

EL CURRÍCULUM COMO TEXTO E INSTITUCIÓN: UNA LECTURA DECONSTRUCTIVA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN CHILE

Franchesca Abaca³²

Resumo: Esta apresentação revisa as Bases Curriculares (2019) da disciplina de Filosofia no Chile a partir de uma perspectiva desconstrutiva, insistindo na tensão entre a essência crítica desta disciplina e sua configuração institucional. Sustenta-se que o currículo como texto não apenas organiza os conteúdos, mas também delimita os modos legítimos de pensar, apesar de promover o pensamento crítico, já que este texto se constitui dentro de diretrizes que o condicionam. Conclui-se que o currículo configura formas de subjetividade, o que origina a pergunta sobre as condições de possibilidade de um ensino filosófico verdadeiramente crítico no Chile.

Palavras-chave: Desconstrução, currículo, filosofia, instituição.

Resumen: Esta ponencia revisa las Bases Curriculares (2019) de la asignatura de Filosofía en Chile desde una perspectiva deconstructiva, insistiendo en la tensión entre la esencia crítica de esta disciplina y su configuración institucional. Se sostiene que el currículo como texto no solo organiza los contenidos, sino que también delimita los modos legítimos de pensar, a pesar de promover el pensamiento crítico, ya que este texto se constituye dentro de lineamientos que lo condicionan. Se concluye que el currículo configura formas de subjetividad, lo que origina la pregunta por las condiciones de posibilidad de una enseñanza filosófica verdaderamente crítica en Chile.

Palabras claves: Deconstrucción, currículo, filosofía, institución

³² Profesora de Enseñanza Media, con Magíster en Filosofía y Educación. Actualmente, estudiante del Doctorado en Literatura Hispanoamericana Contemporánea de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Correo: franchesca.abaca@alumnos.upla.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8157-0269>.

Leer el currículum como un texto implica deslizarlo de su apariencia normativa y técnica hacia su dimensión discursiva, simbólica e institucional. No es un documento neutro, es más, “no hay lugar neutral o natural en la enseñanza” (Derrida, 1982, 61); puesto que, es una escritura que ordena, autoriza y excluye. Así, Jacques Derrida permite leerlo como un archivo que fija “las condiciones de posibilidad de lo decible” (Derrida, 1982, p. 61), pero también como un dispositivo que siempre se desborda, un “anarchivismo”, lo que posibilita revelar la tensión entre lo que se codifica e instauro, de aquello que deja fuera. Por lo mismo, Derrida nos insta a “desconfiar de todas las formas de reproducción” (Derrida, 1982, p. 65). Desde esta línea, el currículum de Filosofía en Chile, particularmente desde las Bases Curriculares y los lineamientos que definen sus “competencias”, puede leerse como archivo institucional que define qué es filosofía, qué debe enseñarse y qué formas de pensamiento quedan marginadas en ese acto definitorio.

La revisión de las Bases Curriculares de filosofía no es una práctica nueva, ya anteriormente Cecilia Sánchez (1996) y Pablo Oyarzún (1996) habían hecho una revisión crítica de la enseñanza de la filosofía. Por otro lado, y recientemente, Carolina Ávalos y Juan Pablo Venables (2025) hicieron un recorrido de la filosofía en el contexto escolar chileno de las últimas décadas, concluyendo que la priorización curricular en su contexto pandémico (el cual todavía se está usando) presenta una notoria relevancia la dimensión psicológica de los estudiantes “en detrimento del filosofar como una práctica de pensamiento colectivo” (Ávalos y Venables, 2025, p.1). En este texto, se expresa que durante las últimas décadas, la filosofía en el currículum escolar está instituida por la defensa de la institucionalidad, que, anclada a la matriz neoliberal, se vincula a los aspectos de pensamiento crítico, ética y formación ciudadana con el fin de “contribuir a una mejor democracia” (Ávalos y Venables, 2025, p. 3); sin embargo, se expresa que el trabajo curricular del pensamiento crítico en la asignatura de filosofía finalmente no se realiza, dado que “no está claro qué se entiende por él ni que sea la filosofía la encargada de llevarla adelante” (Ávalos y Venables, 2025, p. 11). De esta manera, este estudio pretende examinar en un breve apartado las Bases Curriculares de filosofía, centrándose en el análisis del pensamiento crítico. Precisamente, porque nunca es un tema cerrado, dado que “el campo discursivo de la filosofía responde a un orden instituido lo que implica pensar en la posibilidad de su adentro y afuera, es someter a cuestionamiento sus límites y definiciones” (Ávalos y Venables, 2025, p. 73).

Se inicia por examinar que los propósitos formativos de la asignatura tienen como objetivo “iniciar al estudiante en la reflexión crítica, metódica y rigurosa, así como en el conocimiento de la *filosofía* (...) y cuestionar aquello que aparece como dado y de pensar por sí mismos” (Ministerio de Educación, 2019, p. 64). Así también, las Bases Curriculares declaran que

Nuestra legislación establece que la educación es un proceso de aprendizaje permanente y su finalidad es alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (Ministerio de Educación, 2019, p. 19).

La formulación curricular propone que la filosofía debe “iniciar al estudiante en la reflexión crítica, metódica y rigurosa, así como en el conocimiento de la filosofía”, lo que parece, en un primer momento, una invitación a la apertura del pensamiento. Sin embargo, una lectura deconstructiva permite ver que esta frase ya delimita aquello que entiende por “reflexión crítica” al subordinarla a lo “metódico” y a lo “riguroso”, es decir, a ciertas normas previamente establecidas por la institución. Lo crítico queda restringido a la forma del método, es decir, la crítica se vuelve una operación regulada. Para Derrida significaría el gesto clásico del logocentrismo educativo: la crítica no apunta a una apertura, sino a una reinscripción. Un modo de garantizar que el pensamiento se produzca dentro de los límites de lo reconocible por la escuela o por lo establecido.

Cuando el enunciado agrega que el horizonte educativo es que “el estudiante sea capaz de filosofar por sí mismo” (Ministerio de Educación, 2019, p. 19), revela que la aparente autonomía se enuncia desde una paradoja: el currículo define previamente qué cuenta como “filosofar”, y solo dentro de ese marco el estudiante puede ejercer su supuesta autonomía. No se trata de filosofar en plural, desde lo situado o desde la experiencia. Se trata de filosofar según la normatividad curricular. Butler (2008) diría que la subjetividad filosófica escolarizada es performativamente producida: para “ser capaz de filosofar”, el estudiante debe ajustarse a ciertos modos de discursos, ciertas prácticas de argumentación y ciertos temas legitimados. La autonomía queda configurada como una forma de obediencia internalizada.

El currículo afirma también que la filosofía forma parte de un “proceso de aprendizaje permanente” (Ministerio de Educación, 2019, p. 19), cuya finalidad es “alcanzar el desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico de las personas mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Ministerio de Educación, 2019,

p. 19). Esta declaración, que pretende ser inclusiva y amplia, opera como una macroestructura ideológica que da coherencia al sistema educativo. La filosofía se inserta así en una teleología del desarrollo humano integral —una narrativa de progresión y totalidad— que invisibiliza su dimensión conflictiva, interrogativa y disruptiva. Al presentar la enseñanza filosófica como “transmisión” de valores y conocimientos, el documento neutraliza la experiencia del pensamiento filosófico como interrupción, como pregunta sin destino, como crisis del sentido. Isso se asocia a la crítica que ya evidenciaba Carolina Ávalos (2017) que en el currículo de filosofía se “defiende la enseñanza de la psicología, la reducción de la enseñanza filosófica a la historia de la filosofía europea, a problemas de argumentación, o reproducir y naturalizar una enseñanza filosófica sexista” (Ávalos, 2017, 54). Deconstruir la frase anterior implica mostrar que la filosofía es colocada al servicio de una imagen de sujeto unificado: espiritual, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. Así, el sujeto se define como una figura armónica, no atravesada por contradicciones, tensiones o rupturas. Es un sujeto pedagógicamente modelado, domesticado.

La noción de “transmisión” sugiere además un movimiento unidireccional del saber, donde el maestro-docente posee aquello que el estudiante debe adquirir. Pero la filosofía, desde su esencia, no funciona como un objeto transmisible sino como una práctica de cuestionamiento. De esta manera, se revela que la transmisión se sostiene en la presuposición de que hay valores y conocimientos estables, susceptibles de ser traspasados sin alteración, es decir, en una metafísica de la presencia. Frente a esto, Derrida mostraría que aquello que se transmite nunca es idéntico a sí mismo, que todo acto de transmisión introduce diferencia, desplazamiento y reinterpretación. Por su parte, el currículum clausura esa diferencia al inscribir la filosofía en el régimen de la estabilidad educativa.

El énfasis que acentúa las Bases Curriculares al “desarrollo espiritual, ético y moral” (Ministerio de Educación, 2019, p. 19), configura un horizonte normativo que invisibiliza perspectivas críticas que justamente cuestionan la universalidad de esos términos. ¿Qué espiritualidad? ¿Qué ética? ¿Qué moral? El texto curricular no lo aclara porque funciona sobre la base de un supuesto compartido: que estos términos poseen un significado común y esperable. La deconstrucción permite mostrar que esos significados son efectos de la autoridad, sedimentaciones históricas que el currículum reproduce como si fueran evidentes. Por lo tanto,

la filosofía escolarizada queda también atravesada por una ética institucional previa, por una moral pedagógica que define de antemano los contornos del desarrollo humano legítimo.

La incorporación del “ámbito afectivo” en la lista de finalidades pareciera operar como una apertura a la complejidad de la experiencia humana. Sin embargo, al incluirlo dentro de la misma lógica de desarrollo integral, lo afectivo queda subordinado al marco racionalizado del aprendizaje. No se reconoce la dimensión disruptiva del afecto, su capacidad de desordenar el pensamiento y de alterar la identidad. Ahmed (2015) permitiría señalar que los afectos, lejos de ser elementos armonizadores, son fuerzas sociales que producen alineamientos y desalineamientos. El currículum, al incorporarlos como parte del desarrollo integral, neutraliza su potencia política y los convierte en dimensiones administrables.

Lo “intelectual”, lo “artístico” y lo “físico” aparecen como ámbitos diferenciados, como si la filosofía debiera contribuir a cada uno de ellos; pero la estructura de la frase sugiere una totalidad sin fisuras. Así, la filosofía se vuelve en un suplemento que garantiza la unidad del sujeto escolar. Deconstruir esta unidad implica mostrar que no existe tal totalidad del sujeto. Existen prácticas heterogéneas de formación, múltiples subjetividades, fracturas y discontinuidades; pero el currículum, al presentar una lista de dimensiones humanas, fabrica un sujeto idealizado que debe ser producido por el sistema educativo.

Finalmente, la noción destrezas introduce el lenguaje neoliberal de las competencias en un ámbito —el filosófico— que supuestamente resiste su instrumentalización; pero el currículo de la filosofía, se vuelve en un dispositivo para desarrollar “destrezas” medibles. Así, el pensamiento crítico se reduce a una competencia evaluable, transformada en indicador de logro. Una mirada crítica demuestra que la presencia de este concepto, desplaza la filosofía desde el terreno de la interrogación hacia el de la funcionalidad: la filosofía ya no es un fin en sí misma, sino un medio para producir sujetos competentes.

En conjunto, el fragmento curricular revisado revela un entramado discursivo que define la filosofía como una práctica regulada, orientada a producir un sujeto armonizado; autónomo en la forma, pero obediente en el fondo; crítico, pero dentro del límite; ético, pero según los valores establecidos; afectivo, pero administrado; intelectual, pero no subversivo. La enseñanza de la filosofía, así alzada, se convierte en un acto de institucionalización del pensamiento más que de una apertura radical. Entonces, la tarea de una pedagogía filosófica verdaderamente

deconstructiva sería no reproducir esta estabilización del pensamiento; al contrario, abrir el espacio donde aquello que la institución intenta ordenar, vuelva a hacerse la pregunta.

Lo anterior, remite indudablemente a lo que Althusser (1974) denominaría la función ideológica del aparato escolar: más que habilitar la pregunta filosófica, el currículum la reinscribe en un marco de obediencia metodológica. La retórica de la “racionalidad” no amplía la experiencia de pensar: la disciplina bajo la figura del orden argumentativo. Lo que queda por fuera —el pensamiento afectivo, corporal, fragmentario, situado, político, disidente, narrativo— no desaparece, pero es desplazado hacia la frontera de lo ilegible.

Así también, el foco de las Bases Curriculares dispone que se

Permitan al estudiante llevar a cabo diversos procedimientos cognitivos (habilidades) como explicar, resolver problemas, construir argumentos, generar productos, justificar, extrapolar, entre otros. Así, la aplicación de un procedimiento cognitivo sobre el conocimiento permite desarrollar y evidenciar la comprensión y, a la vez, posibilita verificar y avanzar con profundidad en nuevas comprensiones (Ministerio de Educación, 2019, p. 25)

El foco de las Bases Curriculares contiene otra huella institucional: la filosofía queda subordinada al paradigma de las habilidades, es decir, a un lenguaje tecnocrático que traduce el pensamiento en operaciones medibles. De este modo, lo filosófico se convierte en una unidad de producción cognitiva. En lugar de reconocer su potencia perturbadora, su fuerza para desorganizar lo dado, el currículum intenta someterla a categorías pedagógicas verificadas que puedan ser evaluadas y cuantificadas. El archivo curricular se pliega así sobre una racionalidad neoliberal que transforma el pensamiento en capacidad, la reflexión en desempeño y la pregunta en evidencia de logro.

Incluso, los objetivos de estas Bases Curriculares, insisten en la “formación ciudadana”, reforzando el sello institucional. Según el documento, los principios valóricos deben promover “el desarrollo de una ciudadanía activa que defiende los valores de la democracia y de la libertad, responsable y comprometida con los desafíos presentes y futuros de la sociedad” (Ministerio de Educación, 2019, p. 21). Esta orientación, aunque valiosa, opera bajo una matriz normada de ciudadanía que oculta el conflicto, la contradicción y la disidencia. De esta manera, la ciudadanía aquí no constituye un campo abierto, sino una estructura de subjetivación que requiere cierto tipo de sujeto escolar reflexivo, deliberativo, moralmente alineado con valores previamente definidos. Se trata de un sujeto filosófico sin exceso, un sujeto políticamente legible. Desde una mirada butleriana, se enunciaría que el currículum produce un régimen de

performatividad ciudadana donde los estudiantes deben representar ciertas aptitudes cívicas para ser reconocidos como legítimos sujetos filosóficos.

Toda esta construcción descansa en lo que el mismo texto curricular denomina la disposición de un pensamiento ordenado en torno a “reflexionar con profundidad acerca de preguntas fundamentales (la verdad, el bien, el sentido de la vida, la justicia” (Ministerio de Educación, 2019, p. 65); pero esta formulación, aparentemente amplia, esconde otra clausura: las categorías filosóficas ya están dadas de antemano. El estudiante no pregunta por lo que cuenta como verdad, justicia o existencia, solo aprende a reflexionar dentro de los límites de esas categorías, sin cuestionar su origen ni su autoridad. La filosofía aparece así como una práctica de segundo orden, un modo de operar sobre marcos que no se interrogan a sí mismos, sino que se presentan como universales. De esta manera, se descubre que el texto curricular se erige por medio de una ficción institucional: un archivo que debe naturalizarse para mantener su autoridad pedagógica.

Desde una lectura deconstructiva, el currículum de la asignatura de Filosofía en Chile puede entenderse como un texto que intenta fijar lo que la filosofía es, pero que al hacerlo revela sus tensiones internas. Toda definición es un acto de exclusión. Todo lineamiento es un borde. Lo relevante no es denunciar estas exclusiones —toda escritura las posee—, sino hacerlas visibles para abrir el archivo pedagógico hacia otras posibilidades. La filosofía, entonces, no debe ser leída solo como asignatura ni como conjunto de competencias, sino como un espacio donde la escuela podría permitir el gesto más radical del pensamiento: interrogar las condiciones mismas de su existencia.

La tarea de la enseñanza filosófica verdaderamente crítica no consiste en enseñar a pensar mejor según el currículum, sino en leer el currículum como aquello que también debe ser pensado. La filosofía, en su potencia más insondable, no legitima la institución: la desborda. Desde una lectura derridiana, se puede confirmar que no hay archivo sin disenso, ni institución sin su propia sombra. Abrir esa sombra es abrir la posibilidad de una filosofía escolar que no reproduzca la autoridad del texto institucional, sino que lo habite desde su margen, desde su fisura. Así, la deconstrucción, aplicada al currículum, no destruye la enseñanza de la filosofía: la libera.

Referencias bibliográficas

- AHMED, Sara. *La política cultural de las emociones*. Programa Universitarios de Estudios de género México, 2015.
- ALTHUSSER, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1974.
- ÁVALOS, Carolina. “La disciplina de la distancia en desplazamiento”. *Revista Latinoamericana del Colegio Internacional de Filosofía* 2019. Conferencia presentada en el Coloquio “Desplazamientos de la filosofía en Chile”, organizado por el Instituto de Filosofía de la Universidad Austral de Chile, abril de 2019.
- ÁVALOS, Carolina “La defensa de la filosofía en el contexto neoliberal de la defensa de la educación chilena: contribuciones desde la organización de profesores”. *Rivista Internazionale di Filosofia Contemporanea* – Volume VII, n. 1-2, 2019, p. 49-63.
- ÁVALOS, Carolina; Venables, Juan Pablo. *Itinerario de la filosofía como asignatura en el currículum escolar chileno de las últimas décadas*. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, 2025, p. 1-33.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que Importan. Sobre los Límites Materiales y Discursivos del Sexo*. Paidós, Buenos Aires, 2008.
- DERRIDA, Jacques. “Donde comienza y cómo acaba un cuerpo docente” en *Políticas de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica, México, 1982, p. 57-99.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Bases Curriculares 3° y 4° Medio*, 2019. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/sites/default/files/newtenberg/614/articles-91414_bases.pdf
- OYARZÚN, Pablo. “La filosofía como ficción” en *Anales de la Universidad de Chile*. Sexta Serie, Santiago, 1996, p. 83-94.
- SÁNCHEZ, Cecilia. “Formas de circulación de la filosofía en Latinoamérica”. *Revista Universum*, Universidad de Talca, 1996, p. 189-200.