlos. No se propone ir en busca de soluciones, sino ir en busca de la comprensión de los problemas que los originan. De acuerdo con lo anterior, un estudiante sostiene:

Puede ayudar y facilitar el proceso de comprensión de todo tipo de problemas [con] los que uno tiene que lidiar (E3, masculino, 3.º medio).

En este sentido, la aplicación práctica de los contenidos filosóficos aprendidos en la vida cotidiana parece ser un paso lógico en cuanto a la actitud filosófica de los alumnos en la asignatura. Más aún cuando el alumno dice que debe enfrentarse a ello, aludiendo a la inexorabilidad de la responsabilidad que conlleva, es decir, no hay opción de eludir el problema. Referido a ello otras respuestas plantean:

[La filosofía] ayuda a ver más allá del puro momento presente (E1, masculino, 4.º medio).

[Con la filosofía] nunca encuentras las respuestas a las experiencias que cuestionas, [pero] los cuestionamientos son como respuestas (E2, femenino, 4.º medio).

[La filosofía] ayuda a resolver las ideas difusas que uno tiene (E3, masculino, 3.º medio).

La filosofía cuestiona eventos de tu propia vida (E4, masculino, 4.º medio).

La segunda de estas percepciones está relacionada con la lectura filosófica, ya sea referida a la lectura simbólica de las circunstancias de la vida, desde la perspectiva de una reflexión del texto y el contexto, o en torno a la capacidad de formarse una opinión fundamentada.

[La educación filosófica ayuda a] formarse y reflexionar más allá de lo que se lee y lo que se ve (E10, masculino, 3.º medio).

El texto “lo que se lee” y el contexto “lo que se ve” aluden a una valoración positiva de la capacidad de reflexión filosófica. También consideramos que la expresión “más allá” implica una valoración de la búsqueda de un fundamento, conocimiento o contenido difícil de hacer visible a primera vista. A la luz de lo anterior, llama la atención el concepto de “formar”, porque considera

la búsqueda de las profundidades del fundamento como formativa, en la medida en que alude a la construcción del *modus operandi* del pensamiento cuando se empareja con “reflexionar”.

La tercera de estas percepciones tiene que ver con la capacidad ética transformadora de la filosofía, y más concretamente en lo que se refiere a la formación de opinión, la configuración del futuro del país y la afectación de las relaciones de poder y sus consecuencias:

El impacto en la sociedad, la moral y la ética son básicos y la filosofía se encarga de ello (E10, masculino, 3.º medio).

Cuando el estudiante menciona “afectar a la sociedad” se refiere al impacto del individuo en la colectividad, es decir, que toda educación recibida por el individuo influirá en consecuencia en la sociedad. De este modo, sugiere un potencial beneficioso para la educación filosófica, indicando dos componentes básicos que aporta esta disciplina, a saber, la moral y la ética.

La cuarta de estas percepciones está relacionada con el cuestionamiento que genera y provoca la formación filosófica, como ejercicio mental, y como herramienta de formación de opinión:

La filosofía te hace cuestionar y tener que investigar algo para entenderlo (E2, femenino, 4.º medio).

La conciencia de cuestionar para comprender sigue la misma línea que las consideraciones reveladas en las categorías anteriores, es decir, cuanto más se cuestiona, más conocimiento se tiene sobre un tema. También implica que la forma en que funciona la filosofía es a través del pensamiento crítico. Se percibe un avance-pregunta, como quien abre una a una las puertas de lugares inexplorados. En términos de lo anterior, se encuentra la siguiente respuesta:

En el debate uno quiere crear una opinión, mientras te unes al debate siempre es bueno, porque te forja preguntas que tratas de resolver (E10, masculino, 3.º medio).

En ella, “forjar un cuestionamiento” se plantea como si fuera algo inamovible, y sin embargo, termina en “tratas de resolver”, lo que sugiere el proceso inacabado de desentrañar, resolver los cuestionamientos filosóficos.

## **Reconocimiento de la importancia de la asignatura escolar de filosofía**

Las percepciones ahondan en la profundidad del pensamiento, vinculando la filosofía con el conocimiento, con las cuestiones existenciales, con la radicalidad de la etapa de la vida que están viviendo, con el potencial que descubren en el espacio educativo en el marco de una clase de filosofía. Como se ve en:

Estos cambios radicales también están influenciados por lo que uno aprende (E4, masculino, 4.º medio).

En la respuesta se aprecia una inclinación favorable a la implantación temprana de la asignatura en función de los cambios de edad, entendiendo que la influencia de lo aprendido es decisiva y fundamental en la radicalidad de las transformaciones que se generan en la adolescencia. Los estudiantes coinciden, explícita o implícitamente, en que la adolescencia y la pubertad suponen cambios personales difíciles de afrontar; sin embargo, ven un potencial beneficioso en el acompañamiento de la filosofía en esta etapa:

A partir de 7.º, cuando pasas por la pubertad, siento que [es] ahí donde uno absorbe más esas experiencias y (es) ahí donde te pueden afectar más para la vida (E4, masculino, 4.º medio).

El impacto de las experiencias puberales en la vida futura parece ser un factor muy influyente en sus opiniones. Consideran que la pubertad es una edad favorable para absorber experiencias. La formación filosófica en esta etapa acompañaría un proceso crucial en la formación de la persona. En consecuencia, los niveles percibidos para el inicio de la asignatura escolar se sitúan en torno a los 12 o 13 años:

Tal vez a partir del 8.º o 7.º curso, [...] tal vez haya ideas para (los que) se interesan por la filosofía (E3, masculino, 3.º medio).

Además de esto, los hallazgos dan cuenta de la necesidad de modificar la metodología según la edad. Aquí, la lectura parece ser el factor crucial para modificar la estrategia pedagógica filosófica:

Si empiezas desde una edad más temprana, tendrás que leer menos y cuestionar las cosas que ellos experimentan (E5, masculino, 3.º medio).



También reconocen como beneficiosa la iniciación temprana de la formación filosófica aplicada a su propia experiencia, a la profundidad de sus propios pensamientos:

Si lo hubiera sabido antes, tendría pensamientos aún más profundos (E7, masculino, 3.º medio).

Del mismo modo, perciben un beneficio generalizado para las demás asignaturas del currículo escolar:

Siempre he creído que la filosofía debería empezar antes [...] podría aportar más a las demás asignaturas si empieza antes (E6, masculino, 3.º medio).

Aquí, se hace notoria la intuición acerca de un beneficio generalizado para el resto de las asignaturas, un reconocimiento implícito de transformación de la persona a través de la filosofía, ya que modifica las formas de abordar los conflictos, las ideas y los cuestionamientos cotidianos.

En cuanto a la relevancia del nivel actual para la enseñanza de la asignatura, los estudiantes perciben que la madurez adquirida con la edad es un factor determinante a la hora de formarse filosóficamente. También reconocen un prejuicio relacionado con la falta de profundidad e ideales en las reflexiones de la infancia:

Porque antes eres más joven y no te importan esas cosas más profundas, no te importa saber lo que pasa (E10, masculino, 3.º medio).

Llama la atención que la madurez sea uno de los factores que les parece decisivo a la hora de decidir sobre la relevancia del nivel de formación filosófica. El desconocimiento de otras formas de hacer filosofía en la escuela es evidente:

Yo creo que el tercer y cuarto año es bastante bueno, porque en el segundo año es un proceso en el que uno está empezando (E1, masculino, 4.º medio).

Cuando el alumno dice que se está empezando, suponemos que se refiere al inicio de las dudas existenciales o, al menos, al cuestionamiento de la búsqueda de la identidad, que es en sí misma un problema filosófico. Lo que esta percepción olvida, sin embargo, es que las cuestiones filosóficas se refieren no solo a los procesos de crecimiento o transformación en sí mismos, sino también al funcionamiento externo del mundo, las relaciones, los valores, los afectos, las decisiones cotidianas, etc.

### **Ámbito de socialización: tercer momento**

Preguntados por la relevancia de la existencia del derecho a la filosofía, los estudiantes decidieron que, en general, todos están de acuerdo con la valoración positiva de la existencia del derecho y, dentro de este grupo, es posible identificar dos tipos de opinión. Por un lado, están los que consideran que es necesario que las personas tengan acceso a la educación filosófica como un derecho y, por otro lado, están los que consideran que la existencia del derecho a la educación filosófica es positiva en cuanto a su aplicación y bajo la condición de la libertad de elección.

Por último, hay respuestas que consideran innecesaria la existencia de ese derecho porque consideran que la filosofía va más allá de las aulas y, por lo tanto, se puede acceder a ella en cualquier momento y en cualquier circunstancia.

### **La necesidad del derecho a la enseñanza filosófica**

Al hablar de la necesidad del derecho, se hace referencia precisamente al contraste que hace el privilegio en tal o cual materia. Así, aparece la siguiente respuesta:

Ahora mismo siento que es un privilegio que se ofrece a pocos, es la filosofía de forma educativa y por eso también siento que este privilegio debería extenderse a más gente (E4, masculino, 4.º medio).

Ampliar un privilegio implica hacerlo común y colectivizar. Más aún cuando se señala a la filosofía como una forma de educación y de comprender que, en el modo colectivo de educar, la formación filosófica cobra relevancia.

De manera no tan diferente, las otras percepciones abordan la necesidad del derecho desde una especie de necesidad humana, se refieren a ese anhelo inconsciente que tenemos las personas de ser educadas filosóficamente. La necesidad se relaciona, por tanto, con el surgimiento de un derecho. Algunos de los factores que influyen en sus respuestas son la conciencia, la radicalidad del presente, la construcción futura del país, entre otros. De ellos, los más relevantes son los siguientes:

Si todos tenemos derecho a la filosofía, podremos soportar el peso de las cosas (E1, masculino, 4.º medio).

Cuando el estudiante plantea la idea de “tomar el peso de las cosas” se refiere a la conciencia necesaria para vivir en lo colectivo. Esto ocurre en función de la importancia intuida que le atribuye a la incidencia de la conciencia individual en lo universal, pues reconoce que ser consciente del día a día o de las circunstancias de la vida, etc., es algo que no hemos logrado hacer, es algo que “podemos” hacer si “todos tenemos derecho a la filosofía”.

La conciencia del presente es un factor que se repite en sus respuestas y es determinante a la hora de hablar del derecho a la filosofía. En relación con lo anterior, aparece otra percepción general, relacionada con la conciencia a través de la lectura filosófica. Esta última, como se ha visto anteriormente, parece considerarse ineludible cuando se habla de formación filosófica:

Tomas el peso del texto y lo relacionas con tu vida (E9, masculino, 3.º medio).

La relación que surge aquí entre el contenido filosófico de la lectura y la vida del lector se enmarca también en términos de conciencia. Cuando el alumno dice “tomar el peso del texto”, quiere decir que le encuentra sentido, es decir, que puede relacionarlo con su propia vida, atribuyendo así una importancia crucial a este tipo de lectura.

Otro concepto que sale a relucir es el de radicalidad o cambios radicales, al que se atribuye una influencia en el mundo actual:

El mundo está cambiando y hay historias más radicales, grupos más radicales, que le hacen a uno cuestionarse y tener una base que le ayude a pensar como la filosofía, siento que ayudaría mucho por lo menos a plantearse las cosas, a ver si lo que está pasando es correcto o no (E4, masculino, 4.º medio).

En esta opinión, el estudiante reconoce el beneficio del acompañamiento de la filosofía a su propio cuestionamiento. Considera muy importante la valoración moral que la persona puede hacer sobre los acontecimientos expresando “para ver si lo que está pasando es correcto o no”. Y lo considera importante ya que es lo mínimo que se debe hacer, menciona que “ayudaría mucho al menos hacerse preguntas”, ya que el cuestionamiento o replanteamiento de las cosas permite evaluar positiva o negativamente y adherir a las diferentes iniciativas según la evaluación previa de los hechos. Por lo tanto, reconoce implícitamente la necesidad de actuar en el mundo a partir de un pensamiento auténtico. En cuanto a lo anterior, se encuentra:

Todos los días somos bombardeados por las noticias, por la realidad, por lo malo, por lo bueno, y es bueno tomar una posición frente a este bombardeo (E4, masculino, 4.º medio).

También se halló, como en otras categorías, el factor de la construcción futura de un país, como ideal, en varias respuestas. Atribuyen a la educación filosófica la formación de la conciencia, que relacionan tanto con una norma moral como con una forma de pensar auténtica y libre. Según esta respuesta,

entonces [la filosofía] ayuda a ser una persona más consciente y eso creará un país de gente más consciente, que sabe lo que quiere para sí misma y para los demás (E4, masculino, 4.º medio).

De nuevo, como en ocasiones anteriores, se pone de manifiesto la importancia de la incidencia del individuo en la colectividad, sin embargo, queda claro en esta respuesta que la idea de “querer para sí y para los demás”, que relaciona los intereses personales con la colectividad, responde a una forma de ver la sociedad, a una forma de entender las bases de la organización social. Por tanto, este modo se caracterizará por la influencia del individuo en la colectividad.

En la misma línea, identifican la necesidad de una formación filosófica para que el individuo, que influye e impacta significativamente en su entorno, se identifique como una forma única de pensar:

Es una buena idea [el derecho a la formación filosófica], para que uno vea como profesor que hay cada punto de vista, para ver qué piensan, qué opinan, qué les gustaría hacer o qué les interesa, el derecho a la formación filosófica, creo que es bueno si se implementa (E7, masculino, 3.º medio).

En sus respuestas, los estudiantes perciben la obligatoriedad como algo contrario al concepto general de derecho:

Un derecho al que podría estar dispuesto a elegir, la libertad de tener ese derecho y la facilidad de adquirirlo, pero que sea uno el que lo elija (E2, femenino, 4.º medio).

No parece extraño que la relación entre el derecho y la obligación se identifique como contradictoria, ya que el derecho es visto como un beneficio, sin presión para su ejecución y no como una condena a utilizar. En consecuencia, reconocen la motivación como motor del uso de este derecho:

Si la persona no está auto motivada, no sé de qué sirve (E8, masculino, 3.º medio).

Lo anterior tiene una razón de ser que aparece más adelante. La motivación está relacionada con la capacidad de la persona de querer cuestionarse a sí misma, de querer hacerlo y de poder hacerlo:

La filosofía, es cierto que no es fácil, presenta muchos problemas, pero también el hecho de poder darse tiempo para filosofar, también lo considero una especie de regalo que me imagino que hay gente que no se lo podría dar (E3, masculino, 3.º medio).

## **Reflexiones finales**

La percepción de los estudiantes sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela se inclina hacia la comprensión de esta como un factor formativo esencial en su proceso académico, ya que la identifican con un proceso de transformación a través de la disciplina y, además, con el impacto social que conlleva. Aparecen cuestiones relacionadas con la expectativa de conocimiento y el aumento de la base de opinión; con la valoración positiva de la filosofía, en tanto que analiza y busca comprender filosóficamente los problemas cotidianos de la persona y, en este sentido, valoran la lectura de textos especializados y el cuestionamiento filosófico. Por último, se destaca la necesidad de su aplicación como derecho, en la medida en que transforma e impacta de lo individual a lo colectivo.

De este modo, el cruce de la literatura especializada con los hallazgos recientemente presentados se articula en torno a dos ejes principales. Por un lado, los contenidos relacionados con la filosofía, según los intereses e inquietudes de la persona en la escuela (Gómez, 2013) y, por otro lado, la capacidad transformadora de la filosofía (Derrida & Pericles, 2002).

En la clase de filosofía se hacen preguntas que responden a las inquietudes. En este sentido, encontramos en Cerletti (2008) que la intencionalidad es crucial a la hora de preguntar, ya que, aunque las distintas ramas del saber pueden calmar en parte la inquietud cuestionadora, la pregunta filosófica es permanente, porque se inclina por un saber sin supuestos, según el autor:

La intencionalidad filosófica del cuestionamiento tiene su origen en la aspiración a conocer, pero su rasgo distintivo es que aspira a algún conocimiento sin supuestos. Por ello, el cuestionamiento filosófico no se conforma con las primeras respuestas que se suelen ofrecer, que generalmente interrumpen el cuestionamiento por la aparición de los primeros supuestos.... Las preguntas científicas, políticas, religiosas, etc., se detienen cuando aparece la cuestionabilidad de los supuestos que sustentan estos campos (Cerletti, 2008, p. 24).

Según esto, la constante insatisfacción de la pregunta filosófica invita a seguir preguntando en la inagotable búsqueda de un conocimiento sin supuestos. En este sentido, se puede atribuir una aplicación práctica de los contenidos filosóficos aprendidos a la vida cotidiana, considerando que dentro de la percepción de los estudiantes se destaca la inexorabilidad de la responsabilidad de lidiar con los problemas que se presentan en el día a día; ya que no hay opción de evitar el problema, el contenido filosófico proporciona una herramienta práctica para enfrentarlo.

Desde este punto de vista, el constante cuestionamiento de los problemas cotidianos proporciona una respuesta favorable que, como cuestionamiento permanente de sus propias condiciones, la clase de filosofía es un filosofar. Los alumnos se preguntan y se interrogan a partir del material presente de lo que viven, los problemas e interrogantes, los dilemas y conflictos cotidianos que se ven obligados a enfrentar. Son, por tanto, las experiencias de su tiempo y las condiciones de producción de estas experiencias las que configuran el contenido de sus preguntas.

Sin embargo, queda por determinar la disposición de los alumnos hacia el tema, la afinidad que sienten con él. Cerletti (2008) sugiere que, bajo ciertas condiciones, cualquiera puede convertirse en filósofo, por lo que cabe preguntarse qué es lo que les caracteriza y les hace estar tan a gusto con la clase de filosofía. Según el mismo autor, está la actitud de sospecha.

Ese espacio en común entre filósofos y aprendices será más bien una actitud: la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, de filosofar... esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, esa actitud radical que permite problematizar las afirmaciones o cuestionar lo que se presenta como obvio, natural o normal. Y esta disposición la encontramos en cualquier filósofo (Cerletti, 2008, p. 28).

Desde esta perspectiva, por tanto, no parece extraño que se reconozca la percepción del alumno como afín a la formación filosófica, sospechando, cuestionando y autocuestionando el mundo que le rodea. Más aún, teniendo en cuenta la inagotable cantidad de información que se entrega diariamente en las redes sociales y otros medios de comunicación (Badiou, 2007).

Si la filosofía es el acto de reorganizar las experiencias, consideraremos, en consecuencia, que en la clase de filosofía se hace filosofía porque se objetiva el mundo a través de su exposición. Sin embargo, es muy importante recordar lo que dice Gaete et al. (2007) sobre la importancia de hacer filosofía desde nuestro propio mundo, es decir, desde nuestros propios contextos e historias.

Esta pertenencia a una forma de concebir el mundo implica, por tanto, el reconocimiento de la propia incidencia dentro de él, donde la interacción tiende de lo individual a lo colectivo. Precisamente por ello se requiere una filosofía que permita dialogar con los cuestionamientos desde

la materia del presente. En este sentido, el diálogo se convierte en transformador, ya que las diferentes visiones son el prisma a través del cual interactúan, se influyen e impactan mutuamente.

Con todo, este estudio es una aproximación inicial y limitada al problema de investigación propuesto debido a su muestra y tipo de estudio, pero, sin embargo, abre nuevas preguntas de investigación como: ¿Por qué es tan importante la relación entre la curiosidad y el estudio de la filosofía como asignatura escolar? ¿Cuál es la relación entre filosofía escolar y autoconocimiento? Estas observaciones, formuladas como preguntas, permiten abordar nuevas áreas de investigación al objeto de estudio de la percepción estudiantil de la filosofía en etapa escolar.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016a). *Calidad educativa en educación media técnico profesional desde la perspectiva de los actores clave del sistema*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4538>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016b). *Estudio sobre la calidad educativa en la educación media científico humanista desde la percepción de los actores claves del sistema*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4537>
- Arancibia, V. (1994). La educación en Chile: percepciones de la opinión pública y de expertos. *Estudios Públicos*, (54), 125-151.
- Badiou, A. (2007). La filosofía como repetición creativa. *Acontecimiento*, 7(33-34), 123-131.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Cerletti, A. (1996). *La Filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Universidad de Buenos Aires.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la Filosofía como problema filosófico* (1º ed.). Libros del zorzal.
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 10(1), 1-24. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42030>
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, (1), 13-42.
- Derrida, J. (1997). *Le droit a la philosophie du point de vue cosmopolitique*. UNESCO; Verdier.
- Derrida, J., & Pericles, P. (2002). *Ethics, institutions, and the right to philosophy*. Rowman & Littlefield.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Donoso-Díaz, S., Castro-Paredes, M., & Alarcón-Leiva, J. (2015). Aspectos críticos en las propuestas sobre una nueva arquitectura de la educación pública chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 305-324. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000200018>
- Eyzaguirre, S. (2018). El rol de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico. *Puntos de Referencia*, (485), 1-8. [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20180731/20180731093113/pder485\\_seyzaguirre.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20180731/20180731093113/pder485_seyzaguirre.pdf)

- Gaete, M. (2019). La enseñanza de la filosofía como lucha por el pensamiento. Reflexiones a partir del texto “El rol de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico” de Sylvia Eyzaguirre. *Revista de Filosofía*, (76), 263-267.
- Gaete, M., Miranda, L., & Ramírez, M. (2007). *Entre el desarraigo y el olvido*. LOM.
- Gómez, C. (2013). *La percepción de los alumnos referido a la enseñanza de la Filosofía a través de debates, en el Liceo Polimodal Juan Agustín Morales González: Un estudio de caso* [Tesis de maestría, Universidad Católica del Maule]. <https://didactifilosofica.files.wordpress.com/2020/04/la-percepcic3b3n-de-los-alumnos-referido-a-la-ensec3b1anza-de-la-filosofc3ada-a-travc3a9s-de-debates-en-el-liceo-polimodal-juan-agustc3adn-morales-gonzc3a1lez.-un-estudio-de-caso.pdf>
- López Barraza, A., & García Reñasco, C. (2015). Percepciones acerca de la educación escolar en Chile de estudiantes egresados de enseñanza media y que participaron en un programa de talento académico. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 4-17. <https://doi.org/10.7764/pel.52.1.2015.2>
- López, J. (2017). *Percepción de estudiantes y egresados de la Enseñanza Media Técnico Profesional acerca de la relación entre las habilidades comunicativas que promueve el currículum y la movilidad social* [Tesis de maestría, Universidad Católica de la Santísima Concepción]. UCSC Repositorio académico. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1273>
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Revisión de las Políticas Educativas en Chile desde el 2004 al 2016*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4468>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *La filosofía, una escuela de la libertad: enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar; la situación actual y las perspectivas para el futuro*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192689.locale=es>
- Red Chilena de Profesores de Filosofía. (2016). Declaración por el derecho de la filosofía en el colegio. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, 1(6), 7-9. <https://revistamutatismutandis.com/index.php/mutatismutandis/article/view/144>
- Rifo Melo, M. E. (2017). Historia de la transformación en la educación superior. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 13-36. <https://doi.org/10.19053/01227238.4925>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research. Grounded Theory. Procedures and technics*. Sage Publications.

**Cómo citar:** Pérez Rocha, P. A., & Rifo Melo, M. E. (2022). La percepción de estudiantes de Chile sobre el derecho a la formación escolar en Filosofía. *Páginas de Educación*, 15(2), 44-67. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2853>

**Contribución autoral:** a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.

P. A. P. R. ha contribuido en a, b, c, d; M. E. R. M. en a, b, c, d.

**Editora científica responsable:** Mag. Florencia de León