



Actualidad del campo de la Enseñanza de la Filosofía en Argentina. Un análisis a partir de los programas de las didácticas específicas

Current State of the Field of Philosophy Teaching in Argentina.

An Analysis Based on Specific Didactics Syllabi

 **Leonardo Colella**

Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (CONICET),
Argentina
leonardojcolella@yahoo.com.ar

Resumen

En este artículo elaboramos algunas caracterizaciones sobre el estado actual del campo de la Enseñanza de la Filosofía en la Argentina. Para ello, decidimos considerar los espacios curriculares de Didáctica Específica de la Filosofía de las universidades nacionales públicas que ofrecen la carrera de Profesorado en Filosofía. Los desarrollos sobre el campo en cuestión fueron impulsados por el análisis de los programas analíticos de estas asignaturas. A través del estudio realizado sobre este corpus de documentos, problematizamos el estado actual del paradigma filosófico-didáctico y caracterizamos diversos enfoques de enseñanza de la filosofía, considerando la manera en que se abordan los contenidos, las perspectivas sobre los sujetos educativos, las posiciones respecto a las prácticas filosóficas y la bibliografía propuesta.

Palabras Clave: *Enseñanza de la Filosofía, Didáctica de la Filosofía, Paradigma Filosófico-Didáctico, Didáctica como Problema Filosófico*

Abstract

In this article, we develop a set of characterizations regarding the current state of the field of the teaching of philosophy in Argentina. To this end, we examine courses in subject-specific didactics of philosophy offered by public national universities that provide teacher education programs in philosophy. The analysis of this field is based on a review of the official course syllabi. Through the study of this corpus of documents, we problematize the current state of the philosophical-didactic paradigm and identify different approaches to teaching philosophy, considering how content is addressed, the perspectives adopted regarding educational subjects, positions on philosophical practices, and the bibliographic references proposed.

Keywords: *Teaching of Philosophy; Didactics of Philosophy; Philosophical-Didactic Paradigm; Didactics as a Philosophical Problem*

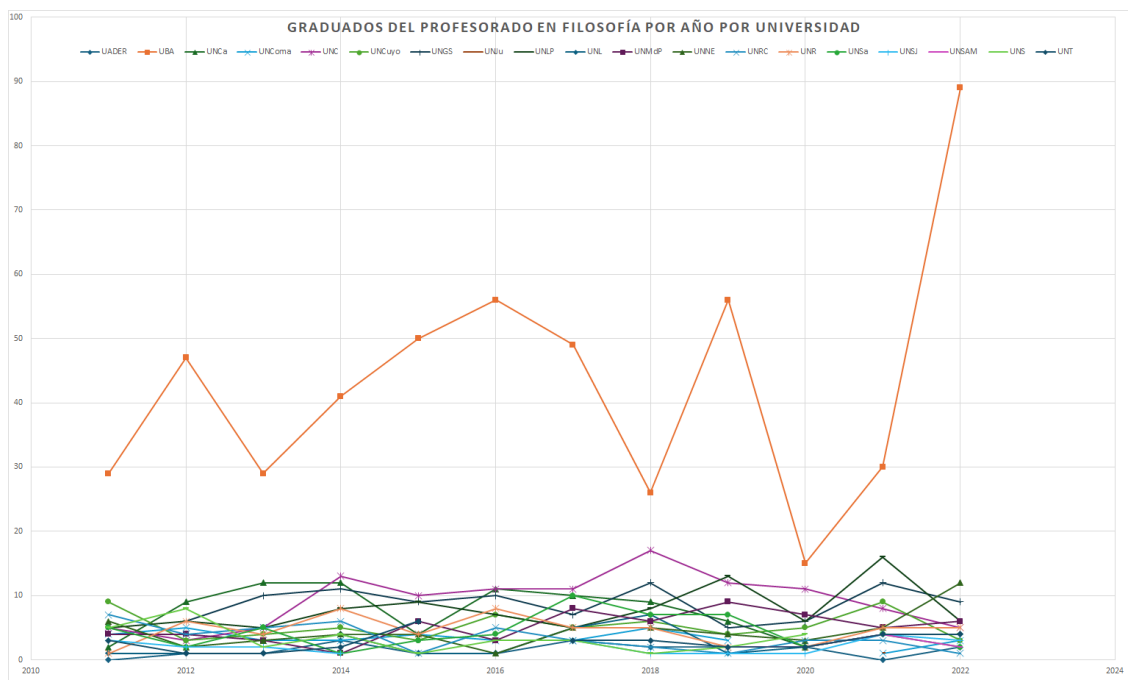


En Argentina, desde principios del siglo XX —e incluso desde algunos años previos— comenzaron a institucionalizarse los profesorados universitarios en filosofía. Según la época y la universidad considerada, es posible identificar una diversidad de configuraciones: profesorados generales con especializaciones en filosofía, carreras de educación con orientación filosófica, profesorados combinados con otras disciplinas (como las ciencias de la educación) y, posteriormente, carreras específicas de Profesorado en Filosofía, cuyas denominaciones se asemejan a las vigentes en la actualidad. Más allá de las líneas teóricas y pedagógicas propias de cada momento histórico —que incidieron tanto en el diseño curricular como en la estructuración del área formativa— puede identificarse un proceso de transformación significativo de la didáctica: desde la incorporación única de didácticas generales ligadas a las ciencias de la educación hacia la paulatina inclusión de didácticas específicas de la filosofía, a cargo de docentes de la propia comunidad filosófica. Este desplazamiento comienza a gestarse hacia mediados de la década de 1980, con la reapertura democrática y los procesos de reconstrucción universitaria, marcados por la reforma de planes de estudio y la renovación de cátedras. En el caso particular de la didáctica de la filosofía, estos cambios se afianzan gradualmente a partir de la década de 1990, y algunos de los debates inaugurados entonces siguen teniendo resonancia en el presente.

Por ello, he considerado necesario estudiar el campo de la Enseñanza de la Filosofía no solo como un dominio investigativo, sino también incluir en este trabajo la actualidad de las Didácticas Específicas de las universidades, ya que, por su carácter histórico, constituyen actores fundamentales en el desarrollo y la expansión de las ideas y prácticas que caracterizan el campo en cuestión.

Al momento de la redacción de este trabajo, encontramos veinte universidades públicas nacionales que ofrecen la Carrera de Profesorado en Filosofía (o denominaciones similares): UADER (Universidad Autónoma de Entre Ríos), UBA (Universidad de Buenos Aires), UNC (Universidad Nacional de Córdoba), UNCa (Universidad Nacional de Catamarca), UNComa (Universidad Nacional del Comahue), UNCuyo (Universidad Nacional de Cuyo), UNGS (Universidad Nacional de General Sarmiento), UNIPE (Universidad Pedagógica Nacional), UNJu (Universidad Nacional de Jujuy), UNL (Universidad Nacional del Litoral), UNLP (Universidad Nacional de La Plata), UNMdP (Universidad Nacional de Mar del Plata), UNNE (Universidad Nacional del Nordeste), UNR (Universidad Nacional de Rosario), UNRC (Universidad Nacional de Río Cuarto), UNS (Universidad Nacional del Sur), UNSa (Universidad Nacional de Salta), UNSAM (Universidad Nacional de San Martín), UNSJ (Universidad Nacional de San Juan) y UNT (Universidad Nacional de Tucumán). Con respecto a sus ubicaciones, aunque se ha logrado una amplia federalización y una extensa cobertura geográfica, estas instituciones alcanzan a la mitad de las provincias que componen el territorio nacional, y el 25% de ellas pertenece a la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA).

El Departamento de Información Universitaria (DIU), dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), provee información sobre egresados de los profesorados de filosofía a partir del año 1983. Según estos datos, la UBA concentra la mayor cantidad de graduados en cada año respecto de las demás instituciones que en ese momento ofrecían la carrera (figura 1: la línea naranja representa a la UBA). Con excepción de la Universidad de Buenos Aires, que sus indicadores cuadruplican al resto, las demás instituciones arrojan datos relativamente similares entre sí, con menos de veinte egresados anuales y con un promedio inferior a los diez titulados por año. Siguen a la UBA, respecto del promedio de egresados del "Profesorado en Filosofía" desde el año 2011, la UNC, la UNGS, la UNLP y la UNCa (aunque esta última incluye datos de graduados de la denominación anterior, a saber, el "Profesorado en Filosofía y Ciencias de la Educación").



(Figura 1: cantidad de graduados de los profesorados en filosofía por año en cada institución universitaria. Fuente: elaboración propia a partir de datos del DIU-SPU)

En todos los planes de estudio de las universidades consideradas, encontramos una asignatura dedicada a la Didáctica de la Filosofía¹. He podido hallar y analizar los programas² actuales de cada una de esas materias³. El trabajo sobre documentos institucionales tiene considerables limitaciones. En modo alguno, el estudio de los programas, por sí mismo, puede ofrecer una caracterización de la labor de los equipos docentes del área en cuestión. Tampoco podemos concluir que los contenidos y los diversos enfoques filosóficos, políticos y pedagógicos incluidos en los documentos reflejan las posiciones de las cátedras, porque justamente su presencia indica simplemente que van a ser objeto de transmisión o de problematización en un proceso de enseñanza. Asimismo, encontramos que es difícil constatar si este tipo de documentos constituyen la expresión de un compromiso y de una auténtica propuesta destinada a los estudiantes del curso o un mero diseño procedimental para cumplir con las demandas institucionales. Esto puede deducirse, especialmente, de la presencia de "copy/paste" de expresiones idénticas entre algunos programas analíticos, réplicas de partes de secciones que coinciden en dos o más documentos, cuya coherencia interna, en algunos casos, se nota inconcusamente alterada. Más allá de todas estas limitaciones, he decidido avanzar en el estudio de los programas con el objetivo de iniciar al menos un análisis exploratorio que pueda aportar a una caracterización del campo de la "Enseñanza de la Filosofía" en Argentina.

¹ En la UNSAM, la UNNE y la UNR, estos espacios curriculares no poseen una denominación particular referida a la filosofía, pero constatamos que, al menos en las últimas dos, el programa refiere a temas exclusivamente vinculados con la didáctica específica de la filosofía.

² Algunos programas tienen acceso público vía Internet, otros fueron solicitados por correo electrónico y muchos de ellos fueron cedidos por los propios docentes de las didácticas en el marco de entrevistas personalizadas realizadas en cada institución.

³ Con excepción del programa de la UNICEF



Esta exploración preliminar no busca elaborar una descripción pormenorizada del contenido de los documentos ni pretende ceñirse a la organización estructural de un programa analítico. Por el contrario, tiene la intención de desarrollar una reflexión filosófica a partir de algunas ideas surgidas de la interpretación de las disposiciones discursivas presentes en los textos, con el objetivo de intentar reconstruir diversas categorías y conceptos que puedan llegar a generar contribuciones controversiales en la forma de caracterizar la actualidad del campo. Por tanto, las conclusiones del presente trabajo no pretenden ser el mero reflejo de los elementos hallados en el corpus de documentos. En contraste, estos programas son interpretados como un insumo, entre otros, para la elaboración de ciertas categorías teóricas que constituyan un desacuerdo, creativo e interrogativo, con las formas vigentes de observar el objeto en cuestión.

Un diálogo filosófico con los documentos

Enfoques y tendencias sobre Didáctica de la Filosofía

Con relación a lo expuesto previamente sobre la historización de las didácticas de la filosofía en Argentina, podemos identificar un paradigma "tradicional", construido principalmente desde la pedagogía y con un carácter eminentemente metodológico o técnico, que circunscribe la filosofía a un contenido disciplinar y que le atribuye a la didáctica una serie de temas y problemas dedicados a su transmisión. Este paradigma no es inexistente en los programas analizados, pero su presencia respecto del conjunto de los documentos es marginal. Cuando analizamos el enraizamiento del código (tradicional) que refiere a una concepción de didáctica de la filosofía más ligada a las cuestiones metodológicas/pedagógicas, notamos que existe una reiterada presencia en solo dos (de los dieciocho) programas abordados y una existencia menor en un tercer caso. La consideración de una categoría tradicional del enfoque didáctico es revalidada en los documentos por fundamentaciones, objetivos y bibliografía común a las didácticas generales. No obstante, existen casos en que emergen algunas expresiones vinculadas al paradigma "tradicional" en documentos que presentan mayores características de otros enfoques. Esta coexistencia en algunos casos es natural, ya que algunos aspectos de las diversas perspectivas no son categóricamente antagónicos. Sin embargo, hay algunos elementos que evidencian mayor contradicción (por caso, la consideración de lo que es la filosofía, aquello que se considera enseñable, los fines de la educación, etc.). Los documentos en los que aparecen co-ocurrencias de enfoques sobre elementos antagónicos, son los que evidencian mayor falta de coherencia interna (por ejemplo, se fundamenta desde un enfoque y se trazan objetivos claramente ligados a otro). Esto sucede en la menor cantidad de casos analizados, pero en los que ocurre puede notarse menor "autoría", más presencia de fragmentos réplica de otros programas, e inexistencia de material de producción propia en la bibliografía.

Si bien existen menciones muy aisladas a otras didácticas, como es el caso de la "didáctica situada" o de la "didáctica decolonial", la gran mayoría de los programas se autoidentifica dentro del enfoque de Didáctica de la Filosofía como Problema Filosófico. Esto, en principio, sería un indicador de la hipótesis más extendida en la actualidad del campo de la enseñanza de la filosofía: hacia finales del siglo XX, se produce un quiebre respecto del modelo tradicional para dar lugar a un nuevo paradigma que aboga por la especificidad filosófica del problema de su enseñanza (Agratti, 2008). El análisis del corpus considerado en este trabajo podría ofrecernos algunas señales para empezar a pensar una modificación de esa hipótesis. ¿Vivimos en un nuevo paradigma o, más bien, habitamos un intersticio de transición hacia otra concepción de didáctica aún inacabada? ¿La perspectiva de la Didáctica de la Filosofía como Problema Filosófico (DFcPF) en tanto paradigma establecido puede



estar sesgada por una visión parcial (federal, generacional e institucional) de la situación de enseñanza de la filosofía? ¿El paradigma DFcPF, que constatamos se impuso en casi la totalidad de universidades públicas del país, lo hizo de hecho a través de sus fundamentos elementales o resultó expandirse equívocamente a través de una pluralidad de mecanismos ligados a los poderes institucionales, a la tradición académica o a la mera cantidad de titulaciones? En la medida que se encuentren mayores derivaciones de sentidos respecto a lo que significa que la enseñanza de la filosofía "sea" un problema filosófico, la hipótesis que sostiene que el cambio de paradigma ya aconteció merecería ciertas revisiones. Mientras que la omnipresencia de la DFcPF indicaría un cambio de paradigma, su polisemia podría revelar el carácter transicional de nuestra época.

Evidentemente, los espacios dedicados a la enseñanza de la filosofía fueron ocupados, en mayor medida, por docentes con formación filosófica. Pero si la DFcPF no se considera simplemente desde un punto de vista corporativo y si, además, se tienen en cuenta el proceso histórico de otras didácticas específicas extrafilosóficas, entonces la especialidad de los docentes/investigadores no constituye ningún indicador de un cambio de paradigma. Esta presunción o conjetura respecto de la hipótesis de "cambio de paradigma" no significa, en modo alguno, mitigar el trabajo de aquellos que, en aquel momento y contra el curso hegemónico de las cosas, se dedicaron a desplegar el ejercicio filosófico sobre los problemas y las prácticas de enseñanza de la filosofía. Por el contrario, la conjetura que abre la duda sobre el paradigma-acontecido o el paradigma-en-proceso busca pensar, en la actualidad, qué aspectos de la DFcPF tienen mayor alcance y qué otras características pueden volver a reconvertirse en una continuidad respecto del orden didáctico anterior, qué aspectos han logrado una mayor profundización filosófica y qué elementos han generado mayor resistencia en las nuevas generaciones.

En este sentido, este incipiente estudio sobre las didácticas nos plantea un interrogante fundamental: ¿en qué sentido la enseñanza de la filosofía es un "problema filosófico"? ¿Qué significa, en última instancia, que la enseñanza de la filosofía deba asumirse como un problema filosófico? En la mayoría de los casos, las respuestas a esas preguntas pueden asumir posiciones muy distantes entre sí. Si bien en la práctica discursiva del campo podemos encontrar significaciones muy variadas, con una gran complejidad al momento de tener que establecer relaciones entre ellas, propongo a modo de insumo analítico crear al menos dos grandes tendencias de la DFcPF: la restringida y la ilimitada.

La primera versión, la restringida, es una tendencia negociadora. La enseñanza de la filosofía es un problema filosófico en la medida que el ejercicio del filosofar encuentre su límite en ciertas caracterizaciones de la enseñanza real. Este ideario asume que el sentido mismo de existencia de la didáctica de la filosofía radica mayoritariamente en la forma-escolar actual (esto es, la escuela estatal y la lógica del triángulo pedagógico). Si lo filosófico del paradigma DFcPF sobrepasa esos límites al intentar una crítica radical contra los fundamentos de la enseñanza vigente o contra la lógica que la sustenta, ella está dispuesta a programar ciertos límites recuperando el predominio de algunos elementos tradicionales, tales como las técnicas de planificación de clases, la elaboración de recursos didácticos, el análisis de los sujetos educativos, las psicologías del aprendizaje, etc. Esta posición se asume, antes que como filosófica, como institucionalista, destacando el rol del funcionario-docente, de los diseños curriculares y de las normativas gubernamentales. La *trial-version* de la DFcPF está frecuentemente asociada a una coherencia teleológica, es decir, a una concordancia entre la filosofía y los fines escolares, como por ejemplo, la democracia. Y en ese sentido, interpreta muy frecuentemente a la democracia como una "forma de gobierno" y a la escuela pública como mediadora de ese proyecto democrático. Desde esta tendencia, se suele elaborar en reiteradas oportunidades una crítica respecto de la producción "teórica" sobre enseñanza de la



filosofía. Este juicio contra el aspecto abstracto de las reflexiones no proviene de una filosofía práctica, sino que tal reprobación se dirige al carácter "ideal" que adquieren ciertos atributos del paradigma de DFcPF. Con "ideal" refieren a la distancia existente entre ese ejercicio presuntamente filosófico y la realidad concreta de las condiciones actuales de la enseñanza de la filosofía. Muchas veces estos "límites" son compartidos (y demandados) por los propios estudiantes de las didácticas, futuros docentes de filosofía, y obedecen a las inmediatas condiciones de trabajo del profesor. En resumen, esa dimensión del filosofar que, replegada contra su propia enseñanza, avanza contra un fragmento del mundo tal-cual-es (la escuela, sus relaciones y sus lógicas) debe encontrar un límite para que el propio espacio de didáctica específica no termine por autoincriminarse o no pierda su sentido institucional de existencia. En esta tendencia, la expresión "Enseñanza de la Filosofía como Problema Filosófico" asume dos axiomas destacados: a) La enseñanza de la filosofía es, como toda enseñanza, una disposición de relaciones diferenciadas entre individuos diversos y es, antes que otra cosa, una *transmisión*; b) El ejercicio filosófico cuando se aleja de lo posible se acerca al sinsentido y a la obturación de efectos factuales.

La segunda versión es la ilimitada. Esta tendencia replica el desborde epistemológico propio de la filosofía en el terreno de la didáctica. Si se trata de hacer filosofía de la "enseñanza de la filosofía", entonces, no es posible una versión restringida por las propias condiciones de enseñanza. Esta perspectiva no niega estas condiciones, sino que no subsume una didáctica-filosófica a una didáctica-de-lo-instituido. Se invierte así la preeminencia del docente-profesional (o del oficio-docente) respecto del filósofo. Esta falta de restricción produce la necesidad de ampliar el "objeto" del filosofar no solo a la didáctica de la filosofía, sino a todos los atributos de la educación y de la política que participan en ella. Por tanto, a menudo esta tendencia divaga entre la enseñanza de la filosofía, la filosofía de la educación y la filosofía política (aunque estos términos, incluso, hayan sido cuestionados por el propio enfoque de referencia: "filosofía y educación", "metapolítica", etc.). Esto sucede, como veremos más adelante, por la necesidad de filosofar sobre la propia lógica escolar, sobre la relación pedagógica y sobre su vínculo con la estructuración social. Estas aparentes derivas, propias de la versión ilimitada, son las que pueden ser interpretadas, desde otros enfoques, como teorizaciones alejadas de la realidad cotidiana de los profesores de filosofía. No obstante, constituyen por sí mismas un cuestionamiento de los axiomas de la tendencia restringida: a) La crítica filosófica sobre su enseñanza no puede detenerse en la pretensión, ontológicamente totalizante, de un modelo particular de relaciones pedagógicas y de transmisibilidad de la filosofía; b) El ejercicio filosófico no puede subordinarse a las urgencias pragmáticas negociadoras de la educación-que-hay o del mundo-tal-cual-es.

Ahora bien, en la medida que pueda constatare alguna tensión entre estas diversas tendencias al interior de la DFcPF, la hipótesis del paradigma-acontecido sigue en cuestión. Tal vez, la presencia de esta desavenencia haya sido la que impulsa nuevas propuestas de didácticas filosóficas que buscan colocarse en los intersticios de la discordia⁴.

Filosofía y Filosofar: ¿contradicción, suplemento o complemento?

El estudio sobre los programas arroja también una distinción entre las categorías de "filosofar" y de "saber-filosófico". Así como puede hallarse en el corpus analizado un predominio claro de la "Didáctica de la Filosofía como Problema Filosófico", también puede encontrarse la prevalencia del código "Filosofar/Actitud-Filosófica". De hecho, esta categoría de análisis tiene un mayor

⁴ Puede ser el caso de la propuesta de "didáctica aleatoria de la filosofía", que intenta suplir las carencias pragmáticas señaladas por la versión restringida, pero que a la vez es presentada como una meta-didáctica porque, por su propia esencia, no puede avanzar más sobre las condiciones reales de enseñanza que ella misma cuestiona (cfr. Cerletti, 2015).



enraizamiento que la DFcPF en los documentos. En tal sentido, existe en las fuentes examinadas la presencia de co-ocurrencias entre "Filosofar" y DFcPF y, por el contrario, no se encuentran relaciones entre "Filosofar" y los programas con mayor presencia de una didáctica general más ligada a la metodología integral de la enseñanza.

Ahora bien, estos resultados pueden, desde el enfoque del paradigma-acontecido, ser presentados como indicadores homogéneos. Sin embargo, una mirada que profundice "filosóficamente" en el plano discursivo, no puede circunscribirse a un análisis cualitativo de presencia o conteo categorial. Sabemos que la categoría "Filosofar" tuvo un sentido muy relevante en los momentos de disrupción paradigmática de la didáctica, ya que constituía la dimensión de la filosofía que no podía ser homologada a un contenido conceptual similar al de otras disciplinas. No obstante, tanto las producciones del campo de la Enseñanza de la Filosofía de las últimas décadas como el corpus de documentos estudiado arrojan, una vez más, una consecuente ambigüedad.

De este modo, "Filosofar" puede significar muchas cosas. Como hemos señalado, la categoría está asociada a la DFcPF, sin embargo, hemos distinguido dos versiones de ella: la DFcPF-R (que hace alusión a una tendencia R-estringida o R-eal) y la DFcPF-I (que refiere a una tendencia I-limitada o I-deal). En ambos casos, el filosofar es valorado positivamente y difiere del saber filosófico canonizado. A pesar de ello, en la interpretación DFcPF-R, el filosofar puede asumir un carácter problematizador o creativo de algún filósofo o escuela filosófica, puede abarcar incluso el ejercicio de reapropiación subjetiva de los estudiantes, pero no abandona su propiedad de *transmisibilidad*⁵. Y no renuncia a ello porque, en última instancia, sigue considerándolo como un contenido, real y mensurable. Además, como mencionamos antes, su cariz institucionalista hace que la caracterización del filosofar esté mediada por los diseños curriculares. La perspectiva DFcPF-I, por el contrario, tiende a reinterpretar al filosofar como algo inmaterial e inconmensurable. Es la puesta en acto del propio ejercicio de la filosofía sobre el presente. Cuando el filosofar es de otro o de otro-tiempo, ya no es más "filosofar". Por tanto, es entendido como una práctica subjetiva (de orden individual o colectivo) que conserva el atributo de *intransmisibilidad*. Es la sutil diferencia entre pensar que el filosofar es aquello que se transmite entre uno y otros, y considerar que es aquello que solo puede practicarse *junto-con-otros*.

Estas divergencias traen consecuencias sustanciales en las consideraciones que ambas tendencias tienen respecto de la educación, la enseñanza, el sujeto educativo, etc. Son tensiones elementales que atañen a los fundamentos mismos de la Enseñanza de la Filosofía considerada como un problema filosófico.

El sujeto de la enseñanza y la filosofía transescolar

Podría realizarse un estudio respecto del sujeto de la enseñanza de la filosofía en dos planos diferenciados: a) el o los sujeto/s que se enuncian en los programas; b) la forma en que se aborda la temática del sujeto como contenido en los programas. Dado que los documentos analizados tienen un carácter institucional bien definido, es muy difícil encontrar elementos que alteren el sistema de relaciones tradicionales. La mayoría obedece a la distinción de roles propia del triángulo pedagógico y a categorías tradicionales como "estudiante", "profesor", "transmisión", etc. No obstante, pueden hallarse algunas excepciones. Estas excepciones son importantes porque las formas educativas que asumen las diversas tendencias de DFcPF, especialmente al considerar diferentes

⁵ Como hemos señalado en el caso del "método regresivo" propuesto por Silvio Gallo (2012) o el modelo de enseñanza de la serie *Merli* que muestra cómo, al interior del aula, el docente recurre a filósofos o teorías concretas, para luego verificar su reapropiación por parte de los estudiantes que los "experimentan" o los ponen en práctica fuera del contexto de clase.



sentidos del "filosofar", son consecuentes con estos hallazgos singulares. Si la versión DFcPF-I interpreta que lo sustancial del filosofar es intransmisible, entonces su forma-educativa requiere la presencia de una reestructuración subjetiva. Esto puede constatare cuando aparecen alusiones a un "sujeto colectivo". Pero la expresión "sujeto colectivo" solo tiene sentido si significa algo más que un grupo de individuos, es decir, si alude a la disolución de roles y funciones, por ejemplo, respecto del ejercicio de la transmisión o de la posesión de la capacidad de filosofar.

En este sentido, la "Didáctica de la filosofía", no es solo un espacio curricular donde se adquieren algunas estrategias adecuadas para escolarizar o academizar los contenidos filosóficos, sino un espacio para pensar nuestra relación con la filosofía, con la educación y con los otros en tanto otros que pueden enseñar, aprender y pensar con nosotros. (Programa de la UNCuyo, 2023)

El sujeto colectivo es condición de una forma-educativa que hace participar en el ejercicio del filosofar-intransmisible a quienes desde otra forma-educativa eran considerados destinatarios de la *transmisión* del filosofar. Nosotros y los otros: los que podemos/pueden enseñar, aprender y pensar, a saber, *filosofar*. ¿Qué puede el "nosotros" que antes solo podía el "uno"? ¿Decidir los contenidos, los autores, las formas de evaluación?

Se deja prevista la posibilidad de que los/as estudiantes puedan proponer contenidos relacionados con cada unidad. En un mismo sentido, los/as estudiantes pueden proponer modalidades de evaluación, en acuerdo con el profesor. (Programa de la UNSJ, 2023)

Si enseñar a "filosofar" no consiste en la mera transmisión de contenidos filosóficos, entonces el ejercicio colectivo del filosofar puede infiltrarse, no sin ironía, en la sección de "contenidos", para tomar como objetivo el propio modelo transmisivo:

La revisión crítica del concepto de enseñanza, de sus determinaciones, la explicitación de sus supuestos, su relación con el concepto de aprendizaje y el rol docente resultan insoslayables a la hora de comenzar una reflexión sobre la enseñanza de la filosofía.

Pensar la enseñanza desde el campo de la Filosofía: Algunas miradas críticas al paradigma tradicional: recuperar la experiencia y el sentido, cuestionar la comprensión. Otro cuestionamiento a la transmisión: la ignorancia como condición de posibilidad de la emancipación. (Programa de la UNLP, 2022)

Estas singularidades halladas en los documentos investigados no revelan nada por sí mismas. Son simplemente manifestaciones, a veces aisladas, de la presencia de tensiones polisémicas ocasionadas por múltiples tendencias al interior del paradigma de la DFcPF. Estas tensiones solidarias a diversas formas-educativas también pueden manifestarse a través de la presencia o de la ausencia de filosofías transescolares.

Enseñanzas filosofantes: una perspectiva transescolar. La filosofía en el marco de la extensión universitaria como función de la universidad y la coformación como perspectiva de vinculación con otrxs. (Programa de la UNS, 2024)

Varios programas contienen expresiones vinculadas con los códigos de "prácticas filosóficas" y de "filosofía extrainstitucional". Ellas refieren a un conjunto de "experiencias" filosóficas que, en los documentos, de una manera o de otra, se vinculan con la didáctica de la filosofía y se les asigna mayor o menor espacio curricular. De hecho, hay una permeabilidad manifiesta respecto de estas prácticas filosóficas en muchos espacios de Didáctica de la Filosofía, llegando a considerar su tratamiento como una demanda sustancial para la actualidad temática del campo investigativo.



Entre las prácticas aludidas pueden destacarse: la filosofía para/con niñxs, la divulgación filosófica, las consultorías filosóficas, los cafés filosóficos, aulas socráticas, integración de comités de bioética, etc.

Todas estas prácticas pueden, según la lógica que asuma cada una de ellas, estar sometidas o no a una estructura pedagógica, política o de mercado de orden tradicional. Más allá de eso, su presencia en programas de didáctica específica puede sumar elementos argumentativos en la tensión entre tendencias diversas, especialmente entre aquellas que consideran a la escuela y al formato escolar, aún, como un espacio privilegiado para la transmisión de la filosofía y aquellas otras que, impulsadas por la trascendencia de un filosofar *practicable*, buscan en el afuera de la institución escolar algunas claves para pensar otra forma-educativa que asuma una nueva enseñanza del ejercicio práctico de la filosofía.

La distribución de los contenidos

La mayoría de los contenidos relevados en los programas analizados pueden ser incorporados en alguno de estos tres grupos:

El primero refiere específicamente a la filosofía de la "enseñanza de la filosofía". En este grupo de contenidos es donde se manifiesta el mayor enraizamiento de la Didáctica de la Filosofía como problema propio del campo filosófico. Comprende cuestiones denominadas por Obiols (2002) como "de fundamento". Es interesante interpretar el carácter de *fundamento* como aquellos problemas que constituyen los "cimientos teóricos" de la enseñanza de la filosofía. Esta denominación de "base estructural" indica que todo lo referido a estas temáticas será determinante respecto de la interpretación y selección de los otros contenidos y de las otras cuestiones vinculadas a la didáctica. Es decir, se reconoce que los temas abordados en esta instancia condicionan los demás grupos temáticos referidos a la enseñanza de la filosofía. Aquí podemos encontrar las clásicas preguntas sobre la relación entre la definición de la filosofía y su enseñanza/aprendizaje, por qué y para qué enseñar/aprender filosofía, qué confiere el estatuto de "filosófico" a un problema determinado, si es posible y cómo enseñar la "actitud" de filosofar, qué papel juega la historia de la filosofía en la enseñanza filosófica, etc.

El segundo grupo de contenidos hace alusión a la institucionalidad de la enseñanza de la filosofía. Generalmente, incluye una historización de la enseñanza de la filosofía en niveles educativos particulares y del proceso de *profesionalización* del docente de filosofía. Comprende también el estudio de toda la documentación oficial referida a la enseñanza de la filosofía, como los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y los Diseños Curriculares jurisdiccionales. Además, se incorporan análisis de recursos y libros de texto. Asimismo, se advierte, en menor medida, la introducción de temas de perspectiva de género y lineamientos curriculares en ese sentido.

El tercer grupo de contenidos refiere a *cómo* enseñar filosofía. Estos contenidos pueden subdividirse a su vez en tres: aquellos referidos a la metodología práctica, principalmente al diseño de planificaciones de cursos y clases; los orientados a metodología teórica, especialmente los que consideran aportes de la pedagogía o de la didáctica general; los que indagan en el sujeto de aprendizaje, fundamentalmente los contenidos que aporta la psicología. En este grupo, se ubican los conocimientos de intervención didáctica, el diseño de una propuesta para el aula, las secciones y modalidades de una planificación, las actividades y secuencias didácticas, las diversas formas y criterios de evaluación, etc.

Como hemos planteado anteriormente, existen diferentes perfiles didáctico-filosóficos presentes en el corpus de programas estudiados. Estos diversos perfiles pueden expresar, según ciertas



dimensiones de análisis, una mayor o menor identidad con algunas características de las tendencias que denominamos DFcPF-R y DFcPF-I. Podemos considerar que, cuando las propuestas se asumen con un perfil más entusiasta de lo metodológico (empeñado en proveer herramientas concretas para la enseñanza escolar de la filosofía), se refuerza su perfil institucionalista y prescriptivo que desplaza, con estudiada cortesía, las cuestiones de *fundamento* hacia una unidad como cualquier otra dedicada a la ingeniería curricular. Esto quiere decir que, desde esta tendencia, el carácter de "fundamento" refiere a cuestiones importantes y tradicionales de la didáctica de la filosofía, pero no tan determinantes respecto de la instrumentación de la enseñanza *real*. Y que el carácter de "problema filosófico" que asume la enseñanza de la filosofía puede fusionarse con las herramientas prácticas y teóricas de la didáctica general, especialmente de las revisiones que el campo pedagógico realizó en el último tiempo, con posterioridad a la época en la que se plantearon las "cuestiones de fundamento". Esto explica, en algunos casos, una porosidad entre los contenidos de la didáctica específica, por un lado, y los de la didáctica general o la psicología del aprendizaje, por otro. Pero también implica un movimiento dirigido hacia la sutura de la disrupción que inauguró el paradigma de la DFcPF. Este intento de sutura es el principal argumento contra la hipótesis del *paradigma acontecido*.

En este sentido, podemos notar cómo la versión-restringida de la DFcPF comienza a instituir un nuevo contrapunto. La contraparte de la tendencia escolar ha debido suplir la vacancia de esos contenidos institucionalistas con aquellos asociados a las *prácticas filosóficas* transescolares. Y como todo contrapunto, que puede ser a la vez oposición y consonancia, las trayectorias del giro práctico suenan hoy como una fuga aún irresuelta en el pentagrama institucional. Mientras las didácticas vinculadas al denominado "giro práctico" de la filosofía reemplacen la lógica escolar por la lógica productiva, se sumarán, con nuevos argumentos, a la desatención de las cuestiones de fundamento y serán el nuevo zurcido del acontecimiento DFcPF. Por el contrario, en la medida en que las prácticas filosóficas puedan interrumpir el sistema de relaciones instaurado por la lógica tradicional, los contenidos referidos a cuestiones de fundamento podrán ser recuperados y actualizados (como sucede en algunos aspectos, por ejemplo, de la filosofía con niñxs y de los seminarios autogestionados que abordaremos más adelante).

La dominancia autoral

Cuando se analiza el conteo total de palabras en el corpus documental analizado, encontramos que entre las veinte palabras significativas más empleadas se hallan tres nombres propios: Cerletti, Obiols y Kohan. El hecho de que Cerletti sea el autor más citado es congruente con el predominio del código DFcPF, ya que su libro principal dedicado a la temática se titula "La enseñanza de la filosofía como problema filosófico" (2008). Dominancia que también es coherente con su rol institucional como profesor a cargo de la didáctica específica de la UBA (universidad que, además de su reputación dentro de la tradición académica, detenta, como señalamos en la introducción de este capítulo, el mayor número de graduados del área). En este sentido, es quien más ha sabido capitalizar, en términos de producción propia, el viraje paradigmático. No obstante, si se desagregan los indicadores según roles en las publicaciones (autores, editores, compiladores), la concentración autoral disminuye. Si a eso le sumamos un análisis específico de las secciones de bibliografía principal u obligatoria, entonces puede hallarse una mayor dispersión de autores. De este modo, podemos diferenciar cinco grandes grupos de bibliografía:

- Los textos de los autores con mayor índice de citación en los documentos: Alejandro Cerletti, Guillermo Obiols, Walter Kohan, Eduardo Rabossi, Ana Couló, Silvio Gallo, Martha Frassinetti, Vera Waksman y Laura Agratti. Este grupo está conformado, en su mayoría, por docentes e



investigadores argentinos abocados principalmente a la práctica y al estudio de la enseñanza de la filosofía. Su producción más prolífica se concentra entre mediados de la década de 1990 y el año 2010;

- Las producciones elaboradas por los equipos de didáctica de cada institución consultada;
- Los aportes provenientes de las obras de los reconocidos filósofos de la "historia de la filosofía";
- Los documentos oficiales referidos a la "Enseñanza de la Filosofía";
- Las fuentes extrafilosóficas, en especial aquellas que provienen de la pedagogía y de la psicología del aprendizaje.

A partir de estos datos, podemos advertir que, en la medida en que la propuesta didáctica toma distancia del paradigma DFcPF, la dispersión de autores se incrementa y adquieren mayor relevancia las fuentes extrafilosóficas y los documentos oficiales. De modo análogo, cuando la propuesta bibliográfica no contiene elementos de producción propia, tiende a incrementar el índice de convergencia autoral, especialmente la de autores nacionales con mayor enraizamiento. La presencia de obras de filósofos reconocidos no parece responder, al menos según lo que puede deducirse del análisis de los programas, a un patrón relacional claro con los demás elementos documentales.

¿Paradigma acontecido o campo aún activo?

Por muchas razones (evidentes, explícitas o furtivas), algo aconteció en el mundo de la Enseñanza de la Filosofía en Argentina: ya le hemos adjudicado espacio y tiempo, y sintetizamos ese acontecimiento con la irrupción del enfoque de DFcPF, haciendo alusión a la consideración de la "didáctica de la filosofía" como un problema filosófico. Como toda disrupción, no solo ha generado una distancia con el antiguo orden de cosas, sino que ha comenzado a construir un proceso heterogéneo de afirmación creativa sobre la nominación de las novedades producidas, sobre el alcance mismo del gesto disruptivo y sobre los movimientos instituyentes de una nueva organización. He intentado, a lo largo de este capítulo, identificar algunos de estos problemas a través del análisis de los programas sobre didáctica de la filosofía. En tal sentido, esta lectura en clave filosófica ha permitido construir algunos interrogantes.

¿Ha generado la DFcPF un nuevo paradigma o estamos aún siendo testigos de una etapa indeterminada de transición acontecimiental, suspendidos entre lo que fue y lo que podría no ser? ¿Es posible que, bajo el influjo de un recambio generacional o de otros factores institucionales, un movimiento regresivo termine por condicionar los aspectos centrales del paradigma en cuestión, como quien reescribe las reglas de un juego que ya había comenzado a jugarse?

¿Son los procesos de *subjetivación filosófica* meras dinámicas de desarrollo individual, que deben reservarse para otro tiempo y lugar que el "académico"? ¿La DFcPF busca intervenir en los procesos formativos institucionales en un sentido más general, trascendiendo los espacios destinados a la didáctica de la filosofía? ¿Es el "filosofar" lo que debe enseñar el futuro profesor-filósofo en la escuela, pero no lo que debería aprender el estudiante del profesorado de filosofía durante toda su trayectoria académica? ¿Los axiomas de la DFcPF pretenden tener alcance y validez universal para toda la comunidad filosófica o apenas se proponen para un momento institucional transitorio, cuando el filosofar se declina en voz baja al resguardo de las paredes del aula de la didáctica específica?



¿Cuál es la especificidad de la DFcPF: incluye ésta a la filosofía de la educación o al filosofar sobre educación? ¿Propone una problematización filosófica de las formas-educativas o se conforma solo con intervenir en ciertas formas-de-enseñanza de la filosofía? ¿Acoge la DFcPF la tesis de que la relación-pedagógica *es* la relación-política⁶ o prefiere asumir ambas como universos disociados que, simplemente, pueden entrecruzarse? ¿Cuál es el alcance crítico respecto de la institución escolar, en qué aspectos avanza sobre ella y en qué otros se subordina a ella? ¿Qué tipo de coherencia pretende la DFcPF, una coherencia-autoral entre filósofos y modalidades de enseñanza, una coherencia-teleológica entre filosofía y fines del formato escolar, una coherencia-política entre filosofar y nuevas formas-educativas?

Todas estas preguntas bien podrían enunciarse de una forma más condensada y sintética: si la filosofía comporta un riesgo, entonces, ¿qué tan permeable a la filosofía es la propuesta de la DFcPF? ¿Cuánta filosofía soporta? ¿Asume el coraje contra el intento de resistencia o destierro institucional? ¿Opera como una mera modificación para la reestructuración de un viejo orden académico, o se coloca en los intersticios que incomodan a las instituciones para perturbar un sistema global desigualitario e injusto?

Referencia

- Agratti, L. (2008). Apuntes para pensar un giro copernicano en el enseñar a enseñar filosofía. En Grau, O. y Bonzi, P. (editoras). *Grafías filosóficas. Problemas actuales de la Filosofía y su enseñanza*. Universidad de Chile.
- Cerletti, A. (2015). Didáctica filosófica. Didáctica aleatoria de la filosofía. *Educação*, 40(1), 27-36.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Colella, L. (2022). Un ensayo filosófico sobre la educación como derecho. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y educación*, 7(2), 1-13, UNCuyo.
- Gallo, S. (2014). *Metodología de la enseñanza de la filosofía: una didáctica para la enseñanza media*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal.
- Universidad Nacional de Cuyo. (2023). *Programa analítico de Didáctica de la Filosofía* [Documento institucional no publicado]. Facultad de Filosofía y Letras. Mendoza, Argentina.
- Universidad Nacional de La Plata. (2022). *Programa analítico de Didáctica especial y diseño curricular en Filosofía* [Documento institucional no publicado]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Argentina.
- Universidad Nacional del San Juan. (2023). *Programa analítico de Didáctica de la Filosofía* [Documento institucional no publicado]. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. San Juan, Argentina.
- Universidad Nacional del Sur. (2024). *Programa analítico de Didáctica especial de la Filosofía* [Documento institucional no publicado]. Departamento de Humanidades. Bahía Blanca, Argentina.

⁶ Para un desarrollo más profundo de esta tesis puede consultarse: Colella (2022).