



Formación docente continua en filosofía en la provincia de Buenos Aires (2006-2019). Apuntes filosóficos y políticos

Philosophy and continuous teacher training in the province of Buenos Aires (2006-2019). Philosophical and political notes.

Juan Nesprías

Universidad de Buenos Aires,
Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0003-0303-6829>

juannesprías@yahoo.com.ar

Recibido: 17/09/2020

Aceptado: 16/03/2021

DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.027>

Resumen. Nos proponemos abordar la experiencia de formación docente continua en el área de filosofía, en el marco de la política de capacitación que viene desarrollando la provincia de Buenos Aires desde hace varios años, y que permitió llegar masivamente a docentes, directivos y otros actores de la comunidad educativa a través de cursos y diversas acciones de formación continua. Para el área de filosofía constituye una experiencia inédita, sostenida durante trece años, en una de las más grandes jurisdicciones educativas de la región en cuanto a cantidad de docentes, alumnos y escuelas. Allí se conformó un equipo de trabajo integrado por docentes con formación académica en filosofía, que elaboró y llevó a cabo cursos y seminarios dirigidos a docentes de filosofía y de otras áreas disciplinares. En este trabajo desplegamos algunos principios filosóficos y políticos puestos en juego en dicha experiencia de capacitación, y ofrecemos algunas ideas que atañen tanto a la formación inicial de profesores/as de filosofía como al lugar de la filosofía en la escuela.

Palabras clave. Filosofía, Formación docente continua, Escuela, Provincia de Buenos Aires.

Juan Nesprías. Formación docente continua en filosofía en la provincia de Buenos Aires (2006-2019).

Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089 / Vol. 6 N° 2 (2021) / Sección Artículos

Publicación en línea del Centro de investigaciones interdisciplinarias de filosofía en la escuela (CIIFE) - FFYL - UNCUIYO

saberesypracticasciife@gmail.com / saberesypracticcas.uncu.edu.ar

Abstract. We intend to address the experience of continuous teacher training in the area of philosophy within the framework of the training policy that the province of Buenos Aires has been developing for several years, and that has allowed to massively reach teachers, managers and other educational actors through courses and various ongoing training actions. To the field of philosophy, it constitutes an unprecedented experience, sustained over thirteen years, in one of the largest educational jurisdictions in the region in terms of numberS of teachers, students and schools. A work team was formed there, made up of teachers with academic training in philosophy. The team developed and carried out courses and seminars aimed at teachers of philosophy and other disciplinary areas. In this paper we develop some philosophical and political principles brought into play in that training experience, and at the same time we offer some ideas that concern both the initial training of philosophy teachers and the place of philosophy in school.

Keywords. Philosophy, Continuous teacher training, School, Buenos Aires province.

La filosofía es el acto de reorganizar todas las experiencias teóricas y prácticas, proponiendo una nueva gran división normativa que invierte un orden intelectual establecido y promueve nuevos valores más allá de los comunes. La forma de todo esto es, más o menos, dirigirse libremente a todos, pero primero y principalmente a los jóvenes, pues un filósofo sabe perfectamente bien que los jóvenes tienen que tomar decisiones sobre sus vidas, y que ellos están generalmente mejor dispuestos a aceptar los riesgos de una “revuelta lógica”.

Alain Badiou, La filosofía como repetición creativa

Introducción

En la provincia de Buenos Aires se desarrolló una política de capacitación en el área de filosofía -de la que formamos parte- que permitió llegar masivamente a docentes, directivos y demás actores de la comunidad educativa, a través de cursos y diversas acciones de formación continua. En tal sentido, constituye una experiencia inédita, sostenida desde 2006, en el mayor distrito educativo del país y uno de los más grandes de la región en cuanto a cantidad de docentes, alumnos y escuelas. No tenemos registros, por magnitud y características, de un programa de capacitación docente en el área de filosofía, con un equipo de trabajo integrado por docentes concursados con formación académica en filosofía, que elaboró y llevó a cabo cursos y seminarios dirigidos a docentes de filosofía y de otras áreas disciplinares.

Si bien apelamos a cierta generalización al hablar de “la filosofía” o el “campo filosófico”, la “educación”, la “escuela”, lo dicho aquí corresponde a una experiencia propia, y por lo tanto, relativa. Un supuesto fuerte de este trabajo y de la experiencia de capacitación es que la cuestión de la transmisión de la filosofía resulta ser un asunto fundamentalmente filosófico y también político. Que sea un “asunto filosófico” significa que la enseñanza de la filosofía requiere cierta intervención y posicionamiento filosóficos que no pueden ser reemplazados por decisiones técnicas, metodológicas o didácticas. En cualquier caso, este tipo de decisiones deben ser analizadas a la luz de la filosofía que las sustentan, lo que equivale a decir que no hay cuestiones “de enseñanza” de la filosofía que puedan ser abordadas prescindiendo de un enfoque filosófico,

o mejor dicho, y para ser más precisos, de una idea de la filosofía. Y establecer esto, como puede atestiguar la historia de la filosofía, es una cuestión filosófica. Al mismo tiempo, nos interesa sostener que los asuntos filosóficos guardan una relación compleja con los posicionamientos políticos. Diremos que hay apuestas políticas básicas, anteriores a la especulación filosófica, pero entramadas con ella, que condicionan las posibilidades de la filosofía. No es “la filosofía”, en abstracto, la especulación pura, la que determinaría el posicionamiento político de la filosofía. Antes bien, hay “filosofías”, es decir, distintas maneras de concebirla, y la que asumimos aquí es compatible con los compromisos políticos de “dirigirse a cualquiera”, de tener como principio la igualdad, en el marco de un Estado democrático.

Enunciado el principio general, el trabajo se ordena en tres apartados. El primero hace referencia al marco general de la política de formación continua en la provincia, en el que fue posible capacitación en filosofía, así como a los distintos dispositivos desplegados por el equipo de trabajo. También sintetizamos la importancia que le hemos dado a los diversos cursos elaborados para destinatarios de otras disciplinas y niveles. Allí la filosofía puede aportar a la escuela en su conjunto una mirada integral, curiosa y auto-re-flexiva, teniendo como objeto el estatuto contingente y precario de los saberes, instalando el tiempo de la pregunta filosófica, tiempo que es siempre libre, disruptivo y, fundamentalmente, igualitario.

En el segundo apartado abordamos el esquema tradicional de enseñanza de la filosofía y algunos supuestos contruidos mayormente en la formación inicial del profesorado en filosofía, reforzados luego en el ejercicio y la práctica docente. El interés en problematizar algunos de esos supuestos en los encuentros de capacitación no residió en desarrollar una mera especulación teórica, sino en abordar cuestiones de fundamento de esa enseñanza que aporte algunas ideas a las condiciones en que se enseña filosofía en la provincia de Buenos Aires. El Diseño Curricular de Filosofía en sexto año de la escuela secundaria ha sido una herramienta importante para propiciar una enseñanza de la filosofía renovada, coincidente en líneas generales con lo que hemos sostenido en la formación docente continua, incluso desde antes de su implementación, en 2012.

El tercer apartado, vinculado a los anteriores, tematiza los vínculos entre la filosofía, el filosofar, y su enseñanza, y despliega algunos principios filosóficos referidos al sentido que tiene la capacitación en filosofía tal como la entendimos durante este tiempo y a las posibilidades de la enseñanza de la filosofía en la escuela, cuya relación estrecha y necesaria con la formación continua nos interesa resaltar.

Resta decir que mucho de lo que aquí será señalado fue posible gracias a la tarea colectiva de un equipo de trabajo que llegó a conformar un verdadero grupo de amigos/as y compañeros/as de la filosofía, con un fuerte compromiso con la educación y la enseñanza. La decisión de escribir en primera persona del plural obedece no tanto a una cuestión de estilo, sino a que la experiencia no fue individual, aún cuando la autoría del escrito sí lo sea. Estos “apuntes” tienen como uno de sus propósitos recuperar teóricamente la experiencia de capacitación en filosofía, con la aspiración de hacer algún aporte al lugar de la filosofía en la formación permanente, y fundamentalmente, al lugar de la filosofía en la escuela.

El Estado y una política de formación continua en filosofía

La recuperación económica en los años posteriores a la crisis de 2001 permitió implementar acciones destinadas a reforzar la presencia y la intervención estatal en la educación de la provincia. El vínculo político entre nación y provincia de Buenos Aires y la continuidad de la política educativa se hizo patente en la sanción casi en paralelo de la Ley de Educación Nacional en 2006 y de la Ley de Educación Provincial en 2007. Entre los hechos que pueden invocarse, sin dudas el aumento de la inversión educativa (posible gracias a la Ley de financiamiento educativo) es un hecho importante y condición de posibilidad del fortalecimiento del Estado provincial en su faz pedagógica. En esta dirección, el Plan de capacitación 2004-2007 proyectaba capacitar a casi cien mil docentes en 2006¹, antes de la conformación de los equipos de capacitadores y capacitadoras concursados. A fines del año 2006 se sustanciaron los primeros cargos mediante concurso de antecedentes y oposición, modalidad que continuó regularmente, en principio cada dos años, desde 2010 cada tres. En la primera convocatoria de 2006 se concursaron 520 cargos de capacitadores, y por primera vez en la historia de los Centros de Investigación e Innovación Educativa (CIIE) se organizó el tratamiento de pase a Planta Orgánico Funcional a través de los Tribunales de Clasificación.

Los Centros de Investigación e Innovación Educativa (CIIE) son actualmente organismos dependientes de la Dirección de Formación Docente Permanente de la DGCyE, y constituyen las instituciones que ofrecen cursos de capacitación gratuitos, voluntarios y con puntaje para todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Existe un CIIE en cada distrito de la provincia de Buenos Aires (son 135), que se encarga, junto a los otros CIIE de cada región educativa (existen 25 regiones educativas), de coordinar e implementar la oferta de formación docente continua². Si bien hubo cambios organizativos en la estructura administrativa, la

1 "Capacitación y formación docente: para una mejor calidad educativa". Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/unmero00/ArchivosParaImprimir/Capacitacion%20y%20Formacion%20docente.pdf>

En este trabajo tomamos el año 2006 como corte para el inicio de la capacitación en filosofía porque fue en diciembre de ese año que se institucionalizó el cargo de capacitador por concurso. Pero como se indica más adelante, hubo un trabajo en 20005 y 2006 de algunos capacitadores/as contratados a través de sus CV, que desarrollaron acciones de capacitación, en medio de muchas dificultades para la incorporación a la planta y para cobrar sus sueldos.

2 No tenemos conocimiento de que la provincia de Buenos Aires tenga documentada una historia de la capacitación docente de manera integral y más o menos completa. Se puede reconstruir no obstante a través de testimonios fragmentados y en base a sucesivas resoluciones ministeriales y documentos internos. Cuando comenzaron a celebrar cincuenta años del nacimiento de los CIIE, como parte de la recuperación de su propia historia, aparecieron registros de las acciones iniciales de perfeccionamiento docente en esas instituciones. Los primeros CIIE se crearon a fines de la década del '50 con el "objeto de desarrollar la investigación educativa, el perfeccionamiento docente y la extensión a la comunidad en lo educativo y cultural". En sus comienzos, la supervisión y coordinación estuvieron a cargo de la Dirección de Educación Primaria, hasta el año 1985 en que se creó la D.I.E. (Dirección de Investigaciones Educativas). De acuerdo a un trabajo de Laura Rodríguez y Cecilia Zappettini del año 2006, en 1995, en el marco de la por aquel entonces reciente Red Federal de Formación Docente Continua, la resolución 1656 estableció la creación de la Red provincial y la primera versión del "Plan Global" se aprobó al año siguiente. La cabecera de la Red en el año 2000 pasó de la Subsecretaría de Educación a la Dirección de Capacitación y Formación Docente Continua, más tarde denominada de Currículum y Capacitación Educativa. En el año 2000 la Provincia diseñó el "Plan Provincial de Formación Continua" (Resolución N° 2584/00) que otorgaban a los CIIE el poder de diseñar e implementar cursos de capacitación. Pero como el Estado provincial no garantizó la financiación de las capacitaciones, existió una gran disparidad en la oferta: sólo los CIIE que tenían cooperadoras importantes pudieron organizar capacitaciones públicas y gratuitas. El Estado dispuso que los Centros también tuvieran a su cargo las capacitaciones organizadas por individuos o instituciones privadas. El resultado fue que la mayoría de los CIIE ofreció durante años capacitaciones del sector privado exclusivamente. En el año 2004 la cabecera pasó a llamarse Dirección de Capacitación y se elaboraron las bases para

continuidad en la política de formación continua estuvo dada por la consolidación de los señalados Equipos Técnicos Regionales, conformados por capacitadores concursados (“ETR”), pertenecientes a diversas áreas y niveles (Inicial, Primaria, Secundaria), y por los coordinadores y coordinadoras de áreas (el Equipo Técnico Central, o “ETC”), encargados de la organización de acciones centrales y de los diferentes equipos disciplinares, distribuidos a lo largo y ancho de la provincia.³

Debería resaltarse el carácter político que tuvo esta experiencia. Por una parte, la reforma curricular lanzada en 2007 fue una política central del período analizado. Allí se incluyó una versión prescriptiva del currículum, que indica con claridad las actividades que pueden ilustrar la aplicación práctica de los contenidos en las aulas. Por su parte, en la capacitación docente el Estado giró hacia un rol activo en la provisión de cursos gratuitos y en la regulación del amplio mercado privado. Un hecho significativo fue la modificación del puntaje relativo que otorgaban los cursos de instituciones privadas, pagos, frente al puntaje de la capacitación gratuita impartida desde el Estado. En 2008 se aprobó la diferenciación del puntaje (Resolución 4730) y los cursos que ofrecerían los CIIE a partir de allí otorgarían un puntaje considerablemente mayor que las instituciones privadas. Otra marca insoslayable para contextualizar las acciones de capacitación fue el establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria a partir de la sanción de las Leyes nacionales y provinciales (años 2006-2007)⁴. La defensa de un modelo de Estado presente y comprometido con los aprendizajes de los alumnos, tener como principio ético-político la igualdad y ofrecer la discusión política (y filosófica) alrededor de ese término en el aula de capacitación, entre docentes, “desde el Estado”, resultó una tarea desafiante y novedosa.

Para decirlo en los términos que utilizaron Mariana Cantarelli y Sebastián Abad (2010): se trataba de “habitar el Estado”, de ocupar un espacio desprestigiado y objeto de múltiples impugnaciones, justificadas por la historia reciente, que ofrecía y ofrece imágenes de un Estado represivo, o un Estado corrupto, o un Estado impotente. El desprestigio de la política es una de las condiciones que los autores indicaban como marca de época, luego de la crisis de representación que significó diciembre de 2001. La subjetividad docente también se nutre de un sentido común que se posiciona a distancia del Estado. Y la percepción a-estatal (“el Estado

el Plan Educativo 2004/2007.

³ Otro rasgo de la continuidad estuvo dado por la permanencia de la misma Directora de Formación Continua (anteriormente “Dirección de Capacitación”), Alejandra Paz, hasta el cambio de gobierno nacional y provincial, a fines del 2015. En el área de Filosofía, el profesor Luis Dib fue el coordinador del equipo hasta el año 2017. (En mi caso fui ETR desde 2006 y coordinador del equipo de filosofía en 2018). El período que se inició en 2016, con otro signo político en el ejecutivo nacional y provincial, estuvo en un comienzo marcado por cierto sostenimiento de tareas y funciones de los equipos técnicos concursados, con una comprensible modificación de algunos ejes específicos, hasta el año 2018. El año 2019 inició con cambio de gestión en la Dirección de Formación Continua y una abrupta desmantelación de equipos disciplinares y del equipo central de coordinadores/as. Sin proyección ni lineamientos claros, sin equipos disciplinares, en medio de la incertidumbre y la resistencia de capacitadores y capacitadoras, el último año de la gestión de Cambiemos en la DFC de la provincia de Buenos Aires no logró superar una versión bizarra de las neurociencias en educación, y sólo dejó algunas metáforas olvidables sobre la relación causal entre la “cola chata” y el cerebro chato como clave de la instrucción a los capacitadores. (Sobre estos hechos y sobre los insólitos encuentros de presentación y formación de capacitadores de la DFC en 2019, puede leerse “El significado de la Formación Docente Continua como una Política de Estado”, de Alejandra Paz, y “Capacitación docente, trauma y agenda”, de Laura Pitman, ambas notas publicadas en <https://conversacionesnecesarias.org>). El período culminó con el cambio del gobierno provincial y nacional en diciembre de ese año. En el año 2020 comenzó una nueva gestión, marcada por una otra organización y funcionamiento de los Equipos Técnicos Regionales, que no se restituyeron en su formato disciplinar tal como funcionaron hasta el año 2018.

⁴ Habría que sumar otras decisiones políticas nacionales y provinciales, como el programa Conectar Igualdad.

nunca es aquí donde yo estoy”) también anida entre docentes y en la misma escuela. El frecuente desconocimiento del propio espacio que ocupan los agentes estatales lleva a reconocerse por fuera del Estado, e incluso a imaginarse en oposición a él, o en estado de resistencia.

Frente a esto, lo que produjo una acción masiva de política educativa como la capacitación, en muchos de nosotros, fue la necesidad de revisar esas marcas que forjan nuestra subjetividad docente. Revisar para intentar construir otras marcas. Porque no se trataba de eliminar aquellas imágenes del Estado de un plumazo, o de forjar un estatalismo acrítico. Ni siquiera de olvidar lo que el Estado ha sido, y mucho menos de sostener livianamente que simplemente ya no es una maquinaria de reproducción. Pero sí de asumir la complejidad de esa maquinaria. El Estado constituye un espacio lleno de tensiones, instituciones y dispositivos que tienen sus historias y formas de organización, que a su vez tiene pliegues y áreas distintas, muchas de las cuales seguramente son incompatibles entre sí. Y en ese sentido, negar que el Estado posee una esencia invariante significa aceptar que puede ser otra cosa que una máquina de reproducción. La recuperación del rol del Estado en materia de formación docente continua requería (y requiere) herramientas conceptuales, simbólicas y afectivas que permitan a quienes se encuentran en su órbita *habitar* ese espacio, es decir, asumir una posición que no desconozca lo propio del ámbito que ocupa y la escala en la que se interviene. En todo caso, es necesario pensar, en tanto docentes que ocupamos uno de esos pliegues del Estado, qué es lo que queremos que se reproduzca y qué no. El curso “Aportes filosóficos al Marco General de Política Curricular”, de 2009, abordó explícitamente este punto⁵.

Asimismo, para quienes llevamos a cabo la tarea de enseñar y “capacitar” en filosofía, actualizar la dimensión política de la tarea docente en la formación continua significó problematizar algunas cuestiones esenciales: ¿Qué representa para sus dos mil años de historia que la filosofía sea una disciplina de enseñanza obligatoria, regulada por el Estado? ¿Cómo actualizamos la articulación kantiana del uso privado de la razón en tanto funcionarios con el uso público que podemos hacer en calidad de intelectuales? ¿Cómo pensar en el interior de una institución como la escuela que, al igual que al Estado, del que forma parte, se le exige al mismo tiempo que se la impugna, se la invoca para la libertad pero se la acusa de normalizar y disciplinar? ¿Cómo hacerlo en los espacios de capacitación, que, digámoslo también, son espacios estatales? En las condiciones de fragmentación e impugnación general de la política y el Estado era importante (y lo sigue siendo) reconocer la raigambre estatal del equipo capacitador, porque difícilmente pueda ocuparse un espacio con un discurso que niega su propio lugar de enunciación.

El área de Filosofía en la Dirección de Formación Docente Continua (actualmente Dirección de Formación Docente Permanente⁶) de la Dirección General de Cultura y Educación comenzó

⁵ El Marco General de Política Curricular de 2007 menciona una sola vez “al/la docente como agente estatal” (p 16). El texto citado de Abad y Cantarelli *Habitar el Estado* resultó fundamental para abordar conceptualmente la importancia de construir una subjetividad que reconozca el lugar que se ocupa y que distinga (con mayor razón en el área de educación) el gobierno del Estado, pero fundamentalmente que no entienda su tarea en exterioridad a ese mismo Estado. Si bien los autores no se refieren a lo que podríamos llamar de un modo general “subjetividad docente”, es interesante observar en ese libro lo dicho sobre la disposición a-estatal de los agentes universitarios y sus marcas históricas. Por cierto, el espacio de formación continua no es el espacio universitario, pero muchos de los ETR tienen además esa inscripción institucional. El curso tematizaba la responsabilidad pedagógica que implica ser agente del Estado en nuestras condiciones, algo que sigue siendo sumamente necesario en cualquiera de los niveles educativos.

⁶ Aquí utilizaremos indistintamente “educación permanente” y “formación continua”, así como “capacitación”. Se pueden sumar

con tres capacitadores seleccionados a través de Curriculum Vitae para el período 2005-2006, luego con cuatro capacitadores concursados a partir de diciembre de 2006, y desde ese momento fue creciendo hasta alcanzar un total de trece capacitadores en cargos presenciales, distribuidos en diferentes regiones educativas, y seis más para la capacitación virtual, en 2019. Junto a las áreas de Historia, Geografía, Ciudadanía y Economía, Filosofía formó parte del espacio de Ciencias Sociales.

Durante el período 2006-2019 se elaboraron, aprobaron y dictaron, en el área de filosofía, diferentes cursos y seminarios. Hubo dos grandes grupos entre los destinatarios de los dispositivos: aquellos/as docentes con formación específica en filosofía y aquellos/as docentes de otras materias con interés en incorporar la perspectiva filosófica en sus clases. De modo que los cursos fueron pensados hacia ese doble horizonte: por un lado se elaboraron algunos con un sesgo específico, dirigidos a quienes están al frente de las materias filosóficas, y por otro lado cursos pensados para docentes de otras disciplinas de la educación secundaria (aquellos vinculados a filosofía y ciencia, los de derechos humanos, política y ciudadanía), también para maestras y maestros de nivel inicial y nivel primario (los cursos de filosofía con niños y niñas), y para todos los actores de la comunidad educativa (los cursos sobre ESI, el curso sobre el Marco General de Política Curricular, el curso sobre el “pensar filosófico como acontecimiento”, el referido a “habilidades del pensamiento en la comunidad de indagación filosófica”)⁷. Antes de

“perfeccionamiento”, “actualización”, “desarrollo profesional” a la lista de términos para nominar la formación pos-inicial. El uso que se ha hecho de ellos obedece a ciertos contextos históricos y significaciones diferentes. Desde hace unos años el área en la provincia se denomina “formación continua”, aunque actualmente se prefiere “formación permanente”, y durante varios años fue “capacitación”, un término resistido y algo dejado de lado porque su etimología hace referencia a un sujeto del que se presume cierta incapacidad. Pero los términos no solo tienen un sentido a partir de la etimología, sino también de su uso social, y todos sabemos a qué nos referimos cuando hablamos de capacitación o formación permanente. Ver el análisis de los nombres en la formación pos-inicial que hace Birgin, A. (2012, p. 19-22). Ver también Pitman (2012, p. 137 y 141).

⁷ El siguiente es el listado completo de los cursos y seminarios elaborados por el equipo de trabajo. Se incluye el año a partir del cual fueron aprobados y dictados.

2007.

Maestros y profesores enseñando Filosofía. Actualización disciplinar en epistemología, ética y antropología.

Filosofía de la enseñanza filosófica. Seminario de reflexión sobre la práctica.

La formación ciudadana en la escuela secundaria. Aportes desde la filosofía.

2009.

Aportes filosóficos al Marco General de Política Curricular.

Hacia una didáctica de los Derechos Humanos y la Ciudadanía.

2010.

La filosofía y los debates del mundo contemporáneo.

Filosofía: epistemología, ética y antropología.

La enseñanza de la filosofía: reflexión sobre la práctica.

Didáctica de la filosofía y enseñanza filosófica en la escuela secundaria.

Introducción al diseño curricular de las orientaciones: Política y Ciudadanía 5º año.

Poder, política y ciudadanía. Debates filosóficos.

Ciudadanía, Derechos Humanos y Educación Política en la ES.

2011.

Filosofía con niños. Introducción teórico – práctica.

Introducción al diseño curricular de 6º año de la ES: Filosofía.

2012.

Debates filosóficos en historia, arte y política en el nuevo diseño curricular de filosofía.

Enseñar, aprender y evaluar en filosofía.

La enseñanza en las materias de filosofía en la nueva escuela secundaria.

2013.

Planificación, diagnóstico, evaluación. Recursos en la enseñanza de la filosofía.

pasar al siguiente apartado, nos gustaría comentar muy brevemente cómo entendimos los aportes del área de filosofía a otras disciplinas y actores de la comunidad educativa, y a la escuela en general, más allá de las particularidades de cada curso.

Pensamos que la escuela requiere de un pensamiento filosófico. Hay algo del tiempo del pensamiento filosófico que se resiste al vértigo del mundo (escolar): la filosofía interrumpe el tiempo (productivo) de las instituciones para instalar otro tiempo, el de la pregunta y el pensamiento, que es también un tiempo libre, que a su vez es el tiempo de la igualdad. Los espacios de capacitación filosófica operan por momentos con ese propósito: interrumpir la continuidad del mundo (escolar) y realizar un corte en el tiempo, estableciendo otro tiempo, libre, igualitario y democrático⁸. En la medida en que la filosofía no es solamente un capítulo más del saber, confinado a un espacio curricular, pero en la medida también en que es algo más que mera especulación y se propone como un pensamiento en y sobre la escuela, su tarea crítico-reflexiva tiene que abordar, con todas las tensiones del caso, los fines de la educación secundaria: la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo, y para la continuación de estudios superiores. El abordaje filosófico se dirige no sólo a pensar los medios para la consecución de estos fines, sino fundamentalmente a pensar esos fines. La escuela y las disciplinas pueden pensarse a sí mismas no solamente en términos de eficacia, utilidad, o funcionalidad de sus propósitos. No solamente en términos de resultados de aprendizaje. Ello es necesario, desde ya. Pero la escuela debe pensarse a sí misma como deseo de lo común, y en su propio tiempo, en su temporalidad interna. Los encuentros de formación continua en filosofía conservan la misma potencialidad que pretendemos para la escuela: la de construir otro tiempo, alejado de la velocidad y productividad del mundo. Por su carácter eminentemente reflexivo, diremos que la filosofía tiende a que la escuela se piense a sí misma. Indudablemente conviven otras lógicas en la escuela, y existen condicionantes. Pero los encuentros de capacitación en filosofía pretendieron funcionar a partir de la interrupción de esas lógicas y esos condicionantes. Lejos de constituir obstáculos insalvables, son las condiciones de posibilidad de un pensar filosófico en y sobre la escuela.

En cuanto al enfoque de la formación de docentes en ejercicio de otras áreas, los cursos se orientaron hacia la re-reflexión de las disciplinas sobre sí mismas, incluso a la suspensión de “lo que sabe” cada docente en su campo del saber. Se pretendió acercar la reflexión filosófica a las

2014.

Planificación en la enseñanza de la filosofía y continuidad pedagógica.

2015.

La educación sexual integral: aportes filosóficos.

Filosofía y ciencia en la escuela secundaria: enfoques disciplinares y didácticos.

La enseñanza de la filosofía política en la escuela secundaria.

La educación sexual integral en la enseñanza de la filosofía.

2016.

El pensar filosófico como acontecimiento en el aula.

Filosofía con y para niñas y niños: el trabajo en el nivel inicial y primario.

2017.

La enseñanza de la filosofía en su encuentro con la literatura.

Enseñar y aprender filosofía a través del cine: cuestiones de poder, identidad y ética.

2018.

Enseñar y aprender habilidades del pensamiento en la comunidad de indagación filosófica.

⁸ La referencia filosófica para esto es *Defensa de la escuela* de Jan Masschelein y Maarten Simons (2014). Allí se plantea que lo escolar, en su esencia, es la suspensión de un presunto orden natural desigual.

propias disciplinas, pero no indicando cómo se debe pensar en cada área, sino mostrando el gesto filosófico en acto, insistiendo en que cada docente vaya más allá de sus límites disciplinares (indisciplinando, podríamos decir) y asuma una disposición abierta a la pregunta y al pensamiento filosófico en su práctica escolar. De alguna manera, introducir a docentes de otras áreas a la filosofía requiere un esfuerzo al que la filosofía está acostumbrada. La filosofía no constituye simplemente un “pensamiento crítico”, un pensamiento que se dirige críticamente al mundo para avanzar en su conocimiento. En todo caso, ése es el proceder científico, que de diversas maneras profundiza su saber sobre el mundo recortándolo, separando sus partes y adecuando el método de acuerdo a sus diversos objetos. En el momento en que abandonan la mirada a su objeto requieren otro tipo de actitud, y allí está el origen de la filosofía. Por eso aquellas disciplinas que vuelven sobre sus principios –es decir, sobre sí mismas– en alguna medida realizan una reflexión filosófica. Con menor o mayor reconocimiento, las disciplinas particulares, las ciencias y las artes, realizan en esos casos “vueltas” filosóficas sobre sí mismas, es decir, “re-flexiones” en sentido fuerte. Por ello la filosofía es una invitación al abandono, por momentos, de los métodos de los saberes particulares y las disciplinas escolares para ampliar el horizonte de lo pensable y preguntar por el mundo de otro modo, y también por sus modos de conocimiento, a fin de evidenciar la provisoriedad del saber en general y la contingencia del conocimiento científico en particular. Sin entrar en el detalle de cada propuesta, los cursos de formación continua tuvieron el propósito general de invitar a quienes enseñan otras materias a pensar filosóficamente su disciplina y su enseñanza, tanto en el nivel medio como en los cursos de filosofía con niños, para inicial y primaria.

El Diseño Curricular y el esquema tradicional de la formación inicial en filosofía en el aula de capacitación

Más allá de los cambios en la gestión, desde sus comienzos la capacitación significó un espacio novedoso en la formación de docentes de filosofía. Por una parte, allí se produce el encuentro de la macro política educativa y lo que sucede en el acontecer diario de las escuelas. Es decir, entre los lineamientos de política educativa emanados desde el Estado, por un lado, y las representaciones que los docentes tienen sobre la escuela, los jóvenes, la propia disciplina, por otro. Por su parte, los Diseños Curriculares (DC) son la expresión más concreta de la política educativa, tanto en su dimensión ideológica como en los aspectos disciplinares y didácticos. En el caso de las materias de la escuela secundaria de la provincia, los DC ofrecen orientaciones para la evaluación, indican la finalidad de cada disciplina, la organización de los contenidos, la bibliografía, los recursos, etc. Y son prescriptivos: tienen carácter de ley sobre qué y cómo enseñar. Talía Meschiany realizó un análisis de la incidencia de los nuevos diseños curriculares en el área de historia, en la educación secundaria, en el marco de las políticas de formación continua de docentes en ejercicio desarrolladas en la provincia de Buenos Aires desde 2006. En ese estudio se valió de la hipótesis del “desacuerdo” para abordar el vínculo entre la reforma curricular y sus orientaciones emanadas desde el Estado, por un lado, y las prácticas y representaciones de los docentes relacionadas con la enseñanza de la Historia, por otro (Meschiany, 2016). El término, tomado del filósofo francés Jacques Rancière, hace referencia a la situación de habla en la que “uno de los interlocutores entiende y a la vez no entiende lo que

dice el otro”⁹. Matizando un poco este concepto rancieriano, podemos hablar de un cierto desajuste entre las prácticas tradicionales arraigadas de enseñanza de la filosofía y lo que propone el Diseño Curricular de 6to. año de la Escuela Secundaria para el Espacio Curricular de Filosofía. Elaborado por Laura Agratti, ese documento ha jugado un papel valioso en la actualización de la enseñanza de la filosofía y en la instalación de un paradigma diferente al que conocemos como enseñanza tradicional de la filosofía (si bien también generó críticas y resistencias, que abordamos en las aulas de capacitación). Diríamos que el diseño permite instalar la reflexión filosófica en el campo de su enseñanza, y consecuentemente, hacerla “más filosófica”. En los espacios de formación continua en filosofía, el trabajo con el Diseño Curricular ha sido la oportunidad para poner en revisión la formación inicial del docente de filosofía y algunos supuestos del esquema tradicional de su enseñanza, que es lo que abordaremos sucintamente en lo que sigue.

La estructura del profesorado de filosofía está organizada, a grandes rasgos, por dos espacios diferenciados: una serie de materias disciplinares, correspondientes al saber específico de la formación, organizadas internamente a su vez de diversas maneras, y otro grupo de materias, que podríamos llamar “pedagógicas”. En la provincia de Buenos Aires hay varias universidades nacionales y numerosos institutos de formación docente que poseen profesorados de filosofía, a los que se suman las universidades e institutos radicados en la ciudad de Buenos Aires, donde se forman muchos/as docentes que viven o trabajan en escuelas y profesorados del conurbano. Esa división en la formación filosófica entre un espacio disciplinar (con algunas materias iniciales y otras más especializadas) y un espacio pedagógico (del mismo modo, con algunos contenidos más generales, y otros más específicos referidos a la didáctica) en el caso de la filosofía da pie a una suposición razonable: hay materias filosóficas, donde se aprende el contenido específico de la filosofía, y hay otras materias, las “pedagógicas”, donde se aprende a enseñar aquel saber. Sobre esta estructura formativa se funda el enfoque tradicional de la enseñanza de la filosofía, que separa un ámbito pedagógico-didáctico y un ámbito filosófico. Se

⁹ Nos gustaría detenernos en este punto, crucial en el esquema de Rancière. El desacuerdo no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. “Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura” (1996, p. 8) Es decir, no es un malentendido que pueda resolverse con aclaraciones del lenguaje. Tampoco un diferendo producto del desconocimiento o ignorancia de lo que dice el otro. El otro puede entender claramente lo que dice uno, pero no *ver* el objeto del que habla, porque el desacuerdo no se refiere solamente a las palabras. En general se refiere a la situación misma de quienes hablan. Llevado a su forma extrema, el desacuerdo es político (en el sentido estricto que le da Rancière a la noción de política, que no es lo que comúnmente y de un modo general llamamos política: a ese ámbito lo denomina *policía*): corresponde a “aquella situación en la que X no ve el objeto común que le presenta Y porque no entiende que los sonidos emitidos por éste componen palabras y ordenamientos de palabras similares a los suyos” (p. 10). Quienes desacuerdan ven cosas distintas, o no ven lo mismo. No hay posibilidad de entablar una discusión o diálogo sobre el tema, porque lo que está en desacuerdo es el mismo tema. Con algunos cuidados, el concepto desarrollado por Rancière entendemos que puede servir para analizar algunas situaciones producidas en el aula de capacitación en la que no hay intercambio posible, porque ciertos principios innegociables de la política educativa no pueden someterse a la deliberación y finalmente, quedar librados a la *doxa*. Es decir, hay ciertos principios que es preciso sostener en tanto representantes de un Estado democrático, tanto teóricamente como en su sentido práctico y más inmediato, en el trato con colegas y alumnos/as, en las propuestas didácticas. Innegociable no porque no puedan ser discutidos, sino porque como dijimos su discusión no puede quedar en el nivel de lo opinable o lo relativo a cada docente. Pero por otro lado tampoco puede romperse el vínculo entre los interlocutores del desacuerdo, digamos, en este caso entre capacitador/a y capacitandos/as. Este tipo de situaciones, que se producen comúnmente en el debate entre docentes, es el que aborda Talía Meschiany para analizar su propio rol de capacitadora en otro texto (2012). La autora, además de ETR en el área de Historia desde 2006, ha sido coordinadora del área de Historia desde 2012 y asimismo coordinadora general del área de Ciencias Sociales de la DFC durante el período 2017-2018, hasta el desmantelamiento de la coordinación central de 2019.

supone que hay un conocimiento -un saber o una práctica-, el contenido, el *qué* de la enseñanza (en este caso: “la filosofía”), que es posible enseñar a otros. El *cómo* hacerlo, las técnicas para transmitir ese contenido corresponderían a otro tipo de saber: el didáctico (o pedagógico-didáctico). Esta percepción es compartida, a su vez, tanto por quienes integran los espacios del campo filosófico como por quienes integran los del campo de la enseñanza. Y es común entre quienes asisten a los cursos de filosofía. Alejandro Cerletti ha puesto en entredicho el esquema anterior mediante la puesta en evidencia de algunos de los supuestos y las consecuencias que se derivan de ellos (2008). A quienes estamos a cargo de los cursos de capacitación ello nos plantea preguntas fundamentales: ¿somos especialistas de la enseñanza (de la filosofía)? ¿Somos expertos/as en contenidos filosóficos? ¿Somos teóricos/as de una sumatoria novedosa de ambos conocimientos?

La separación entre un saber filosófico y un saber pedagógico conlleva la distinción jerárquica entre especialistas: en la cima, el filósofo y sus obras, o la filosofía y su historia (o en su defecto, en el presente: el investigador, “produciendo” filosofía); luego, en un escalón abajo, los expertos en didáctica (¿los/as capacitadores/as?), quienes adaptan los saberes eruditos al nivel de comprensión de alumnos y alumnas y proveen de herramientas y técnicas a profesores y profesoras, quienes son los que ocupan el tercer nivel, inferior, de esta escala imaginaria. Una tarea de capacitación coherente con esta escala enfatizaría la actualización de contenidos y técnicas, en el uso apropiado de herramientas y libros de texto, más que en la reflexión filosófica. El trabajo de profesores y profesoras de filosofía consistiría en la aplicación de esas herramientas y recursos pensados por otros, con la finalidad de reproducir el conocimiento filosófico objetivado en obras y escritos. Alumnos y alumnas por su parte tendrían que reproducir lo más fielmente posible, en otro nivel, ese conocimiento. Pues bien, la formación docente continua en filosofía tal como la entendimos constituyó una oportunidad para poner problematizar todo este esquema, para problematizar sus elementos y concebir de otra manera lo que se hace en el aula de filosofía en la escuela secundaria.

Quienes estamos en posición de enseñanza tenemos que asumir algunas cosas: formamos parte de una institución y tenemos lineamientos curriculares como parte de la política educativa. El Diseño Curricular de filosofía sostiene, de algún modo, una idea de filosofía. Aparece allí un elemento provocador para su enseñanza: como la contracara del sustantivo “filosofía”, caracterizado como “pensamiento problematizador”, nos encontramos con el verbo “filosofar”. Hay una apuesta importante en esa doble cara filosofía/filosofar que resulta interesante para revisar algunos elementos del enfoque tradicional que siguen operando en muchas clases de filosofía. A partir de la concepción de la filosofía como “un pensamiento que interpela lo naturalizado” se hace hincapié en el ejercicio del pensamiento, en el verbo “filosofar” por sobre “la filosofía como sustantivo”, entendida como contenido cerrado y acabado, externo al ejercicio del pensamiento. La diferencia entre la filosofía y el filosofar es sustancial para pensar su enseñanza, y el Diseño Curricular propone maneras de compatibilizar esas alternativas: la filosofía (su historia, los protagonistas y sus obras, los problemas y los sistemas filosóficos) es interpelada desde la vida de jóvenes, desde el presente y sus problemas. Las orientaciones didácticas, los dispositivos presentados, los criterios de evaluación y las modalidades de enseñanza, todo lo referido al modelo didáctico propuesto va en esa dirección. La didáctica desplegada en el aula de capacitación intentó ser coherente con esta propuesta de diálogo con los filósofos, los textos, la historia de la filosofía y los bienes culturales para hacer de esos

encuentros sitios de producción filosófica¹⁰. Pero ello constituyó una propuesta exigente para su puesta en práctica, que es donde aparecieron las dificultades y las resistencias.

Un objetivo central de la formación docente continua en filosofía consiste en el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía, naturalmente. Sin dudas persisten maneras de enseñar filosofía que consideramos inadecuadas, producto de supuestos filosóficos no siempre sometidos a discusión, pero que fue posible confrontar reflexivamente, revisar y cuestionar en los espacios de capacitación en filosofía. Creemos que es posible otorgar otro sentido a prácticas repetitivas, acrílicas, y dotarlas de otra “intensidad filosófica”, por decirlo de alguna manera. Y que es posible instalar otra idea sobre lo que ocurre en el aula de filosofía, y por qué no, sobre lo que puede ocurrir en la escuela. Pero no lo hacemos a título de expertos en contenidos disciplinares específicos, o como técnicos que proveen estrategias de enseñanza novedosas, recursos o actividades actualizadas. Hacerlo sería reforzar una concepción meramente “técnica” de la tarea de capacitación, y la de un docente fundamentalmente ejecutor de esas técnicas.

Los cursos de filosofía también pretendieron resignificar la demanda de técnicas y recursos, volverla hacia el interés filosófico, subjetivo, de cada docente. Sostuvimos que no hay recursos didácticos infalibles o técnicas que sirvan para toda propuesta de enseñanza. El éxito de una herramienta cualquiera depende en primer lugar del potencial que puede observar el docente en esa herramienta o ese recurso didáctico. Por cierto, el manejo adecuado tanto de contenidos filosóficos como de saberes pedagógicos es una condición imprescindible para emprender la tarea de enseñar y mucho más para la tarea de capacitación en filosofía. Pero hemos aspirado a que los encuentros convoquen a docentes que en algún momento han elegido el camino de la filosofía y que también han decidido que es valiosa su enseñanza, para sus vidas y las de otros. Y eso implica asumirse como intelectuales que pueden pensar filosóficamente su propia práctica, como docentes que tienen un fuerte vínculo con la cultura filosófica, y que además son quienes están en el día a día de la escuela, quienes conocen a los y las jóvenes de la provincia. Son esas ideas y las experiencias con la filosofía las que van a dar la perspectiva desde donde concebir las actividades y los recursos para sus clases. En tal sentido, propusimos abordar la misma experiencia de capacitación con la pregunta, para correrlos de una posición meramente demandante o técnica: ¿Para qué queremos formar parte de un curso de capacitación? ¿En qué sentido nos “sirve” la capacitación en filosofía? ¿Cómo entendemos la “actualización” en nuestra área? ¿Cómo se relaciona nuestra tarea cotidiana en la escuela con aquello que originalmente nos llevó a la filosofía? El trabajo con recursos y actividades de enseñanza en la capacitación en filosofía pretendió trabajar estos sentidos.

¿Qué es “saber filosofía”? Algunos principios sobre la filosofía, el filosofar, y su enseñanza

A diferencia, tal vez, de otras disciplinas, encontrar una definición unívoca del objeto a enseñar en filosofía no es una tarea sencilla. ¿Es un saber *positivo*? ¿Una actividad más bien cercana al arte? ¿La filosofía constituye una profesión? Por otra parte: ¿corresponde más bien a

¹⁰ Somos conscientes de que no profundizamos en los aspectos didácticos de los cursos. Quedará para otra oportunidad ahondar en cuestiones metodológicas de los encuentros, en la modalidad de los guiones, los recursos y los contenidos de los cursos. Más allá de esto, la propuesta del equipo disciplinar privilegió el estilo y la autonomía de cada formador/a, antes que esquemas rígidos o guiones muy detallados.

un saber teórico? ¿O significa una actitud vital, una sabiduría práctica, un modo de vida? Dichas concepciones determinan maneras muy diferentes de concebir su enseñanza. Pero el sentido de esas maneras no se define mediante “cuestiones técnicas de enseñanza”. Al identificar de ese modo el problema se pretende desligar el aspecto filosófico de la cuestión, o directamente “la filosofía”, del hecho -empírico- de enseñarla, remitido a un plano inferior, técnico, instrumental, o accesorio. La creencia no tematizada es que el saber filosófico puede aislarse y ser abordado independientemente de cómo ha sido aprendido y de cómo es enseñado. Suele considerarse que si el “saber filosófico” necesita auxilio del saber didáctico es para ablandar su erudición, para volverla accesible al nivel de los destinatarios, para encontrar ejemplos, ilustraciones, analogías, metáforas, actividades y dinámicas adecuadas, éstas últimas provistas por quienes son expertos en esos temas. Quien “sabe filosofía” estaría en posesión del “concepto”, frente al saber correspondiente a la enseñanza, considerado menor (e incluso no filosófico).

Por eso resultó fundamental discutir, entre quienes enseñamos filosofía, a qué hace referencia ese “saber filosofía”. ¿Constituye algo separado de la enseñanza, un saber al que podría sumársele el saber didáctico, como parece evidenciar la misma estructura curricular del profesorado? ¿Es razonable el comentario frecuente, referido a tal docente “que sabe mucho”, pero que “no sabe transmitir”? Como hemos dicho, un punto importante de la capacitación consistió en advertir el vínculo de nuestro saber filosófico con las formas en que uno mismo lo aprendió, y con las formas en que los enseña. La configuración escolar de la filosofía en la actualidad inhibe la iniciación a “una” filosofía particular: hay lineamientos oficiales, contenidos y criterios curriculares que atender, hay una “filosofía oficial”, estatal. Esto último ha ido naturalizando cierta neutralidad filosófica por parte del/a profesor/a de filosofía respecto a los contenidos, y construyendo ese “no-lugar” desde el que se enseña como algo evidente, o como algo no cuestionado. Pero no hay contenido filosófico que no tenga una intervención subjetiva de apropiación, así como no hay contenido filosófico que no sea presentado desde una posición filosófica. No hay un ingreso transparente e inmediato al saber filosófico, porque los contenidos no son prístinos e idénticos a sí mismos. Y si bien puede parecer una obviedad, no se puede enseñar filosofía desde ningún lugar.

Por eso en el aula de capacitación insistimos en que cuando enseñamos “un contenido filosófico” enseñamos fundamentalmente el vínculo que tenemos nosotros, profesores y profesoras de filosofía, con la filosofía y el saber. Se enseña nuestra experiencia, el rechazo que genera o la atracción que produce una idea o un sistema filosófico, las preguntas que nos permite realizar, el malestar o la alegría que despierta el encuentro con otra idea. Podría interpretarse de lo anterior que indefectiblemente hay que asumir una escuela filosófica, o ser nietzscheana, platónico o kantiano para poder enseñar desde esa posición filosófica. Pero no es así, necesariamente. Simplemente, para decirlo una vez más, no es posible eliminar nuestra relación con el saber filosófico. Y esto es crucial para quienes enseñamos filosofía, porque en definitiva, se muestra un deseo, se pone en acto nuestro deseo de saber, o nuestro amor, con todo lo que ello implica, como indica la etimología del término “filosofía” (Cerletti, 2008)¹¹. Esto no significa, sin embargo, caer en un eventual relativismo o arbitrariedad filosófica. La idea de un saber filosófico alejado de las condiciones de enseñanza es contradictoria. La separación de

¹¹ El texto *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico* es un material insoslayable del enfoque denominado “Filosofía de la enseñanza filosófica”, y resultó un texto fundamental en esta experiencia de capacitación en filosofía.

aspectos puramente filosóficos y otros puramente pedagógicos desvaloriza lo que se hace en la escuela en favor de un aparente saber filosófico, erudito, preexistente a la situación pedagógica, situación que vendría a desvirtuar su verdadero sentido. Y ello alienta la idea ingenua pero engañosa de que saber filosofía alcanza para enseñarla. Poner en cuestión este supuesto significa fortalecer nuestro vínculo con lo que enseñamos y revalorizar lo que se hace en la escuela en nombre de la filosofía.

Otro supuesto recurrente en la formación inicial, pero que se sostiene en los espacios de formación continua -porque opera fuertemente en la práctica-, se refiere a la posibilidad misma de establecer una relación genuina con la filosofía, o de tener una experiencia auténticamente filosófica. Se afirma, por lo general de un modo solapado y con eufemismos, que “la filosofía no es para todos” o que “la filosofía no es para cualquiera”. Que resulta un saber críptico, complejo e inabordable para quien no posea algunas capacidades específicas. Hay razones que apoyan esto. Algunas atañen (1) al carácter aristocrático de la historia de la filosofía, otras (2) son razones estrictamente filosóficas, y otras (3) tienen que ver con las condiciones en que se desarrolla la filosofía en la actualidad. Históricamente, (1) la filosofía ha sido una actividad exclusiva de un cierto grupo. No solamente por la condición social de quienes tenían las posibilidades y el ocio necesario para la reflexión filosófica, sino por criterios internos a ese grupo: paradigmática es la división pitagórica/platónica entre quienes podían hablar y quienes solo podían escuchar la palabra del maestro. En cuanto a las razones propias de la filosofía (2), ésta nunca se ha visto como un saber más. No es estrictamente un conocimiento científico, tampoco se identifica con el arte, no constituye una religión, y se diferencia de la práctica política. Más que un saber, es un vínculo particular con el saber, una relación del pensamiento con el arte, la ciencia, la política y la religión, consigo mismo. Y característico de ese pensar ha sido la libertad respecto de lo que piensa, su absoluta autonomía para negar cualquier determinación exterior al propio pensamiento. La dificultad para establecer claramente su objeto de estudio, la distancia con cualquier institucionalización y su permanente afán de problematización permite entonces que la filosofía se defina siempre más allá o más acá tanto del saber común como del saber experto. Todo esto abona la percepción frecuente de cierta extrañeza, abstracción, o complejidad del lenguaje filosófico. Por último, (3) las condiciones actuales en las que se desarrolla la filosofía en todo el mundo consolidan este carácter excepcional de la filosofía de un modo curioso. Instalada en los grandes centros de investigación académicos, la actividad filosófica más “seria y profesional” produce estudios cada vez más especializados, en diferentes sub-áreas de la filosofía, mayormente sobre su misma historia y sus protagonistas, los filósofos y sus obras (y recientemente, algunas filósofas). En esto consiste su especialización y su fragmentación actual, su “tecnicismo”, con la consecuente dificultad para la comunicación entre sus partes (Castello Dubrá-Ranovsky, 1997, Nesprías, 2020), y ello permite reforzar la percepción de un saber críptico e inaccesible para las mayorías.

Podría pensarse que estas razones no corresponden al sentir docente, acostumbrado al contacto cotidiano con jóvenes que no se dedican a la filosofía. Pero no es así. Afirmaciones como las anteriores circulan por igual entre quienes enseñan filosofía, sin distinción de niveles de enseñanza o áreas de investigación, de instituciones o prácticas, y fueron razones que aparecieron recurrentemente en los encuentros de capacitación. No es que estas razones sean estrictamente falsas: la historia de la filosofía es eminentemente aristocrática, la filosofía no es un saber positivo más, y la práctica actual de la filosofía autopercebida como “seria” se concentra

en las tareas de investigación y producción de *papers* científicos, lo que la convierte actualmente en una jerga a la cual es difícil acceder. Pero las tres razones señaladas son constantemente utilizadas para confirmar una posición política frente a la enseñanza de la filosofía en el presente: no están dadas las condiciones culturales y cognitivas mínimas, producto de las desigualdades económicas y sociales en las que enseñamos -se dice-, para que alumnos y alumnas aprendan filosofía. Ante esto resulta necesario revisar la idea de filosofía que sostiene tal imposibilidad, y en todo caso, construir otros fundamentos para la enseñanza pública de la filosofía en la escuela. La disputa por el sentido de esas afirmaciones circulantes y la construcción de dichos fundamentos ha sido una tarea del área de filosofía en la formación continua.

Uno de esos fundamentos debería tener la igualdad como principio, en el sentido que lo trabaja el filósofo francés Jacques Rancière. En esa misma línea, sostenemos con Alain Badiou que la filosofía “se dirige a cualquiera”, como indica el epígrafe de este trabajo, lo que no significa la transformación de la filosofía en un remedo de sí misma. El recorte, la selección, la interpretación, e incluso la simplificación de algunos aspectos en la situación de enseñanza no equivalen al empobrecimiento del pensamiento filosófico. Creemos posible evitar la caricaturización de la filosofía cuando se la divulga o se la enseña. Frecuentemente ello ocurre cuando se apela al “bajada” de contenidos para explicar la situación de quien enseña filosofía a otros que no saben filosofía. El desafío es encontrar un esquema que permita pensar y mantener lo filosófico en las diversas condiciones donde la filosofía puede aparecer. Esto, a su vez, tiene que ser justificado. Pero sostener la igualdad como principio de la enseñanza de la filosofía o afirmar que la filosofía se dirige a cualquiera, constituyen principios orientadores de las acciones posteriores que son las que van a concretarlos y darles sentido.

Hemos insistido en los encuentros de formación continua en el carácter filosófico de lo que hacen los y las docentes de filosofía en el aula y en la escuela. Hemos querido instalar otra lógica, distinta a la de la transmisión y la “bajada”, que permita observar algo diferente a la mera copia o reproducción en el aula. Consideramos que es posible algo del “filosofar”, como invita a pensar el Diseño Curricular para las clases de filosofía, sin importar el nivel de instrucción, capital cultural, o habilidades cognitivas que posean los alumnos.

Cierre

Quienes formamos parte del equipo de filosofía en la formación continua de la provincia de Buenos Aires asumimos algunos compromisos filosóficos y políticos. Eso no implicó nunca uniformidad filosófica de algún tipo ni mucho menos algún encuadre partidario. Pero sí una serie de acuerdos básicos sobre el que se asentaron las diversas acciones de capacitación realizadas a lo largo de los años. Consideramos a la filosofía como una experiencia intelectual, no desprovista de pasión y afecto. Adherimos a su carácter “acontecimental”, disruptivo, que permite ver las cosas de otro modo, nuevas, o extrañas. La concebimos como una anormalidad que el pensamiento puede producir en el devenir normal de las cosas a partir del acceso a textos y obras filosóficas, pero también a partir del deseo de saber, de comprender, y de transformar. Y como ocurre con la pasión, el deseo, o la experiencia misma del amor, creemos que esa experiencia de la filosofía pueda ser ofrecida a todos, sin importar el grado de instrucción, la escala social, el nivel económico o los consumos culturales. Sabemos que esta concepción de

filosofía no es neutral, que depende de una decisión política frente a *lo que es*, y que tiene que ser justificada pedagógica y filosóficamente. Gran parte de la tarea de formación continua en filosofía tuvo ese objetivo.

Al mismo tiempo, sostenemos nuestra tarea en el marco del Estado. Apelamos a la subjetividad docente en el espacio estatal (el espacio de la capacitación provincial y el espacio escolar) porque es desde allí que una filosofía dirigida a cualquiera puede ser garantizada. Para ello se requiere un modo de estar en el Estado que no sea de pura exterioridad. En ese sentido es que destacamos la importancia, en nuestro caso, de construir el deseo de saber y el deseo por transformar las cosas desde el interior de ese artificio, objeto de múltiples formas del menosprecio, lugar de anacronismos y frustraciones, pero también de alegrías e intensidades únicas, que es la escuela.

Los “apuntes” aquí desplegados pretendieron abordar la experiencia de capacitación de filosofía en el contexto bonaerense, a través de ciertos principios que hemos puesto en juego en los diferentes cursos y seminarios, junto a la práctica cotidiana de profesores y profesoras que en muy diversas y complejas condiciones llevan a las aulas la alegría militante del pensamiento y la filosofía. En un contexto de ampliación y democratización de los espacios de enseñanza, la filosofía enfrenta el desafío inédito de dirigirse a cualquiera, sin importar su condición. Quienes hemos dado un lugar importante a la filosofía en nuestras vidas queremos seguir construyendo una filosofía y una enseñanza coherente con ese compromiso.

Referencias

- Abad, S. y Cantarelli, M. (2010). *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. Hydra.
- Birgin, A. (2012) *Más allá de la capacitación*. Paidós.
- Bracchi, C. y Paulozzo, M. (Coord.) (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6to. año: Filosofía*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Castello Dubrá, J. y Ranovsky, A. (1997). La adopción de la filosofía al paradigma científico. *Revista Artefacto*, nro. 2.
- Cerletti A. (2005). Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. *Revista Novedades Educativas*. Nro. 169.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Ediciones del Zorzal.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007). *Marco General de Política Curricular*.
- Masschelein J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Meschiany T. (2012). El desafío de las políticas de capacitación y actualización docente en la nueva escuela secundaria. Entre las representaciones juveniles y profesoras del pasado y las demandas del presente. En VII Jornadas de Sociología. La Plata: UNLP. En línea: <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/actas/Meschiany.pdf/view>
- Meschyani, T. (2016). Políticas curriculares y enseñanza de la Historia en contextos de formación docente continua. *Revista del IICE/40*.

- Nesprías, J. (2020). Un recorrido por el proceso de profesionalización de la filosofía argentina. En: Alejandro Cerletti y Ana Couló (orgs.) *La filosofía en la universidad. Entre investigadores y profesores*. NOVEDUC.
- Paz, A. (2019, 22 de marzo) El significado de la Formación Docente Continua como una Política de Estado. <https://conversacionesnecesarias.org/2019/03/22/el-significado-de-la-formacion-docente-continua-como-una-politica-de-estado/>
- Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En: Birgin (comp.) *Más allá de la capacitación*. Paidós.
- Pitman, L. (2019, marzo) Capacitación docente, trauma y agenda. O como pensar el desarrollo profesional de los docentes después del trasero y el cerebro chatos. <https://conversacionesnecesarias.org/2019/03/26/capacitacion-docente-trauma-y-agenda/>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Ediciones Nueva Visión.
- Rodríguez, L. y Zappetinni, M.C. (2006). *Los dilemas de la capacitación. Un estudio de caso*. En XIV Jornadas Argentinas de Historia de la Educación. FAHCE-UNLP.