

Enseñar filosofía en los límites

Un estudio sobre la enseñanza de
la filosofía en el conurbano bonaerense

Alejandro Cerletti y Gustavo Ruggiero
(editores)



ENSEÑAR FILOSOFÍA EN LOS LÍMITES

Alejandro Cerletti y
Gustavo Ruggiero
(editores)

Enseñar filosofía en los límites

Un estudio sobre la enseñanza de la filosofía
en el conurbano bonaerense

María Natalia Cantarelli, Alejandro Cerletti,
Cintia Córdoba, Débora Ermosi, Rubén Ghibaudi,
Diana Gomez, Juan Nesprías, Gustavo Ruggiero
y Carla S.d'Avila



Enseñar filosofía en los límites : Un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el Conurbano Bonaerense / Alejandro Cerletti ... [et.al.] ; edición literaria a cargo de Alejandro Cerletti y José Gustavo Ruggiero.

- 1a ed. - Los Polvorines :

Universidad Nacional de General Sarmiento, 2010.

96 p. ; 21x15 cm. - (Educación; 2)

ISBN 978-987-630-088-9

1. Enseñanza de la Filosofía. I. Alejandro Cerletti II. Alejandro Cerletti, ed. lit. III. Ruggiero, José Gustavo, ed. lit.

CDD 107

© Universidad Nacional de General Sarmiento, 2010

J.M. Gutiérrez 1150, Los Polvorines (B1613GSX)

Prov. de Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54 11) 4469-7578

publicaciones@ungs.edu.ar

www.ungs.edu.ar/publicaciones

Corrección: Ivana Brighenti

Diseño y diagramación: Andrés Espinosa / Departamento de Publicaciones - UNGS

Ilustración de tapa: *Diógenes* de John William Waterhouse (fragmento)

ISBN: 978-987-630-088-9

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

Derechos reservados

Índice

Prólogo.....	13
Introducción	15
Características del estudio.....	19
Parte I	21
1. Antecedentes	21
2. Marco de indagación	23
Parte II.....	25
1. Los profesores y profesoras de filosofía: el perfil profesional	25
a. Edades	26
b. Género	29
c. Formación Profesional.....	33
2. La práctica docente en filosofía	41
a. Objetivos de los cursos de filosofía	41

b. Las dificultades de la clase de filosofía	43
c. Los temas filosóficos.....	44
d. Filósofos y temas imprescindibles.....	45
e. La mirada sobre el diseño curricular	49
f. Los libros de texto	51
g. Libros de texto recomendados.....	52
h. La evaluación.....	54
i. Representaciones de los docentes sobre la condición de <i>filósofo/a</i>	55
j. El mejoramiento de la enseñanza de la filosofía.....	58
Conclusiones y perspectivas.....	63
Anexos	67
Documentos.....	71

Este libro está dedicado a los profesores y profesoras de filosofía del conurbano bonaerense, y muy especialmente a aquellos para los que las condiciones de su trabajo están en los límites de lo imaginable, y la precariedad es su habitualidad. A ellos, que pese a todo, día a día transforman las aulas de filosofía en un espacio militante del pensamiento.

Queremos expresar nuestro agradecimiento a quienes han colaborado, de diferentes modos, para que la investigación que tiene como resultado este libro, fuera posible: Marcelo Scotti, Sergio Rossi, Osvaldo Pereyra, Teresa Scandurra, Silvia Manzo, Laura Agratti y a los profesores y profesoras que, generosamente, accedieron a responder nuestra encuesta.

Prólogo

Para quienes integramos el proyecto de investigación “Condiciones y posibilidades de la enseñanza de la filosofía (un análisis filosófico, didáctico y político). El caso especial de la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense”, de la Universidad Nacional de General Sarmiento, iniciar un estudio sistemático sobre la enseñanza de la filosofía en el conurbano nos significó mucho más que construir un objeto de análisis o enfocar una zona geográfica, con algunos instrumentos de investigación. La densidad, diversidad y complejidad social, cultural, institucional o política de los suburbios bonaerenses hicieron que cualquier intento de captura de una situación (en nuestro caso específico, enseñar filosofía en la escuela secundaria) fuera inmediatamente desbordado y remitido a otras diversas cuestiones, que terminaban siendo, en última instancia, fundantes. La organización del tema o la elaboración de nuestro problema de investigación estuvo siempre acompañada por la reflexión sobre los límites metodológicos y, sobre todo, teóricos de lo que hacíamos. Y no por la mera cuestión técnica que implica decidir un recorte poblacional o un muestreo para recoger información, sino porque *lo suburbano* emergía siempre de manera disruptiva y desafiante, y nos mostraba que la filosofía localmente situada entraba en un diálogo constante con las condiciones *reales* de posibilidad de su eventual enseñanza. Esto nos ofrecía un panorama singular y fluctuante en el que los datos “objetivos” que íbamos recogiendo debían ser

revisados, cuidadosamente, desde perspectivas sociales, políticas o institucionales, para no caer en estereotipos o en calificaciones arbitrarias.

Convinimos también en que el suburbio es mucho más que una descripción territorial o la delimitación de una franja poblacional. El suburbio expresa, de manera eminente, una forma de vínculo, un reconocer y reconocerse respecto de *otra cosa*. Esa otra cosa puede ser una “ciudad” (la “polis” o la “academia”), un saber (una forma de entender la filosofía) o un actuar (una manera de enseñar o de filosofar) definidos, por ciertas circunstancias, como centrales, o establecidos como dominantes. Esa referencialidad, buscada o padecida, conforma un borde en el que, paradójicamente, se despliega un mundo de una riqueza extraordinaria. Por ello, nos pareció que la idea de *límite* daba el sentido más justo a nuestro intento de “lectura” de la situación que queríamos abordar. Pensar la transmisión de la filosofía como una circunstancia limítrofe, en la que hay referencialidades que, a la vez, ordenan y ponen límites, permiten y obturan, nos permitió identificar mejor, creemos, los alcances de nuestro trabajo. La filosofía fue apareciendo entonces, bajo la condición de su enseñanza, en las escuelas de muchos barrios bonaerenses, en los límites urbanos de la periferia de Buenos Aires, pero también en los límites que marcan las circulares ministeriales o los diseños curriculares oficiales. Y, además, en los límites académicos, en la medida en que quedaba expuesta la ubicación de la enseñanza de la filosofía respecto de los saberes filosóficos canonizados, o en relación con la filosofía de los *filósofos* o los *investigadores* universitarios. De las múltiples posibilidades que se nos presentaban, privilegiamos concentrarnos en un aspecto específico: la tarea cotidiana de los profesores y profesoras de filosofía. Quiénes son, qué enseñan, cómo lo hacen, en qué condiciones.

Tal vez el destino de la *enseñanza de la filosofía* sea ser suburbana, sea situarse siempre entre el centro y la periferia, entre “la filosofía” y los saberes corrientes, visualizando los límites entre lo que serían los terrenos filosóficos y los linderos, para comenzar a transitarlos.

El material que aquí presentamos aspira ser, por sobre todas las cosas, un punto de partida; un momento de reflexión sobre *lo que hay* para que nos animemos a decidir *lo que puede haber*. Se trata, en definitiva, de un modesto intento por comenzar a sortear, entre todos, los obstáculos que impiden que cada aula de filosofía sea un espacio vital para albergar la inquietud y la alegría del pensamiento.

*Alejandro Cerletti, Gustavo Ruggiero, María Natalia Cantarelli,
Cintia Córdoba, Débora Ermosi, Rubén Ghibaudi, Diana Gomez,
Juan Nesprias y Carla S.d'Avila*

Introducción

Si bien la cuestión de la enseñanza de la filosofía es un tema que, desde los presocráticos, atraviesa casi toda la historia de la filosofía, es relativamente reciente el interés teórico de los filósofos por constituirlo en un ámbito especial de estudio e investigación. Tras los primeros trabajos que tuvieron cierta influencia en las prácticas concretas de enseñar filosofía, en las décadas del ochenta y noventa, la didáctica de la filosofía comenzó a consolidarse como un campo disciplinar reconocible.¹ En ello, también tuvieron una especial incidencia los objetivos y las consecuencias de la reforma que había tenido lugar entonces en el sistema educativo español y los libros que fueron apareciendo en ese contexto. En esta línea, cobraron importancia los trabajos que se referían a la enseñanza de la ética y la ciudadanía, en gran medida porque en la Argentina se reprodujo el criterio español de darle a estas áreas, en los diseños curriculares, un lugar preponderante como contenido básico y “transversal” a todas las disciplinas.

Los estudios más recientes sobre la enseñanza de la filosofía han ido dando, progresivamente, un perfil singular a su horizonte problemático. En ellos se ha ampliado la concepción tradicional y el alcance de la “didáctica de la filosofía” y

¹ Cf. Obiols, G. y Rabossi, E. *La enseñanza de la filosofía en debate*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

se la ha vinculado con desarrollos propios del campo filosófico.² Esta situación ha permitido que la enseñanza de la filosofía sea enfocada desde nuevas perspectivas y ha superado la manera tradicional de abordarla, que la encasillaba en la mención de algunas propuestas didácticas para los docentes. Es posible entonces definir problemas singulares, y construir teoría, surgidos de la práctica concreta de enseñar filosofía y de la reflexión que hace la misma filosofía sobre sus condiciones de transmisión. Este cambio de orientación ha servido también para que la relación entre la enseñanza de la filosofía y las diferentes áreas de las ciencias de la educación haya dejado de ser una mera aplicación de las segundas en la primera para convertirse en un novedoso y productivo ámbito interdisciplinar.

Un aspecto fundamental de los estudios sobre la enseñanza de la filosofía ha consistido en tematizar las condiciones bajo las cuales dicha enseñanza puede tener lugar. La complejización de los contextos culturales, sociales, institucionales, etc., tanto a escala local como planetaria, ha redimensionado el universo escolar en que se enseña filosofía. Esta circunstancia atraviesa, por cierto, la tarea de profesores y alumnos. La posibilidad de comprensión del mundo se ha multiplicado y diversificado. ¿Cómo se ubican los profesores y profesoras de filosofía frente a esto? Y cómo se ubican también frente a la creciente demanda que se ejerce sobre el sistema educativo para que éste dé cuenta de su “utilidad” en relación con necesidades sociales o económicas más amplias (por ejemplo, los “requerimientos” del “mundo del trabajo”). ¿Cómo conciliar las diferentes lógicas que atraviesan el contrato fundacional, en tanto mandato social, entre la escuela y “la sociedad”, entre la lógica cívica, relativa al interés general y la formación de ciudadanos, y la lógica económica, que refiere a saberes valiosos en el mercado laboral?

En estas condiciones, el profesor de filosofía suele verse sometido a una tensión creciente entre la presión social (orientada y condicionada mayoritariamente por el mercado) de darle alguna utilidad más o menos inmediata a lo que enseña, y su preocupación personal por ser consecuente con una idea de filosofía que apunte al ejercicio autónomo del pensamiento, sin subordinarla necesariamente a requerimientos ocasionales. Estas inquietudes lo golpean a diario contra las condiciones materiales de la transmisión de saberes y los límites de la libre reflexión, en las instituciones educativas. Pensar la enseñanza

² Véase, por ejemplo, Gallo, S. *et al.* (org.). *Filosofía do Ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003; Langon, M. “Filosofía do ensino de filosofia”, en Gallo, *op. cit.*, pp. 90-100; Cerletti, A. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

filosófica y el papel de los profesores de filosofía en la escuela argentina actual requiere replantear los alcances de estas cuestiones.

Por otra parte, las escuelas no son lugares neutrales. Conforman el escenario –a veces silencioso, otras no tanto– de permanentes y múltiples disputas políticas, económicas, sociales y culturales. Tampoco los saberes son ingenuos. Los conocimientos que llegan a instalarse en los programas oficiales, por ejemplo, suelen ser el emergente de enfrentamientos, conflictos y luchas de poder que el resultado final casi nunca permite vislumbrar. Asimismo, tanto las prácticas como los saberes consagrados que circulan en el interior de los establecimientos educativos se entrecruzan con sus hábitos burocráticos, conocimientos empíricos, tradiciones administrativas, que generan a su vez nuevos saberes y prácticas.

La práctica docente en filosofía (en la escuela secundaria sobre todo, pero también en la formación superior) es, por lo general, una actividad bastante acrítica, o mejor quizás, *no pensada filosóficamente*. La justificación habitual de la tarea de los profesores suele oscilar entre una suerte de voluntarismo disciplinar de cuño universitario (esto es: cualquiera que sepa filosofía podría “enseñarla”, sin mayores problemas) y el dogmatismo más cerrado (sólo se trata de transmitir –en el sentido de narrar– un cuerpo de saberes filosóficos establecidos e históricamente legitimados). Junto a ellos se ubican otras dos formas de encarar la cuestión de la enseñanza. Por un lado, y en un extremo, están quienes piensan que el problema de la enseñanza de la filosofía se resuelve sólo con algunas estrategias didácticas (en tanto técnicas de enseñanza más o menos originales, más o menos divertidas), que podrían hacer enseñable prácticamente cualquier tema. Por otro lado, quienes consideran que la filosofía, desde la Grecia clásica, ya ha resuelto la cuestión de su enseñanza y transmisión, y que cualquier método pedagógico es susceptible de ser reducido a su método filosófico. En esta posición extrema, no habría nada, fuera de la filosofía, que pueda ser relevante para pensar su enseñanza. Y se podría seguir.

Este panorama teórico está siendo revisado en la actualidad desde diferentes sesgos, con el eventual objetivo de reordenarlo o transformarlo de acuerdo a nuevas hipótesis y establecer algunos criterios didáctico-metodológicos que, en función de sus condiciones sociales y culturales, permitan hacer posible un aula filosófica.³

³ Cerletti, A. y Ruggiero G. “Crítica dos saberes”, en *Discutiendo filosofía*, São Paulo, Año I, Nº 3, 2008, pp. 48-50.

El material que ofrecemos en esta publicación pretende ser un punto de reflexión y también un punto de partida. Del complejo panorama que hemos mencionado anteriormente, decidimos abocarnos a un aspecto específico: las condiciones del trabajo docente de los profesores y profesoras de filosofía en el contexto del conurbano bonaerense actual. A tal efecto, la Universidad Nacional de General Sarmiento realizó una investigación que apuntó a recabar y evaluar información que nos permitiera establecer un cuadro de la situación presente, con el objeto de encarar, desde una base firme, acciones concretas directamente vinculadas con este diagnóstico general. En virtud de la disposición geográfica y la variedad poblacional que implicó el recorte adoptado, podría suponerse que los resultados de investigación obtenidos reflejan, con un importante grado de aproximación, un panorama de las condiciones y el estado actual de la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense en su conjunto.

En lo referente a los aspectos formales, la investigación es presentada, para facilitar la lectura, de una manera integrada, alternándose la mención de los datos recogidos, los cuadros y gráficos ilustrativos, con comentarios, cruces de informaciones e interpretaciones que hemos realizado a partir de ellos. Cierra el volumen un apartado con diversas conclusiones extraídas de lo expuesto, junto a las que se mencionan, además, algunas perspectivas de análisis para desarrollos posteriores. Se incluye, como anexos, los instrumentos empleados para la recolección de información y tres documentos sobre los diseños curriculares de “Filosofía”, “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana” y “Derechos Humanos y Ciudadanía”, que se encontraban en circulación en el momento de realizarse el relevamiento de la información de esta investigación (2005-2006).

Características del estudio

En este trabajo se exhiben los resultados de investigación del proyecto UNGS N° 30/3024 “Condiciones y posibilidades de la enseñanza de la filosofía (un análisis filosófico, didáctico y político). El caso especial de la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense”, dirigido por Alejandro Cerletti e integrado por los investigadores Gustavo Ruggiero, María Natalia Cantarelli, Cintia Córdoba, Débora Ermosi, Rubén Ghibaudi, Diana Gomez, Juan Nesprías y Carla S.d'Avila. El proyecto estuvo radicado en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento y se llevó adelante durante el período 2005-2008.

La investigación planteó, como uno de sus objetivos centrales, establecer un diagnóstico de las condiciones actuales de la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense, en escuelas públicas y privadas, en el nivel Polimodal, a partir de la situación de sus docentes. Para ello, se propuso relevar información pertinente para construir un perfil profesional de los profesores y profesoras a cargo de dichos espacios, identificar las actividades de enseñanza habituales y registrar los problemas que visualizan los propios docentes en el desarrollo de su práctica.

Para optimizar la tarea de relevamiento de la información específicamente institucional (tipo y cantidad de cursos de espacios curriculares filosóficos que

hay en las escuelas de las zonas que se estudiarían, detalle de situación de revista de los docentes a cargo, títulos que poseen, instituciones que los expidieron, etc.) se aprovechó un convenio preexistente, de asistencia y colaboración recíproca, entre la Universidad Nacional de General Sarmiento y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. En el marco de dicho convenio se llevó adelante una parte importante de la recolección de datos, ya que permitió la llegada directa a los establecimientos escolares mediante la utilización de las vías institucionales de comunicación. Asimismo, se realizó una encuesta destinada a ser respondida por docentes de los espacios curriculares mencionados, que consistió en un conjunto de preguntas sobre su práctica profesional, referidas básicamente a los objetivos de sus cursos, las dificultades más importantes halladas en la actividad, los temas o filósofos que consideran indispensable enseñar, el uso de libros de texto, las modalidades de evaluación empleadas, las modificaciones que sugieren para el diseño curricular, etcétera.

De acuerdo con los objetivos iniciales del proyecto, la información iba a ser recogida en escuelas de dos zonas: una, correspondiente al área de localización y referencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento (San Miguel, José C. Paz y Malvinas Argentinas) y otra, elegida como opción de confrontación geográfica y poblacional (Almirante Brown). El desarrollo de la investigación y las posibilidades de recopilación de datos mostraron la conveniencia de ampliar las zonas inicialmente seleccionadas, para poder contar con un panorama más completo y representativo del Gran Buenos Aires. Por ello, se decidió extender la consulta a toda la Región escolar IX (a los mencionados distritos de San Miguel, José C. Paz y Malvinas Argentinas se sumó el de Moreno) y también a la totalidad de la Región V (a Almirante Brown se sumaron Esteban Echeverría, Ezeiza, Presidente Perón y San Vicente).

1. Antecedentes

Es muy poca la información sistematizada sobre el estado de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio o secundario en la Argentina y, en particular, en la Provincia de Buenos Aires. Quizás el antecedente más importante sea la investigación llevada adelante en 1994-1996 por el “Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía”, de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires, cuyas conclusiones fueron publicadas en el libro: *La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria. Aportes para un diagnóstico* (Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Serie Extensión Universitaria N° 7, 1997). Este trabajo había tomado en cuenta como antecedente, a su vez, una investigación realizada por la Unesco, en la década del cincuenta, que tuvo por objetivo evaluar la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo y fue publicado bajo el título: *The Teaching of Philosophy. An international Inquiry of Unesco* (París: Unesco, 1953), y otra, realizada por la Sociedad Filosófica Italiana, en 1987, que tuvo como eje un extenso cuestionario dirigido a los profesores de filosofía de los liceos italianos y que permitió relevar valiosa información sobre las condiciones de la enseñanza de la filosofía en aquel país (Vigone, L. y Lanzetti, C. (comp.). *L'insegnamento della filosofia*.

Rapporto della Società Filosofica Italiana. Bari: Laterza, 1987). Una descripción general de lo que se enseña bajo el nombre “Filosofía” en Iberoamérica, en el nivel medio, y su inserción en los currículos oficiales, se encuentra en: VVAA. *Análisis de los currículos de Filosofía en el nivel medio en Iberoamérica*. Madrid: OEI, 1998. Este libro recoge los resultados de una investigación llevada adelante por la Organización de los Estados Iberoamericanos en 1998, a partir de la revisión de los diseños curriculares de Filosofía y las legislaciones vigentes en los distintos países de la región.

Hasta la sanción de la Ley Federal de Educación, en 1993, el sistema educativo argentino estaba formalmente organizado, en su nivel medio o secundario, en tres grandes orientaciones: el bachillerato, la educación técnica y la educación comercial. Las asignaturas filosóficas se incluían fundamentalmente en los planes de estudio de los llamados “Bachillerato Común” y “Bachillerato con Orientación Docente”. Estaban ubicadas en los últimos dos años, con una carga de 3 horas “cátedra” (de 40 minutos cada una).

La implementación de la Ley Federal de Educación fue irregular en las distintas jurisdicciones educativas nacionales, ya que cada una reformó sus currículos de maneras diferentes (o incluso algunas no los modificaron, como fue el caso de la Ciudad de Buenos Aires). En la Provincia de Buenos Aires, la reforma de su sistema educativo se llevó adelante en forma casi completa. Se adoptó la estructura general indicada por la Ley Federal de Educación, reordenándola en cinco niveles que fueron llamados: 1. Educación Inicial (3-5 años), 2. Educación General Básica (EGB) (6-14 años), 3. Educación Polimodal (EP) (15-18 años), 4. Educación Superior (terciaria y universitaria) y 5. Educación Cuaternaria (posgraduación universitaria).

La resolución 4625/98 corresponde al plan de estudios que incluye “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana”, y se implementó hasta 2003. La resolución 6247/03 incluye, en cambio, “Derechos Humanos y Ciudadanía” en primer año y “Filosofía” en segundo año de Polimodal, y se hizo efectiva a partir de 2004. Debido a que la implementación fue progresiva, comenzando por primer año, la nueva resolución recién cubrió los tres años de Polimodal en 2006.⁴

Finalmente, el cambio más significativo verificado recientemente en el territorio de la Provincia de Buenos Aires está contenido en la nueva Ley de

⁴ Para un análisis crítico de los espacios filosóficos en las reformas curriculares de la Provincia de Buenos Aires, ver: Vicari, P. “Enseñanza de la filosofía y curriculum provincial. Análisis crítico de las reformas curriculares propuestas por la Dirección General de Escuelas (Prov. Bs. As.) para la enseñanza de la filosofía en el nivel Polimodal”, en Cerletti, A. (comp.). *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Eudeba, 2009, pp. 186-195.

Educación Provincial N° 13688 del año 2007. Esta nueva ley establece, entre otras cosas, en su artículo 28, la extensión de la obligatoriedad al nivel secundario, que pasa a ser de 6 años. Esto implica la separación tanto pedagógica como administrativa de la educación Primaria y Secundaria.

2. Marco de indagación

La investigación se ha apoyado sobre dos unidades de análisis: los cursos y los docentes. El relevamiento completo, teniendo en cuenta las dos regiones estudiadas, cubrió un total de 1.091 cursos (correspondientes a los espacios curriculares que hemos denominado “filosóficos”: “Filosofía”, “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana” y “Derechos Humanos y Ciudadanía”) e involucró a 460 profesores y profesoras. La mención a “profesores/as” indica que los porcentajes señalados se refieren a los docentes que tienen a su cargo, en general, espacios curriculares filosóficos independientemente de la cantidad de cursos que cada uno tenga. En cambio, la referencia a “cursos” indica que son éstos los tenidos en cuenta de manera puntual, más allá de que, eventualmente, un mismo docente pudiera tener a su cargo uno o más cursos. Queda claro que, por este motivo, el número de cursos es significativamente superior al de profesores, ya que en la práctica de la docencia es habitual que cada profesor/a tenga a su cargo varios cursos. Si bien ambas menciones son altamente significativas y brindan información relevante, es la referencia a los cursos la que permite representar, en sentido estricto, el estado de situación de la enseñanza de la Filosofía en el territorio estudiado.

La encuesta, que se realizó paralelamente, fue completada por 70 docentes y fue distribuida entre profesores de “Filosofía”, “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana” y “Derechos Humanos y Ciudadanía”. La recolección de estos datos se realizó no sólo en ámbitos escolares sino también en aquellos eventos que reúnen habitualmente a algunos de estos profesores como jornadas de Filosofía y la Olimpiada Nacional de Filosofía. La totalidad de los datos registrados fue obtenida entre los meses de julio de 2005 y julio de 2006.⁵

La investigación tuvo la intención de extraer lo que sería una suerte de “fotografía” de la situación de la enseñanza de la filosofía en las regiones estudiadas, durante el período de un año, enfocada básicamente en la situación de

⁵ Las fichas empleadas para recabar la información de la situación de revista de los profesores y el texto de la encuesta realizada se encuentran en el Anexo.

sus docentes. De las múltiples posibilidades de cruces de datos, se hicieron los que resultaron, en principio, más significativos para construir un panorama general del estado de la situación de la enseñanza de la filosofía en las regiones estudiadas y, por extensión, del conurbano bonaerense en su conjunto. Se incluyen gráficos en aquellos casos en los que la visualización conjunta de los datos permite una mejor apreciación comparativa de la información.

1. Los profesores y profesoras de filosofía: el perfil profesional

La información ha sido recogida teniendo en cuenta los espacios curriculares “Filosofía”, “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana” y “Derechos Humanos y Ciudadanía”.

Los resultados se presentan de acuerdo a tres criterios diferentes:

- Contemplando los tres espacios curriculares de manera conjunta.
- Considerando cada espacio por separado.
- Unificando los espacios “Filosofía” y “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana” en un ámbito común filosófico.⁶

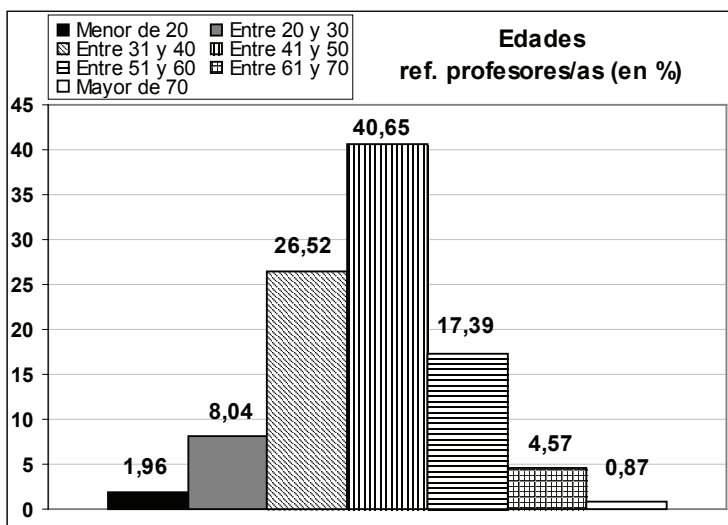
⁶ Se agrupan aquí los espacios curriculares que los profesores de filosofía están explícitamente habilitados a dictar. Téngase en cuenta que el espacio “Derechos Humanos y Ciudadanía” ha sido colocado oficialmente fuera de la incumbencia de los profesores de filosofía. La arbitrariedad de esta decisión ha sido –y sigue siendo– motivo de debate.

Esta tripartición se especifica para las dos regiones estudiadas (IX y V, separadas y en conjunto), consideradas, a su vez, respecto de las unidades de análisis “profesores/as” y “cursos”.

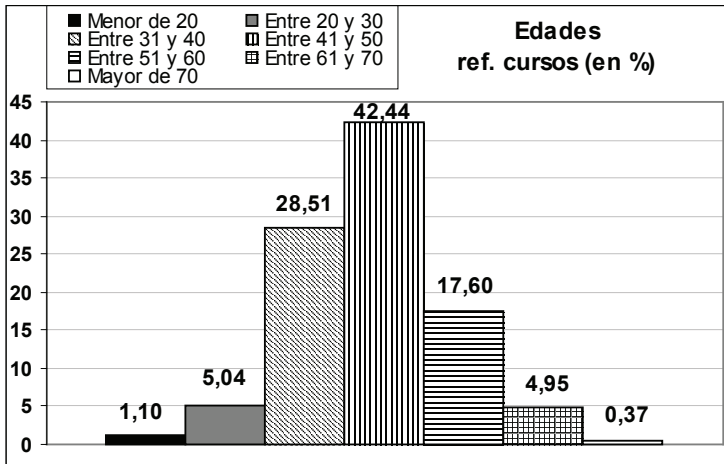
a. Edades

La edad promedio de los profesores y profesoras que tienen a su cargo cursos de “Filosofía”, “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana” y “Derechos Humanos y Ciudadanía” es de 43,39 años.⁷ Si la referencia son los cursos que tienen a su cargo, el promedio asciende levemente a 43,86 años.

Estableciendo franjas de 10 años, la distribución porcentual de los rangos etarios es la siguiente:



⁷ El Censo Nacional de Docentes realizado en el año 2004 arroja una edad promedio del profesorado del nivel medio de enseñanza de 41,6 años de edad.



Se aprecia que si la referencia son los profesores/as, la franja mayoritaria, el 40,65%, se encuentra comprendido entre los 41 y 50 años; luego siguen el 26,52% entre los 31 y 40 años, el 17,39% entre los 51 y 60 años, etcétera.

Tomando como parámetro los cursos, los porcentajes ascienden al 42,44% la franja mayoritaria, también entre los 41 y 50 años; el 28,52% entre 31 y 40, el 17,60% entre 51 y 60 años, etcétera.

Si se discrimina por espacio curricular, se obtienen los siguientes promedios de edades:

1. Referencia “profesores/as”:

Filosofía: 43,36 años

Filosofía y Formación Ética y Ciudadana: 42,89 años

Derechos Humanos y Ciudadanía: 43,44 años

Filosofía + Filosofía y Formación Ética y Ciudadana: 43,16 años

2. Referencia “cursos”:

Filosofía: 43,73 años

Filosofía y Formación Ética y Ciudadana: 43,31 años

Derechos Humanos y Ciudadanía: 44,17 años

Filosofía + Filosofía y Formación Ética y Ciudadana: 43,58 años

Los promedios generales de edades, de acuerdo a las regiones, son los siguientes:

1. Referencia “profesores/as”:

Región IX: 42,75 años

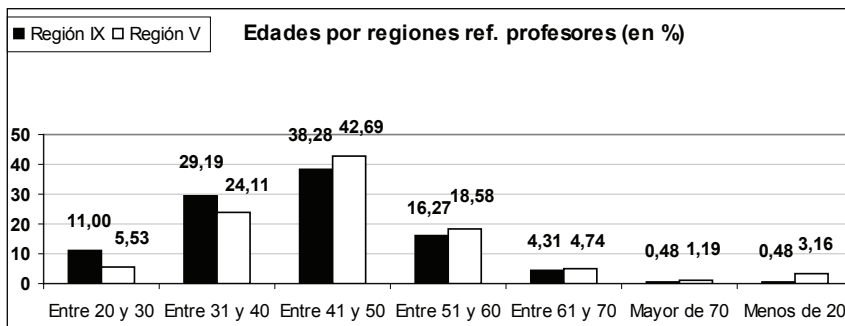
Región V: 43,86 años

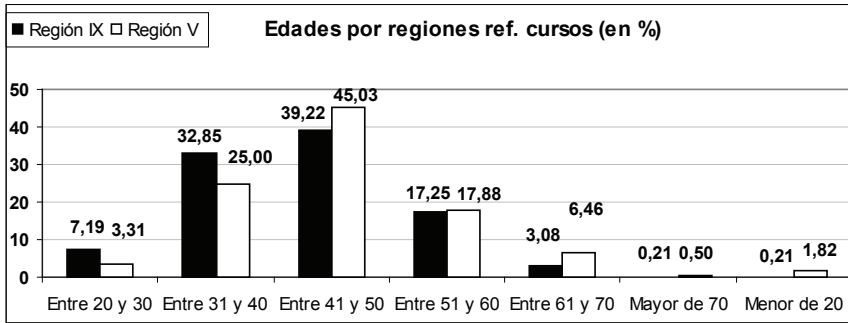
2. Referencia “cursos”:

Región IX: 42,60 años

Región V: 44,89 años

Los rangos etarios porcentuales, analizados comparativamente entre las dos regiones, se aprecian en los siguientes gráficos:





Es posible apreciar que la población docente de la Región IX es sensiblemente más joven que la de la V, según los promedios de edades respectivas. También se puede observar que la mayoría de los profesores/as de la Región V (el 45,03%) se encuentra comprendida entre los 41 y 50 años, y que la franja que va de los 31 a 40 años está bastante menos poblada (25%) que la de la IX (32,85%). La población docente de la Región IX está distribuida más extendidamente hacia edades menores (advértase que la franja de entre 20 y 30 años representa más del doble que la correspondiente a la V), mientras que la población docente de la V se concentra en el rango mencionado. Las franjas de decenios mayores aparecen más homogéneamente distribuidas entre ambas regiones en las dos referencias, aunque es interesante notar que en “cursos” la franja 61-70 años de la Región V, si bien son relativamente pocos docentes, es más del doble que la IX.

b. Género

La enseñanza de “Filosofía”, “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana” y “Derechos Humanos y Ciudadanía” está mayoritariamente a cargo de mujeres.⁸ Estos datos resultan coherentes con la fuerte feminización que la actividad docente muestra en términos generales.

⁸ Nótese que aquí también los datos coinciden, con leves diferencias, con los arrojados por el Censo Nacional de Docentes de 2004. En este se advierte que dos tercios de los profesores que enseñan en el nivel medio, son mujeres. Este dato guarda a su vez la misma relación de género que se observaba en el nivel medio en el año 1994.

El detalle de la distribución de género es el siguiente:⁹

1. Total de profesores/as de los tres espacios curriculares, en las dos regiones:

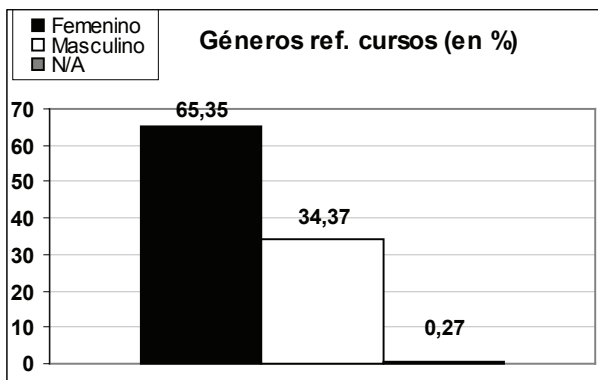
Mujeres: 63,70%

Varones: 35,65%

2. Total de cursos de los tres espacios curriculares, en las dos regiones:

Mujeres a cargo: 65,35%

Varones a cargo: 34,37%



3. Total de profesores/as de los tres espacios curriculares, discriminados por región:

Región IX:

Mujeres: 60,29%

Varones: 38,76%

Región V:

Mujeres: 66,80%

⁹ Las diferencias en los porcentajes respecto del total del 100%, se debe a que en algunos relevamientos no fue registrado el dato pertinente. De todos modos, en todos los casos, la falta de información corresponde a menos del 1% del universo considerado.

Varones: 32,81%

4. Total de cursos de los tres espacios curriculares, discriminados por región:

Región IX:

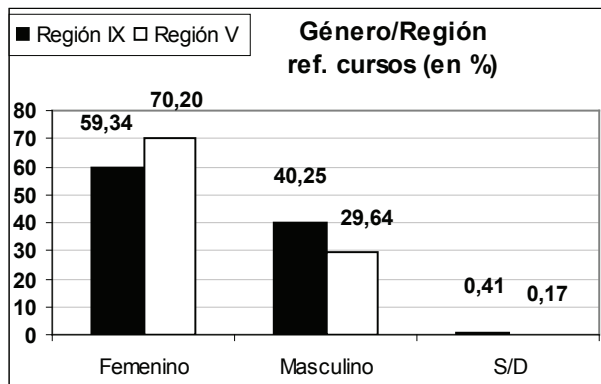
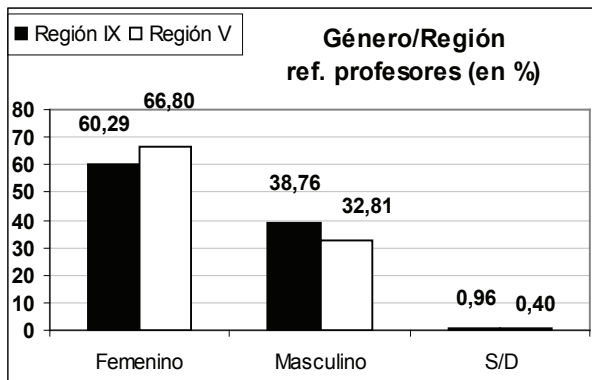
Mujeres a cargo: 59,34%

Varones a cargo: 40,25%

Región V:

Mujeres a cargo: 70,20%

Varones a cargo: 29,64%



Merece señalarse que el distrito de mayor feminización entre los estudiados es el de Esteban Echeverría, con el 74,4% de presencia docente femenina, si se considera la referencia a los profesores/as, mientras que asciende al 77,9% si la referencia son los cursos. El único distrito de los analizados en el que hay mayoría de varones es el de Ezeiza, con el 57,1% si la referencia son los profesores/as y el 59,4%, cuando el parámetro son los cursos.

5. Total de profesores/as en las dos regiones, discriminados por espacios curriculares:

Filosofía:

Mujeres: 66,00%

Varones: 33,50%

Filosofía y Formación Ética y Ciudadana:

Mujeres: 63,46%

Varones: 34,62%

Derechos Humanos y Ciudadanía:

Mujeres: 63,69%

Varones: 36,31%

Filosofía + Filosofía y Formación Ética y Ciudadana:

Mujeres: 65,13%

Varones: 33,88%

6. Total de cursos en las dos regiones, discriminados por espacios curriculares:

Filosofía:

Mujeres a cargo: 68,22%

Varones a cargo: 31,51%

Filosofía y Formación Ética y Ciudadana:

Mujeres a cargo: 63,86%

Varones a cargo: 35,15%

Derechos Humanos y Ciudadanía:

Mujeres a cargo: 63,93%

Varones a cargo: 36,07%

Filosofía + Filosofía y Formación Ética y Ciudadana:

Mujeres a cargo: 66,67%

Varones a cargo: 32,80%

Los promedios de edades en relación con el género indican que si los profesores/as son tomados como referencia, la edad promedio de las mujeres docentes de espacios curriculares filosóficos es de 43,87 años, mientras que la de los docentes varones es de 42,91 años. Si la referencia son los cursos, el promedio de edad de las mujeres asciende a 44,54 años, en tanto que el de los varones baja ligeramente a 42,81 años.

c. Formación Profesional

i. Títulos

Como criterio primario para identificar los títulos profesionales de los docentes incluidos en el universo elegido, se han distinguido aquellos en cuya denominación oficial figura la palabra “filosofía” de aquellos en los que no. Se han considerado entonces como títulos en filosofía aquellos en los que aparece dicho término en su nominación. De acuerdo con esto, se ha realizado la siguiente partición entre los diversos títulos que poseen los docentes que se encuentran actualmente al frente de cursos correspondientes a “Filosofía”, “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana” y “Derechos Humanos y Ciudadanía”:

Títulos en filosofía:

Profesor de/en Filosofía

Profesor de 3º Ciclo EGB y Polimodal en Filosofía

Profesor de Enseñanza Media y Superior en Filosofía

Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Filosofía

Profesor de Enseñanza Secundaria Normal en Filosofía

Profesor Universitario en Filosofía

Profesor en Filosofía c/Trayecto en Formación Ética y Ciudadana

Profesor en Filosofía para la Educación Polimodal

Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación

Profesor de Filosofía y Pedagogía

Profesor en Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación

Profesor en Filosofía, Psicología y Pedagogía

Licenciado en Filosofía

Bachiller Universitario en Filosofía

Profesor en Filosofía Pedagógica

Estudiante de Profesorado en Filosofía¹⁰

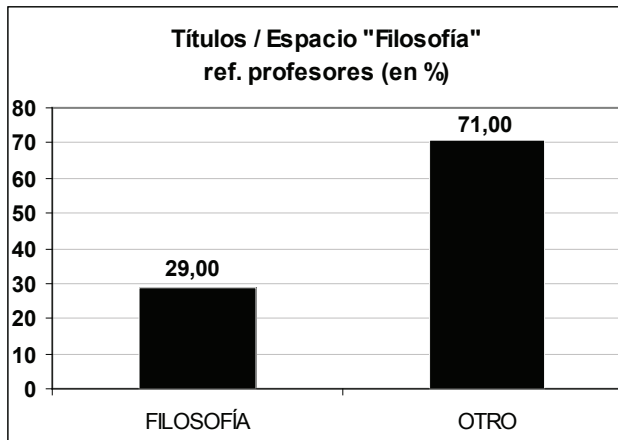
Otros títulos mencionados:

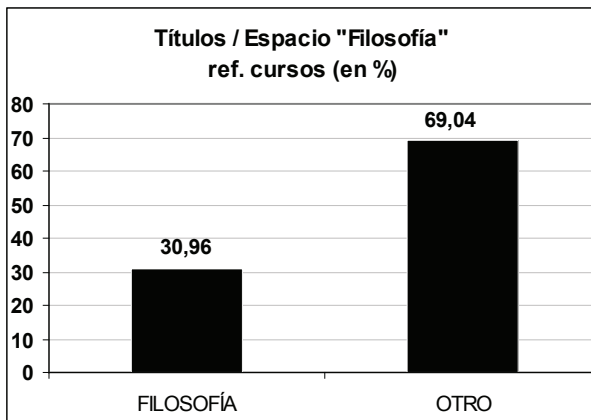
Abogado; Abogado c/Capacitación Docente; Bachiller Universitario en Derecho; Escribano; Profesor en Ciencias Jurídicas; Profesor en Ciencias Jurídicas y Contables; Profesor en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales; Profesor de Educación Democrática y Ciencias Jurídicas; Profesor en Ciencias Jurídicas y Sociales; Profesor Universitario en Historia; Profesor de Historia; Profesor de Historia y Ciencias Sociales; Profesor de Historia y Geografía; Profesor de Geografía; Licenciado en Historia; Profesor en Ciencias Sociales; Profesor en Ciencias Políticas; Licenciado en Ciencias Políticas; Profesor en Ciencias Religiosas; Profesor en Ciencias Sagradas; Bachiller en Ciencias Sociales; Licenciado en Ciencias de la Educación; Licenciado en Gestión Educativa; Profesor de Ciencias de la Educación; Técnico Superior en Conducción de Servicios Educativos; Profesor en Psicología; Profesor en Psicología y Ciencias de la Educación; Licenciado en Psicología; Licenciado en Psicología Social; Licenciado en Psicopedagogía; Profesor de Psicología y Pedagogía; Profesor en Psicopedagogía; Licenciado en Trabajo Social; Profesor en Sociología; Licenciado en Sociología; Licenciado en Ciencias Inf. y Opinión; Licenciado en Publicidad; Licenciado en

¹⁰ A los efectos de esta distinción, se han incorporado al grupo de docentes con títulos en Filosofía a los estudiantes de profesorado en Filosofía que se encontraban, en el momento del relevamiento de la información, al frente de cursos correspondientes a espacios curriculares filosóficos.

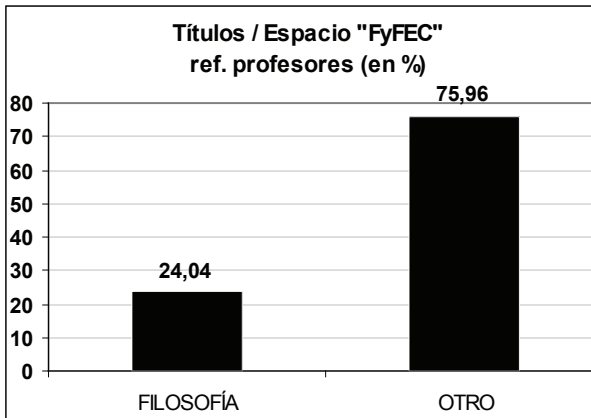
Relaciones Públicas; Maestro Normal Nacional; Profesor para la Educación Primaria; Profesor en Docencia Superior; Maestro Nacional de Educación Física; Procurador; Mediador; Técnico en Psicometría; Profesor en Letras; Profesor de Enseñanza Pre-escolar; Licenciado en Calidad Educativa; Profesor de Inglés; Profesor en Técnicas Contables y Administrativas. Además: Estudiante de Derecho; Estudiantes de Profesorado de Historia; Estudiante de Ciencias Sociales; Bachiller c/Orientación Docente; Bachiller Espec. en Ciencias Biológicas; Bachiller.

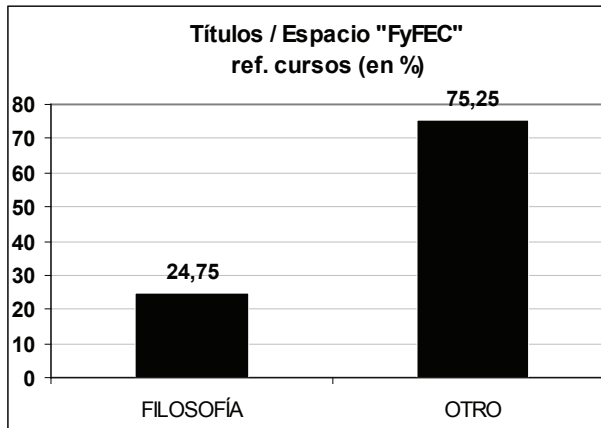
Si se toman en cuenta los espacios curriculares “Filosofía” y “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana”, de manera independiente, se obtiene que sólo el 29% de los/las profesores/as que tienen a su cargo “Filosofía” poseen un título en Filosofía. Si la consideración es por cursos a cargo, el porcentaje de profesores/as que dictan “Filosofía” y tienen un título habilitante en la disciplina asciende levemente al 30,96%.



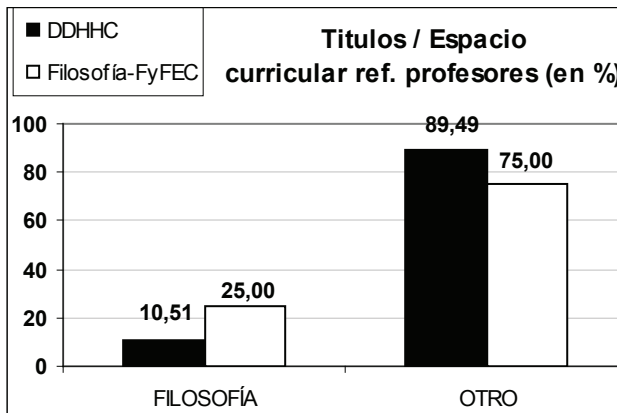


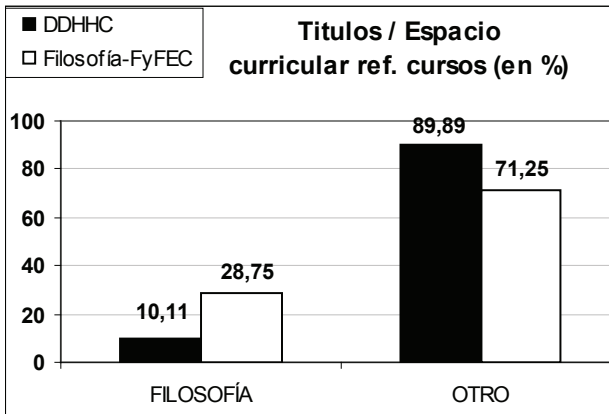
En cuanto al dictado de “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana”, los porcentajes descienden sensiblemente. Sólo el 24,04% de los profesores que tienen a su cargo dicho espacio curricular tiene título en Filosofía, si la referencia son los/las profesores/as; mientras que asciende muy ligeramente al 24,75% si la referencia son los cursos.



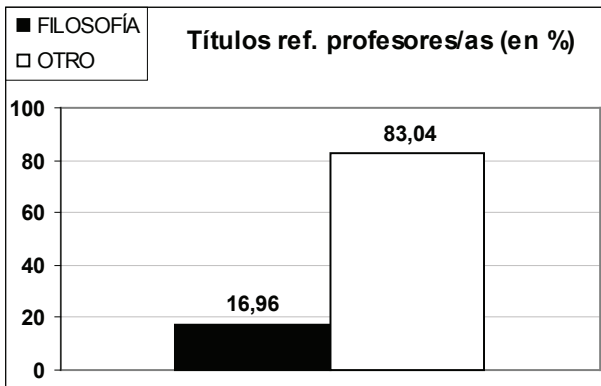


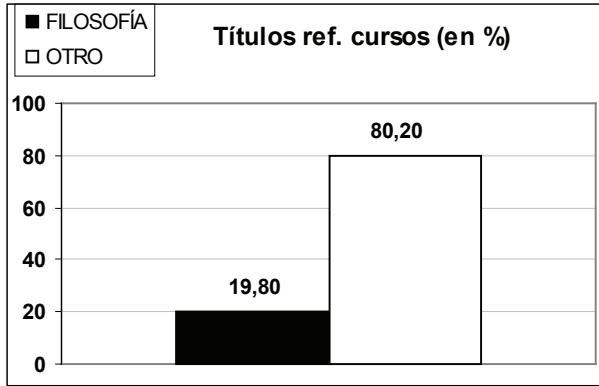
Si se analizan los espacios “Filosofía” + “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana” (Filosofía-FyFEC), por un lado, y “Derechos Humanos y Ciudadanía” (DDHHC), por otro, los valores se modifican ligeramente. El porcentaje de profesores/as con título en Filosofía que dicta Filosofía-FyFEC es del 25%, mientras que el que dicta DDHHC es del 10,51%. Si la referencia son los cursos, el porcentaje de profesores/as que está al frente de Filosofía-FyFEC que tiene título en Filosofía es del 28,75%, mientras que los que con título similar están al frente de DDHHC son sólo el 10,11%.





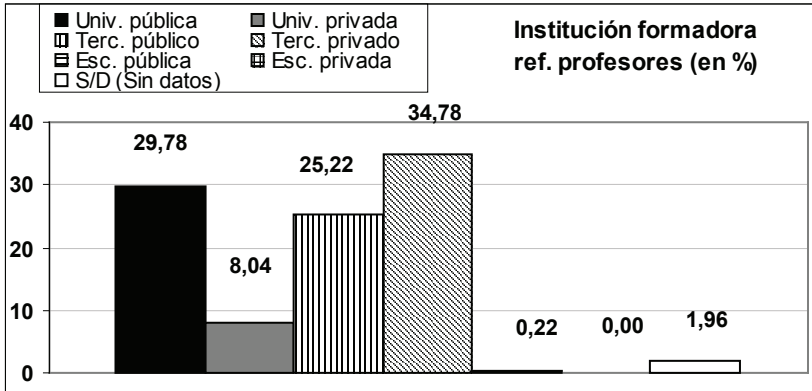
Si se consideran los tres espacios curriculares en conjunto (“Filosofía” + “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana” + “Derechos Humanos y Ciudadanía”), el porcentaje de profesores/as que están a cargo de esos espacios, cuyo título es de Filosofía, es sólo del 16,96%. Si la referencia son los cursos, el porcentaje de profesores/as que está al frente de ellos que tiene título en Filosofía es del 19,80%.





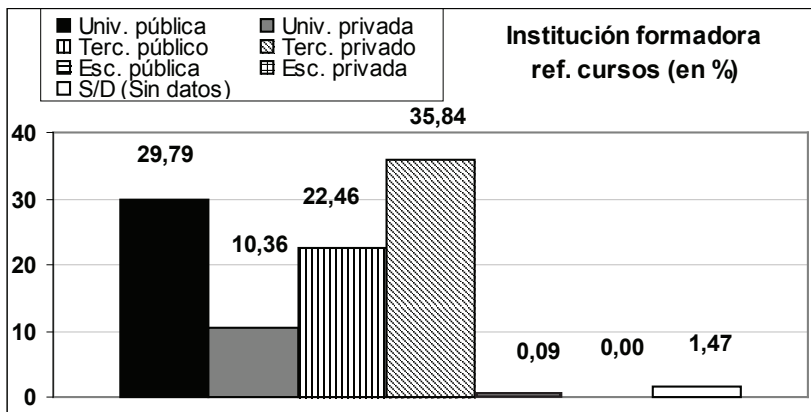
ii. Instituciones formadoras

Sobre los datos del total de profesores relevados, que tienen a su cargo los espacios curriculares “Filosofía”, “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana” y “Derechos Humanos y Ciudadanía”, el 34,78% son graduados de institutos terciarios privados; el 29,78% de universidades públicas, el 25,22% de terciarios públicos; y el 8,04% de universidades privadas.¹¹



¹¹ Si se suman los datos de profesores graduados en universidades públicas y privadas, da un total de 37,82% de profesores formados en universidades. Este dato se aleja un poco del arrojado en el Censo Nacional Docente del año 2004 que muestra un total de 43,3% de profesores que tienen un título universitario (profesor y/o profesional).

Si la referencia son los cursos, los porcentajes reflejan que el 35,84% son graduados de institutos terciarios privados; el 29,79% de universidades públicas, el 22,46% de terciarios públicos; y el 10,36% de universidades privadas.



2. La práctica docente en filosofía

Tal como fue señalado, en forma simultánea a la recolección de los datos que permitieron construir el perfil profesional del profesor de filosofía, se realizó una encuesta a 70 docentes de los espacios curriculares filosóficos. La misma consistió en una serie de preguntas sobre la práctica profesional, entendiendo que era relevante aproximarnos a las consideraciones que el docente de filosofía tiene sobre los objetivos de sus cursos, las dificultades que encuentra en su tarea, los temas y filósofos que consideran indispensable enseñar, el uso de libros de texto, las modalidades de evaluación empleadas y las modificaciones que sugieren para el diseño curricular.

La encuesta realizada se organizó en dos partes. La primera solicitaba responder diez preguntas referidas a la actividad docente y la segunda constaba de catorce preguntas vinculadas al perfil profesional. Los datos de la segunda parte al ser cruzados con la información proporcionada por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires mostraban una tendencia similar a los porcentajes presentados anteriormente, con una muy leve distorsión en algunos pocos casos. Es interesante observar la afinidad de los resultados, especialmente si se considera que el contexto en el que se distri-

buyeron las encuestas no sólo fueron ámbitos escolares (de donde provienen los datos de la DGCyE) sino extraescolares como jornadas universitarias y las olimpiadas de filosofía.

El modo de procesar los datos de esta segunda parte es distinto al que se usó en la primera, donde fue posible tabular y establecer porcentajes. En este caso, en algunas de las preguntas de la encuesta se estableció un sistema de puntuación para jerarquizar e interpretar el contenido de las respuestas. Tal sistema de puntuación se corresponde con la elección de una modalidad semi-estructurada para algunas de las preguntas.

a. Objetivos de los cursos de filosofía

La primera pregunta de la encuesta permitió determinar cuáles son los objetivos que los profesores tienen en sus cursos de filosofía. Se solicitó que mencionaran tres y que los jerarquizaran numerándolos en orden decreciente de importancia, asignándoles 3 puntos al primero, dos al segundo y uno al tercero. De este modo se procedió a agrupar los objetivos y a considerar la frecuencia de aparición de los mismos. De tal procedimiento se desprenden los siguientes resultados:

1	Desarrollar un pensamiento crítico	99
2	Reflexionar filosóficamente sobre problemas actuales a partir de la propia vida	63
3	Conocer temas y autores filosóficos	49
4	Valorar la disciplina filosófica como saber cuestionador, como reflexión y como herramienta para el pensamiento	31
5	Reflexionar sobre la formación ética y ciudadana	25
6	Analizar y comprender textos filosóficos	23
7	Argumentar consistentemente	19
8	Aprender a escuchar y entender al otro	6

Si bien la interpretación de los dos primeros objetivos puede prestarse a cierta ambigüedad, se advierte una tendencia a no privilegiar como fundamentos de un curso de filosofía el conocimiento de autores y temas tradicionales filosóficos, o el análisis y comprensión de textos de la misma naturaleza. Ello puede deberse en parte al debilitamiento de un paradigma clásico de enseñanza

de la filosofía que centraba la atención de los alumnos en el conocimiento de autores clásicos y de sistemas filosóficos más o menos canonizados. Este modelo, unas veces histórico, otras veces dogmático, se muestra menos dispuesto a contemplar la significatividad de los saberes que circulan en el aula, en relación con los contextos institucionales o socioculturales de los alumnos.

De todas maneras, si se consideran los porcentajes señalados en el apartado 1.c.i de la segunda parte de este informe, podría arriesgarse que en lugar del debilitamiento de un modelo pedagógico-filosófico, podría tratarse de la escasa formación filosófica de los propios docentes. Es decir, no sería menor en este caso el dato que muestra que más de dos tercios de los profesores a cargo del espacio curricular “Filosofía” no tienen título específico en filosofía.

Asimismo, será importante cruzar esta información con otra que se presenta más adelante sobre los “autores” preferidos por los profesores al momento de enseñar filosofía. Esto permitiría observar hasta qué punto la idea de desarrollar el “pensamiento crítico” en los alumnos se corresponde efectivamente con los modos de enseñar filosofía. Resulta bastante problemático determinar si la idea de “pensamiento crítico” es un anclaje en la tradición ilustrada que inaugura la modernidad, una moda derivada de los discursos pedagógicos reiterada en diseños curriculares, documentos escolares, etc., o una proposición que designa bajo ese nombre algún tipo de referencia, por ejemplo, a la *pedagogía crítica*.

b. Las dificultades de la clase de filosofía

Con el mismo procedimiento de puntuación que en el caso de los objetivos, se solicitó a los docentes que mencionaran las dificultades más significativas que ellos encontraban para poder desarrollar sus clases. Listamos a continuación, en orden decreciente y con el puntaje obtenido por la reiteración de respuestas:

1	La falta de interés de los alumnos	80
2	A los alumnos les falta capacidad de comprensión de texto	48
3	Problemas de expresión escrita u oral de los alumnos	38
4	La falta de hábitos lectores y de trabajo en los alumnos	37
5	Son insuficientes los conocimientos previos de los alumnos	19
6	Los recursos económicos de los alumnos	18
7	La complejidad de textos y problemas	18

8	Las propuestas que reproducen contenidos	15
9	Insuficiente carga horaria	14
10	Problemas varios de orden institucional	11

De las dificultades que van del punto 1 al 6, que son los de mayor reiteración, se puede inferir que los docentes parecen diagnosticar que el problema principal para desarrollar su clase está del lado del alumnado. Fundamentalmente, se trata, por un lado, de la falta de interés que demuestran los estudiantes por las clases de filosofía; y por otro, la ausencia de ciertas habilidades o competencias que “deberían” tener, y no tienen. El tema de la “falta de interés” es complejo, en la medida en que podría tratarse de una apreciación general respecto del escaso sentido que podría tener la escuela actual para los estudiantes, o también podría significar que a lo que no se le encuentra demasiado sentido es a las clases de filosofía. De todos modos, la promoción de ese interés, la construcción de un sentido para la filosofía en la escolaridad actual o la motivación hacia ella, es una responsabilidad que le cabría al docente. Esto relativiza la dimensión de la dificultad, ya que implicaría también la necesidad de una mirada crítica del profesor sobre su propia tarea.

Existe también una leve referencia a las condiciones socioeconómicas de los alumnos y no se mencionan dificultades en el orden del desarrollo profesional docente, tanto sea a las condiciones materiales de trabajo como a la posibilidad de capacitación o formación de posgrado.

c. Los temas filosóficos

La tercera pregunta de la encuesta apuntaba a determinar qué cuestiones de la filosofía le resultan más interesantes a los profesores para trabajar en sus clases.

Debido a que las menciones son heterogéneas (por ejemplo: “relaciones de poder”, “la existencia de Dios”, “la distinción apariencia/realidad”, o bien: ética, filosofía política, epistemología, etc.), y, de manera intencional, no se predeterminó en la encuesta la elección de las mismas, se han agrupado las respuestas mayoritariamente por áreas tradicionales de la filosofía. Por ejemplo: poder, política, justicia, materialismo histórico, etc. se han integrado en “Filosofía Política”, “Política”, etcétera.

En las 70 encuestas se mencionaron 129 cuestiones filosóficas en total. Las mismas se reflejan en orden de mayor a menor y en el modo de agruparlas citado:

Ética, moral, valores (ética actual, debates éticos)	29
Filosofía Política, Política (relaciones de poder, justicia, materialismo histórico)	20
Teoría del conocimiento. Epistemología	17
Antropología	13
Problemas filosóficos contemporáneos (problemas actuales, posmodernidad)	10
Lógica (lenguaje, falacias, argumentación, verdad)	9
Metafísica. Ontología (el ser, existencia de Dios, origen del universo, el tiempo)	9
Derechos Humanos y ciudadanía	4
Filosofía práctica (puede o no asociarse a ética)	3
Filosofía antigua (filósofos de la antigüedad, mitos)	3
Subjetividad. Teoría del sujeto	2
Historia de la filosofía	2
Todo. Todas las cuestiones son interesantes	2
Estética	1
Cuestiones educativas	1
La introducción a la filosofía	1
Género	1
Paralelismos entre las distintas ramas	1
Lectura hermenéutica	1
Los temas que les gustan a los chicos	1

Si bien cualquier lectura de los datos puede resultar apresurada si atendemos a la dimensión cuantitativa de la misma, es sin embargo coherente el tipo de cuestiones tratadas preferentemente por los docentes en sus cursos con el tipo de objetivos que dicen plantearse para esos mismos cursos. Es decir, las problemáticas asociadas a la dimensión práctica de algunas disciplinas, la ética y la política, estarían en un orden más cercano al desarrollo del pensamiento crítico tal como habitualmente se lo considera en los registros escolares: los discursos que atraviesan en general a la educación estarían más en el orden de la construcción de buenos vínculos sociales (empezando en el aula y termi-

nando en la sociedad) y la promoción de la formación de buenos ciudadanos. Cuestiones, entonces, como la reflexión sobre los comportamientos (individuales, colectivos) se asocian con cuestiones antes prácticas que especulativas. Asimismo, se podría insistir en que el bajo porcentaje de docentes con títulos específicos en filosofía, también aquí podría estar mostrando la “accesibilidad” de algunos temas antes que otros. La “transversalidad” del eje *ético* dentro del sistema escolar, por ejemplo, incumbe a todos los espacios curriculares y, desde hace varios años, es de frecuente aparición en documentos, circulares y diseños curriculares.

d. Filósofos y temas imprescindibles

En sintonía con la pregunta precedente acerca de las cuestiones filosóficas que a los docentes les resulta interesante trabajar en sus clases, también fue solicitado que se respondiese si consideran que hay “filósofos imprescindibles” o “temas imprescindibles” para ser enseñados. A su vez, fue pedido que, en caso de expresar positivamente la necesidad de enseñar a tales o cuales autores o temas, también se justificara por qué eran considerados imprescindibles.

Del conjunto de datos ofrecidos, resultó conveniente agrupar las respuestas en cuatro ítems: filósofos, corrientes filosóficas, disciplinas filosóficas y temas o cuestiones. A continuación, se indica el conjunto de los filósofos mencionados, con la cantidad de veces que fueron citados, para una mejor apreciación de los datos:

1. Filósofos

Aristóteles	26
Platón	25
Kant	18
Descartes	9
Sócrates	9
Marx	8
Sartre	6
S. Mill	4
Nietzsche	3

Hegel	2
Foucault	2
Lévinas	1
Hume	1
Montaigne	1
Gracián	1
Cassirer	1

2. Corrientes filosóficas

Empirismo, positivismo	2
Tomismo	1
Marxismo	1
Mayéutica	1
Existencialismo	1
Escepticismo	1
Escuela de Frankfurt	1

3. Disciplinas filosóficas

Ética	7
Epistemología	3
Gnoseología	2
Antropología	2
Lógica	1
Metafísica	1

4. Temas o cuestiones

No hay temas o cuestiones imprescindibles	5
Filosofía griega, antigua, presocráticos	5
Debate sobre la violencia	1
Derechos civiles	1
El tema de Dios	1

Política y sociedad	1
Clásicos de la filosofía	1
Pensadores actuales	1
Autores significativos de los períodos antiguo, medio y moderno	1
Introducción a la filosofía	1
La existencia, la verdad y la mentira, el poder	1

Con respecto al primer ítem puede observarse la preeminencia de la elección de autores clásicos. Además de ser clásicos, más de las dos terceras partes de los “filósofos imprescindibles” no son filósofos contemporáneos. Podríamos preguntarnos a qué puede deberse esta elección. Si se trata del “peso” de ciertos nombres en la tradición filosófica o quizás pueda originarse en la reiterada aparición de estos autores en los libros de texto escolares.

Si bien es visible, en los textos escolares actuales, la aparición de numerosos pensadores, es necesario destacar que los siete primeros filósofos mencionados, no faltan nunca en dichos textos. A su vez, podríamos sostener que en tales materiales no hay una gran divergencia en los “problemas filosóficos” tratados. En este caso, podría ser significativa la referencia al diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires para el espacio “Filosofía”, ya que los índices de los libros de texto transcriben, en muchos casos, casi íntegramente dicho diseño curricular.

Esto quizá explica también el tercer ítem. Aquí se ve, pese a las escasas respuestas, repetirse el esquema de problemas clásicos de la filosofía. Y en relación con el segundo y el cuarto ítem, también se detecta cierta reiteración en torno a corrientes filosóficas y cuestiones filosóficas clásicas. No obstante, es cierto que aparece una mención significativa para la respuesta (tal vez no tanto para el conjunto de los encuestados) que sostiene que ningún tema sería imprescindible.

Si bien podría objetarse que el conjunto de datos es escaso, es notable cómo aquel objetivo que aparecía en primer lugar entre estos profesores: “desarrollar el pensamiento crítico”, no parece anclar en el análisis de problemáticas filosóficas o autores filosóficos contemporáneos. Esto puede leerse como una contradicción, o como una constatación de que la historia de la filosofía mantiene un peso central a la hora de definir los temas a enseñar –y que, por lo tanto, el desarrollo del pensamiento crítico se lleva adelante a partir de los filósofos clásicos–, o también como la expresión de cuán ambiguo puede resultar ese objetivo.

Finalmente, se indican algunas de las razones que los profesores/as dieron sobre sus elecciones. Mencionan que los autores imprescindibles o las cuestiones imprescindibles obedecen a las siguientes justificaciones:

Nos permiten interpretar la realidad actual, dan herramientas, sirven para pensar, fundamentar las propias acciones, son marco de referencia	13
Relevancia histórica. Importancia académica. Bases de la filosofía	11
Por sus postulados éticos y democráticos	1
Por replantearse sus propias ideas	1
Porque se relacionan con los objetivos	1
Porque plantean diferentes teorías en épocas diferentes	1
Porque es un mito	1
Porque hace a la vida	1
Porque son el preguntar por la razón desde la razón	1
Porque son críticos del pensamiento	1
Son tentadores y despiertan el interés por el cuerpo de reflexiones que llamamos filosofía	1

Si nos atenemos a las trece menciones que aparecen sosteniendo que los filósofos o cuestiones “imprescindibles” permiten interpretar la realidad actual, entonces se completaría lo dicho anteriormente. Parecería que, en la mirada de los actuales profesores de filosofía, estaría la idea o quizás el gusto por estudiar filósofos y cuestiones “clásicas” de la filosofía para entender o interpretar mejor el presente, antes que los propios filósofos de ese presente.

e. La mirada sobre el diseño curricular

Se preguntó también a los profesores/as qué sacarían o agregarían en los diseños curriculares oficiales de los espacios “Filosofía” y “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana” (FILEC).

Nueve menciones sostienen que no cambiarían nada; veinticuatro propusieron agregar algo y catorce propusieron sacar algo. Once no respondieron a este punto y diecisiete fueron agrupadas en “otras respuestas” en función de su diversidad. A continuación detallamos estas menciones.

Agregaría:

Lógica	6
Filosofía política	3
Estética	3
Metafísica	2
Antropología	2
Filosofía latinoamericana	2
Vinculación con otras disciplinas	1
Filosofía de la educación	1
Taller de introducción al pensamiento filosófico	1
Ética	1
Cuestiones de género	1
No especifica	1

Sacaría:

Lógica	3
Reglamentación de FILEC	3
Estética	2
Teoría del conocimiento	2
Epistemología	2
Antropología	1
Instrucción cívica	1

Otras respuestas:

FILEC fue sacada de los programas	3
No los conozco	2
Elaboro mi propia propuesta. Los diseños son muy amplios	2
Depende de la realidad áulica	1
Lógica debe tratarse con mayor profundidad en otro espacio curricular	1
No sabe	1
No son ellos el problema	1

Tengo libertad de cátedra	1
Sé lo que no sacaría (presocráticos, Sócrates, lógica, estética)	1
El tiempo	1
Separar filosofía de Formación ética	1
Menos hincapié en nociones de la Constitución Nacional	1
Transformar a lógica en una materia anual	1

Siguiendo los datos observados en la grilla, se deduce que una tercera parte de los docentes encuestados no ha tomado posición en este punto. Poco más de un tercio de ellos sostuvieron querer sacar o agregar algo a los diseños curriculares. Finalmente, poco menos de un tercio también propuso modificaciones pero con menor claridad en sus apreciaciones.

No se podría señalar en este punto una tendencia significativa en los docentes respecto de sus deseos de cambios curriculares en alguna dirección determinada. No obstante, aparece “Lógica” mencionada en once oportunidades con distintas posiciones. Este es el único dato, en términos cuantitativos, que prevalece por encima del resto, y muestra lo controversial que puede ser su presencia.

En cambio, sí es llamativo, por el motivo contrario (es decir, la escasa mención), que sólo un docente haya planteado que el diseño curricular depende de la realidad del aula. Resulta interesante destacar este punto, puesto que de las miradas que se han registrado de los docentes sobre su propia práctica, aquí se ve puesta en escena la cuestión de la autonomía y del protagonismo de los docentes. Es decir, la propia concepción que los docentes tengan de lo que es la filosofía o el filosofar, queda limitada en la generalidad de estos datos a la reiteración de problemáticas convencionales y poco se vislumbra la posibilidad de pensar un curso de filosofía como una construcción colectiva que, en términos de sus contenidos, se oriente por pensar situaciones específicas.

f. Los libros de texto

Se consideró interesante también conocer qué relación establece el profesor/a de filosofía con los libros de texto, y por ello se consultó sobre qué uso hace de los mismos.

Una quinta parte de los docentes hace un uso (permanente, frecuente, constante, regular) de los manuales escolares. Sólo tres menciones entre el total

de encuestados afirmaron no usar libros de texto y dos no respondieron. Otra quinta parte, aproximadamente, sostuvo que reemplaza el libro de texto con otros materiales. El resto de los docentes, que aparece como la mayoría, hace un uso genérico de los mismos; esto es, lo emplea parcialmente para algunas actividades puntuales. A continuación detallamos estos dos últimos datos.

Menciones sobre el uso genérico:

Lectura de los alumnos de algunos pasajes	6
Actividades, cuestionarios, ejercitación	6
Selección de textos	6
Consulta	4
Uso amplio	3
Informativo, motivadores, disparadores de problemas	3
Profundización, organización de temas, investigación	3
Interpretación	2
Dirigido	1
Para trabajar los temas del proyecto de aula	1
Diversidad de estrategias	1
Mínimo (por una cuestión de recursos)	1
Lo necesario	1
De vez en cuando	1
De acuerdo al programa y a los intereses de los alumnos	1

El reemplazo del libro de texto:

Sólo uso de fuentes	5
Uso de fotocopias	3
Guías de lecturas domiciliarias	2
Agrego fotocopias de textos fuente	1
Selección propia de materiales	1
Revistas de divulgación científica	1

La falta de formación específica en filosofía que se ha registrado de la mayoría de los profesores al frente de los cursos, podría hacer suponer un uso “práctico” del libro de texto. El libro de texto podría reemplazar aquel déficit

de formación disciplinar y asegurar la presencia de “contenidos filosóficos” en las clases. No obstante, también podría suponerse que el uso poco sistemático que dicen hacer los docentes de estos materiales, se debería al manejo parcial de sus contenidos.

Frente a la sospecha de que el costo de los manuales escolares fuera de algún modo un obstáculo para su utilización, se consideró, no obstante, que la amplitud de la pregunta permitía que esto aparezca mencionado en caso de que hubiera sido un dato significativo. De hecho, es cierto también que en los últimos cinco años las bibliotecas escolares de la Provincia de Buenos Aires se vieron provistas de abundante material de este tipo.

g. Libros de texto recomendados

Como dato vinculado con el tipo de empleo de los libros de texto, se estimó importante indagar si los docentes recomendarían algún libro de texto en especial a sus alumnos.

La mitad de los profesores/as recomendó algún libro. Seis no contestaron y la otra mitad expresó categóricamente que no recomendaría ningún libro de texto. Este dato es curioso, pues sólo una quinta parte de los docentes había expresado que reemplazaba el libro de texto con otros recursos. Aquí la cifra de docentes aumenta. Pero, al mismo tiempo, también llama la atención el propio hecho de que la mitad de los docentes no recomiendan ningún libro. No se puede establecer si la relativa ambigüedad de la pregunta permitió a los docentes evaluar que “libro de texto” podría ser considerado como algo más que los manuales convencionales, pero lo cierto es que hubo diecisiete menciones a textos que no son libros de texto. Se trata en cuatro casos de textos de filósofos antiguos. Entre los restantes, seis son publicaciones recientes de divulgación más o menos académica y siete corresponden a la elección de la novela *El mundo de Sofía*. Esta aparición de recomendaciones de libros que no son manuales es una alternativa a la que no recurrió la mitad de los docentes encuestados. De todas maneras, en la pregunta anterior, poco menos del 10% de los docentes reemplazaba el libro de texto por textos fuente. ¿Supone el docente que el alumno no puede leerlos, aun con su guía? Si se articula esta respuesta con aquella pregunta acerca de las dificultades de la clase de filosofía, todo hace suponer que deberíamos responder afirmativamente.

No recomienda	25
J. Gaarder, <i>El mundo de Sofía</i>	7
No contesta	6
A. Carpio, <i>Principios de Filosofía</i>	5
Editorial A-Z (no especifica cuál)	3
I. Costa, M. Di Venosa (Maipue)	2
F. Savater, <i>Ética para Amador</i>	2
Platón, <i>La República</i>	2
G. Obiols (Kapelusz)	1
Frassinetti (A-Z)	1
Editorial Santillana	1
Editorial Aula Taller	1
Editorial Aique	1
Editorial Longseller	1
F. Savater, <i>Política para Amador</i>	1
F. Onetto, <i>Un tiempo para pensar</i>	1
R. Mondolfo, <i>Breve historia del pensamiento antiguo</i>	1
T. Hobbes, <i>Leviatán</i>	1
Platón, <i>El Banquete</i>	1
Platón, Aristóteles, Nietzsche	1
Según el tema que se trate	1

Se indican los libros tal como fueron mencionados (por referencia a la editorial, a los autores o a los títulos).

h. La evaluación

La evaluación, y en particular la evaluación en filosofía, es un tema complejo. Constituye quizá uno de los puntos más sensibles de la educación institucionalizada. Sobre todo hoy, cuando es parte de los debates acerca de la calidad, la inclusión y la equidad.

En esta encuesta, se puede observar que la modalidad de evaluación mayoritaria en el espacio curricular “Filosofía” consiste en la evaluación escrita, los trabajos prácticos, la participación en clase y la lección oral o coloquio. Un 80% de los profesores respondió en este sentido. Menos del 10% de los

docentes evalúa mediante algún tipo de producción más o menos original de los alumnos. Otro 10% no precisa si se trata de evaluaciones convencionales o de producciones de los alumnos.

La pregunta sobre la modalidad de evaluación no propuso ningún tipo de opción múltiple. Sólo se solicitó que se indicara cuál era el modo más frecuente.

Dentro del 80% que propuso una modalidad más o menos ortodoxa, la mayoría opta por la evaluación escrita tradicional, estructurada o semi-estructurada. En segundo lugar figuran los trabajos prácticos. En conjunto, estas dos modalidades superan ampliamente las menciones a modalidades que requieran la argumentación oral de los alumnos. Hacemos notar en este punto una cuestión que queda abierta a las interpretaciones. Muchas veces se promueve en la didáctica de la filosofía, como práctica deseable, el recurso del diálogo. El diálogo parece constituir un elemento metodológico insoslayable en el discurso sobre cómo enseñar filosofía. De hecho, esto es lo que recomienda el diseño curricular para este espacio desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Sin embargo, los datos relevados tanto en esta investigación como en la que se hiciera en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en el año 1997, demuestran que el “diálogo” no parece constituir un indicador importante al momento de evaluar a los alumnos. Quizás, porque podría emparentarse negativamente con una forma que ha sido criticada como paradigma de repetición memorística: la tradicional “lección oral”. Si bien es cierto que toda evaluación supone la búsqueda de criterios “objetivos” o “equitativos”, también parece serlo el hecho de que es difícil producir innovaciones en este sentido.

Evaluación escrita/tradicional estructurada y/o semi-estructurada/ libro abierto, de comprensión, de asociación, relación, comparación de textos	54
Trabajos prácticos, resolución de problemáticas	18
Participación, actividad en clase, debate, diálogo	13
Examen, lección oral, coloquio	11
Evaluación como proceso	3
Ensayos	2
Producción de textos	2
Trabajos prácticos domiciliarios de elaboración personal	2

Reflexión	1
Proyectos grupales	1
Pedagogía de la pregunta	1
Autoevaluación	1
Formativa	1
Integradora por cuatrimestre	1
Asistencia	1

i. Representaciones de los docentes sobre la condición de *filósofo/a*

Si bien definir el perfil profesional del profesor de filosofía actual en el conurbano bonaerense ha sido una tarea dificultosa por la dispersión de información, se trata sin embargo de una cuestión que se refiere a datos objetivos (edad, género, situación de revista, cursos a cargo, etcétera). Se podrá tardar más o menos tiempo en recoger esos datos, procesarlos, pero una vez obtenidos refieren condiciones formales de la profesión docente. Indagar sobre los objetivos que los profesores/as tienen para sus clases, las dificultades que encuentran en su tarea, los métodos empleados, los filósofos preferidos, los recursos que utilizan, las evaluaciones, etc., implica otro tipo de complejidad para interpretar la información. El elemento subjetivo que tienen estos datos, siempre es difícil de procesar en términos estadísticos, ya que se trata de interpretar interpretaciones. Esto implicará que las apreciaciones sobre esos mismos datos serán relativas. A pesar de esta dificultad, no podíamos dejar de lado esta cuestión en una investigación sobre las condiciones y las posibilidades que tiene hoy la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense. La percepción que un docente tiene de sí, de su relación con la filosofía, de su consideración sobre el diseño curricular, las normativas del sistema y de las instituciones en las que trabaja, es determinante en el modo en que se desarrollarán las clases de este profesor. Se vio anteriormente que los principales objetivos de los docentes son desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión sobre la propia vida. Sospechamos, entonces, que un profesor de filosofía debería someter a crítica filosófica la propia clase de filosofía y su propia condición de profesor. Es decir, por medio de la indagación de las representaciones que los profesores tienen sobre su condición de filósofo/a y las de la propia enseñanza de la filosofía, se podría

averiguar hasta dónde la clase de filosofía constituiría un problema filosófico para los docentes.

Frente a la pregunta sobre si se ve a sí mismo/a como un filósofo/a, una tercera parte de los docentes dijo que no se consideraba filósofo/a. En los dos tercios restantes de los profesores encontramos que más de la mitad dice que sí se consideran filósofos/as; poco menos de la otra mitad lo asegura pero acota que lo es en “sentido amplio”; y un pequeño grupo sostiene que “a veces”.

Entre aquellos que no se consideran filósofos/as, encontramos que lo justifican sosteniendo afirmaciones tales como las siguientes:

- Sólo soy docente
- Soy profesor/a
- Me falta formación
- Sólo puedo enseñar historia de la filosofía
- Pero me gusta la filosofía como norma de vida
- Porque soy sociólogo y el título habilita para dar filosofía
- No escribo ni desarrollo tesis
- Es mucho decir, sólo me veo como alguien que presenta la realidad y se cuestiona más allá de lo evidente
- Porque no tengo tiempo para investigar
- No tengo el nivel
- Trato de mejorar
- Repito ideas ajenas
- Falta dedicación que el nombre requiere
- Sólo transmito temas de filosofía
- Porque no realizo una profundización en la investigación académica con aportes significativos para la disciplina

Por otra parte, entre quienes se consideran a sí mismos como filósofos/as (en sentido amplio), encontramos las siguientes afirmaciones:

- De alguna manera todos buscan la verdad, alcanzar el conocimiento más adecuado
- Todos somos filósofos
- Todos tenemos una idea del mundo “pragmática”
- Trato de vivir sin verdades absolutas y definitivas
- La “adaptación” no es mi fuerte
- Mi práctica docente me lleva a producir y pensar filosofía
- Intento gestar un pensamiento autónomo
- Reinvento la clase y la manera de motivar a los alumnos
- Sólo en cierta medida, porque interrogo constantemente el mundo que me rodea
- Soy un aspirante a amante de la filosofía pero ese amor no es correspondido todavía

Y finalmente, quienes sí se consideran filósofos/as, lo justifican argumentando:

- Pienso y pretendo que mis alumnos también lo hagan
- Construí mi propia cosmovisión
- Hago que mis alumnos adopten una actitud crítica y reflexiva y yo también lo hago
- Trato de realizar la tarea que hacía Sócrates
- Tratamos de filosofar sobre cuestiones actuales
- Pienso, escribo y tomo posturas
- Me apasiona la filosofía
- Busco soluciones a distintos problemas
- Trato de fundamentar y justificar todos los actos de mi vida
- Por las preguntas que realizan los alumnos
- Por mi actitud de cuestionarme constantemente

- Reflexiono críticamente
- Tengo instrumentos para mirar la realidad
- Entiendo a la filosofía como una práctica propia del hombre

j. El mejoramiento de la enseñanza de la filosofía

El recorrido que se emprendió en este trabajo, intentando capturar algunas “instantáneas” sobre la práctica docente en la enseñanza de la filosofía, nos llevó por los puntos más elementales que un profesor/a transita en su quehacer escolar: desde los objetivos y los recursos didácticos hasta la evaluación. El trayecto concluye con la consideración de las sugerencias que estos docentes realizan respecto de lo que “faltaría” mejorar en la práctica de la enseñanza de la filosofía.

En tal sentido, se recogió una muy heterogénea cantidad de respuestas a la última pregunta: ¿qué sugerencias generales haría para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía? La diversidad de opiniones las torna inclasificables. Frente al hecho de que esta encuesta es una especie de “diagnóstico” sobre el estado actual de la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense, construido en parte desde la autopercepción de los docentes sobre su actividad, podríamos suponer de antemano alguna “regularidad” de respuestas en torno, por ejemplo, a la cantidad de horas, los requisitos formales para el ejercicio de la docencia, las condiciones materiales en que esta práctica se realiza, etc. Sin embargo, apenas un 10% de las respuestas sobre un total de 87 menciones, sostiene que es necesario incrementar las horas de filosofía. Otro tanto ocurre con los títulos de incumbencia: sólo un 7% propone que los profesores sean graduados en filosofía. Y en última instancia, en otro punto que hubiera sido sensible esperar una proposición de cambios, sólo un 2,2% propuso una dedicación exclusiva de los profesores y mayor tiempo para preparar clases y formarse. Este último dato, sumado al exiguo 1,1% de las respuestas que reclaman mejores sueldos y mejora de infraestructura, nos hace pensar que el ejercicio de la enseñanza de la filosofía pareciera alimentarse por sí mismo bajo el magnánimo término que la nomina.

Se transcribe finalmente, para ilustración del lector, el listado completo de las respuestas restantes. El propósito es que su interpretación valide o no nuestra idea —o simplemente la complemente— acerca de que las recomendaciones

de los docentes se dirigen antes que a cuestiones propiamente filosóficas, a cuestiones meramente técnico-didácticas. Es decir, creemos que el mejoramiento de la práctica de la enseñanza de la filosofía se piensa hoy desde los docentes, en el conurbano bonaerense, más como una necesidad de renovación didáctico-metodológica que como una inquietud propiamente filosófica sobre la enseñanza de la filosofía.

Listado de respuestas

- Incorporar contenidos para explicar/pensar la actualidad/desde una perspectiva filosófica de la vida cotidiana
- Textos más relacionados con los temas de los jóvenes
- Trabajar desde lo que los alumnos expresan/escuchar más a los alumnos, conocerlos
- Más profundidad
- Más profundidad/menos contenidos
- Mayores espacios de participación (estudiantes, profesores, padres)
- Lecturas de textos filosóficos desde EGB
- Tener más bibliografía específica/acceso de los alumnos a esa bibliografía
- Intercambios entre colegas de Filosofía
- Trabajar seriamente con lo que propone el diseño
- Separar la materia en Filosofía, por un lado, y Lógica, por otro
- Mayor compromiso institucional en formar ciudadanos
- Intentar siempre que la clase de filosofía sea filosófica
- Identidad institucional de los profesores
- Despegarse de los libros de texto
- No utilizar el programa oficial, ni manuales
- Que las evaluaciones reflejen la modalidad trabajada

- Trabajar con textos fuentes
- Lecturas breves de posturas filosóficas divergentes
- Utilización de películas
- Lectura de diarios
- Que cada alumno tenga un libro
- Más evaluaciones
- Más clases expositivas por parte del docente
- Mejores sueldos/infraestructura
- Capacitación docente
- Reforma de la formación de los docentes
- No improvisar por desconocimiento
- Generar más espacios de debate/más tiempo para el debate y la reflexión
- Que los docentes no se encierren en sus puntos de vista
- Cambiar la autopercepción docente
- Cambiar la concepción de filosofía como algo inútil
- Valorar el pensamiento autónomo
- Capacitación docente para los profesores sin formación específica
- Enfocar problemáticas actuales mediante un trabajo interdisciplinario
- Que sea más didáctica y abandonar la parte histórica
- Generar un espacio de encuentro entre los actores de la institución
- Replantear las dinámicas de las clases y contextualizar los temas en problemáticas actuales
- El trabajo con mesa redonda y simultáneamente poseer los textos de base
- Introducir historia de la filosofía
- Hay que saber mucho para darla

- Hay que leer mucho sobre el tema. Hay que encontrar la relación entre pasado y presente ¿por qué hoy estamos viendo a Platón?
- Actualización, democratización e incentivación del cuerpo de profesores
- Discutir alumnos, docentes y directivos sobre las expectativas de la materia

Conclusiones y perspectivas

Cuando se inició la investigación, no se halló información actualizada y centralizada sobre las condiciones en las que se enseña hoy filosofía en las escuelas medias del conurbano bonaerense, en lo referido al estado de la planta docente, el perfil profesional, las modalidades de trabajo, etc. Por tal motivo, se debió avanzar con cuidado, explorando los medios de comunicación tendidos entre la dirección de las escuelas, las inspecciones distritales y regionales, y la Dirección General de Cultura y Educación, apelando en muchos casos más a la voluntad de algunos profesores o funcionarios que a la eficacia de los canales instituidos.

La tarea de procesamiento de información sufrió una demora considerable en relación con los plazos inicialmente estipulados, por la dilatación de tiempo que implicó la recopilación de datos. Esto se debió, básicamente, a una causa específica: como los mecanismos administrativos escolares tienen una dinámica propia y diferente en cada institución, los tiempos que median entre notificaciones oficiales, revisión del estado de la planta docente, búsqueda de datos, sistematización, respuestas oficiales, envíos, etc., suelen extenderse, en muchos casos, significativamente. Si bien hay escuelas que tienen más o menos buenas condiciones de funcionamiento y un manejo administrativo bastante ágil, hay

otras que lamentablemente funcionan en una situación de extrema precariedad, lo que dificulta mucho las comunicaciones.

En función de la información recabada, si consideramos los espacios curriculares específicamente filosóficos (“Filosofía” y “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana”), el perfil de los docentes a cargo de cursos, en el momento del estudio, se caracteriza por una edad promedio de entre 43 y 44 años, con una distribución aproximada de 65% de mujeres y 35% de varones. Sólo el 30% de los profesores y profesoras que tiene a su cargo los espacios mencionados posee título en Filosofía. De los títulos habilitantes de quienes ejercen los cargos, cerca del 35% fue expedido por instituciones terciarias privadas, el 30% por universidades públicas, el 25% por instituciones terciarias públicas y el 10% por universidades privadas.

En cuanto a aspectos específicos de la práctica docente, podemos resaltar diversas cuestiones. En principio, conviene aclarar que no puede dejarse de lado que las respuestas ofrecidas por los docentes, en la encuesta que fue realizada, podrían estar, en mayor o menor medida, influenciadas por los diseños curriculares en circulación en la Provincia de Buenos Aires. Es decir, podría inferirse que no se trata necesariamente de una libre elección por parte de los docentes sino de la adopción, más o menos ajustada, de los lineamientos establecidos oficialmente. De todos modos, consideramos que la información recogida, por su variedad y amplitud y por el valor testimonial que refleja, tiene una alta significación para describir las condiciones actuales de la enseñanza de la filosofía en cuanto a su práctica concreta.

A modo de síntesis, podemos indicar que los profesores y profesoras del área estudiada tienen como objetivo de sus clases, mayoritariamente, desarrollar el pensamiento crítico y reflexionar filosóficamente sobre problemas actuales a partir de circunstancias de la propia vida. Las temáticas filosóficas de mayor preferencia son las que obedecen a subdisciplinas prácticas –básicamente, Ética y Filosofía Política–: moral, valores, debates éticos, relaciones de poder, justicia, etc. También ocupan un lugar destacado, aunque en menor medida, cuestiones de Teoría del conocimiento y Epistemología. Resulta significativo que cuando se les solicita que mencionen los filósofos que consideran “imprescindibles” para sus clases, aparecen Sócrates, Platón, Aristóteles, Descartes y Kant como los casi unánimemente referidos. Esto muestra una preferencia por abordar los filósofos y las cuestiones “clásicas” de la filosofía para entender o interpretar mejor el presente, antes que los propios filósofos de ese presente.

Con respecto a las dificultades que los docentes encuentran para el desarrollo de sus clases, éstas recaen, de manera dominante, del lado de los alumnos: falta de interés, deficiente capacidad de comprensión de textos, problemas de expresión escrita u oral, la falta de hábitos lectores y de trabajo, insuficientes conocimientos previos.

En su mayoría, los profesores entrevistados, no utilizan libros de texto de manera sistemática, sino de forma parcial u ocasional en función de algunas cuestiones específicas. Como modo de evaluación preferido se menciona algún tipo de producción escrita: pruebas escritas tradicionales, estructuradas o semi-estructuradas, y, en menor medida, trabajos prácticos domiciliarios.

En cuanto a la percepción que tienen los docentes de sí, más de la mitad, más allá de su título habilitante, se consideran, al menos en un sentido amplio y por diversas razones, “filósofos”.

Finalmente, la mayoría de los profesores y profesoras entrevistados no tienen una postura definida respecto de los diseños curriculares vigentes, ni puede apreciarse una tendencia marcada en proponer algún tipo de modificación significativa.

La tarea de enseñar filosofía representa un desafío que se actualiza día a día. Las diversas formas en que hoy esta tarea se lleva adelante en nuestras escuelas bonaerenses conforman un universo que este trabajo ha intentado comenzar a entrever. La distancia entre lo que hacemos y lo que queremos hacer como profesores y profesoras se va a acortar o alejar de acuerdo a nuestra voluntad de transformación. La modesta ambición de esta investigación ha sido poner en circulación pública una serie de datos que permitan ayudar a comprendernos mejor como docentes y filósofos. Que las cosas cambien dependerá, en definitiva, de nuestra decisión. Y para esto, más que las reformas estructurales del sistema educativo o las innovaciones curriculares, será imprescindible la participación activa de todos los involucrados en la construcción de nuevas formas de reunión alrededor del pensar filosófico. Sólo si los participantes directos de la educación se asumen como reales protagonistas de los cambios es posible que se vislumbre un nuevo panorama en nuestras escuelas.

Anexo 1

Ficha

Establecimiento:

Localidad:

Distrito:

Región:

Espacio curricular (indicar):

**FILOSOFÍA
FILOSOFÍA Y FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA
DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA**

Completar sólo con los datos de los docentes que están **actualmente** al frente de cursos.

Curso	Turno	Apellido y nombre del docente a cargo	Fecha de nacimiento	Título del docente (completar sin abreviaturas)	Expedido por: (indicar el nombre completo de la institución)

Anexo 2

Encuesta

Encuesta anónima para profesores/as (titulares, provisionales o suplentes) que tengan a su cargo los espacios curriculares/asignaturas “Filosofía” y “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana”, en escuelas públicas o privadas.

Organizada por los proyectos de investigación “Condiciones y posibilidades de la enseñanza de la filosofía: el caso del conurbano bonaerense” (Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento).

Esta encuesta tiene una finalidad estrictamente académica. Agradecemos desde ya su colaboración.

A. Información sobre la práctica docente:

1. ¿Cuáles son los objetivos de su curso de filosofía? Jerarquícelos numerándolos en orden decreciente de importancia (1: mayor importancia)

1.

2.

3.

...

2. ¿Cuáles son las dificultades más importantes que encuentra para desarrollar sus clases de filosofía? (mencione brevemente las más significativas)

1.

2.

3.

...

3. ¿Qué cuestiones de la filosofía le resultan más interesantes para trabajar en sus clases?

4. ¿Considera que hay filósofos o temas que son imprescindible dar en un curso de filosofía? (en caso afirmativo, a) mencionar cuáles, b) decir por qué los considera imprescindibles)

a)

b)

5. ¿Qué sacaría o agregaría en los diseños curriculares oficiales de

los espacios/asignaturas “Filosofía” y “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana”?

6. ¿Qué uso hace de los libros de texto?
7. ¿Recomendaría algún libro de texto en especial, a sus alumnos? (en caso afirmativo, mencionar cuál/es)
8. ¿Qué modalidad de evaluación es la que utiliza con mayor frecuencia?
9. ¿Se ve a sí mismo/a, en cierta medida, como un/a filósofo/a? ¿Por qué?
10. ¿Qué sugerencias generales haría para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía (en especial, en “Filosofía” y “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana”)?

B. Información del docente:

1. Edad:
2. Sexo: M F
3. Título que posee (sin abreviaturas):
4. Institución que lo expidió:
5. Año:
6. Antigüedad en la docencia:
7. Total de horas semanales dedicadas a la docencia en institución estatal:
8. Total de horas semanales dedicadas a la docencia en institución privada:
9. ¿En qué localidades / regiones da clases?
Localidad: Partido: Región:
10. Cursos a su cargo (completar el cuadro, por espacio curricular, especificando la cantidad de cursos que corresponde a escuelas públicas y privadas):

Número de cursos a cargo:	Filosofía		Filosofía y Formación Ética y Ciudadana	
	En escuela pública:	En escuela privada:	En escuela pública:	En escuela privada:
	Titular:	Titular:	Titular:	Titular:
	Provisional:	Provisional:	Provisional:	Provisional:
	Suplente:	Suplente:	Suplente:	Suplente:

11. ¿Tiene a su cargo otra asignatura/espacio curricular en Polimodal o EGB? (en caso afirmativo, mencionar)

12. ¿Da clases en los niveles terciario y/o universitario? (especificar asignatura, carrera e institución)

13. ¿Ha realizado últimamente cursos de capacitación o perfeccionamiento, ligados a su actividad docente? (en caso afirmativo, mencionar el nombre del curso o área de incumbencia, y la institución que lo ofreció)

14. ¿Realiza algún otro trabajo no ligado a la docencia? (en caso afirmativo, mencionarlo/s)

Documentos

Incluimos en esta sección los documentos producidos por el “Programa para la definición del diseño curricular del nivel Polimodal”, Dirección de Educación Polimodal y Trayectos Técnico-Profesionales, Dirección General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, para los diseños curriculares de “Filosofía”, “Filosofía y Formación ética y ciudadana” y “Derechos Humanos y Ciudadanía” que se encontraban en circulación en el momento de realizarse el relevamiento de la información de esta investigación (2005-2006).

Documento 1

Espacio curricular FILOSOFÍA

Fundamentación

La filosofía, en tanto actividad de cuestionamiento y de búsqueda de sentido, rechaza las respuestas simples, despliega la indagación y la actitud problematizadora, delimitando sus núcleos de reflexión: el de las cuestiones filosóficas en sentido estricto –que incluyen temáticas filosóficas socialmente significativas como la antropología filosófica, el problema del conocimiento, la ética, entre otras– y el de las cuestiones lógico-epistemológicas, de corte instrumental, en el que se despliegan procedimientos lógicos, argumentativos y reflexiones sobre el conocimiento científico. Ciertamente que la distinción entre un núcleo y otro se justifica por la especificidad y la marcada instrumentalidad del segundo. Sin embargo, ambos contribuyen tanto al fin principal como al fin propedéutico de la educación Polimodal, puesto que resultan indispensables para la formación general y permiten el desarrollo de estudios superiores.

La Filosofía entendida como una actividad se vale de procedimientos discursivos y argumentativos para elaborar y resignificar sus problemas y, así, permite realizar un abordaje que está en consonancia con el fin principal de la educación Polimodal. Sin embargo, este propósito por sí solo no garantiza un verdadero aporte a dicho fin si no se plasma en un proyecto para el aula que tenga como telón de fondo una concepción activa de la enseñanza en materia filosófica y que se constituya poniendo en debate las tres dimensiones fundamentales: las preguntas o problemas, el marco histórico y las herramientas de la argumentación, haciendo efectivo el ejercicio del juicio crítico sobre los distintos aspectos de la realidad, con el propósito de desarrollar competencias para participar de manera consciente, crítica y transformadora en la sociedad.

Si la propuesta de enseñanza se organiza en este marco conceptual, el aprendizaje de la Filosofía puede brindar una formación significativa para la vida democrática, a partir del análisis crítico de los problemas que surgen de experiencias en el mundo y que refieren a la justicia, los derechos humanos, la convivencia, el conocimiento, la elección, la necesidad de fundamentación, la aceptación razonada de las reglas. Ciertamente que este trabajo supone desarrollar habilidades de trabajo intelectual y de pensamiento crítico, así como ciertas actitudes que propician el trabajo intelectual y que, a la vez, son parte de la competencia dialógica. Esta competencia

favorece una visión conceptual dinámica de la realidad que otorga al individuo la capacidad de adaptarse a los diversos requerimientos en la formación permanente para el mundo del trabajo.

Objetivos generales

- Reconocer, comprender y aplicar conceptos y procedimientos filosóficos fundamentales.
- Reconocer la identidad del conocimiento filosófico más allá de la diversidad de enfoques y la pluralidad de respuestas desarrolladas a lo largo de la historia del pensamiento.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar críticamente acerca de cuestiones filosóficas socialmente significativas.
- Desarrollar una actitud de respeto y tolerancia frente a los distintos puntos de vista.

Contenidos de enseñanza

La siguiente propuesta de organización de contenidos intenta agrupar los contenidos centrales de la disciplina en un conjunto coherente de bloques temáticos orientativos. Los mismos son susceptibles de ser organizados y secuenciados en unidades didácticas diversas, según el criterio del docente a cargo del espacio curricular, a partir de un diagnóstico de las características del grupo de alumnos con el que trabaja, y en el marco del proyecto pedagógico institucional.

En cada caso se contempla un conjunto de herramientas o procedimientos que se proponen como saberes estructurantes que propician la posibilidad de ejercer la crítica y la acción de filosofar. De alguna manera pensamos que al tiempo que se desarrollan los contenidos sustantivos se despliegan los instrumentos que hacen posible la reflexión filosófica.

BLOQUE 1

La filosofía

Este bloque, de carácter introductorio, se propone ofrecer una caracterización general de la filosofía como actividad teórica que presenta rasgos específicos, identificables aún en el marco de una consideración de la diversidad y

complejidad de su desarrollo. Precisamente, en virtud de dicha complejidad, y dada la importancia de preservar un grado suficiente de apertura y pluralidad en la concepción de la disciplina, deberían enfatizarse aquí los aspectos relacionados con la condición de la filosofía como una práctica teórica problematizadora y crítica, para la cual resultan centrales las actividades de formulación de preguntas, la búsqueda de razones y la confrontación de argumentos.

Contenidos

Caracterización. Ciencia, ideología y filosofía. Problemas y disciplinas filosóficas. Sentido y fin de la filosofía. Breve reseña histórica de la filosofía. Herramientas: Formulación de preguntas. Clasificación de preguntas. Importancia y necesidad de dar razones en materia filosófica.

BLOQUE 2

La lógica

El dominio de los procedimientos argumentativos y discursivos, así como el conocimiento de los conceptos fundamentales de la lógica, forman parte de las habilidades necesarias para el desarrollo de la capacidad crítica que la enseñanza filosófica procura favorecer. Éstas son herramientas que permiten organizar las estructuras del discurso e identificar los componentes de los razonamientos, constituyendo así un momento analítico que la lectura comprensiva y la elaboración de un discurso propio presuponen. En primera instancia, la significatividad del aprendizaje de la lógica requiere que estos conocimientos sean desarrollados y puestos en uso en el análisis de textos de distinto orden y en relación con situaciones de la vida cotidiana. Ulteriormente, la discusión de los problemas filosóficos que se abordan en los bloques subsiguientes requerirá –de manera especialmente destacada en relación con los problemas gnoseológicos y epistemológicos– el manejo fluido de buena parte de estas categorías y conceptos.

Contenidos

Argumento y razonamiento. Estructura. Clasificación. El lenguaje y la argumentación. Usos del lenguaje. Lenguaje natural y lenguaje formal. La definición. Falacias. Lógica proposicional. Las proposiciones. Los términos. Simbolización. Conectivas y tablas de verdad. Leyes lógicas. Razonamientos proposicionales y pruebas de validez e invalidez. Lógica de predicados. Funciones proposicionales y cuantificadores. Proposiciones universales y existenciales. Herramientas: Establecer distinciones. Hacer inferencias.

BLOQUE 3

El problema del conocimiento

El problema gnoseológico constituye un componente central en el desarrollo histórico del conocimiento filosófico, que caracteriza a una disciplina que reflexiona de manera permanente sobre sus propias condiciones de posibilidad. Si la inclusión de un bloque destinado a la consideración del problema del conocimiento se justifica así por referencia a las exigencias internas de la práctica filosófica, y remite entonces al objetivo general de identificar la especificidad de un conocimiento de esta índole, ocurre además que el acceso a la discusión gnoseológica permitiría a los alumnos apreciar de manera rigurosa los supuestos subyacentes a las nociones comúnmente adoptadas y reproducidas en torno a la cuestión del conocimiento, y juzgar críticamente su alcance, sus limitaciones, y dificultades.

Contenidos

Crear, saber, conocer. Tipos de fundamentación. La razón crítica. Escépticos y dogmáticos: pasado y presente. Posibilidad y límites del conocimiento humano. Empirismo, racionalismo, criticismo. Empirismo lógico. La verdad como problema. Distintas concepciones en torno a la verdad. Debates contemporáneos.

Herramientas: Detectar supuestos. Formular hipótesis. Hacer inferencias.

BLOQUE 4

El problema epistemológico

Del mismo modo que en relación con los contenidos del bloque anterior, conocer el debate filosófico sobre el status de la ciencia permitiría a los alumnos, en primer término, contar con elementos de juicio para reflexionar críticamente sobre la concepción corriente de esta actividad que ha adquirido una relevancia indiscutible, tornándose omnipresente en la vida del hombre contemporáneo, sea como fuente de las mayores esperanzas o como amenaza de los más grandes peligros. Si esta presencia de la ciencia en la vida cotidiana dota de sentido a la propuesta de analizar las vinculaciones de la ciencia con el desarrollo tecnológico, así como sus consecuencias sociales e implicaciones éticas, el objetivo de contribuir, a partir de la enseñanza de la filosofía, a una preparación para los estudios superiores, exige poner a consideración la multiplicidad metodológica real de la práctica científica, y develar el carácter dogmático de la pretensión de la existencia de un único método científico.

Contenidos

Ciencia y teoría científica. La investigación científica. Clasificación de las ciencias. El lenguaje de las ciencias. Los modelos de las ciencias. Métodos científicos. Explicación y predicción. Explicación y comprensión. Ciencia y sociedad. Debates epistemológicos contemporáneos. Consecuencias sociales y éticas del desarrollo científico y tecnológico. Herramientas: Formular hipótesis. Dar ejemplos y contraejemplos. Análisis de casos e inferir consecuencias.

BLOQUE 5

El problema antropológico

La pregunta por la condición humana conlleva, en las diversas modalidades que ha adoptado su formulación a lo largo de la historia del pensamiento occidental, una problematización de la posición que se atribuye al hombre en el mundo, en la relación con los otros hombres, con la naturaleza, con la historia; en definitiva, con una totalidad que –concebida de distintas maneras– lo trasciende y condiciona, al tiempo que se ofrece o puede ser vista como ámbito para el desarrollo de sus capacidades y potencialidades. Es en esta relación constitutiva con aquello que trasciende su particularidad que el sujeto despliega la pregunta por el sentido. En el marco de la pluralidad de los modos en que el hombre se ha concebido a sí mismo, el estudio de algunos de los problemas antropológicos que ha abordado tradicionalmente la filosofía resulta relevante para precisar y enriquecer la discusión sobre la condición humana actual, y para establecer relaciones significativas con los temas comprendidos en los restantes bloques de contenidos.

Contenidos

Concepciones tradicionales sobre el hombre. Unidad y dualidad. Esencia y existencia. Necesidad y libertad. La trascendencia. La pregunta por lo absoluto. El sentido de la vida humana. La condición humana en la posmodernidad. Herramientas: Detectar supuestos. Puntos de vista.

BLOQUE 6

El problema ético

El conjunto de las cuestiones éticas constituye un campo propio de la disciplina filosófica que resulta de la mayor relevancia en relación con el fin principal de la educación polimodal. Si bien en todos los bloques temáticos, el abordaje propuesto supone que la enseñanza de la filosofía puede representar, en su integralidad, un

aporte al objetivo de preparar para la incorporación consciente y responsable en una sociedad democrática y moderna, es aquí donde el tratamiento directo de los conceptos fundamentales que desarrollan las principales perspectivas éticas permite tomar como objeto de estudio los problemas que plantea la integración del individuo en la dimensión colectiva. En este marco cobra importancia destacada la atención sobre los procedimientos argumentativos y los procesos de toma de decisiones, que constituyen el núcleo conceptual de las principales teorías éticas contemporáneas. La relación entre ética y política debería permitir, en esta instancia, advertir la vinculación profunda y compleja entre ambos aspectos constitutivos de la vida en sociedad, introduciendo a los alumnos en una problemática que se desarrolla en la propuesta de Derechos Humanos y Ciudadanía.

Contenidos

Ética y moral. Discernimiento moral. Formas de argumentación moral. El sujeto moral. Desarrollo de la conciencia moral. Autonomía y heteronomía moral. Libertad y responsabilidad. Principales teorías éticas. El problema ético de los procesos de decisión. Los procesos de decisión como elección racional. El paradigma comunicacional: conversar, deliberar, negociar como ejemplo de proceso de decisión. Ética y política. Herramientas: Análisis de casos. Formular criterios. Ponerse en el lugar del otro.

BLOQUE 7

Debates filosóficos sobre problemáticas contemporáneas

Los conocimientos previamente desarrollados se aplican en este bloque al examen de situaciones problemáticas contemporáneas, en cuyo abordaje es necesario destacar la dimensión filosófica presupuesta tanto en su formulación como en el planteo de las soluciones propuestas. Los alumnos deberían poder reconocer el modo en que, en el debate de estos problemas, se presentan las perspectivas filosóficas estudiadas, sus conceptos y articulaciones fundamentales, y aplicar ellos mismos las habilidades desarrolladas para fundamentar sus propios puntos de vista. El sentido de la reflexión filosófica como práctica crítica se pone especialmente de manifiesto en cuanto permite abordar aquellas cuestiones que forman parte de las preocupaciones presentes, relativas a situaciones que exigen la búsqueda colectiva de soluciones y que resultan especialmente inquietantes en la medida en que afectan profundamente las condiciones de vida de la mayoría o la totalidad de los hombres en la sociedad contemporánea.

Contenidos

La globalización. La pobreza mundial. La determinación acerca de la vida. Guerra y carrera armamentista. Violencia social e inseguridad. Problemáticas ambientales: violación del equilibrio ecológico. Corrupción. Discriminación. Herramientas: Ponerse en el lugar del otro. Formular criterios. Confrontar distintos puntos de vista.

Consideraciones didácticas

Tradicionalmente la práctica de la enseñanza de la Filosofía en la escuela ponderó la comprensión de los contenidos filosóficos en desmedro del desarrollo de habilidades cognitivas y del desarrollo de actitudes, hábitos y valores a partir de la consideración de cuestiones filosóficas. Así, la exposición o clase magistral se constituyó en la herramienta didáctica por excelencia y el aprendizaje filosófico consistía en la repetición de una colección de historias, conceptos o temas.

En la actualidad, los fundamentos y propósitos de este espacio curricular señalan una perspectiva didáctica innovadora respecto a la tradicional a la hora de interpretar los contenidos, puesto que impone establecer una *selección y secuenciación* de los mismos en conceptuales, procedimentales –propios del trabajo intelectual y los provenientes de la lógica informal– como así también de los actitudinales determinantes en los procesos de comunicación reflexiva. Será preciso, entonces, adoptar una interpretación del espacio curricular que muestre un criterio de integración de las distintas dimensiones que lo componen y que, al mismo tiempo, contemple las lógicas disciplinares. En este sentido, pensamos que los temas relativos a la argumentación y a los procedimientos más generales del razonamiento (eje propedéutico) actúan como soporte estructurante en el desarrollo de los problemas de las distintas disciplinas (eje conceptual) en el contexto en el que tienen lugar (eje histórico) y que, al mismo tiempo, facilitan la realización de trabajos escritos y debates sobre temas de interés vinculados a los derechos humanos, a la vida democrática, a las cuestiones epistemológicas, éticas, etc. (eje de la investigación crítica).

Esta organización general de los contenidos se sostiene en dos ideas centrales: el diálogo y la indagación de un concepto o problema. Considera al aula como un espacio en el que se discuten e investigan temas que resultan problemáticos o significativos para el alumno.

Se parte de un inicio concreto en el que se trata de motivar y plantear problemas que inviten a poner en juego habilidades de distinto tipo, buscando que los alumnos se cuestionen y formulen preguntas que les resulten significativas, hagan

suyo el problema. Técnicas de dinámica grupal como el debate, el torbellino de ideas, el collage, son recomendables para esta etapa de motivación.

El segundo momento consiste en la búsqueda de sentido a partir de poner en cuestión un tema. En esta actividad los alumnos descubren en los procedimientos buenos aliados para sostener lo que piensan, dar razones, acudir a la historia del pensamiento, analizar textos filosóficos. En lo actitudinal se escuchan unos a otros, aprenden a respetar otros puntos de vista diferentes del propio. Técnicas de dinámica grupal como el panel de expertos, seminario, mesa redonda, reja, resultan pertinentes para esta etapa de elaboración como así también técnicas de estudio dirigido tanto individuales como grupales.

El tercer momento del proceso de aprendizaje es el de síntesis, aplicación y evaluación crítica. Técnicas de dinámica grupal como role-playing, debate, proyecto de visión futura, jurado 13 son apropiadas para esta instancia de cierre. Con relación a los problemas de *Filosofía* los cursos debieran ser teórico-prácticos en todos los casos, reservando la posibilidad de que el alumno, además, participe de talleres de lectura y comprensión de textos para que sea capaz de producir un trabajo original de dos páginas y, junto con el grupo de pares y los profesores, llevar a la práctica esas habilidades en una instancia de diálogo filosófico.

Esta propuesta requiere de una didáctica de la enseñanza de la filosofía para el Nivel Polimodal que haga efectiva la integración de los ejes mencionados más arriba al interior del espacio curricular y que facilite el trabajo autónomo de los alumnos, tanto individual como grupal, como así también la consideración racional de aquello que interpela.

Documento 2

Espacio curricular FILOSOFÍA Y FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Fundamentación

La novedad representada por el capítulo de Formación Ética y Ciudadana de los CBC, hace que las distintas jurisdicciones educativas del país hayan plasmado de manera diferente en sus diseños curriculares la presencia de estos contenidos. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, los contenidos del capítulo de los CBC se insertan en el currículum de una manera peculiar, diferente a su vez ya se trate del Nivel Inicial, la EGB o el Nivel Polimodal. En el Nivel Polimodal, el conjunto de contenidos que en los CBC integran el capítulo de Formación Ética y Ciudadana se fusionan con parte de los contenidos del capítulo de Humanidades (que agrupa contenidos de Filosofía y de Psicología), conformando el espacio curricular específico para todas las modalidades denominado “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana”. De este modo se configura un espacio curricular con una identidad bifronte en el que confluyen, por un lado, contenidos de filosofía y, por el otro, contenidos de derecho y ciencia política a los que se incorpora la dimensión ética, es decir, filosófica para el tratamiento de los temas que tradicionalmente fueron objeto de la Instrucción Cívica.

La filosofía, en tanto actividad de cuestionamiento y de búsqueda de sentido, rechaza las respuestas simples, despliega la indagación y la actitud problematizadora delimitando sus núcleos de reflexión: el de las Cuestiones Filosóficas, en sentido estricto, que incluyen temáticas filosóficas socialmente significativas como la antropología filosófica, el problema del conocimiento, la ética, entre otras, y el de las cuestiones lógico-epistemológicas, de corte instrumental, en el que se despliegan procedimientos lógicos, argumentativos y reflexiones sobre el conocimiento científico. Ciertamente que la distinción entre un núcleo y el otro se justifica en la especificidad y la marcada instrumentalidad del segundo. Sin embargo, ambos núcleos contribuyen al fin principal y al fin propedéutico de la educación Polimodal puesto que resultan indispensables para la formación general y permiten el desarrollo de estudios superiores.

La Formación Ética y Ciudadana, en tanto ámbito de reflexión individual y colectiva, busca establecer criterios para orientar la acción individual y grupal

de manera racional y autónoma y se apropia de herramientas para hacer posibles valores como la crítica, la visión plural, la cooperación en la construcción de una ciudadanía crítica.

Tanto la Filosofía como la Formación Ética y Ciudadana se valen de procedimientos discursivos y argumentativos para elaborar y resignificar sus problemas y, así, permiten un abordaje que está en consonancia con el fin principal de la educación Polimodal. Sin embargo, este propósito por sí solo no garantiza un verdadero aporte al fin principal si no se plasma en un proyecto para el aula que tenga como telón de fondo una concepción activa de la enseñanza en materia filosófica y se constituya poniendo en debate las tres dimensiones fundamentales: las preguntas o problemas, el marco histórico y las herramientas de la argumentación, haciendo efectivo el ejercicio del juicio crítico sobre los distintos aspectos de la realidad, con el propósito de desarrollar competencias para participar de manera consciente, crítica y transformadora en la sociedad.

Si la propuesta de enseñanza se organiza en este marco conceptual, el aprendizaje de la Filosofía y la Formación Ética y Ciudadana brindará una formación para la vida democrática, a partir del análisis crítico de los problemas que surgen de experiencias en el mundo referidos a la justicia, los derechos humanos, la convivencia, el conocimiento, la elección, la necesidad de fundamentación, la aceptación razonada de las reglas. Ciertamente que este trabajo supone desarrollar habilidades de trabajo intelectual y de pensamiento crítico y ciertas actitudes que propician el trabajo intelectual y que, a la vez, son parte de la competencia dialógica. Esta competencia favorece una visión conceptual dinámica de la realidad que otorga al individuo la capacidad de adaptarse a los diversos requerimientos en la formación permanente para el mundo del trabajo.

Contenidos de enseñanza

1. La filosofía. Caracterización. Ciencia, ideología y filosofía. Problemas y disciplinas filosóficas. Sentido y fin de la filosofía. Historia de la filosofía.

2. El problema del conocimiento. Creer, saber, conocer. Tipos de fundamentación. La razón crítica. Escépticos y dogmáticos: pasado y presente. Posibilidad y límites del conocimiento humano. Empirismo, racionalismo, criticismo. Empirismo lógico. La verdad como problema. Distintas concepciones en torno a la verdad.

3. El problema ético. Ética y moral. Discernimiento moral. Formas de argumentación moral. El sujeto moral. Desarrollo de la conciencia moral. Autonomía y heteronomía moral. Libertad y responsabilidad. Principales teorías éticas. El problema ético de los procesos de decisión. Los procesos de decisión

como elección racional. El paradigma comunicacional: conversar, deliberar, negociar como ejemplo de proceso de decisión. Ética y política.

4. La Argumentación. Argumento y opinión. Argumento y razonamiento. Estructura. Clasificación. El lenguaje y la argumentación. Usos del lenguaje. Lenguaje natural y lenguaje formal. La definición. Falacias.

5. El problema antropológico. Concepciones tradicionales sobre el hombre. Unidad y dualidad. Esencia y existencia. Necesidad y libertad. La trascendencia. La pregunta por lo absoluto. El sentido de la vida humana.

6. Epistemología. Ciencia y teoría científica. La investigación científica. Clasificación de las ciencias. El lenguaje de las ciencias. Los modelos de las ciencias. Métodos científicos. Explicación y predicción. Explicación y comprensión. Ciencia y sociedad. Consecuencias sociales y éticas del desarrollo científico y tecnológico.

7. Lógica. Lógica proposicional. Las proposiciones. Los términos. Simbolización. Conectivas y tablas de verdad. Leyes lógicas. Razonamientos proposicionales y pruebas de validez e invalidez. Lógica de predicados. Funciones proposicionales y cuantificadores. Proposiciones universales y existenciales.

8. Debates filosóficos sobre problemáticas contemporáneas. La globalización. La pobreza mundial. La determinación acerca de la vida. Violencia social. Guerra y carrera armamentista.

9. La cuestión de la justicia social. Distintas concepciones de la justicia y la sociedad justa. El concepto de justicia como equidad. Diversas interpretaciones. La legitimación del poder político. El rol del Estado en una sociedad justa.

10. La cuestión de los derechos. Los derechos humanos. Su historia y fundamentación. El concepto de derecho natural y su diferencia con el derecho positivo. Derechos individuales, derechos sociales y de incidencia colectiva. Responsabilidad individual, social y política.

11. La cuestión de la democracia. Democracia como forma de organización política y como estilo de vida. Las bases conceptuales y valorativas de la democracia. Las instituciones canalizadoras y formadoras de la opinión pública. Los valores de la convivencia democrática: pluralismo, tolerancia, solidaridad y cooperación. Problemas de la democracia moderna.

12. Aspectos positivos de los derechos. Mecanismos de acción para la defensa de los derechos. Legislación y jurisprudencia nacional e internacional. Códigos y declaraciones.

13. Aspectos positivos de la vida democrática. El movimiento constitucionalista y el concepto de ciudadanía. Las Constituciones democráticas. La división de los poderes y sus relaciones recíprocas. La Constitución Nacional. Historia y fundamentos. La práctica política de la democracia y las garantías legales para la defensa de los derechos humanos. Formas colectivas de participación.

Consideraciones Didácticas

Tradicionalmente la práctica de la enseñanza de la Filosofía en la escuela ponderó la comprensión de los contenidos filosóficos en desmedro del desarrollo de habilidades cognitivas y del desarrollo de actitudes, hábitos y valores a partir de la consideración de cuestiones filosóficas. Así, la exposición o clase magistral se constituyó en la herramienta didáctica por excelencia y el aprendizaje filosófico consistía en la repetición de una colección de historias, conceptos o temas.

En la actualidad, los fundamentos y propósitos de este espacio curricular señalan una perspectiva didáctica innovadora respecto a la tradicional a la hora de interpretar los contenidos, puesto que impone establecer una *selección y secuenciación* de los mismos en conceptuales, procedimentales –propios del trabajo intelectual y los provenientes de la lógica informal– como así también de los actitudinales determinantes en los procesos de comunicación reflexiva. Será preciso, entonces, adoptar una interpretación del espacio curricular que muestre un criterio de integración de las distintas dimensiones que lo componen y que, al mismo tiempo, contemple las lógicas disciplinares. En este sentido, pensamos que los temas relativos a la argumentación y a los procedimientos más generales del razonamiento (eje propedéutico) actúan como soporte estructurante en el desarrollo de los problemas de las distintas disciplinas (eje conceptual) en el contexto en el que tienen lugar (eje histórico) y que, al mismo tiempo, facilitan la realización de trabajos escritos y debates sobre temas de interés vinculados a los derechos humanos, a la vida democrática, a las cuestiones epistemológicas, éticas, etc. (eje de la investigación crítica).

Esta organización general de los contenidos se sostiene en dos ideas centrales: el diálogo y la indagación de un concepto o problema. Considera al aula como un espacio en el que se discuten e investigan temas que resultan problemáticos o significativos para el alumno.

Se parte de un inicio concreto en el que se trata de motivar y plantear problemas que inviten a poner en juego habilidades de distinto tipo, buscando que los alumnos se cuestionen y formulen preguntas que les resulten significativas, hagan suyo el problema. Técnicas de dinámica grupal como el debate, el torbellino de ideas, el collage, son recomendables para esta etapa de motivación.

El segundo momento consiste en la búsqueda de sentido a partir de poner en cuestión un tema. En esta actividad los alumnos descubren en los procedimientos buenos aliados para sostener lo que piensan, dar razones, acudir a la historia del pensamiento, analizar textos filosóficos. En lo actitudinal se escuchan unos a otros, aprenden a respetar otros puntos de vista diferentes del propio. Técnicas de dinámica grupal como el panel de expertos, seminario, mesa redonda, reja,

resultan pertinentes para esta etapa de elaboración como así también técnicas de estudio dirigido tanto individuales como grupales.

El tercer momento del proceso de aprendizaje es el de síntesis, aplicación y evaluación crítica. Técnicas de dinámica grupal como role-playing, debate, proyecto de visión futura, jurado 13 son apropiadas para esta instancia de cierre. En lo referido a los temas de *Formación Ética y Ciudadana* resultan congruentes con esta perspectiva didáctica, las metodologías que se proponen para la llamada “educación en valores” tales como la clarificación en valores, la discusión de dilemas morales, los procedimientos de neutralidad activa, filosofía para niños, habilidades comunicativas y resolución de conflictos, la prosocialidad. Con relación a los problemas de *Filosofía* los cursos debieran ser teórico-prácticos en todos los casos, reservando la posibilidad de que el alumno, además, participe de talleres de lectura y comprensión de textos para que sea capaz de producir un trabajo original de dos páginas y, junto con el grupo de pares y los profesores, llevar a la práctica esas habilidades en una instancia de diálogo filosófico.

Esta propuesta requiere de una didáctica de la enseñanza de la filosofía y de la Formación ética y ciudadana para el Nivel Polimodal que haga efectiva la integración de los ejes mencionados más arriba al interior del espacio curricular y que facilite el trabajo autónomo de los alumnos, tanto individual como grupal, como así también la consideración racional de aquello que interpela.

Nota preliminar a los Documentos del espacio curricular de *Filosofía* y de *Derechos Humanos y Ciudadanía* como espacios independientes. Razones para la separación.

La novedad representada por el capítulo de Formación Ética y Ciudadana de los CBC, hace que las distintas jurisdicciones educativas del país hayan plasmado de manera diferente en sus diseños curriculares la presencia de estos contenidos. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, los contenidos del capítulo de los CBC se insertan en el currículum de una manera peculiar, diferente a su vez ya se trate del Nivel Inicial, la EGB o el Nivel Polimodal. En el Nivel Polimodal, el conjunto de contenidos que en los CBC integran el capítulo de Formación Ética y Ciudadana se fusionan con parte de los contenidos del capítulo de Humanidades (que agrupa contenidos de Filosofía y de Psicología), conformando el espacio curricular específico para todas las modalidades denominado “Filosofía y Formación Ética y Ciudadana”. De este modo se configura un espacio curricular con una identidad bifrente en el que confluyen, por un lado, contenidos de filosofía y, por el otro, contenidos de derecho y ciencia política a los que se incorpora la dimensión ética, es decir, filosófica para el tratamiento de los temas que tradicionalmente fueron objeto de la Instrucción Cívica.

Es esta identidad bifronte la que cuestionan los profesores que dictan espacio curricular en la Pcia. de Bs. As. Las razones que esgrimen para fundamentar la crítica a la conjunción de disciplinas son las siguientes:

- Se requiere de una doble formación para poder cumplir satisfactoriamente con el conjunto de los contenidos. Ocurre que si el docente es de Filosofía dará filosofía y si es de Historia dará la Vieja Instrucción Cívica. En ningún caso se ha estado cumpliendo con los propósitos por los que estas disciplinas son parte de la formación de las futuras generaciones.
- Por distintas razones (nomenclador, reubicaciones, etc.) hoy se encuentran dictando este espacio *bifronte* mayoritariamente profesores de Historia y profesores en Ciencias Jurídicas y Abogados, de lo que se infiere por lo dicho en el ítem anterior que los contenidos de Filosofía desaparecen como contenido de la Educación Polimodal.
- Con relación a los Fines de la Educación Polimodal se considera tanto a la Filosofía como a la Formación Ciudadana absolutamente pertinentes y necesarias para la consecución del fin principal de la Educación Polimodal.
- Se mantiene una apariencia de trabajo Areal cuando, en realidad, se trabaja desde una disciplina.
- Conduce a que los alumnos interpreten que la filosofía se reduce al problema ético.

Por estas razones los docentes a cargo del área *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana* solicitan unánimemente la separación de este espacio curricular.

Documento 3

Espacio Curricular DERECHOS HUMANOS Y CIUDADANÍA

Fundamentación

La formación ciudadana fue un elemento central de la educación argentina. Se expresó a lo largo de su historia en la transmisión de imágenes, valores, modelos de conducta y, de modo más manifiesto, en asignaturas específicas que dieron a conocer normas constitucionales e instituciones políticas. Hoy estas formas de inculcar civismo son consideradas insuficientes, cuando no cuestionables.

Las interrupciones de la democracia representativa en nuestro país, seguidas de la desarticulación de las funciones sociales del estado y las políticas económicas que profundizaron de forma inédita la desigualdad y la pobreza, desembocaron en las últimas décadas en una crisis profunda en la relación entre la sociedad y el Estado.

Al tiempo que los fundamentos tradicionales de la idea de ciudadanía (libertad, igualdad, justicia, solidaridad, legalidad, identidad nacional) seguían siendo proclamados en las escuelas y los libros de texto, otros agentes sociales, tales como operadores políticos o medios de comunicación, ponían en circulación nuevos términos (consumidor, gerenciamiento, gestión, competencia) que resignificaban las viejas aspiraciones democráticas en términos de mercado o las confinaban a un espacio discursivo alejado de la realidad.

La realidad puso frente a los ojos de los jóvenes, escenarios (local, nacional o mundial) en los que se desarrolla un espectáculo de acciones corruptas amparadas en la ley, pérdida de condiciones de vida en nombre del mejoramiento de la eficiencia (productiva, de servicios, etc.), acciones violentas en nombre de la democracia, competencia desigual en nombre de la igualdad o la libertad.

Esta distancia entre valores proclamados y el efectivo significado que adquirieron en la práctica, transformó las representaciones colectivas que orientan la vida en sociedad, creando espacios para la emergencia del escepticismo, individualismo o búsqueda de identidades alternativas fragmentadas, que en nada colaboran a dar sentido a la cohesión social.

Esta situación alcanzó también a las instituciones educativas, en tanto espacios cotidianos de encuentro entre la sociedad y el Estado, y muy especialmente a las escuelas del nivel Polimodal, que tienen como protagonistas a los jóvenes.

A la incertidumbre propia de la adolescencia—etapa de tránsito, de transformaciones vertiginosas y expectativas cambiantes y contradictorias— se suma la incertidumbre del contexto social y la fragilidad de los modelos de referencia. La conflictiva relación entre pasado-presente-futuro, propia de esta etapa de la vida, se agudiza frente a la dificultad de divisar un porvenir para el conjunto social, favoreciendo la ubicación en el puro presente. La imagen de fracaso de los adultos, socava su autoridad y refuerza la tendencia juvenil de identificación entre pares. La falta de vigencia de la promesa esfuerzo-recompensa sostenida por la cultura del trabajo, despoja de sentido al eje trabajo-estudio en el que se sostuvo la escuela como articuladora social. Frente al desprestigio de las instituciones públicas y la dificultad de insertarse en ellas, los jóvenes comienzan a valorar otros circuitos—incluidos los marginales o ilegales— en busca de una identidad, de construir una idea de sí mismos y autolegitimarse como parte de algo que les sirva de red protectora frente a la hostilidad de un mundo que no les reserva lugar.

Frente a esta situación, es indispensable revalidar el conocimiento como bien social y la educación como derecho. Y en consecuencia, recuperar el lugar de la escuela como espacio público donde se construye consenso sobre valores de convivencia social a través de una racionalidad explícita y compartida, y donde los jóvenes encuentren instrumentos para cimentar una identidad adulta, y otorgar sentido a su búsqueda de un lugar en la sociedad contribuyendo a su transformación positiva. De esta manera, Derechos Humanos y Ciudadanía atiende al fin principal de la educación polimodal de desarrollar aptitudes para el ejercicio de una ciudadanía consciente y responsable.

La formación ciudadana es transversal e involucra a la totalidad de ámbitos, sujetos y prácticas educativas pero obtiene sustento en un conjunto de conceptos proporcionados por las disciplinas sociales y humanísticas. Los conceptos referidos a los derechos humanos adquieren especial centralidad, por estar intrínsecamente vinculados al concepto de ciudadanía, entendido como el goce efectivo de todos los derechos para todos.

La educación ciudadana debe partir del reconocimiento, defensa, respeto y promoción de los derechos humanos y tener como aspiración el desarrollo de las máximas capacidades de los individuos y pueblos, en tanto sujetos de derechos. Debe brindar herramientas y elementos para hacerlos efectivos, es decir, para disminuir las situaciones de vulnerabilidad y alcanzar condiciones de vida dignas, en un marco de consolidación de la cultura democrática y del Estado de derecho.

Este espacio curricular parte de interrogar la realidad desde los conceptos que ofrecen los Derechos Humanos, y contribuye a la formación de un pensamiento crítico y transformador, capaz de concebir formas de intervenir sobre el mundo social, recuperando el valor de la acción con otros.

Al colocar los conceptos de igualdad y justicia como ejes de la ciudadanía, se asume el mandato de la ciudadanía incluyente que reclama el actual contexto histórico del país y la Provincia de Buenos Aires.

El abordaje de este espacio curricular requiere de ciertas consideraciones. Las nociones “derechos humanos” y “ciudadanía” son construcciones históricas que adquieren sentido en cada contexto social y están en permanente redefinición. Por un lado, tienen significaciones en el pensamiento espontáneo, es decir, incumben al ámbito de las representaciones sociales, configuradas en el cruce de valores, creencias, imágenes y experiencias transmitidas por el espacio privado de las relaciones familiares e interpersonales y en el de los medios masivos de comunicación, altamente condicionados por intereses particulares. Pero también, son conceptos que pertenecen a un ámbito de conocimiento teórico (ciencias sociales, jurídicas, políticas) donde confluyen un conjunto de conceptos poli-disciplinarios, polisémicos y contestables, sujetos a una pluralidad de perspectivas. Para no quedar confinados al vaciamiento formal, deben ser revisadas en cada caso y contexto, con el apoyo del conocimiento teórico y la convicción de una toma de posiciones responsable frente la realidad social.

Desvelar los supuestos que subyacen al pensamiento espontáneo y promover la crítica fundamentada como sostén de las conductas sociales, es indispensable para operar sobre la dispersión, estimular el corrimiento de la mirada autocentrada y redirigirla sobre el mundo social a la búsqueda de un lugar desde el cual aportar a su transformación. Significa –ni más, ni menos– tender un puente que facilite el paso de lo privado a lo público, del individuo al ciudadano.

El aporte que Derechos Humanos y Ciudadanía puede realizar al fin principal de la Educación Polimodal se sustenta en:

- *la transmisión de principios y normas que no son discutibles en tanto tales, dado que otorgan sentido y marco a la experiencia social colectiva, pero requieren de*
- *la interpretación de esos principios y normas a la luz de las situaciones reales por un lado, y de los conocimientos teóricos, por el otro. Esto implica*
- *el desarrollo de aptitudes intelectuales necesarias para el ejercicio de la libertad crítica, y estimula*
- *el posicionamiento y la acción consciente y responsable dentro de la sociedad.*

Estas formas de abordaje incluyen información, conceptos y procedimientos que contribuyen a la formación cultural general de carácter polivalente del nivel Polimodal y están en la base, no solo de la formación de ciudadanos conscientes

y responsables, sino también de sus otros dos propósitos: el propedéutico y el desarrollo de capacidades para el trabajo.

Los criterios que guiaron la selección y organización de los contenidos de este espacio curricular son los siguientes:

Organización alrededor de conceptos estructurantes: libertad, igualdad y justicia. Estos conceptos adquieren diferentes sentidos según la teoría o la corriente de pensamiento en las que nos posicionemos. Están imbricados en todos los conceptos específicos, les otorgan la significación y permite ponerlos en juego en variedad de contextos proveyendo experiencias recurrentes a los alumnos. Por ejemplo, son diferentes –y a veces excluyentes– las concepciones teóricas de igualdad, libertad y justicia en las que se sustentan derechos de distinto tipos (civiles, políticos, sociales, de los pueblos), o en las cuales arraiga las opiniones o actitudes discriminatorias.

La historicidad de todos los conceptos involucrados. Sin renunciar a la universalidad de los principios que se enuncian ni al postulado actual de los derechos humanos como un todo indivisible, los conceptos son concebidos como construcciones sociales que sólo pueden ser interpretadas en contexto. Para facilitar esta comprensión se prefirió utilizar –entre otras posibles– una tipología que respeta la secuencia histórica y temporal de reconocimiento de los derechos.

El carácter inclusivo de los contenidos respecto de las diferentes problemáticas sociales. El desarrollo del pensamiento abstracto (conceptos y sus mutuas relaciones) adquiere sentido en tanto instrumento que ilumine la realidad. Los conceptos seleccionados permiten el análisis de una gran cantidad de problemas que afectan a los jóvenes y la sociedad en que viven, estimulando el ejercicio del pensamiento crítico y autónomo y el posicionamiento consciente y responsable. Este carácter abarcativo facilita a los docentes orientarse en dos sentidos: centrarse en los temas más acuciantes para su contexto inmediato, o bien, incorporar problemáticas más distantes que permitan mostrar la existencia de otras realidades.

Objetivos

- Comprender los derechos humanos y la ciudadanía como construcciones sociales producto de luchas históricas.
- Conocer los principios, conceptos y marcos normativos que confluyen en el ejercicio pleno de la ciudadanía y en la vigencia de los derechos humanos.
- Reconocerse y reconocer a los demás como titulares de derechos.
- Reflexionar sobre los problemas actuales utilizando recursos válidos (herramientas conceptuales y marcos normativos del sistema de protección de los derechos humanos).

- Desarrollar una conducta activa en defensa de los derechos humanos y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Contenidos de aprendizaje

Bloque 1

Proporcionar al alumno el marco socio-histórico y los conceptos centrales para abordar los temas ciudadanía, Estado de derecho y democracia, es indispensable para comprender el significado de los Derechos Humanos.

¿Qué es la ciudadanía? ¿Cuándo la sociedad está compuesta por ciudadanos y cuándo no? Configuración histórica del ciudadano. Definición de Estado de derecho. Rol de las constituciones. Libertad, igualdad y justicia como principios fundantes de la ciudadanía y la democracia. Referencia documental: Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de la Revolución Francesa.

Bloque 2

Introducir el concepto de Derechos Humanos en tanto aspiración y conquista producto de las luchas de grupos y personas a lo largo de la historia. Permite a los alumnos identificar el campo de lo público e identificar el papel del Estado como garante de los derechos.

¿Qué son los derechos humanos? La lucha por su reconocimiento histórico. Concepto de derechos civiles, derechos políticos, derechos económicos y sociales, derechos colectivos o de los pueblos. Exigibilidad. El papel del Estado. Garantías jurídicas nacionales e internacionales. Otros mecanismos de defensa de los derechos humanos: participación y organización de la ciudadanía. Referencia documental: Declaración Universal de Derechos Humanos, artículos de las constituciones nacional y provincial.

Bloque 3

El tratamiento de los derechos civiles tiene especial importancia para la interpretación de las situaciones vividas en el siglo XX en la Argentina y para el abordaje de problemas que, en la actualidad, afectan especialmente a los jóvenes y comprometen el principio de la libertad individual.

Derechos civiles y libertad individual. Papel del Estado. Concepciones de igualdad y justicia en los derechos civiles. La lucha por la vigencia de los derechos civiles en el pasado y en la actualidad: organizaciones y movimientos. Análisis de casos de violación de los derechos civiles y mecanismos de acción para la defensa. Referencias documentales: artículos de derechos civiles y garantías de la Constitución Nacional y Provincial.

Bloque 4

El reconocimiento de las diferentes formas de participación política en distintos contextos socio-históricos, permite la reflexión sobre las formas de participación y su lugar en la actual democracia.

Los Derechos políticos entre la libertad individual y la participación colectiva. Su vinculación con diferentes concepciones de ciudadanía y democracia (representativa y participativa). La lucha por el sufragio universal masculino y femenino. El papel de los partidos políticos en la democracia. Referencia documental: artículos de la Constitución referidos a partidos y sufragio, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

Bloque 5

El tratamiento en bloque de los derechos económicos, sociales y culturales permite advertir sobre su diferente status jurídico, entender las situaciones sociales, no como inmutables, sino como producto de una historia de conquistas y retrocesos de la lucha colectiva, y apropiarse de herramientas valiosas para analizar y actuar sobre temas acuciantes en nuestra sociedad.

Derechos económicos, sociales y culturales. Condiciones dignas de vida: educación, salud, trabajo, vivienda. Ciudadanía y democracia social y su vinculación con los conceptos de igualdad y justicia. El papel del Estado. Las luchas pasadas y presentes por la conquista de estos derechos. El rol de las organizaciones de trabajadores y otros sectores de la sociedad. Referencia documental: artículos de las constituciones nacional y bonaerense, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Bloque 6

Abrir la mirada hacia un mundo más amplio, y hacia otros mundos, al incluir algunas problemáticas (de grupos, nacionales, comunidades) como parte del ordenamiento de poder (nacional, internacional) habilita diversas perspectivas de análisis de los derechos colectivos.

Los pueblos como titulares de Derechos. Paz, desarrollo sostenible y medio ambiente. El papel de los estados y la solidaridad internacional. Naciones, poblaciones autóctonas y minorías (étnicas, lingüísticas, religiosas y nacionales) y su derecho a la existencia, a la soberanía política y al desarrollo económico, social y cultural, a disponer de sus recursos naturales y preservar su patrimonio cultural, a gozar de un medio ambiente sano. Análisis de problemas vinculados a los derechos de los pueblos en la actualidad. Referencia documental: artículos de las constituciones nacional y bonaerense, Declaración de Río sobre Medio Ambiente.

Bloque 7

El tratamiento de la discriminación permite integrar al conjunto de los Derechos Humanos en un problema central y poner en juego las categorías centrales: igualdad-diversidad, libertad y justicia, y analizar, reflexionar, confrontar a partir de situaciones conflictivas cercanas a los alumnos.

El problema de la discriminación. ¿qué es discriminar? El problema de la igualdad y la justicia: diferenciaciones legítimas e ilegítimas. Tipos de discriminación: étnica, de género, de edad, cultural, por la orientación sexual, otras. Derechos involucrados. Análisis de casos actuales sobre discriminación explícita o encubierta de: inmigrantes, pobres, jóvenes y niños, ancianos, mujeres, enfermos de Sida. Referencia documental: Leyes nacionales y provinciales contra la discriminación y el maltrato, Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, Convención sobre Derechos del Niño, Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.

Consideraciones didácticas

Este espacio curricular se enfrenta a problemas ya enunciados en la fundamentación: contribuir a la construcción de un espacio público, que los jóvenes encuentren un lugar en él y que adquieran instrumentos válidos para el análisis y la acción. Este enfoque didáctico se traduce en la necesidad de encontrar los modos de transmitir, a la vez, conceptos, normas y procedimientos aplicables a situaciones vividas.

Desde esta perspectiva, construir conocimientos sobre los derechos humanos y la ciudadanía es construir herramientas intelectuales (conceptos, modelos de análisis, métodos) para estudiar situaciones sociales desde el punto de vista de los Derechos Humanos con el fin de actuar sobre ellas. Estas herramientas deben ser ofrecidas a los alumnos como respuesta a las preguntas y problemas que ellos viven hoy respecto del espacio público, poniendo en juego sus actitudes y representaciones acerca de la política y de las posibilidades de transformación de la realidad.

Esto supone formar en un conjunto de conocimientos, valores y actitudes implicadas directamente con las maneras en que cada uno piensa la sociedad y se piensa en la sociedad. Por lo tanto, la metodología de trabajo no puede centrarse en el planteo de formulaciones abstractas sino en la *problematización*, concebida como interrogaciones sobre temas socialmente relevantes, que permitan a los alumnos apropiarse del problema y a los docentes aportar una conceptualización pertinente que los aliente al análisis y la elaboración de puntos de vista más abarcativos y plurales para pensar la realidad social.

La orientación metodológica incluye en forma simultánea y articulada los siguientes procesos:

1. la incorporación y el manejo de conceptos teóricos centrales y de relativa complejidad.

La mayoría de los conceptos en los que se sustenta este espacio (vida, libertad, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia) son fundamentos innegables de la convivencia democrática, pero también son conceptos de ambigüedad semántica. Es crucial trabajar alrededor del sentido de los conceptos tanto desde distintas perspectivas teóricas como en su carácter de principios orientadores para la acción. Por tratarse de cuestiones abiertas al debate, los docentes, desde sus formaciones diversas, deberán tratar de presentar los diferentes discursos existentes elaborados por las disciplinas y que sean de tratamiento público en la actualidad.

2. un trabajo intenso de comprensión e interpretación de textos y discursos de distinta especificidad (textos jurídicos, periodísticos, imágenes de índole artística, gráficos, estadísticas, filmes de ficción y documentales).

Además de proveer a la adquisición de capacidades comunicacionales alfabetizando en distintos formatos textuales en los que se presentan discursos y pensamientos sobre la realidad, este aspecto de la metodología del espacio se relaciona con la necesidad de contrastar maneras de definir e interpretar hechos sociales y con la necesidad de aprender a reconocer las falacias y encubrimientos que pueden ocultarse en algunas de esas formas.

En el caso de los marcos normativos y los textos correspondientes a instrumentos de protección de los Derechos Humanos, su inclusión responde a la necesidad de conocer no sólo su existencia sino también su contenido. No se propone una lectura exhaustiva ni tampoco su estudio aislado. Por el contrario, se procurará presentarlos acompañados, o en relación con casos en los que se aplican, para poner en juego la interpretación, la creatividad y la crítica. El trabajo con diferentes fuentes tiene, también, la finalidad de enseñar a procesar la información. Una comprensión más compleja de la realidad permite diseñar acciones para transformarla.

3. el desarrollo de aptitudes para la vinculación de conceptos teóricos con problemas y casos de actualidad, con preocupaciones relativas a la construcción del proyecto de vida de los alumnos y con la toma de decisiones en su práctica cotidiana.

El conocimiento que nutre este espacio es básicamente *un conocimiento en tensión* porque *se construye en un campo de contradicciones*, causadas ya sea por el conflicto que existe entre norma y realidad, sea por no cumplimiento de la norma, por la

complejidad de la realidad que no es abarcada por la norma, o por las distintas interpretaciones de los conceptos implicados que, generalmente, ponen el juego los intereses de los actores involucrados en la realidad a la que se aplican estos principios. El abordaje propuesto a través de la *problematización* pretende *reconocer el conflicto*. Con la presentación de situaciones (aportadas por el docente o por los alumnos) se intenta provocar una reflexión activa de los alumnos desde sus propios marcos interpretativos a partir de ponerlos en diálogo con las conceptualizaciones teóricas propuestas. Se trata de que los alumnos puedan interrogarse sobre lo “obvio” y establecido (fundamentos de las costumbres, valores de circulación social, naturalización de tratos injustos, otros) utilizando instrumentos de análisis (información, conceptos, perspectivas teóricas) que permitan un posicionamiento responsable y consciente. Las situaciones a presentar pueden ser de índole variada: casos periodísticos, fallos judiciales, relatos, textos literarios.

A partir de este enfoque general, cada docente a cargo del espacio tendrá la posibilidad de interpretar y recrear el diseño en base a su propia trayectoria y formación teórica y del relevamiento que haga de su grupo de alumnos.

El material que ofrecemos en esta publicación procura construir un cuadro que visualice aspectos significativos de las condiciones de la enseñanza de la filosofía en el contexto del conurbano bonaerense, teniendo especialmente en cuenta las circunstancias actuales de la actividad docente en ese campo. A tal efecto, la Universidad Nacional de General Sarmiento realizó una investigación que apuntó a recabar y evaluar información que permitiera establecer un estado de la situación presente, con el objeto de poder encarar, desde una base firme, acciones concretas directamente vinculadas con este diagnóstico general. En virtud de la disposición geográfica y la variedad poblacional que implicó el recorte adoptado, podría suponerse que los resultados de investigación obtenidos reflejan, en un sentido general, un panorama de las condiciones y el estado actual de la enseñanza de la filosofía, a partir de la tarea de sus docentes, en el conurbano bonaerense en su conjunto.

Colección **Educación**

Universidad Nacional
de General Sarmiento 

www.ungs.edu.ar/publicaciones

ISBN 978-987-630-088-9



9 789876 300889

