

## La Defensa De La Filosofía: Desnaturalización, Igualdad Y Antinomia

Carolina Ávalos Valdivia\*

### 1. Filosofía y desigualdad

Hoy día, los profesores de filosofía de Chile a través de su red, REPROFICH,<sup>1</sup> nos preparamos para enfrentar lo que puede llegar a ser un fortalecimiento del sistema educacional que, desde su última reforma, no ha hecho más que reproducir desigualdades. De hecho, consideramos que, no sólo en términos económicos se reproduce la desigualdad, sino que también la educación chilena la reproduce desde la misma escuela, desde la sala de clases, es decir, desde el mismo hecho de enseñar. Y, puntualmente, desde la clase de filosofía, donde la escena de enseñanza se define por el o la profesora poseedora del saber, es decir, dueña de contenidos y de problemas filosóficos, dueña de las “habilidades” de pensamiento y de reflexión y, donde los y las “alumnas”, sujetos en formación, necesitan una guía para terminar con el mal de la ignorancia y poder determinar sus ideas, sus preguntas y sus inquietudes.

Por otra parte, hemos visto los esfuerzos que el gobierno en curso ha hecho en vista de instalar la (des)igualdad como un problema que la educación debiese enfrentar y resolver. Así, la idea de igualdad la podemos encontrar en anuncios programáticos de la misma presidenta Bachelet: “Queremos una educación que sea una herramienta para la igualdad y no para la segregación”,<sup>2</sup> como también: “disminuir la desigualdad supone que el nivel socioeconómico y cultural de las y los estudiantes no sea una barrera de acceso”.<sup>3</sup> En efecto, como ya es sabido, lo que aquí se propone se identifica, más bien, con las ideas de *medio* y de *oportunidad*, es decir, con un instrumento de acceso a la educación, más que con un principio de la educación. Pareciera ser

---

\* Profesora de Filosofía, Doctora en Filosofía por la Universidad Paris 8 y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Miembro de la Coordinación Nacional de la REPROFICH.

<sup>1</sup> Red de Profesores de Filosofía de Chile (REPROFICH).

<sup>2</sup> Palabras de Michelle Bachelet en diario *La tercera*, por C. Díaz, 13 de mayo de 2014. Disponible en línea: [www.latercera.com](http://www.latercera.com)

<sup>3</sup> Michelle Bachelet, *Reforma Educacional*, en *Programa de Gobierno. Michelle Bachelet 2014-2018*, octubre de 2013, p. 17.

que en función de paliar esta situación de desigualdad, se ha propuesto en mayo del año que recién pasó, la formación en ciudadanía como un intento de formar condiciones en los sujetos que tiendan a establecer situaciones de igualdad, lo que llaman la formación de un buen ciudadano.

Pero lo anterior, ha abierto aún más el debate entre los que estamos vinculados a la filosofía en el colegio. Este hecho dispone la realidad de tal manera que la filosofía o, lo que se va enseñar en nombre de ella, se ponga en discusión: por un lado, la posibilidad que la asignatura de filosofía sea eliminada o transformada en optativa, y, por otra parte, la propuesta de los técnicos ministeriales de crear una asignatura que se haga cargo de la formación en ciudadanía. Estos hechos han sido determinantes en las discusiones entre académicos, profesores y estudiantes en la medida en que han expuesto lo problemático que resulta afirmar una defensa de la filosofía. Esto porque, desde los que piensan que el problema radica en una dimensión gremial y que por tanto, debiésemos partir por asegurar nuestro espacio a toda costa, la filosofía en el colegio corre el riesgo de naturalizarse, es decir, de seguir –como hasta ahora– llenando un espacio en el currículum desde una justificación tecno-ideo-lógica y, por tanto, de continuar preservando su valoración de útil o inútil. Lo cual reduce el problema de la defensa a una reivindicación gremial. En este sentido, defenderíamos la filosofía porque defendemos nuestro lugar de trabajo, la utilidad de nuestro(s) saber(es), de nuestras competencias y de nuestra versatilidad: sabemos de ética, de política, de religión, de arte, en fin, sabemos de todo un poco. Pero también hay otros – que sin duda han sido la mayoría– que hemos defendido la filosofía desde un punto de vista donde ella misma haga su propio trabajo: reflexionar(se), criticar(se) y preguntar(se) por su tarea en el colegio. Aquí, las preguntas ¿qué filosofía defender?, ¿por qué defender la filosofía en el colegio?, han estado lejos de facilitar los acuerdos y de homogeneizar ideas. Más bien, se ha expuesto una diversidad en la toma de partido, que ha sido necesaria a la hora de pensar(nos) la práctica y los fundamentos pedagógicos de nuestra asignatura.

Más que proponer qué enseñar y qué defender cuando se habla de filosofía, en este trabajo se intenta transmitir un ánimo general que aparece cuando la filosofía se pone en práctica, esto es, el debilitamiento de sus límites y definiciones, y, por tanto, el aniquilamiento de su naturalización y neutralización. Esto lo desarrollaremos en tres puntos: el primero trata de mostrar, a través del proyecto de formación en ciudadanía y de la homologación ética y filosofía, que la igualdad

podría formar parte de la enseñanza de la filosofía, siempre y cuando se parta desde su desnaturalización. En segundo lugar, revisaremos algunas de las propuestas programáticas de los actores de la filosofía y su vínculo con el derecho a la filosofía. Y, por último, esbozaremos el problema que implica la filosofía como-en un programa y la posibilidad de una enseñanza fundada en lo antinómico.

## 2. Entre la ciudadanía y la ética: la desnaturalización de la filosofía

### a) El *Plan de Formación Ciudadana*

La necesidad de una formación en ciudadanía parte de la idea de reordenar el funcionamiento actual de nuestro país y de nuestra sociedad. Para esto, se propone formar sujetos capaces de enfrentar los dilemas éticos que se presenten en su contribución al desarrollo y a la construcción del país desde las dimensiones personales, sociales, morales y económicas. Así, en el mensaje de la presidenta Bachelet con el que inicia el proyecto de ley para el *Plan de Formación Ciudadana*, cita algunas de las conclusiones de la comisión Engels en relación a la prioridad de su gobierno y la necesidad de nuestro país de incluir este nuevo plan de formación:

“Prevenir y disminuir la incidencia de actos de corrupción y de faltas a la probidad requiere un sistema educacional que forme en valores cívicos de respeto a la convivencia y fomento del bienestar común. Una educación para los desafíos que enfrenta el país debe poner la formación cívica como un eje transversal que permita preparar a niñas, niños y jóvenes para enfrentar dilemas éticos a lo largo de sus vidas (...). En este sentido, el sistema educacional debe entregar herramientas [...] en al menos cuatro ámbitos: (1) para que desarrollen una identidad individual autónoma, con capacidad de tomar decisiones; (2) para que sean capaces de convivir en una sociedad respetuosa de las diferencias y de participar en la construcción del país, contribuyendo como ciudadanos en diversos ámbitos; (3) para que sean personas con fuerte formación ética, capaces de convivir e interactuar en base a principios de respeto, tolerancia, transparencia, cooperación y libertad, y (4) para que contribuyan a que el país pueda avanzar a partir de un desarrollo económico sustentable con el entorno y con los otros.”

4

---

<sup>4</sup> Comisión Engels, Informe final, pp. 89-90. Aunque esta comisión se reúne desde principios de este año, y da sus conclusiones finales en mayo, observamos que refuerza lo establecido en la LEGE: el artículo 30 n°1 letra d) de la Ley General de Educación prescribe que "La educación media tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan: 1) En el ámbito personal y social: d) Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y

Desde las evidencias conceptuales que este mensaje muestra, desprendemos algunas interrogantes que no apuntan a otra cosa que reconfirmar la opinión común, pero que, sin embargo, no han sido suficientemente explícitas para aquellos que reducen la defensa de la filosofía a una reivindicación gremial y a una mantención del espacio de trabajo. ¿Debiese ser la filosofía la encargada de llevar a la práctica este *Plan de Formación Ciudadana*? ¿Es tarea de la filosofía enseñar valores cívicos y éticos que permitan a los ciudadanos decidir autónomamente, convivir en sociedad respetuosamente y aportar al desarrollo económico “en armonía con el entorno y con los otros”? Aceptar la responsabilidad de la formación en ciudadanía, ¿no es lo mismo que lo que hemos estado forzados a hacer con el Programa de Psicología?

Por el momento nos haremos cargo de la igualdad en este posible programa de ciudadanía, bajo el supuesto que los profesores de filosofía nos hagamos cargo de su implementación.<sup>5</sup> Aunque la palabra igualdad nunca es mencionada en los lineamientos del proyecto de ley, se deja ver, como de soslayo, que una cierta igualdad recorre el espíritu del programa. Bajo una dimensión formativa se propone la igualdad como un punto de llegada, como un objetivo, incluso, como un deseo (desde la idea de lo que guía pero que nunca se alcanza) en función del cual la institución intenta establecer todas las condiciones necesarias para alcanzarlo. De este modo, la igualdad como vía de acceso (en este caso acceso a la educación) comparte el mismo lugar que con la igualdad como objetivo. El proyecto plantea ciertas herramientas para gestionar y garantizar la igualdad. Lo que está muy lejos de proponer una igualdad en humanidad, en la diferencia que los individuos implican e, incluso, una verdadera igualdad de derechos. Más que nada este proyecto de civildad propone formar sujetos iguales en sus conductas morales, sociales y económicas para lo cual garantiza la entrega de herramientas necesarias que terminen por homogeneizar a los futuros ciudadanos chilenos.

Entonces, ¿cómo afirmar un compromiso con la igualdad junto con la ya irrenunciable formación de ciudadanos? ¿Cómo trabajar la igualdad –desde las condiciones que implica este marco

---

responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses."

<sup>5</sup> Aunque es sabido que este programa será desarrollado por la asignatura de historia.

curricular en general– en función de desviar la formación de ciudadanos dirigida hacia la adaptación y el perfeccionamiento de la sociedad neoliberal?

Lejos de querer deslegitimar la reivindicación laboral, lo que se quiere hacer aquí –y que coincide con la idea que subyace en una posible justificación del lugar de la filosofía en el colegio– es llevar al plano filosófico este problema. Es decir, analizar y criticar los conceptos que fundamentan nuestra práctica y nuestras futuras decisiones. En este sentido, la filosofía no puede reducirse a ciudadanía, así como tampoco a ética, metafísica ni epistemología, por mencionar algunas de sus formas. Porque es indefinible e inabarcable, porque no solo forma pensamiento, sino que a la vez que lo hace, lo de-forma. Porque tampoco la filosofía dice lo que hay que valorar, decidir y hacer, sin embargo, puede establecer ciertas condiciones intelectuales que puedan guiar nuestra acción en armonía con el sentido que singularmente se le puede dar a la vida. Ahora bien, son estos mismos argumentos –y podríamos plantear otros más– que nos permiten afirmar que la filosofía sí podría participar en el plan de formación ciudadana así como también en todas las demás asignaturas del currículum, pero esto nos haría entrar en una dimensión más amplia que la misma asignatura y disciplina, que es una educación filosófica.

#### b) La igualdad de Rancière

Como ya es bien sabido Rancière, a través del maestro Jacotot, se hizo cargo de la relación entre la igualdad y la educación. El filósofo afirma que la igualdad no puede ni debe ser concebida como un objetivo pedagógico, sino que debe ser concebida como un principio, un punto de partida o, quizá como una condición filosófico-pedagógica que lleve a los alumnos y a los profesores a reconocerse como iguales a través de procesos de pensamiento y reflexión que les permitan verse como individuos capaces de aprender y de conocer. Entonces para Rancière no se trata solamente de que el profesor reconozca su ignorancia; elemento común entre dos figuras de maestro de Jacotot, el *maestro ignorante* y el *maestro sabio que instruye*. Sino que se trata de saber en qué se convierte o que se hace con esa ignorancia. El caso del primero, queda preso de ella y de la voluntad de sus alumnos de saber, en cambio, en el caso del maestro-sabio que instruye, éste enseña mejor en la medida en que “se propone el mismo como libro abierto, paisaje

o clase práctica”.<sup>6</sup> Por lo tanto, –así como lo afirma Rancière en el prólogo del *Maestro ignorante* escrito en el 2002–: “se trata de saber si el mismo acto de recibir la palabra del maestro –palabra del otro– es un testimonio de igualdad o desigualdad”.<sup>7</sup> Es decir, se trataría de saber si la instrucción puede ser configurada como una escena de igualdad. Para esto Rancière propone la idea de la *igualdad de las inteligencias* desde la cual no tan solo establece la necesidad de partir desde la igualdad para instalar en el alumno la idea de la voluntad de aprender, sino que también, al parecer, esta idea no podría ser establecida desde el método tradicional de la filosofía.

Respecto a la voluntad de aprender Rancière dice: “Quien quiere puede [es decir], un individuo puede todo lo quiere”.<sup>8</sup> Lejos de declarar una fórmula exitista que tanto se ajusta a nuestros tiempos, el filósofo se refiere más bien a la consecuencia que podría producir el principio de la igualdad de las inteligencias. Así, el maestro-sabio instructor sería aquel que logra, con su práctica de vida –*leçon de choses*– y, a través de la filosofía, mostrar(se) a través de la igualdad como posibilidad de la voluntad y de la inteligencia a poder aprender todo.

Sin embargo, en *La razón de los iguales*, Rancière se encuentra con una dificultad al momento de dar lugar al principio *¿filosófico?* de la igualdad de las inteligencias. ¿Puede esta afirmación ser considerada una teoría científica? Es decir, ¿puede la igualdad de las inteligencias ser demostrada? La igualdad de las inteligencias siempre implica un nosotros, una comunidad, un pueblo, una familia, incluso un curso. El maestro cree en sus alumnos así como cree en sí mismo. Al mismo tiempo, la ciencia no es opinión y, además, su método comporta el aislamiento de su objeto de estudio: “Los físicos y los químicos aíslan fenómenos físicos, y los relacionan con otros fenómenos físicos. Establecen las condiciones para reproducir los efectos conocidos produciendo las causas que ellos suponen”.<sup>9</sup> Entonces, ¿qué pasa con la hipótesis de la igualdad de las inteligencias? ¿Es verificable? ¿Demostrable? Es decir, ¿se puede demostrar esta hipótesis desde las formas de la ciencia? En otras palabras, ¿se podría afirmar que la igualdad de las inteligencias es una verdad?

<sup>6</sup> Jacques Rancière, “Nous qui sommes si critiques...”, en Comité École et Philosophie, *La grève des philosophes. École et philosophie*, Postface, Paris, Osiris, 1986, p.119. La traducción es nuestra.

<sup>7</sup> Jacques Rancière, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Prólogo, Santiago, Zorzal y Hueders, 2014, p. 10.

<sup>8</sup> Jacques Rancière, *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes, 1987, p. 77.

<sup>9</sup> *Ibíd.*, p. 64.

### c) La especificidad de la filosofía

Una de las discusiones que se ha abierto en el último encuentro entre profesores, académicos y estudiantes de filosofía, me refiero a las *Primera Jornada por la defensa de la filosofía en la escuela*,<sup>10</sup> ha sido motivada por la idea de desarrollar en conjunto un programa de filosofía para los dos últimos años de la secundaria. De hecho, el sistema de educación neoliberal nos obliga no tan solo a tener que defender el espacio de la filosofía, sino que también a preguntarnos por su “utilidad”, lo que nosotros vamos a entender más bien como la especificidad de la filosofía en el currículum. Un ejemplo de este constreñimiento que ejerce este sistema sobre aquellos que nos dedicamos a la filosofía, es el que da la columna de Agustín Squella “¿Para qué filosofía?”<sup>11</sup> en el periódico *The Clinic*. El abogado defiende a la filosofía mostrando su necesidad en el Chile de hoy. Aunque intenta dar cuenta del amplio campo disciplinar que la filosofía abarca, termina reduciéndola a un saber “útil” que nos proporcionaría normas para el bien actuar, es decir, termina por someterla a la ética, es más, a la ética aplicada.

Si nuestros empresarios y políticos quisieran [actuar a plena luz y no salvajemente en la oscuridad] deberían prestar más atención a la filosofía, a la parte suya que ayuda a reflexionar sobre el bien y lo que es preciso hacer para realizarlo (ética), y a la aplicación que esa parte tiene en el mundo de la política y de los negocios (ética empresarial y ética política).<sup>12</sup>

¿Es esta filosofía que queremos defender? ¿Es esta filosofía que debemos enseñar a nuestras y nuestros jóvenes? Pero al mismo tiempo nos preguntamos, ¿habría que desechar esta defensa? Entonces, ¿basta con afirmar una defensa de la filosofía?

En las discusiones y debates que he presenciado como miembro de la REPROFICH, ya se muestran algunos signos que nos diferencian con una filosofía de la adaptación. Esto, cuando

<sup>10</sup> 1era Jornada de Defensa de la Filosofía en la Escuela, organizada por la Reprofich Región Metropolitana, la Coordinadora de Estudiantes de Filosofía de la Región Metropolitana, el Instituto de Filosofía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, el Departamento de Filosofía de la Universidad de Santiago y por el Instituto de Filosofía de la Universidad de Chile. Se llevó a cabo los días 7 y 8 de agosto de 2015 en las dependencias del Liceo Victorino Lastarria de Santiago.

<sup>11</sup> Agustín Squella, ¿Para qué filosofía?, 9 de diciembre, recuperado de <http://www.theclinic.cl/2015/12/09/columna-para-que-filosofia/>

<sup>12</sup> *Id.*

profesores, académicos y estudiantes, nos hemos preguntado por qué la filosofía en el liceo, o, por qué hoy, en Chile, habría que resguardar, mantener y enseñar filosofía en los dos últimos años de la secundaria. Este es nuestro punto de partida con el cual estamos abriendo y exponiendo el interior de la institución filosófica naturalizada. Porque:

Al hacer pasar por naturales [...] las estructuras de una institución pedagógica, sus formas, sus normas, sus coerciones visibles o invisibles, sus cuadros, [...] se encubren con miramientos las fuerzas y los intereses que, sin la menor neutralidad, dominan –se imponen– al proceso de enseñanza desde el interior de un campo agonístico heterogéneo, dividido, dominado por una lucha incesante.<sup>13</sup>

¿Cómo rescatar ese campo agonístico, dividido y resistente de la filosofía? ¿Desde dónde contribuir a la desnaturalización de la filosofía? ¿Es posible que desde un marco institucional – como son los programas de estudio– se pueda enseñar filosofía de y desde sus propios límites?

### 3. Contextualización y derecho a la filosofía

En uno de los talleres que realizamos en la *Primera Jornada por la defensa de la filosofía en la escuela* se ha manifestado la necesidad de crear un programa flexible que se adapte a las necesidades de las y los jóvenes chilenos. Esto es, un marco de estudio de la filosofía que se adapte a la diversidad cultural y social de nuestro país, con la esperanza que esto sea el primer paso para alcanzar una *contextualización*, una *significación real* y la *democratización* de la filosofía. En efecto, vemos que el sentido de la flexibilidad apuntaría a terminar –nuevamente– con la neutralización y naturalización del saber y, a adaptar los contenidos para distintos *tipos* de alumnos.

A partir de esto, quisiera detenerme en los conceptos de contextualización, significación real y democratización de la filosofía, que me parece, se pueden reunir en dos grandes problemas:

En primer lugar, contextualizar la filosofía para adaptarla a lugares, costumbres, y necesidades de alumnos chilenos insertos en lo que tradicionalmente se ha llamado contexto psicosocial y

---

<sup>13</sup> Jacques Derrida, *Dónde empieza y cómo acaba un cuerpo docente*, en Dominique Grisoni (comp.), *Políticas de la filosofía*, FCE, México, 1982, p. 60.

cultural e, incluso, contexto histórico. De este modo, se lograría la tan ansiada significación real de la filosofía, es decir, que, tanto los contenidos como los problemas filosóficos se presenten como reales –quizá contingentes– y tengan sentido para las y los jóvenes. La contextualización como motivo de la adaptabilidad y, por tanto, la significación real de la filosofía en virtud de la renuncia a la repetición neutral de contenidos filosóficos. De estos problemas propongo algunas preguntas para su debate: ¿es tarea de la filosofía “adaptarse”? ¿La filosofía “fuera de contexto”, es filosofía? ¿Podemos y debemos renunciar a la repetición de los contenidos en virtud de una significación real de la filosofía?

En segundo lugar, pensar en la democratización de la filosofía, es decir, para todas y todos, nos lleva inmediatamente a pensar el problema su derecho. Este problema es amplio y por tal, resulta inabarcable en este trabajo. Sólo quisiera mencionar algunas dimensiones que sus interrogantes implican:

¿Quién tiene derecho a la filosofía? La pregunta guarda la importancia de la edad, el género, la nacionalidad, lo que en principio podría no resultar problemático. Pero también esta pregunta se extiende al derecho a la filosofía de aquellos que no directamente se dedican a ella, habría que pensar en el derecho que tienen profesoras y profesores de otras disciplinas, las otras profesiones y ocupaciones de quien puede y está habilitado, autorizado y legitimado para la filosofía.

¿Derecho a qué filosofía? Esta pregunta encierra lo que ya veníamos exponiendo: ¿derecho a “una” filosofía?, ¿derecho a una “lengua”?, ¿a una “cultura” filosófica? Miremos lo que ya está dado, lo que tenemos a la mano y articulémoslo con nuestra interrogante: los jóvenes que están en los dos últimos años de la secundaria por el hecho de tener filosofía, tienen derecho a ella. Pero ¿derecho a qué?, ¿por qué? ¿Derecho a los programas?, ¿a la historia?, ¿a conceptos?, ¿derecho a los profesores?, ¿a los filósofos? Sí, pero no sólo a eso. Porque también tienen derecho a lo irreductible de la filosofía, a aquello que considera el afuera, lo impensable, lo inenseñable, lo inesperable que también es parte de ella, porque: “La filosofía, la identidad filosófica, es también el nombre de una experiencia que, en la identificación en general, comienza por ex-ponerse:

dicho de otra forma a expatriarse. Tener lugar allí donde ella no tiene lugar, allí donde el lugar no es ni natural ni originario ni dado”.<sup>14</sup>

Entonces, ¿cómo “programar”, cómo hacer parte del programa lo que no tiene lugar, lo im-programable? ¿Es posible enseñar filosofía más allá de sí misma?

#### **4. El programa: marco, repetición y antinomia.**

Los programas en general pueden adaptarse. El problema aparece cuando se trata del de filosofía. Precisamente porque se trata de un marco de un marco, de una limitación institucional, es decir, se trata de los límites y definiciones que impone el Ministerio de Educación a otra delimitación institucional que llamamos “la Filosofía”. Este marco filosófico visto desde la estructura general del currículum, corresponde a un marco interno, porque está subordinado al ministerial. En cuanto tal está comprendido por tres dimensiones: la primera, el adentro, es decir, aquello que ya está dado, lo naturalizado. Éste puede ser identificado con los contenidos, los conceptos, la historia, los filósofos, las escuelas, las definiciones, etc. La segunda, el afuera, tiene que ver con lo que hemos llamado irreductible, lo que no tiene lugar y que siempre está por llegar. Esto es inanticipable e impensable de antemano. Y la tercera dimensión corresponde al límite, al borde, al margen, aquello que no está ni afuera ni adentro. Que está en parte dado y en parte no es definitorio. Me refiero aquí a la pregunta, al cuestionamiento y a las interrogantes.

Esta arquitectura general del marco institucional filosófico muestra, y nos permite despejar una primera interrogante, que la enseñanza de la filosofía siempre va a implicar una repetición. La cuestión es atender a lo que real y profundamente se repite. Habría, según Derrida, una matriz de la filosofía que se repite, a la cual no podemos renunciar, pero que por hábito –filosófico– se le hace el quite. La estructura de esta matriz, por una parte, “nos mantiene en una contradicción aparentemente insuperable, [...] no dialectizable, que podemos ver también como una doble ley o un *double bind*, una antinomia”.<sup>15</sup> Me refiero aquí a antinomias, aporías y contradicciones tales como enseñar lo inenseñable, la filosofía como su adentro y su afuera, la filosofía como

<sup>14</sup> Jacques Derrida, *Du droit à la philosophie*, Galilée, Paris, 1990, p. 22-23. La traducción es nuestra.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 515. La traducción es nuestra.

definición indefinible, etc. De hecho, habría que pensar “[...] esta antinomia como tal, analizarla, interrogarla, situarla, etc. en la estructura de su autoridad, en las aporías que ella construye sin cesar en su origen y en su porvenir”.<sup>16</sup> El desafío sería, para repetir una filosofía desnaturalizada, pensar la antinomia, enseñar, como un trabajo de enfrentamiento, a pensar y a analizar las antinomias que nos tiene preparada la filosofía a través del juego del pensamiento.

En consecuencia, siempre nos vemos enfrentados a dos grandes fuerzas: la fuerza de lo antinómico, de la paradoja y la contradicción que rompe con el discurso filosófico, termina con su sentido y pone en desplazamiento la definición. Y, por otra parte, a la hegemonía que implica el discurso de la filosofía –en la medida en que ha sido dispuesto para garantizar la verdad–. Esta situación no sólo la podemos observar en teoría, es decir, partiendo de definiciones como que la filosofía es la búsqueda del sentido de la vida humana, amor a la sabiduría, o, la reflexión sobre el bien, etc. sino que la hegemonía del discurso filosófico atraviesa toda la institución filosófica. Esto quiere decir que, atraviesa desde la dimensión lingüística (significados y significantes, idiomas, etimologías, formas gramaticales, fonología, etc.), pasando por la dimensión filosófica propiamente tal, es decir, las definiciones, axiomas, conceptos, y en general todas las determinaciones que podríamos llamar lógicas, es decir, demostrables. Hasta llegar incluso a todo lo que está en juego en la escena de la enseñanza, las condiciones que hacen posible la pedagogía filosófica, la escuela o el liceo, el o la profesora autorizada para enseñar la disciplina, el programa, los alumnos, los manuales, los textos, etc.

Derrida dice en *Carta a un amigo japonés* que la deconstrucción ya está, que es una realidad:

Si la deconstrucción tiene lugar en todas partes donde ello tiene lugar, donde hay algo (y eso no se limita, por lo tanto, al sentido o al texto, en el sentido corriente y libresco de esta última palabra), queda por pensar lo que ocurre hoy, en nuestro mundo y en la «modernidad», en el momento en que la deconstrucción se convierte en un motivo, con su palabra, sus temas privilegiados, su estrategia móvil, etc.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> *Id.*

<sup>17</sup> Jacques Derrida, *Carta a un amigo japonés*, en *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*, Proyecto A Ediciones, Barcelona, 1997, p. 26.

Entonces, el lugar de la deconstrucción en el problema de la enseñanza de la filosofía se presenta bajo la forma de repetición antinómica lo que permite a la vez repetir la posibilidad y la oportunidad de pensar filosóficamente, buscar sentidos, proponer tesis, elevar hipótesis, problematizar sobre la realidad, etc. en una escena donde desde un principio todas y todos son llevados a filosofar en la disciplina y más allá de ella. En definitiva, lo antinómico, afirmación y negación de la filosofía, propone el marco para filosofar desde la igualdad.

### Referencias bibliográficas

BACHELET Michelle, diario *La tercera*, por C. Díaz, 13 de mayo de 2014. Disponible en línea: [www.latercera.com](http://www.latercera.com)

BACHELET, Michelle, *Reforma Educacional*, en *Programa de Gobierno. Michelle Bachelet 2014-2018*, octubre de 2013.

COMISIÓN ENGELS, Informe final, pp. 89-90.

DERRIDA Jacques, *Dónde empieza y cómo acaba un cuerpo docente*, en Dominique Grisoni (comp.), *Políticas de la filosofía*, FCE, México, 1982.

DERRIDA Jacques, *Du droit à la philosophie*, Galilée, Paris, 1990.

DERRIDA Jacques, *Carta a un amigo japonés*, en *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*, Proyecto A Ediciones, Barcelona, 1997.

RANCIÈRE Jacques, “Nous qui sommes si critiques...”, en Comité École et Philosophie, *La grève des philosophes. École et philosophie*, Postface, Paris, Osiris, 1986.

RANCIÈRE Jacques Rancière, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Prólogo, Santiago, Zorzal y Hueders, 2014.

RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes, 1987.

SQUELLA Agustín, “¿Para qué filosofía?”, 9 de diciembre. Disponible en línea: <http://www.theclinic.cl/2015/12/09/columna-para-que-filosofia/>