



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089  
 Vol. 9 N° 2 (2024) / Sección Dossier / pp. 1-11 / CC BY-NC-SA 2.5 AR  
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),  
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.  
[revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar) / [saberesypracticas.uncu.edu.ar](http://saberesypracticas.uncu.edu.ar)  
 Recibido: 25/10/2024 Aceptado: 31/12/2024  
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.130>

## Derecho a la filosofía y educación ciudadana: cruces en privilegio o del derecho a la filosofía

### *Right to Philosophy and Civic Education: Intersections in Privilege or the Right to Philosophy*

**Daniela Gutiérrez Contreras**

Universidad Austral de Chile,  
 Valdivia, Chile  
[dpgutierrez@gmail.com](mailto:dpgutierrez@gmail.com)

**Resumen.** A partir de la reflexión sobre la multiplicidad de significados que se pueden extraer desde el enunciado “derecho a la filosofía”, Derrida discute quiénes tienen derecho a esta, quiénes la legitiman, cómo se institucionaliza y cuáles son sus límites. Para Derrida la filosofía se encuentra mediada por instituciones, individuos y lenguajes habilitados para ejercerla, no obstante, ha quedado fuera la reflexión de que esta misma habilitación constituye en sí un poder. Quiero establecer una relación entre el derecho a la filosofía y su enseñanza y la asignatura Educación Ciudadana en Chile, la tesis de este ensayo es que la discusión sobre la Educación Ciudadana se aleja de la reflexión sobre sus propios límites, ya que no problematiza a las instituciones que la legitiman. A partir de esto surgen como preguntas de reflexión ¿cómo se espera educar a la ciudadanía si se relega para los últimos años, si solo algunos están habilitados para practicar su ejercicio? ¿Se puede enseñar ciudadanía sin discutir sus límites? ¿Es posible concebir una ciudadanía fuera de la filosofía? ¿Se puede realizar el ejercicio filosófico institucionalizado sin que atente contra las mismas instituciones que lo legitiman? La obra de Derrida resulta propicia para pensar estas cuestiones.

**Palabras clave.** Ciudadanía, filosofía, educación, derecho a la filosofía.

**Abstract.** Based on the reflection on the multiplicity of meanings that can be extracted from the statement “right to philosophy”, Derrida discusses who has the right to it, who legitimizes it, how it is institutionalized and what its limits are. For Derrida, philosophy is mediated by institutions, individuals, and languages authorized to practice it. However, the reflection that this very authorization constitutes a power in itself has been left out. I want to establish a relationship between the right to philosophy and its teaching and the subject of Civic Education in Chile. The thesis of this essay is that the discussion on Civic Education distances itself from reflecting on its own limits, as it does not problematize the institutions that legitimize it. From this arise questions for reflection: How is it expected to educate citizens if it is relegated to the final years, if only some are authorized to practice its exercise? Can citizenship be taught without discussing its limits? Is it possible to conceive of citizenship outside of philosophy? Can institutionalized philosophical exercise be

carried out without undermining the very institutions that legitimize it? Derrida's work is suitable for thinking about these issues.

**Keywords.** Citizenship, philosophy, education, right to philosophy.

## Introducción<sup>1</sup>

¿Cómo se llega a la filosofía? ¿es posible un camino directo? ¿cuáles son los obstáculos que aparecen frente a su acceso cada vez que intentamos acercarnos? La obra de Jacques Derrida *Privilegio o del Derecho a la filosofía* (2023) traducida por Carolina Ávalos posibilita la emergencia de estas y otras preguntas sobre el derecho a la filosofía y su vínculo con la enseñanza. El autor discute si es o no posible ir directo a la filosofía, frente a esta idea, se reserva el derecho de rodearla, acercarse mediante preámbulos para, desde allí, pensar sus bordes y límites. En este rodeo aparecen también otros significados posibles para el sintagma, reclamar un derecho a la filosofía implica direccionalidad, ir directo a ella, no obstante, también contiene el significado de quienes resguardan su acceso, quiénes pueden hablar de ella y quiénes reproducen los privilegios de su enseñanza (Derrida, 2023, p. 69 – 73). Se está así frente a una obra que invita a pensar el privilegio en distintas dimensiones, incluso, del filósofo como quien tiene autoridad para hablar de filosofía. La descomposición del enunciado le permite al autor, además, reflexionar sobre los límites y privilegios de la enseñanza filosófica, esta idea en específico, la considero importante para pensar el problema de la educación y de manera más puntual, de la Educación Ciudadana<sup>2</sup>. Es entre esta última y el derecho a la filosofía que espero dibujar cruces en este escrito, ya que el texto de Derrida posibilita una perspectiva interesante para abordar esta problemática.

## Derecho a la filosofía, derecho a una lengua

En la introducción a la obra de Derrida, Ávalos explica que “La traducción de este texto nace del proceso de defensa de la filosofía que se dio en Chile entre los años 2014 y 2018” (p.11) al poco avanzar en la lectura se puede observar que este suceso no es nuevo en Chile, Patrice Vermeren recuerda, en el prefacio al mismo texto que, durante la dictadura chilena, la filosofía tuvo que luchar por su acceso y su enseñanza. La discusión recursiva sobre si se debe o no enseñar filosofía en la escuela permite comprender una contradicción expuesta por Derrida entre la defensa por un derecho a la filosofía y la presunción de esta como una actividad natural del ser humano. Para el autor, si se puede ser “filósofo allí donde esté, usted mismo, esté en silencio, o hablando con aquellos que pueden entenderlo, que usted pueda entender”, sin “necesidad de contrato social para eso” y quizás incluso sin la necesidad de otro (80), si “desde que se tiene el deseo o la voluntad, se tiene el derecho” a la filosofía y se asume que este estaría “inscrito en la filosofía misma” (p. 76), entonces no se justificaría la defensa de un derecho a la filosofía: reclamar este acceso sería una actividad innecesaria, ya que se puede filosofar sin lugar, sin necesidad de ese acceso, y más aún, sin la necesidad de defenderlo. Derrida reconoce aquí una idea que ha sido

<sup>1</sup> Este artículo fue publicado gracias al financiamiento de ANID/Becas de Doctorado Nacional N° de folio 21231804/Doctorado en Ciencias Humanas mención Discurso y Cultura, UACH y es parte de los resultados de un proyecto de investigación en Filosofía financiado por la Agencia Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (ANID), Fondecyt N°11220995.

<sup>2</sup> La cursiva se utilizará cuando se haga referencia a Educación Ciudadana, Filosofía o Historia como asignaturas.

reproducida a lo largo de la historia de la filosofía: la noción de un derecho natural a filosofar se mezcla con el derecho institucional de su enseñanza.

La contradicción expuesta demuestra de qué manera se tejen la cultura y lo natural en la defensa de la filosofía. Si se produce esta contradicción, entre la exigencia de un derecho a la filosofía y el entendimiento de esta misma como una actividad que no necesita habilitación es porque se han desdibujado los lazos que la relacionan con la cultura, haciendo parecer como innato un conocimiento (una actividad, ejercicio, disciplina) que, al igual que otros, se aprende desde las instituciones y a través de una lengua. Así, podemos observar que esta pretensión se fundamenta en la concepción de que existe algo antes del lenguaje, puesto que se origina en la idea de que se puede acceder a la filosofía sin estar ya mediado por una lengua, un idioma, en fin, una filosofía en particular. En palabras de Derrida:

Todo ser hablante, ante toda institución, puede acceder a la filosofía se dirá entonces. Que ella esté originariamente ligada por privilegio a tal o cual lengua (griego, alemán) puede tener múltiples consecuencias: tales idiomas privilegiados son ellos mismos extranjeros a la instrumentalización, a la traducción convencional y a la institución; ellos son casi naturales, <<naturalizados>>, aun cuando su originalidad sea la de un acontecimiento inaugural o de una institución fundadora. (2023, p. 81)

De esta manera, siguiendo al autor, “creemos que podemos separar en la lengua lo originario de lo técnico” (2023, p. 81) pretendiendo así la existencia de un pensamiento más cercano al logos originario y otro que deriva del primero y es variable a las circunstancias sociohistóricas. Sin embargo, esta pretensión es paradójica puesto que asume que hay un antes del lenguaje, que se puede filosofar sin lengua y omite que: “Aunque pudiésemos prescindir de toda institución, de todo aparato escolar, de toda escuela (en el sentido griego o moderno de la palabra), de toda disciplina (...), el recurso al lenguaje es indispensable para el ejercicio mínimo de la filosofía” (2023, p. 83), por lo que no habría una filosofía que anteceda al acto lingüístico.

Lo anterior es problemático porque invisibiliza que el pensar en una lengua en particular implica también pensar en una huella de tradición filosófica o disciplinar, omite que el conocimiento siempre se encuentra intercedido por quienes guardan, permiten o prohíben su acceso y su derecho. Si la filosofía misma, que se piensa como una actividad inherente al ser humano se encuentra intermediada por lo institucional, lo humano, el lenguaje y la cultura, su actividad se erige – siguiendo al autor– desde un privilegio. Está siempre atravesada por distintos actores e instituciones que posibilitan tanto su conocimiento como su enseñanza y, por consiguiente, el aprendizaje de una lengua que permita su comprensión. Esa lengua, que podría pensarse como una lengua filosófica, debería entonces siempre estar atenta a su propio privilegio, reflexionar sobre sus límites y sus pliegues en todos los espacios donde se ejerza, incluido el de la enseñanza.

## Educación Ciudadana, algunos antecedentes

La reflexión de Derrida invita a pensar cómo se expresa este privilegio en otros espacios de enseñanza. A raíz de esta idea me gustaría traer brevemente la discusión en Chile sobre la Educación Ciudadana. El 2019 se crean programas de nuevas asignaturas para la enseñanza media, esta reforma viene a cerrar un ciclo de reajuste curricular que se había iniciado el 2009 (Ruz-Fuenzalida, 2020, p. 30-31) y que buscaba responder a las movilizaciones estudiantiles que venían exigiendo reformas al sistema educativo chileno desde el 2006. Entre las asignaturas

propuestas aparece Educación Ciudadana como curso destinado a los dos últimos años escolares. La decisión de incorporar asignaturas electivas para que los y las estudiantes pudiesen optar por clases que se acerquen más a sus propios talentos, implicó una discusión sobre qué asignaturas saldrían del plan curricular y cuáles se constituirían como asignaturas obligatorias –poca novedad hubo en que una de las asignaturas en discusión haya sido Filosofía–. La antesala de esta resolución incluyó un movimiento de defensa por la Filosofía luego de que se conociera que la reforma traía consigo la posible salida de las asignaturas Historia, Filosofía y Educación Física del plan común. De estas tres solo Filosofía se mantuvo en la formación general de tercero y cuarto medio, esto calma en parte el reclamo por el derecho de su enseñanza, pero deja al descubierto la necesidad de las humanidades por disputarse un lugar, ya que se elimina Historia y se incluye en reemplazo Educación Ciudadana.

El debate sobre qué asignaturas merecían ser parte del currículum escolar generó bastante controversia entre quienes trabajan en áreas relacionadas a la educación. La defensa de la Filosofía permitió que esta se constituya como una asignatura con un lugar (y hacemos aquí un guiño a Derrida para quien “las cuestiones de título y de derecho tienen siempre una dimensión topológica. Ninguna institución prescinde de un lugar simbólico de legitimación” (2023, p.55)), no obstante, este espacio fue restado a otras asignaturas, lo que visibiliza el poder institucional sobre la posibilidad o prohibición frente al acceso a ciertas disciplinas. Si se sigue hasta aquí la lectura de Derrida, es este el privilegio que se puede y debe discutir, la aceptación de políticas educativas y públicas que habilitan y permiten acceso al conocimiento y también la estipulación de contenidos y habilidades que se basan en directrices valóricas, pero se establecen como naturales. Frente a esta idea, vale la pena pensar las propuestas para la Educación Ciudadana, vale la pena preguntarse ¿qué ciudadanía estamos educando? o ¿qué rasgos tiene esta?

Creo que la ciudadanía construida en los documentos curriculares tiene dos fundamentos importantes que intentan responder a la crisis política chilena. Por un lado, se evidencia en la planificación de esta asignatura la necesidad por restaurar la confianza en las autoridades políticas y, por otro, el intento por encauzar el discurso estudiantil. Con respecto a la primera hay que tener en consideración que la creación de esta asignatura es fruto de una ley chilena de Formación Ciudadana publicada el año 2015 que exige a los establecimientos educativos elaborar un plan que:

(...) integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia, que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso. Asimismo, deberá propender a la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social. (Biblioteca del Congreso Nacional, 2016, p. 1)

La ley exige la creación e implementación de un plan de Formación Ciudadana para todos los ciclos de enseñanza media como respuesta frente a los casos de corrupción política de la nación. Según Álvaro Sepúlveda “la motivación que tuvo el Ejecutivo para presentar este proyecto de ley fue la implementación de las recomendaciones del Consejo Asesor Presidencial Contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción (Comisión Engel) (Sepúlveda, 2021, p. 31)” convocada por la presidenta Michelle Bachelet en marzo del 2015 semanas después que

saliera a la luz el Caso Caval<sup>3</sup>. En este informe se plantea la importancia de “la formación cívica, para fomentar la integridad, la ética y los derechos ciudadanos” (Sepúlveda, 2021, p. 31) y se afirma que la Educación Ciudadana se orientará a fortalecer la democracia y la ética a nivel de país. Como se expresa en el informe final, la comunidad nacional debe trabajar por una formación que construya un trato más honesto, respetuoso y solidario que consolide hábitos de responsabilidad y transparencia, esta formación:

(...) debe estar en el alma de nuestro sistema educacional, una que busque formar personas con conductas éticas y democráticas, para que sea una institución clave en la prevención de la corrupción, los conflictos de interés y el tráfico de influencias. (Consejo Asesor Presidencial Contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción, 2015, p. 90)

Si la normativa de un Plan de Formación Ciudadana emerge como respuesta a los casos de corrupción se puede observar un intento por restituir la confianza en la democracia representativa, la respuesta institucional es educar a la población en ciudadanía, estableciéndose una responsabilidad compartida para restituir la confianza en las autoridades políticas.

Con respecto al encauce del discurso estudiantil es importante comprender el rol que han tenido los y las estudiantes secundarios en la crítica al sistema educativo chileno. Frente a esta situación, se puede observar en el programa curricular de Educación Ciudadana un intento por encauzar las formas de manifestación estudiantil, puesto que el discurso de estos pareciera exceder lo que el Estado espera de sus futuros ciudadanos. Pienso el contexto de la reforma educativa en vínculo con la revuelta del 2019 (pese a que los programas se organizan de manera previa a esta) y la fotografía de los y las estudiantes secundarios saltando el torniquete al reclamar por el aumento del pasaje escolar y veo la creación de la asignatura como un evento que no es azaroso, por el contrario, se expresa como una respuesta política que busca reforzar los canales institucionales a través de los cuales sí se pueden ejercer demandas. Distintos autores han estudiado cómo frente a las crisis políticas se busca la implementación de este tipo de asignaturas (autores como Orellana (2009), Lozic y Manzano (2021), Mardones (2018), entre otros), la asignatura se planifica como una respuesta a las demandas frente a la crisis, la lectura de Derrida invita a pensar la institucionalidad en los rasgos de la ciudadanía a educar, a observar el lenguaje que los articula para así analizar quiénes resguardan su acceso y planifican su enseñanza. Esto se observa en distintos objetivos y actividades en los documentos curriculares, por ejemplo, la propuesta para elaborar un coloquio donde se dialogue “sobre el tema propuesto para finalmente valorar al Estado como comunidad política (2021, p.42) en el programa para tercero medio o la plasmación de “la democracia como ideal de vida en sociedad” (2021, p. 47) estableciendo a las elecciones como medio para alcanzarla, reforzando así los canales a través de los que sí se puede ejercer voz política. Comprender los privilegios que subyacen a la elección de estos valores ya dados posibilita observar y dialogar sobre la democracia y la política de manera filosófica. La asignatura discute conceptos como igualdad, diferencia, democracia, responsabilidad y justicia, pero los plantea como ideas con horizontes definidos y los limita a una asignatura. Pienso en la necesidad de abordar la Educación Ciudadana desde la reflexión de Derrida sobre la filosofía, a través del ejercicio crítico sobre sí misma, mediante el regreso sobre su título. Este repliegue posibilita reconocer los privilegios que median su acceso, reflexionar sobre ella de manera crítica y discutir también la

<sup>3</sup> El caso Caval investiga presuntos delitos de corrupción que giran en torno a la empresa Exportadora y de Gestión Caval Limitada. Generó revuelo porque se acusaba al hijo de la presidenta Michelle Bachelet, Sebastián Dávalos, de haber ayudado en la obtención de un crédito a la empresa Caval, cuya dueña es su esposa. Dávalos fue sobresido por falta de pruebas (Arellano, 2015).

naturalización de su actividad. Si se reclama un derecho a la filosofía y a su enseñanza se debe cuestionar quienes guardan y prohíben ese derecho, puesto que su ejercicio se encuentra siempre mediado por la institucionalidad y la lengua, como expresa Derrida: “no se dirá tampoco de ninguna comunidad que es filosófica, si no es capaz de volver en todos los modos posibles sobre su vínculo fundamental” (2023, p. 65), quizás todos los espacios de enseñanza tendrían que ser convocados a lo mismo.

La lectura de Derrida abre, a partir del reclamo sobre el derecho a la filosofía, perspectivas para pensar la educación de manera crítica. La reforma curricular chilena otorga un lugar a la filosofía (aunque, podríamos decir, pequeño), pero la presenta como una disciplina dentro de un área limitada, con horizontes definibles, su carácter de apertura ha posibilitado que en distintas ocasiones no se piense como una asignatura, sino que se incluya desde su transversalidad, darle un lugar en un curso es reconocer su carácter disciplinar, no obstante, no se puede dejar de lado la tensión que esto ejerce, no se puede no considerar que “la filosofía no tiene horizonte, si el horizonte es, como su nombre lo indica, un límite, si <<horizonte>> significa una línea que encierra o delimita una perspectiva” (2023, p. 65). Esta tensión intenta resolverse a través de la propuesta de vínculos interdisciplinarios, no obstante, estos se encuentran determinados por ejes evaluativos, se espera que dialogue la Filosofía y la Educación Ciudadana desde la evaluación. Lo problemático aquí, el guiño al privilegio enunciado por Derrida es que se hacen pasar por naturales las formas de pensamiento detrás de la elaboración de cada documento. La enseñanza de la Filosofía y de la Educación Ciudadana se constituyen desde una carencia, se cree a priori que la nación carece de pensamiento crítico y de conocimientos sobre ciudadanía, por lo que no se contempla lo que esta piensa.

## Derechos humanos e igualdad

Como se puede observar, el texto de Derrida, a partir de la deconstrucción del sintagma “derecho a la filosofía”, nos convoca a pensar de manera crítica las formas de conocimiento institucionalizado que se presentan en la actualidad. Reflexionar desde esta perspectiva sobre temas como: la problemática de la enseñanza de la Filosofía y de la Educación Ciudadana, las políticas educativas que se han elaborado en Chile durante los últimos años o la crisis educativa que se extiende no solo en nuestro país, posibilita comprender sus limitaciones. La Educación Ciudadana establece vínculos con la enseñanza de la filosofía, porque se relaciona de forma constante con la igualdad, su discurso se fundamenta en el conocimiento de los derechos humanos, que esperan igualar a una ciudadanía diversa y adherirse política y éticamente a los tratados y acuerdos internacionales<sup>4</sup>. No obstante, y siguiendo la lectura derridiana, la declaración de estos derechos también se constituye desde una filosofía, se desarrolla a partir de la creación de máximas que deben ser alcanzadas:

Habría que decidir enseñarlas en las escuelas si queremos formar hombres libres, hombres que sean lo que son y que sepan, no, que saben lo que son. Los hombres son <<libres>> naturalmente, <<capaces de resistir al despotismo>>, pero no lo son todavía (...) El tiempo de

<sup>4</sup> La UNESCO ha sido una de las instituciones que ha trabajado para impulsar la Educación Ciudadana. El 2015 se elabora una Guía para la Ciudadanía Mundial que espera impulsar una noción de ciudadanía que no se establezca en las fronteras nacionales, sino que enseñe “un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad en común” (UNESCO, 2015, p. 14).



la enseñanza como tiempo de la formación se aloja en el pliegue entre ese ya y ese no todavía, ese indicativo y ese futuro o ese subjuntivo. (92)

Para Derrida aquí se expresa una contradicción, puesto que se enseñan derechos humanos como la libertad al momento que se declara a los individuos como naturalmente libres, esta enseñanza entonces tendría que ser puramente filosófica o mayéutica, buscaría guiar al individuo para que se dé cuenta de lo que es, sin embargo, incluso esta develación ya se encontraría atravesada por una filosofía, así, el tiempo de enseñanza se constituye como un tiempo de habilitación.

Podemos observar en esta última idea un vínculo entre lo expuesto por Derrida y las ideas desarrolladas por Rancière en su obra *El maestro ignorante*, la revelación del profesor Jacotot permite entender que la enseñanza se fundamenta en la necesidad de traducir conocimiento a quienes no lo entienden, por lo que se acerca más a lo que el autor llama principio del embrutecimiento y no a lo que se podría entender como principio de la emancipación (Rancière, 2014). Tanto para Derrida como para Rancière la enseñanza se encuentra atravesada por el poder; para el primero, el privilegio radica en la filosofía que se naturaliza en el aprendizaje; para el segundo es la forma de embrutecer en búsqueda de la opresión. Sería necesario entonces develar los lenguajes que se encuentran detrás de esta filosofía, reconocer, por ejemplo, que la enseñanza de los derechos humanos se constituye a partir de la elaboración de máximas de cooperación y libertad, omitiendo la filosofía que se encuentra detrás de ellas. Si los derechos humanos vienen a regular las pautas de convivencia, adoptarlos sin una mirada crítica podría significar la naturalización de estos.

Para comprender esta idea sirve la exposición de la autora Vera Waksman (1998) quien plantea la relevancia de observar este tipo de pautas éticas desde el cuestionamiento, no para criticarlos como forma de lucha política, sino que para cuestionar –en el sentido de interpelar y preguntar–, el discurso que está instalado en estos, que lo constituye como la representación del consenso universal acerca de lo bueno y lo malo (1998, p. 45 – 46). Si se mantiene una actitud cuestionadora y problematizadora se puede vislumbrar la idea de naturalidad que se encuentra en ellos, esa alusión a un “supuesto orden previo”, puesto que naturalizarlos es “eliminar la libertad: si fueran naturales, no habría más remedio que seguirlos, dejarían de ser una creación, un proyecto humano” (p. 47). Para la autora la naturalización conlleva un riesgo:

no sólo los derechos humanos parecen naturales, sino también el sistema económico-político que nos rige: la democracia liberal, el capitalismo, el realismo de mercado parecen ser las formas que encajan de la mejor manera con lo que el hombre es (1998, p. 47).

Por lo que la educación crítica no puede basarse únicamente en la enseñanza de derechos, debe ser crítica en sí misma, cuestionadora sobre sus propios límites y, volviendo a Derrida, sobre sus propios privilegios.

Si se leen críticamente los documentos curriculares, si se perfila una enseñanza de la Educación Ciudadana desde la crítica se puede pensar en formas de educar a la ciudadanía fuera del dogma, fuera de la pretensión de valores ya entregados, incluso se podría pensar, en la decisión colectiva de pautas para participar desde la ciudadanía. Los documentos curriculares se escriben desde una perspectiva asimétrica, se cree a priori la necesidad de enseñar en derechos a quienes ya los poseen, pero los desconocen, se piensa en la Educación Ciudadana como habilitación para la

ciudadanía, desde un horizonte etario y desde una visión adultocéntrica<sup>5</sup>. Faltaría quizás la noción de los y las estudiantes, de los y las actores de la comunidad escolar de lo que significa la ciudadanía, la elaboración de documentos educativos expone el horizonte o el límite de su propia instrucción, se piensa la enseñanza ciudadana desde la pretensión de la carencia, los y las estudiantes no saben qué es ser ciudadanos o ciudadanas, por lo que se espera traducir, a partir del embrutecimiento planteado por Rancière, este lenguaje, sin embargo, siguiendo a Derrida:

Hay siempre que —este es el comienzo de un enunciado prescriptivo— intentar evaluar cuando hablamos filosofía, por ejemplo, el número y el lugar de todos aquellos que no comprenderían nada o no demasiado. (...) estas diferencias son irreductibles, ellas definen el campo mismo de luchas políticas para el progreso de los derechos humanos y de la democracia; y tienen una relación esencial con la experiencia de la lengua, con la escuela y la enseñanza de la filosofía. (2023, p. 90)

Una visión crítica nos permite observar cómo se omite que estos valores se fundan en ideas filosóficas, puesto que se declaran para el individuo derechos como la igualdad, la libertad y la comunicación elaborando enunciados prescriptivos sobre constataciones cuando lo que se está realizando son enunciados performativos y declarativos, omitiendo o invisibilizando cuestiones como que: “La declaración de los derechos humanos implica una filosofía (...) pero también una filosofía de la filosofía, un concepto de la verdad y de sus relaciones con la lengua” (90). De esta manera, el acceso a la educación, a la ciudadanía, a la instrucción, al derecho y a la filosofía se basa en una filosofía determinada y en una lengua específica, se encuentra intermediado, obstaculizado y habilitado por distintos organismos e instituciones que delimitan, legitiman y reproducen su acceso. Derrida no critica la habilitación desde el lenguaje, pero sí la omisión de que existen estos actores, esto es, la creencia de que podemos pensar sin abordar ese privilegio, de que se puede enseñar, educar, formar, declarar o liberar sin observar ni reconocer aquello que lo posibilita.

El análisis expuesto debe también contemplarse para la Educación Ciudadana, puesto que su fundamentación pareciera omitir este repliegue, el ejercicio deconstructivo nos permite observar las ideas veladas en la construcción de la asignatura y abordar la enseñanza de estos valores a través de una mirada crítica, como expone María Luisa Rubinelli (2008) sobre el caso argentino:

La Formación Ética y Ciudadana exige del docente una autoconciencia clara de los supuestos axiológicos e ideológicos de su discurso y de sus prácticas. De lo contrario, la enseñanza de lo ético se confunde con inculcación de un conjunto de normas o valores y se deja de lado la reflexión sobre los mismos y su tratamiento crítico. (p. 139)

Si se entiende la Educación Ciudadana como una enseñanza que otorga los valores que se deben enseñar para abordar la convivencia en un espacio colectivo, público y político, es necesario que la docencia se mantenga en un ejercicio permanente de reflexión sobre los contenidos y habilidades revisados. Rubinelli expone que las propuestas curriculares en Argentina son eclécticas, puesto que “no definen cuál es la concepción de ser humano que se quiere formar”

<sup>5</sup> Si bien el término “adultocentrismo” ha sido abordado por distintos autores, lo entenderemos en este ensayo a partir de las ideas de Duarte (2012) quien lo define como un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes a partir categorías etarias y la relación entre estas y sus posiciones en la estructura social. Para Duarte es un sistema de dominación, ya que asienta las capacidades de decisión y control social, económico y político para quienes tienen roles definidos como inherentes a la adultez y para quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas. Así, la infancia se observa como una transición hacia la adultez, una etapa carente de ciertos rasgos que deben ser obtenidos desde la educación.



(p.139) ni señalan los enfoques teóricos, por lo que este apartado queda en el currículum oculto de la práctica educativa.

Por otro lado, Brandi (2008) explica al respecto que el problema radica en que la escuela se sitúa en la órbita del Estado, pero debe “preparar para la inserción en la jerarquía de la producción capitalista”, así mismo, ofrece igualdad formal, “pero estratifica y jerarquiza la fuerza del trabajo”, “se expresa en un discurso de acuerdo con unos principios liberales, pero se organiza en forma idéntica a las instituciones sociales dominantes” (230), incluso la misma democracia se desarrolla bajo una lógica de lo que la autora llama el “aprendizaje del desdoblamiento” puesto que esta se puede practicar en algunos contextos, pero en otros no (230). Así, lo que se imparte sobre ciudadanía en la escuela pareciera erigirse desde valores como “el individualismo, la competitividad, y la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad natural de resultados en función de capacidades y esfuerzos individuales” (229), problemas que nacen desde el asumir la escuela como un espacio que es igual para todos y todas, cuando la realidad dista de esta hipótesis.

## Conclusiones

La lectura de los múltiples significados que observa Derrida con respecto al derecho a la filosofía y al privilegio que esta tiene tanto en su acceso como en su realización institucional, permite encontrar otros espacios, también educativos, donde se expresa este mismo privilegio. Estos espacios en los que se puede entrever la disonancia son los que deben revisarse de forma constante, la observación de la enseñanza de la filosofía y la ciudadanía posibilitaría una comprensión crítica de conceptos filosóficos, una deconstrucción de las ideas y temas que se abordan en dichas disciplinas. Sin embargo, este acercamiento no es directo, no es derecho a la filosofía, para Derrida, la forma en que accedemos es o debe ser de manera indirecta, desde el rodeo, mediante repliegues, reconociendo sus horizontes y habitando constantemente sus límites, porque:

A través de la filosofía y de la ciencia (...), a través del Estado. No hay instancia pura. El pensamiento, palabra que titula solamente la posibilidad de ese <<no>>, debe inclusive, en nombre de una democracia siempre por venir como posibilidad de este <<pensamiento>>, interrogar sin descanso la democracia de hecho, criticar sus determinaciones actuales, analizar su genealogía física, en fin, deconstruirla: en nombre de la democracia cuyo estar por venir no es simplemente el mañana o el futuro, más bien es una promesa de acontecimiento y el acontecimiento de una promesa. (2023, p. 100)

Naturalizar el ejercicio filosófico es complejo, porque omite los actores que posibilitan y habilitan su acceso, pero también porque desdibuja un límite que pareciera llenarse de privilegio en sí y estar atravesado constantemente por intereses diversos todos realizados, sostenidos y mantenidos a través del lenguaje, ¿qué sucede entonces con el ciudadano o ciudadana analfabeto? ¿qué pasa con el sector de la población para quien la lengua en la que se presentan sus propios derechos es, por desigualdad, inaccesible? ¿cómo se espera enseñar programas curriculares si se le exige al estudiantado ya estar habilitado para comprender los contenidos y habilidades que ahí se expresan? ¿cómo se espera enseñar a ser ciudadanos y ciudadanas, a ser libres suponiendo que existe igualdad en el acceso a estas ideas fundamentales? La naturalización de estos conocimientos dificulta y limita la enseñanza de una perspectiva crítica, habilidad que se espera

desarrollar en los años escolares, ya que define lo que se entiende por esta a partir de la elaboración de conceptos y actitudes, pero no contempla el análisis y la lectura de la filosofía que se encuentra tras estos conceptos.

Si se quiere realmente impulsar el pensamiento crítico en la escuela es urgente ahondar en los derechos y privilegios que atraviesan los conocimientos que allí se enseñan. Ideas como la transversalidad de las “habilidades para el siglo XXI”, invisibilizan que los conocimientos y habilidades propuestos en los documentos curriculares se encuentran mediados por un lenguaje, han sido pensadas y elaboradas por quienes creen que ciertas habilidades son necesarias. Así mismo, el que ya no se enseña en Chile en tercero y cuarto medio la asignatura de “Historia”, y que esta sea reemplazada por Educación Ciudadana a individuos que aún no se constituyen, por definición, en ciudadanos y ciudadanas, devela las decisiones que se juegan detrás de la planificación curricular. La reflexión de Derrida nos permite entender las ideas que se encuentran al seleccionar los conocimientos enseñables. Así, la indagación del lenguaje que fundamenta las políticas educativas, que se encuentra detrás de las filosofías enseñadas, detrás de los conocimientos y habilidades propuestos exige una lectura crítica y filosófica de sí mismo, se llena de urgencia. Es nuestro trabajo, en el ejercicio deconstructivo, develar quiénes, en esa declaración de derechos humanos, en esa definición de ciudadanía, en esa elaboración de documentos curriculares son efectivamente iguales, y no iguales en un sentido pasivo, sino que, como expresa Rancière, debe ser “una igualdad en acto, comprobada a cada paso por estos caminantes que, en su atención constante a ellos mismos y en su revolución sin fin en torno a la verdad, encuentran las frases apropiadas para hacerse comprender por los otros” (2003, p.42).

## Referencias bibliográficas

- Arellano, A. (2015). El historial financiero de CAVAL: el meteórico ascenso de la empresa de Compagnon y Dávalos. *Ciper Chile*. <https://www.ciperchile.cl/2015/02/26/el-historial-financiero-de-caval-el-meteorico-ascenso-de-la-empresa-de-compagnon-y-davalos/>
- Brandi, S. (2008). “Educación ciudadana”. En Arpini, A., Molina, S. (2008). *Filosofía, ética, política, educación* (pp. 229–236). Qellqasqa Editorial.
- Consejo Asesor Presidencial Contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción. (2015, 24 de abril). *Integridad ética y derechos humanos: Informe final* (Pdte. Eduardo Engels) (pp. 89–95). [https://consejoanticorrupcion.cl/wp-content/uploads/2015/04/Consejo\\_Anticorrupcion\\_Informe\\_Final.pdf](https://consejoanticorrupcion.cl/wp-content/uploads/2015/04/Consejo_Anticorrupcion_Informe_Final.pdf)
- Derrida, J. (2023). *Privilegio o del derecho a la filosofía* (C. Ávalos V., Trad.). Ediciones UACH.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*, 20(36), 99–125.
- Ley N° 20.911. Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. (2016). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Mineduc. (2021). *Programa de estudio Educación Ciudadana*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles40122\\_programa\\_feb\\_2021\\_final\\_s\\_disegno.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles40122_programa_feb_2021_final_s_disegno.pdf)

- Rancière, J. (2014). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Zorzal y Hueders.
- Rubinelli, M. (2008). El carácter transversal de la formación ética y ciudadana. En *Filosofía, ética, política, educación* (pp. 137–148). Qellqasqa Editorial.
- Sepúlveda, Á. (2023). Formación ciudadana a través de la educación: Análisis del plan de formación ciudadana (Ley 20.911). *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 9(1), 28–40. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/3047>
- Waksman, V. (1998). Filosofía y crítica en la escuela: una propuesta de formación ética. *Linhas Críticas*, 4(5-6), 39–62. <https://doi.org/10.26512/lc.v4i5-6.2793>