

La enseñanza de la filosofía en el nivel secundario en Argentina: contextos socio-histórico-políticos*

[Artículos]

Laura Morales**
María Belén Bedetti***

Fecha de entrega: 00 de mes de año
Fecha de evaluación: 00 de mes de año
Fecha de aprobación: 00 de mes de año

Citar como:

Morales, L. y Bedetti, M. B. (2022). La enseñanza de la filosofía en el nivel secundario en Argentina: contextos socio-histórico-políticos. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126).
<https://doi.org/10.15332/25005375.xxxx>



Resumen

El artículo presenta una lectura sobre la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario de la República Argentina. A tal fin, se hace una periodización a partir de aspectos del contexto socio-histórico-político considerados centrales por su impacto sobre esta y de las normativas que la regularon. Este análisis de la historia nacional —desde mediados del siglo XIX a la actualidad— se sustenta en la concepción de que la enseñanza de la filosofía solo es posible desde una situacionalidad y que, por un lado, la omisión de la misma no hace

* Actividad de la que se deriva el artículo.

** Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.

*** Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.

más que desconocer la complejidad que aporta cada contexto a esta tarea y, por otro, habilita a pensar las condiciones actuales como instancias de un proceso mucho más amplio.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, nivel secundario argentino, políticas curriculares, periodización.

Introducción

Este artículo expone y analiza el devenir histórico de los espacios curriculares vinculados a la filosofía en el nivel secundario desde la consolidación de la Argentina como Estado Nación hasta la actualidad. Ello resulta de fundamental importancia, en tanto se parte de concebir a la didáctica de la filosofía como una didáctica situada (Morales y Bedetti, 2013), que construye sus reflexiones en el marco de un contexto específico en el que la enseñanza de la filosofía no es ajena a los procesos históricos que la encuadran. Si bien este análisis se centra en Argentina, muchos son comunes a toda Latinoamérica y, por ello, lo aquí presentado puede ser un aporte para pensar la enseñanza de la filosofía en clave continental.

En este sentido, se pretende plantear algunas reflexiones sobre las políticas curriculares vinculadas a las asignaturas escolares de índole filosófica en el nivel secundario. Esto permitirá no solo establecer la presencia de la filosofía en este nivel, sino, también, bucear en las perspectivas acerca de cómo se entiende esta en el marco de distintos contextos socio-histórico-políticos. En ese mismo sentido, posibilitará reconocer posturas acerca de la enseñanza de la filosofía que orientan o prescriben las prácticas áulicas desde los documentos curriculares o sucedáneos de estos, tal el caso de los manuales de estudio.

A fines analíticos, se hace esta revisión periodizando estos contextos de la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario en Argentina en cinco momentos. Ello, como las consideraciones que se dan en cada uno, son producto de un abordaje metodológico que abreva en las concepciones sobre el hacer histórico

tanto de la escuela de los Annales (Braudel, 1970) como de Foucault (2002, 2004). Ello ha de plantearse en el marco de rupturas y continuidades, no dadas por hechos inscritos en un progreso lineal, sino como interpretaciones. En este análisis interpretativo (Dreyfus y Rabinow, 2001), los investigadores están siempre situados y la comprensión del significado de las prácticas culturales no se plantean desde una mera exterioridad, representada por las instituciones, pero tampoco pueden ser leídas desde un internismo discursivo, en este caso el de la historia de la educación, en general, y la del currículum, en particular.

Momento cero: De la colonia a la organización nacional. El escolasticismo (siglo XVII-1860)

Históricamente la filosofía, en tanto saber disciplinar, ha ocupado un lugar de gran prestigio como parte de la denominada cultura universal. No obstante, son conocidas las críticas que, desde la antigüedad, se formulan en relación con su utilidad y las posturas que o bien la enaltecen, o bien la denostan por su inaccesibilidad. En ese marco, la historia de su enseñanza ha corrido derroteros semejantes; ubicada desde el medioevo en la formación universitaria, ha sido luego abordada en el nivel “preparatorio” como introducción o propedéutica para la formación de los futuros jóvenes universitarios.

Su enseñanza era entendida en los albores de la educación secundaria —siglo XVII— como una síntesis de sus principales aportes a la cultura que permitiría que los alumnos, ya en la universidad, se dedicaran a la profundización de temáticas específicas. Así, la filosofía en la escuela preparatoria se circunscribe al conocimiento, por parte del alumnado, de los saberes de la tradición filosófica en tanto les resultará útil en su futuro estudio universitario. La filosofía que se enseñaba apuntaba a la apropiación de una síntesis o simplificación del canon de la historia de la filosofía antigua y medieval, y solo en el último tercio del siglo XVIII comienza a abrirse a las temáticas planteadas por la modernidad.

En consonancia con ello, en lo que hoy es Argentina y hasta entrado el siglo XIX, las instituciones educativas estaban tuteladas por la Iglesia católica y la filosofía enseñada era la escolástica, siguiendo así la tradición colonial. Este estado de cosas se sostiene durante parte de la compleja constitución del Estado nación, que se inicia con el proceso de la emancipación del rey y la corona española en 1810 y recién finaliza en 1880, año en que la Constitución Nacional de 1853 alcanza su definitiva redacción, al declarar a la Ciudad de Buenos Aires como capital de la República y territorio independiente de la provincia homónima.

Primer momento: La regulación del Estado oligárquico laico. La enseñanza de la filosofía desde el eclecticismo (1860-1939)

Este largo proceso es sintetizado por el accionar e ideario de la denominada Generación del 80, fiel representante de una oligarquía que busca y logra que el país entre de pleno en la división internacional del trabajo desde el modelo agroexportador y, así, moldea al sistema educativo a partir de la concepción civilizatoria de Europa como faro de la humanidad.

Esta generación es identificada con la figura de Roca y su primera presidencia (1880-1886), pero tiene en su base el pensamiento y las líneas de acción de gobierno de dos presidentes anteriores, Mitre (1862-1868) y Sarmiento (1868-1874). Con ella se establece una concepción de escuela que se emancipa de la Iglesia y busca que el país salga de la denominada barbarie. A tal fin se nutre del positivismo, en especial con su anhelo en relación a la laicidad y científicidad, y también de corrientes subalternas a este, como es el eclecticismo espiritualista, que potencia la idea de progreso, fundamental para este proyecto de país.

La escuela secundaria tiene como función ser el nivel propedéutico para los estudios superiores universitarios de los varones de una élite económica y cultural —encarnada en los estudios de bachillerato—; o ser el ciclo de formación de docentes que instruyan en los conocimientos básicos a una masa popular que debe

llegar a ser parecida a un ideal poblacional que habita los centros europeos de países como Francia, Inglaterra y algunas partes de Alemania. Esta última es la función de las escuelas normales, que prepara fundamentalmente a mujeres para la docencia en la escuela primaria.

La ruptura con la enseñanza colonial y de la época de la independencia se inicia con el denominado período de la Organización Nacional, entre 1853 y 1860. Su cometido se logra, de manera rutilante, con la promulgación de la Ley 1420 de educación pública, gratuita y obligatoria para el nivel primario de 1884.

En cuanto a la filosofía, sigue reservada para el último tramo de los estudios secundarios y como herramienta propedéutica para la educación universitaria; por ello su presencia queda restringida a los dos últimos años de estudio del bachillerato. Tedesco (1994) considera que la función política de la educación en este período y especialmente la de los colegios nacionales, es decir los bachilleratos, es la conformación de élites provinciales bajo el mandato nacional y con un currículum humanista. Mientras que otra perspectiva considera que si esta orientación logró convertirse en hegemónica fue por la alianza entre los letrados humanistas de la vieja usanza y los normalistas, que fueron quienes tuvieron incidencia en la reglamentación y disposiciones sobre la educación secundaria (Dussel, en Schoo, 2014).

Ejemplo paradigmático de esta escolaridad es el Colegio Nacional de Buenos Aires, que hunde sus raíces en la tradición jesuítica que lo fundó en 1654 como Colegio San Ignacio. En la búsqueda del *aggiornamento* de España a las ideas de la Ilustración, pasó a ser el Real Colegio de San Carlos “para estudios mayores” en 1783 y en 1863 el presidente Mitre lo crea tal como se lo conoce hasta hoy, alegando, entre otros, los siguientes considerandos:

Que uno de los deberes del Gobierno Nacional es fomentar la educación secundaria dándole aplicaciones útiles y variadas, a fin de proporcionar mayores

facilidades a la juventud de las Provincias que se dedica a las carreras científicas y literarias:

Que es sentida por todos la falta de una casa de educación de este género, en que los jóvenes que han cursado las primeras letras se preparen convenientemente para las carreras que han de seguir. (Decreto Presidencial 5447, 1863)

Su primer director de estudios y luego rector fue Amadeo Jacques. Este exiliado republicano francés, catedrático de la Sorbona, con el telón de fondo cultural del positivismo al que se lo emparentó por largo tiempo, fue un discípulo de Víctor Cousin y su espiritualismo ecléctico (Cané, 2005; Vermeren, 1998; y Roig en Vermeren, 1998). Esta perspectiva, según el propio Cousin, es tanto una posición filosófica como una determinada fase en la historia de la filosofía que se asienta en la consideración de que todos los sistemas filosóficos precedentes son manifestaciones parciales de una verdad única y más abarcadora (Ferrater Mora, 1975).

Junto con Simon y Saisset, Jacques es autor de *Manuel de philosophie*, publicado en 1846 y dos años después en español. Este ingresa en el Río de la Plata con la llegada del autor en 1852 quien es tomado, prontamente, como el intelectual que puede hacer florecer los estudios secundarios de una élite que busca moldear un país a imagen y semejanza de Europa, y para ello se vuelve su granero. Tal como se dijo más arriba, ya en 1863 Jacques es nombrado director de estudios del Colegio Nacional de Buenos Aires y la estructura y concepción de su manual delinea el programa de enseñanza de la filosofía de todos los colegios nacionales del país desde 1874 y por más de cien años (Obiols y Agratti, 1993).

Así, dictada en los dos últimos años de la escuela secundaria, la asignatura se ordena de la siguiente manera: una unidad introductoria que comprende el objeto y método de la disciplina, otra de psicología y luego la de lógica —contenidos formulados para el quinto año de estudio del bachillerato—; mientras que el curso de sexto año abarca los contenidos de moral, teodicea e historia de la filosofía. El

carácter de este programa, centrado en una concepción de enseñanza enciclopedista, reproductivista y eurocéntrica, atravesaría no solo esta etapa, sino la siguiente; al igual que la ubicación de la filosofía en el currículum con salvedades que se darán en el próximo apartado.

Segundo momento: Pleno empleo y Estado de bienestar. Los manuales como sucedáneos de la política curricular (1939-1989)

Si bien, como se dijo, el planteamiento curricular nacional no tuvo cambios formales hasta bien entrado el retorno de la democracia en 1983, el contexto sociopolítico tuvo grandes variaciones que incidieron en la enseñanza secundaria y, por supuesto, repercutió en la enseñanza de la filosofía.

Las políticas de subjetivación no están centradas en la represión, en la negación de los sujetos, sino en su producción, lo que las hace más difíciles de resistir. No nacemos sujetos, nos hacemos y eso que somos es lo que debemos deconstruir si queremos ser algo distinto a través del ejercicio de una crítica social e individual de nosotros mismos. En las sociedades disciplinarias, sociedades de capitalismo industrial de pleno empleo, el modelo se ha dado por la industria-cárcel-escuela con sus prácticas totalizantes y totalitarias, a través del ejercicio del poder sobre el hombre encerrado, donde la segmentación se da desde un poder masificador e individualizador. En el ámbito de la educación esto se da en la escuela como institución de encierro y en el examen como forma jerarquizadora en tanto clasifica, califica y castiga (Foucault, 2002).

Si esto se hace carne con la consolidación del nivel primario de la educación entre fines del siglo XIX y principios del XX, tarda en extenderse al nivel secundario, y lo hace con el ingreso de la población de los niveles medios y urbanos de la sociedad argentina.

El primer antecedente de este nuevo momento, que llevará a una progresiva extensión de la escuela media, lo encontramos en la historia social: es el avance de las mujeres en la escolarización secundaria, a partir de 1870, pero aún muy restringida al normalismo, en tanto hay grandes resistencias a que ocupen lugares distintos a esa extensión de la casa: la escuela (primaria) como segundo hogar.

Desde la historia política, ello se da en dos instancias de acceso a la conducción del Estado. La primera (1916 a 1930) —que al igual que el normalismo, es parte del primer momento de esta periodización— se logra a través de la lucha contra el dominio liberal-oligárquico y su sistemático fraude electoral. Esta lucha se inicia a fines del siglo XIX y tiene por abanderada a las fuerzas de la Unión Cívica Radical y su líder Hipólito Irigoyen y es escoltada, con un grado de mayor radicalización social debido a su tradición marxista, por el Partido Socialista Argentino¹.

La segunda, parte de este momento de la periodización, se da con la llegada del peronismo de la mano de un sujeto social emergente: los trabajadores industriales o migrantes internos. Estos forman los grandes conglomerados urbanos, masa crítica a partir del proceso de sustitución de importaciones europeas y la consecuente industrialización del país; situación que comienza en la década del treinta y se consolida durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

La representación de las clases populares por parte del gobierno peronista (1945-1955), en el contexto mundial de posguerra, acelera el proceso de sustitución de las importaciones e instauro el Estado de bienestar. Este ya tenía sus años en los países hegemónicos de Europa y América del Norte, como respuesta a la crisis

¹ En el acceso a la conducción del Estado, las capas medias —producto de la inmigración europea alentada por la oligarquía terrateniente— se transforman en las protagonistas de una de las facetas del poder disciplinario escolar. La escuela es el trampolín para el ascenso social y el título de la obra de Florencio Sánchez *M'hijo el doctor* (1903) condensa sus aspiraciones y logros. Aquí se consolida el bachillerato y se amplía la presencia de las escuelas de comercio.

capitalista del 29 y las reacciones de fascistas y liberales ante el miedo de expansión del comunismo.

Desde lo económico, la posibilidad de que el Estado intervenga en la distribución de la riqueza a fin de mejorar las condiciones de vida de la población se asienta en un modelo económico de producción masiva de bienes que tiene su origen más claro en la organización taylorista y fordista del trabajo. Si bien este modelo origina crisis cíclicas de *sobrestock*, al producir más bienes que los que la población puede consumir, también genera condiciones materiales —por la ingente capacidad de producción de riqueza que había anticipado Marx— para repartirlos a través de intervenciones públicas: 1) las transferencias sociales como las jubilaciones y pensiones; 2) los servicios del Estado del bienestar como salud, educación y servicios de ayuda familiar; 3) las intervenciones normativas para regular y proteger tanto la higiene y seguridad de los trabajadores y consumidores, como el ambiente y 4) la creación de las condiciones de pleno y buen empleo, por parte del sector privado y, cuando la iniciativa privada no es suficiente para alcanzar esto, se hace a través del sector público, fundamentalmente con las obras y la administración pública.

En el marco del Estado de bienestar, se consolida la idea de la educación como derecho social. Argentina había sido pionera en ello, de la mano de la oligarquía liberal con la Ley de Educación Común ya nombrada; en este segundo momento amplía las bases sociales de la escuela secundaria y robustece su rama más débil: la educación técnica, fundamental para consolidar lo que nunca llegó a suceder, el logro de un país primordialmente industrial.

Sin embargo, el acceso de las fuerzas populares al gobierno no fue consolidado, tal como ya se muestra en el interregno entre el derrocamiento de la segunda presidencia de Irigoyen en 1930 y la primera de Perón en 1945, derrocado mientras transcurría su segundo mandato en 1955. Esta oposición se dio a través de las alianzas cívico-militares-eclesiásticas que harán pendular al país hasta 1983

entre dictaduras y procesos democráticos formales, muchas veces restringidos, tal el caso la proscripción del peronismo por casi veinte años.

En este contexto, hasta los años setenta las políticas curriculares para el nivel secundario y los establecimientos educativos estuvieron fundamentalmente en manos del nivel central. Recién en esa década provincias como la de Buenos Aires comienzan a desarrollar, incipientemente, un nivel jurisdiccional propio. Sin embargo, no hubo renovaciones en la estructuración curricular y los programas que databan de fines del siglo XIX sufren algunas modificaciones, sobre todo urgidas por cuestiones epistemológicas como la constitución de la psicología como ciencia, lo que hace que esta se vaya recortando progresivamente como una disciplina escolar del anteúltimo año de la secundaria, mientras que filosofía queda en el último. Así, no hay grandes cortes o quiebres, sino microintervenciones: “se trata de una suerte de casa a la que con el paso de los años se le hacen varias reformas y arreglos, pero ni es demolida ni se hacen cambios estructurales” (Obiols y Agratti, 1993, p. 123).

Por su parte, las renovaciones curriculares que comenzaron a principios de la década del treinta vienen de la mano de la producción editorial de manuales. Así, estos se convierten en los sucedáneos de la acción oficial y con ellos varía la inclusión y formas de agrupación de los contenidos. Esto se da a partir de las corrientes filosóficas sobre las que se estructuran: fenomenología, neotomismo y filosofía analítica. Ello es posible porque:

El enfoque problemático planteado en los programas fue lo suficientemente abierto y formal como para permitir distintas interpretaciones de los conceptos o nociones incluidas en esos programas, que apenas se modificaron en más de cien años [...] y que los llenaron de contenidos según las perspectivas filosóficas que simultánea o sucesivamente tuvieron alguna influencia en la filosofía en la Argentina. (Obiols, 2008, p. 37)

La escuela media, más allá de la paulatina incorporación de nuevos sectores sociales, no se transformó sustancialmente; en especial en los bachilleratos — orientación en la que se halla la presencia de la filosofía como disciplina escolar—. Si bien con las clases medias este perfil dejó de ser solo una preparación para los estudios universitarios y dio una credencial para los trabajos relacionados al campo de los servicios y un crédito para el aumento del capital cultural y simbólico. En este marco debía buscarse un nuevo sentido a la materia en la escuela, pero al igual que en el resto de las disciplinas no hubo una intención de cambios por parte del Estado. Aún más, el gobierno dictatorial de los años setenta —en el epílogo del Estado de bienestar— entrega a la Iglesia la conducción de la educación y la filosofía se conserva en la escuela secundaria sin modificaciones (Vicari, 2009).

De este modo su continuidad parece inercial: la función que cumplía ya no le es primordial, puesto que la masividad del nivel y su diversidad de funciones no concuerdan con su propósito de introducción al nivel universitario. Sumado a esto, la indeterminación curricular del espacio por parte del Estado contribuyó a un panorama nada optimista en relación al lugar que aún conservaba.

Esta crítica quedó explicitada en el período de la apertura democrática; sin embargo, una sociedad devastada por el terrorismo de Estado y el inicio de la destrucción de los derechos logrados con años de lucha no pudo revertirlo. Clara expresión de ello fue el fallido II Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988), iniciativa fundamental en el plano educativo del gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989). Con él se buscó reeditar la aspiración fundacional de la primera edición (1882) apelando a las mejores tradiciones del sistema educativo y la participación de muy diversos sectores. No obstante, a pesar del tiempo transcurrido para su implementación, lo hizo sin resultado alguno.

Es recién en la década de 1990 cuando se efectúa esa reforma general del sistema educativo nacional y se hace necesario repensar el papel de la filosofía en la

escuela media. Así comienza un nuevo momento, donde se decide un realce de las materias de índole filosófica, en el marco de las relaciones del capitalismo tardío en que los derechos son considerados servicios a los que se accede a través de las relaciones mercantiles y tienen por fin el control (Deleuze, 1996) y no el disciplinamiento. Ello pareciera paradójal, pues es el momento en que se termina de concretar el recorte de derechos comenzado por la última dictadura que, con claridad meridiana, se autodenominó Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983). Vale destacar esta cuestión, en tanto esta dictadura tuvo como faro el período de la Organización Nacional con el que se inicia el primer momento de esta periodización, en tanto configurador de formas de subjetivación radicalmente nuevas.

Tercer momento: La reforma educativa neoliberal. La jerarquización curricular de la filosofía (1990-2002)

La última dictadura militar y el gobierno de Alfonsín delimitan el período de transición que culmina con el quiebre de las sociedades de pleno empleo y los relatos del capitalismo que defienden la igualdad a través del Estado de bienestar. Desde mediados del siglo XX, este tipo de sociedad comienza a sufrir cambios que se consagran a partir de la década del setenta de la mano del capitalismo financiero y los modelos pos-fordista de producción, como el toyotismo. Se deja de considerar central la producción masiva y estandarizada, garante del pleno empleo y se plantea que la generación y distribución de la riqueza se da a partir de la expansión del capital financiero y no del industrial. Posibilitado por los avances tecnológicos como la robotización y las tecnologías de la información, se busca maximizar las ganancias a través de la flexibilidad en las formas y ritmos de trabajo —el caso paradigmático, en el marco de la pandemia de coronavirus, es el teletrabajo—, la producción diversificada —con la consiguiente segmentación del universo de consumidores— y la flexibilización laboral, eufemismo para nombrar la pérdida de los derechos laborales logrados en dos siglos de luchas obreras.

El andamiaje represivo de la dictadura genocida no fue un fin en sí mismo, sino que buscó instaurar un modelo económico totalmente dependiente del capital concentrado que estaba y está fielmente representado en los organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Pero recién en la década de los noventa se logra plenamente este objetivo de la caída del Estado de bienestar y la implementación de un modelo económico centrado en las demandas del denominado mercado, es decir, de los sectores que concentran y transnacionalizan la riqueza.

Los gobiernos que legitiman este proceso son conocidos como gobiernos neoliberales y, lógicamente, en ellos la educación se considera un servicio y la igualdad retrocede en pos de una ficticia equidad. Con un discurso en defensa de la diversidad, el capitalismo tardío se apropia de reivindicaciones identitarias — por ejemplo, las de las denominadas minorías, como las de género y etnia— para ahondar la desigualdad social.

En Argentina el escenario de instauración de estas políticas se relaciona con la debilidad del proceso democrático iniciado en 1983, en un país que se debate en dos planos. Por un lado, el del problema de la institucionalidad que fue puesta en jaque por el corpóreo fantasma de los cuatro levantamientos militares que se produjeron entre 1987 y 1990. Por otro, el de las políticas públicas que no cumplen con la expectativa de una mayor distribución de la riqueza; en el último año de la presidencia de Alfonsín —lo que precipitó su salida del gobierno antes de cumplir su mandato constitucional— y el primero de Menem se dieron dos procesos hiperinflacionarios que afectaron severamente las condiciones de vida de la mayoría de la población.

En ese contexto, las prácticas educativas siguieron atravesadas por la polémica sobre la educación secundaria, centrada en la cuestión de su legitimidad en relación con el “mundo de la vida”. Esto es, su vinculación con el trabajo, la formación de la ciudadanía, las nuevas formas de subjetivación surgidas a partir

de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, entre otras cuestiones. Los noventa respondieron a este y otros problemas desde políticas que buscaron refundar la cuestión pública a partir de un Estado mínimo y la inserción en los procesos de globalización económica y cultural. En esa dirección, el primer gobierno de Carlos Menen (1989-1995) se dio a la tarea de formular una ley general de educación —de la que el país carecía—, en correlación con este modelo de Estado neoliberal.

La Ley Federal de Educación de 1993 promovió cambios profundos en la estructura y concepción del sistema educativo, si bien no logró la subsidiariedad del Estado en los subsistemas que se ocupan de la enseñanza obligatoria debido a las luchas masivas de los colectivos docentes y la fuerte tradición de la escuela pública argentina.

Antes de analizar a nuestra disciplina en relación con las nuevas exigencias curriculares, cabe aclarar algunos tópicos de esta reforma. En primer lugar, la educación se estructuró en cuatro niveles: Educación Inicial, General Básica (EGB), Polimodal y Superior. La EGB extendió la obligatoriedad escolar al comprender a la anterior escuela primaria y los dos primeros años del nivel secundario. En total, la obligatoriedad pasó de 7 a 10 años, al alcanzar, además, la última sección del Nivel Inicial. Mientras, los últimos tres años de la secundaria tradicional se transformaron en el nivel Polimodal, de carácter no obligatorio y dividido en modalidades con algunos espacios curriculares orientados y otros que albergaban contenidos comunes a todas ellas, pensados como parte de una formación común.

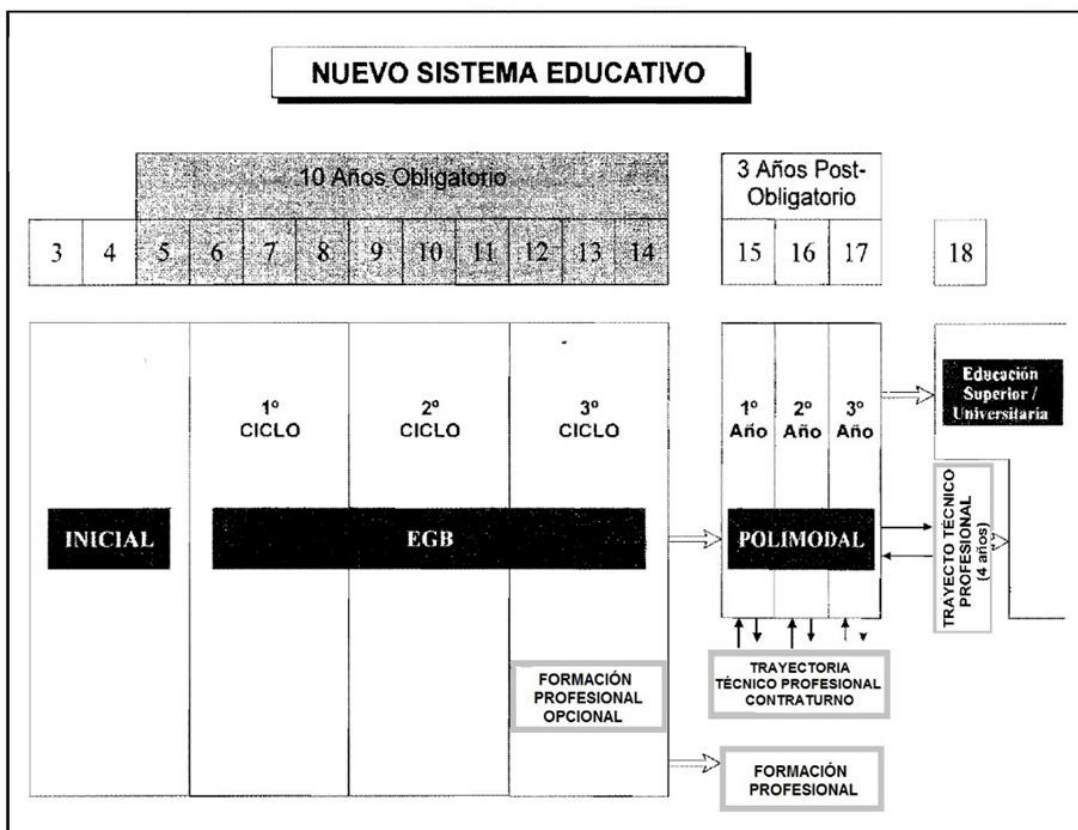


Figura 1. Estructura del sistema educativo a partir de la Ley Federal de Educación

Fuente: de Ministerio de Cultura y Educación (MCyE), s/d. El Nivel Polimodal. Una concepción en acción hacia el siglo XXI (p. 1).

Esta estructura fue la respuesta a un secundario caratulado como inútil en tanto eslabón desvinculado y desvinculante del sistema. Por un lado, en relación con la educación primaria debido al carácter elitista que se le atribuía, al excluir a grandes capas de la población adolescente tanto por cuestiones económicas como culturales. Por otro, en relación con las exigencias del mundo del trabajo y a las del conocimiento socialmente valioso, entre ellos, el necesario para el ingreso y permanencia en los estudios superiores.

El primer grado de concreción curricular de los contenidos de la Ley Federal de Educación fueron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para los distintos

niveles. Estos, presentados como generales y amplios, debían ser reelaborados por cada jurisdicción y organizados en los espacios curriculares que se considerara pertinente. Así, se pensaba garantizar cierta educación común en todo el territorio nacional, mientras se permitiría que variados actores y jurisdicciones propusieran sus propios contenidos, en función de sus características particulares (Ley 24195, 1993, art. 53, inc. b.).

La estructura de los CBC del Polimodal se dio en tres niveles: Contenidos Básicos, Básicos de Orientación (correspondientes a cada una de modalidades² del nivel) y Diferenciados (definidos por cada establecimiento educativo).



En edición

² Economía y Gestión de las Organizaciones; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales y Humanidades; Producción de Bienes y Servicios; y Diseño, Arte y Comunicación.

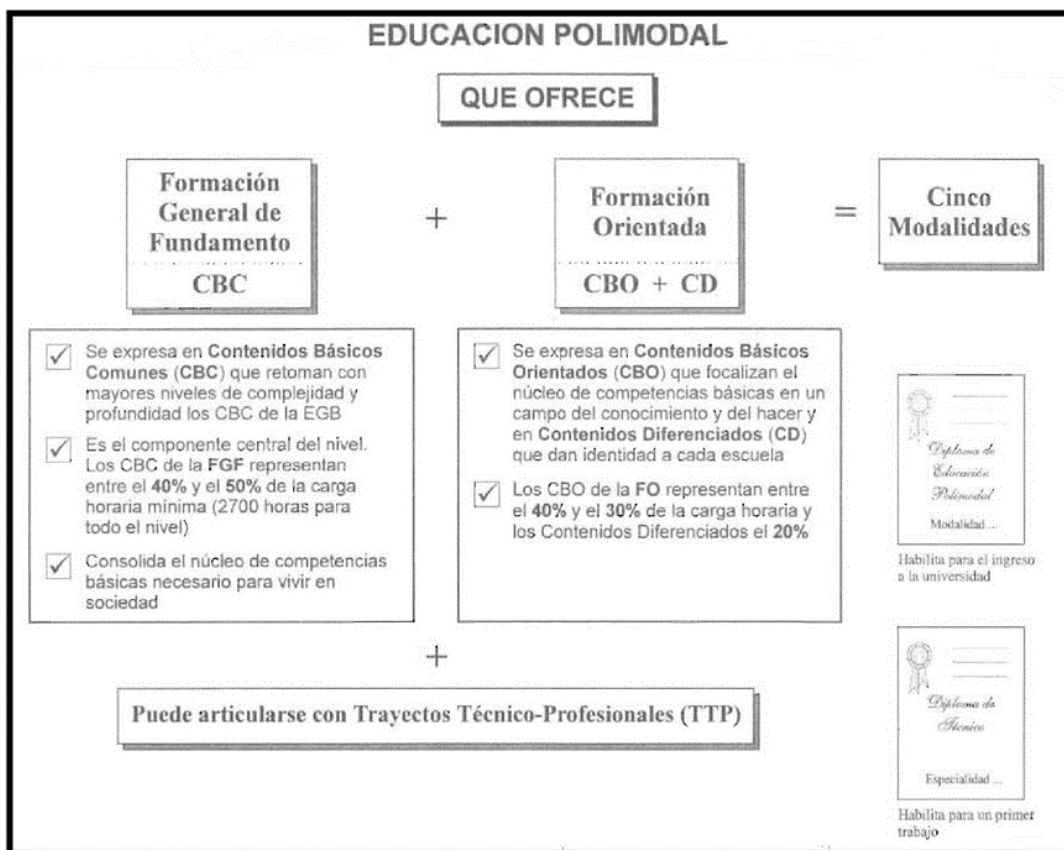


Figura 2. Educación Polimodal. Formación General y Orientada

Fuente: MCyE, s/d. El Nivel Polimodal (p. 7).

Si se tiene en cuenta la orientación de las políticas del gobierno que llevó a cabo la reforma, resultaba esperable cierto desconcierto docente por el futuro de la filosofía en la educación secundaria: ante políticas neoliberales que apuntan a la competitividad, la obtención de resultados eficaces y la lógica del mercado, la filosofía no parecía un tipo de saber atractivo y mucho menos útil. No obstante, los malos presagios, la reforma a nivel central otorgó gran importancia a contenidos vinculados a la filosofía, presentándolos en dos capítulos de los CBC: Humanidades y Formación Ética y Ciudadana. De esta forma, pasaron a ser parte de la educación de todo el estudiantado del Polimodal.

El capítulo de Humanidades se dividía en tres bloques. Los dos primeros abordaban contenidos de distintas disciplinas filosóficas (1. “Lógica y epistemología” y 2. “Problemática filosófica”) y el tercero era sobre psicología. A modo de síntesis, se presenta la siguiente caracterización del capítulo:

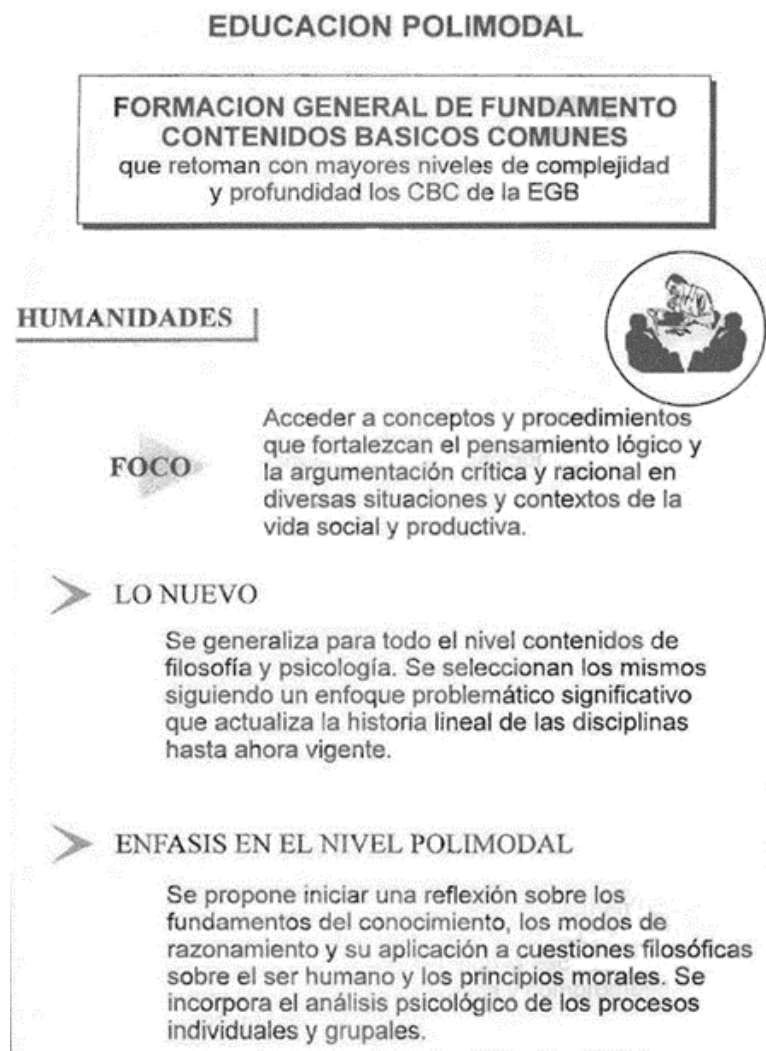


Figura 3. Caracterización de los CBC de Humanidades

Fuente: MCyE, s/d. El Nivel Polimodal (p. 20).

El capítulo de Formación Ética y Ciudadana se dividía en tres bloques: 1. “Los derechos humanos”, 2. “La vida democrática” y 3. “La sociedad justa”, tratados desde la siguiente perspectiva:

EDUCACION POLIMODAL

FORMACION GENERAL DE FUNDAMENTO CONTENIDOS BASICOS COMUNES

que retoman con mayores niveles de complejidad y profundidad los CBC de la EGB

FORMACION ETICA Y CIUDADANA



FOCO

Desarrollo de las capacidades de discernimiento moral y compromiso ético con los valores universales asumidos a través de la Constitución Nacional.

> LO NUEVO

Se otorga un ámbito propio a la educación en valores. Se enriquece el marco con el que se abordan los contenidos de la actual "instrucción cívica".

> ENFASIS EN EL NIVEL POLIMODAL

Se hace hincapié en el diálogo argumentativo en torno a normas y valores que rigen la vida de la sociedad, entendiendo la escuela como una comunidad democrática y comprometida con su medio.

Figura 4: Caracterización de los CBC de Formación Ética y ciudadana

Fuente: MCyE, s/d. El Nivel Polimodal (p. 21).

La Ley Federal de Educación tuvo su correlato en cada jurisdicción. Sus normativas son relevantes para dar cuenta de las políticas curriculares relacionadas con la filosofía, pues durante el gobierno menemista se provincializaron todos los establecimientos educativos que hasta ese momento dependían del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyE), muy numerosos en el nivel medio, excepto las universidades nacionales y sus escuelas dependientes. Expresión de las políticas de descentralización para el logro del Estado mínimo.

Aquí se considera la de la provincia de Buenos Aires por dos razones: la primera es que en ella se encuentra la universidad en que enseñan e investigan las autoras de este trabajo; la segunda —que refuerza la pertinencia de la elección— es que su sistema educativo es el más importante del país³.

La Ley Provincial n.º 11612, sancionada en 1995, estableció su diseño curricular a partir de los lineamientos comunes nacionales de modelo curricular abierto y flexible por las siguientes razones: defensa de la equidad y respeto a la diversidad entendidas como contrapuestas a la igualdad, al equipararla con la normalización (Morales y Rodríguez, 2011). Según algunas lecturas, esto dio un lugar central a los proyectos pedagógicos de cada institución educativa (Ziegler, 2001). Más allá de si esto fue así o se transformó, fundamentalmente, en lugares de reubicación de docentes desplazados de sus cargos por la reforma, ello fue posible a través de la constitución de Espacios Curriculares Institucionales (ECI), que abordaban los Contenidos Diferenciados. Este tercer nivel de contenidos representaba el 20 % de la carga horaria del nivel (ver figura 2) y apuntaba “específicamente al ejercicio de competencias desarrolladas en la Formación de Fundamento (CBC) y/o en la Formación Orientada (CB) en situaciones reales vinculadas a demandas comunitarias y a intereses de los estudiantes” (MCyE, 1996a, p. 398)⁴.

Buenos Aires, provincia pionera en la aplicación de la nueva política curricular, logró implementar el Nivel Polimodal en el ciclo lectivo 1999; aunque sus diseños recién se formalizaron en junio de ese mismo año.

³ El territorio de la provincia de Buenos Aires representa el 8.2 % de la superficie de la Argentina; sin embargo, a cifras anteriores a la pandemia, sus habitantes son el 39 % del total de la población del país y aporta el 36 % del Producto Bruto Interno nacional. Para tomar solo dos indicadores: el sistema educativo de esta jurisdicción nuclea al 97 % de los 4.3 millones de bonaerenses de 4 y 17 años de edad —edades de la etapa de la educación obligatoria—; y en cantidad de inscripciones representan el 40 % del total nacional (Dirección General de Cultura y Educación, 2019).

⁴ Vale aclarar que parte de la documentación curricular, tanto nacional como provincial, no se encuentra disponible en los sitios oficiales, lo que en algunos casos la hace inaccesible en línea.

Esta jurisdicción, siguiendo una línea de acción ya esbozada con la puesta en marcha de la Educación General Básica, destinó un solo espacio curricular para los CBC de los capítulos de Formación Ética y Ciudadana y le sumó los filosóficos de Humanidades con el propósito de forjar un campo de saber que aunaba las anteriores asignaturas de Filosofía e Instrucción Cívica.

Este es otro ejemplo del grado de conflictividad que tuvo la inserción de la filosofía como saber disciplinar en las instancias de decisión política del diseño curricular de la provincia de Buenos Aires. Para ello hay que retrotraerse al año 1995 cuando, ya aprobada la Ley Federal de Educación y en el proceso de consensuar su concreción a nivel de las jurisdicciones, la Rama de Educación Media, Agraria y Técnica de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) puso en vigencia nuevos programas donde desaparecieron las asignaturas Introducción a la Filosofía y Metodología de la Investigación de todas las orientaciones de la Educación Media, con excepción del Bachillerato Pedagógico.

Ante la fusión de asignaturas, se sostenía que “la conjunción de Filosofía y Formación Ética y Ciudadana en un espacio curricular, plantea una unidad que es necesario fundamentar desde una perspectiva disciplinar y considerar en el ámbito de la Práctica (sic) pedagógica” (DGCyE, 1999a, p. 5). Si se sigue esta línea, se podría considerar que la DGCyE apuntó a un tratamiento de la formación ética y ciudadana que superara la visión centrada en el dominio técnico de conceptos del derecho público, perspectiva de la materia Instrucción Cívica del anterior sistema secundario. Además de plasmar lo que se sostenía a nivel federal sobre este capítulo de la Educación Polimodal al insistir:

en la fundamentación y desarrollo de los contenidos procedimentales⁵ vinculados con el discernimiento ético y con la práctica democrática y solidaria.

Si bien los CBC de Formación Ética y Ciudadana atraviesan los contenidos de todos los otros capítulos, tienen su especificidad de fundamentación y de didáctica, que se basa en disciplinas como la filosofía (sobre todo la ética y la filosofía social y política), el derecho y la ciencia política. (MCyE, 1996b, pp. 1-2)

Sin embargo, pesaron factores de índole pragmática, entendidos estos —según la propia jurisdicción— como “originados en la realidad de los recursos humanos del sistema y en las posibilidades institucionales actuales” (DGCyE, 1999a, p. 4). Con este tipo de medidas, como con la mencionada elección de los ECI en las escuelas, se buscó frenar la resistencia a la aplicación de la reforma en el plano laboral, al reubicar en ellos a los docentes desplazados de sus anteriores asignaturas.

Más que a una integración de los capítulos, se plasmó una sumatoria inconexa dentro de un solo espacio; a la razón ya expuesta hay que agregarle, entre otras, la diversidad temática de los contenidos⁶ y la falta de un proceso de reflexión teórica

⁵ Uno de los ejes de la reforma fue la división tripartita de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales motivada por la necesaria superación del enciclopedismo y de un currículum oculto que afirma no enseñar valores y lo hace a modo de adoctrinamiento y los evalúa en son disciplinador.

⁶ A continuación, se listan los títulos en que fueron agrupados los contenidos, para luego repartirlos en primero y segundo año del plan de estudio y con presencia de ambos capítulos en cada uno de ellos.

1. La filosofía.
2. El problema del conocimiento
3. El problema ético.
4. La Argumentación.
5. El problema antropológico.
6. Epistemología
7. Lógica.

sobre el tema y de capacitación a docentes provenientes de diferentes campos disciplinares según las materias que dictaban en el anterior sistema (Historia, Derecho, Filosofía, Ciencias de la Educación, entre otras).

Todo esto dio por tierra con la finalidad de

Ofrecer a los alumnos la experiencia y los medios necesarios para pensar por sí mismos e incorporarse al diálogo filosófico construido narrativamente a lo largo de la historia y, *a la vez*, permitir la comprensión y la práctica de su rol de ciudadanos. (DGCyE, 1999b, p. 30) (El énfasis es nuestro)

Así, lo enunciado no pasó de ser una mera expresión de deseos: no se explicitaron ni los fundamentos, ni los dispositivos que permitieran la pretendida unidad entre Filosofía y Formación Ética y Ciudadana. Esto muestra que la jerarquización del campo disciplinar planteado por la reforma federal no fue tal en la provincia de Buenos Aires. Por lo contrario, este proceso curricular fue en desmedro de la misma tanto en el nivel de fundamentación epistemológica como de concreción; es decir, tanto de la estructura interna disciplinar y los modos propios de abordaje de sus objetos, como de sus basamentos pedagógico-didácticos.

Este diseño tuvo vigencia hasta el ciclo lectivo 2004 inclusive. En el marco de las reformas gubernamentales —que pusieron a las políticas neoliberales como el factor decisivo de la profunda crisis económica, política, social e institucional que se inició a fines de 2001—, comienza la proyección de nuevas políticas educativas, fundamentalmente a partir de fines de 2003.

-
8. Debates filosóficos sobre problemáticas contemporáneas.
 9. La cuestión de la justicia social.
 10. La cuestión de los derechos.
 11. La cuestión de la democracia.
 12. Aspectos positivos de los derechos.
 13. Aspectos positivos de la vida democrática.

Cuarto momento: Rupturas y continuidades de las políticas de subjetivación en el capitalismo tardío. La filosofía en el marco de la Ley de Educación Nacional (2001-2020)

Las políticas iniciadas en la primera presidencia de Menen se profundizaron en su segundo mandato (1995-1999). Esto fue posible gracias a la reforma constitucional de 1994, que permitió la reelección presidencial, y a la estabilidad económica lograda por la dolarización del sistema monetario; cuestión relevante luego de los dos procesos hiperinflacionarios que pulverizaron la moneda y el poder adquisitivo. A ellos se suma la garantía de gobernabilidad dada por gran parte de la dirigencia gremial de su misma extracción política, que realizó una activa colaboración a pesar del cercenamiento de los derechos laborales y las fuentes de trabajo; amén de las pérdidas salariales en pos de la concentración y transnacionalización de las riquezas.

En este segundo mandato y luego en la presidencia de Fernando de la Rúa (1999-2001), las consecuencias de las políticas neoliberales se mostraron de manera cada vez más descarnadas: aumento de la deuda externa y completa dependencia de los lineamientos de las entidades financieras internacionales hicieron que el desempleo, la exclusión social, la desindustrialización y la mortalidad infantil, entre otras cuestiones, llegaran a cifras impensables, por ese entonces, en gobiernos democráticos.

Esa continuidad entre ambas gestiones se ve en que contaron con el mismo superministro de economía: Domingo Felipe Cavallo. Así quedaron en el plano de la retórica los distinguos que le permitieron a De la Rúa ganar la contienda electoral, a través de un frente denominado Alianza compuesto por la Unión Cívica Radical y otras agrupaciones políticas menores.

El agotamiento del modelo económico y la debilidad política de De la Rúa hicieron que el país estallara a fines del 2001, producto de la saturación de la clase media —impedida de acceder a sus ahorros dolarizados— y de la cruenta

marginación que llevó a saqueos por parte de sectores excluidos de la población de centros urbanos. Así, luego de dictar el estado de sitio para contener la movilización social y de una férrea represión a manifestantes en plaza de Mayo, De la Rúa dimitió el 21 de diciembre. Antes, en octubre de 2000 ya había hecho lo propio el vicepresidente, Carlos “Chacho” Álvarez —la pata del peronismo renovador de la Alianza— denunciando la corrupción en la administración de De la Rúa y en el Senado nacional.

En un proceso de aparente desintegración del Estado nación —se llegó a tener cinco presidentes en un lapso de once días—, accedió a la presidencia Eduardo Duhalde (2002-2003), que cubrió el puesto en su calidad de senador de la provincia de Buenos Aires, en el marco de la Ley de Acefalía. Ya había sido vicepresidente de la Nación durante el primer mandato de Menem, puesto al que renunció para ser gobernador por dos mandatos (1991-1995 y 1995-1999); es decir, durante su gobierno la provincia lideró el proceso de la reforma educativa abordada en el apartado anterior.

Durante su presidencia y las de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2011 y 2011-2015) se da un giro hacia el modelo económico productivista, a fin de saldar la crisis socioeconómica terminal del país y ganar la gobernabilidad perdida. Ya en el gobierno del segundo, además de esta línea económica, comenzó una de política internacional y cultural que abogó por el latinoamericanismo y la reivindicación del Estado de bienestar desde una perspectiva continental.

En ese marco se inició un proceso de revisión de las políticas públicas. Para ello es necesario dar algunas claves de lecturas en relación con las continuidades del proceso sociohistórico de este cuarto momento, tal como lo señala su nombre.

Estos procesos se dan en el capitalismo tardío y la producción de subjetividades de las sociedades de control centradas en el emprendedurismo y el autogerenciamiento que, con renovadas versiones, hacen pie en las políticas de

formación docente actual. La forma de ejercicio del poder de las sociedades disciplinarias es a corto plazo y de rotación rápida, mientras que en las de control cambia a un modo de ejercicio continuo e ilimitado. La escuela moderna se reconfigura y los dispositivos imperantes son los de la formación y evaluación permanente, en consonancia con el paso del Hombre encerrado de las sociedades disciplinarias al endeudado de las de control (Deleuze, 1996; y Grinberg, 2008).

Las nuevas subjetividades se tramitan, entre otras, con formas de gestión del trabajo que plantean a los individuos modos de acción sobre sí mismos. De esta forma el capital objetiva el conocimiento: la administración o *management* reúne el conjunto de principios sobre la organización de trabajo por los que aquel puede consolidar el régimen intensivo de acumulación a través de estas técnicas de gobierno donde se reduce el deseo a la autorreflexión y autogestión —es decir, al emprendedurismo— y busca anular el papel de los lazos comunes, de las marcas sociales como aglomeraciones de lucha y resistencia (clase, género, etnia, edad, entre otras) y del Estado como retícula de lo común.

Tanto la educación como derecho y como *management* se expresan claramente en la Ley de Educación Nacional (2006). Esta retoma la tradición que se buscó quebrar en los noventa y plantea la educación como un derecho garantizado por el Estado; así “regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella” (art. 1.º) y consagra que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (art. 2.º). Así mismo, el artículo 4 afirma que:

El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

La última parte de este articulado puede entenderse como una perspectiva democrático-participativa, a fin de no centrar el accionar del Estado y su gobierno desde una mirada omnicomprendiva, sin dejar por ello de lado su papel de garante del derecho a la educación. Sin embargo, en el artículo 6.º puede leerse:

El Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4º de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario.

Es claro que aquí se pone al mismo nivel de responsabilidad al Estado, en sus distintas jurisdicciones, con las confesiones religiosas, las organizaciones sociales y la familia. Nos encontramos ante el principio de corresponsabilidad educativa, uno de los núcleos para la desresponsabilización estatal al momento de la puesta en acción de las políticas públicas; principio que forma parte del autogestionamiento como técnica de gobierno, como política de constitución de la subjetividad. Estas políticas podrían sintetizarse en la noción de autoayuda. Ellas siguen el derrotero del individualismo, montadas en el imperativo de la preparación para el cambio y la consecuente máxima de que lo propio es aprender a aprender sin buscar su sentido ni dirección.

En el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) se buscó anular el polo de tensión que significa reivindicar el Estado de bienestar. Para ello basta una muestra: la intervención de Esteban Bullrich, primer titular de la cartera de Educación y Deportes de la Nación, en el panel “La Construcción del Capital Humano para el Futuro” durante el *Foro de Negocios e Inversión de Argentina*. Este evento fue caracterizado de esta manera:

El mini Davos de esta semana fue una fiesta extraordinaria. A ver: 2500 inversores, 500 CEO —una suerte de reunión de gabinete ampliada—, algunas

de las principales multinacionales del mundo, 67 países, clima de negocios, el Gobierno (sic) en pleno a disposición de los visitantes y consenso sobre las increíbles oportunidades que se abren a partir de los cambios políticos y económicos que está viviendo la Argentina. (Roberts, 2016, párr. 1)

En el evento Bullrich afirmó:

El problema es que nosotros tenemos que educar a los niños y niñas del sistema educativo argentino para que hagan dos cosas: o sean los que crean esos empleos, que le aportan al mundo esos empleos, que generan empleos, que crean empleo, crear Marcos Galperin [señala al fundador de Mercado Libre y se escuchan algunas risas] o crear argentinos o argentinas que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla; de entender que no saber lo que viene es un valor porque nos hace a nosotros capaces de construir un futuro. (Esteban Bullrich, 2016, 11m54s)

En este momento del capitalismo la carga del trabajo se ha desplazado hacia los individuos (Dubet, 2007). Sin embargo, esto no significa resignificar el diagnóstico y tomar una postura emprendedurista que acepta con resignación que “estamos en una situación en la que el docente tiene que construir él mismo las condiciones de posibilidad de la enseñanza” (Serra, 2015, p. 48).

Esas condiciones de posibilidad se relacionan, entre otras variables, con las políticas curriculares. Por eso, dentro de las rupturas con el momento anterior, son destacables las dadas por la Ley de Educación Nacional basadas en la prescriptividad, a fin de torcer los discursos y prácticas de la Ley Federal de Educación y sus correlatos provinciales, que explotaron un sistema nacional común que, en principio, fue clave para el logro de una educación básica garantizada a todo el universo al que se dirige como norma.

Para ubicar la filosofía como disciplina escolar dentro de este contexto de prescriptividad, es necesario señalar el proceso que lleva a postular los saberes

considerados prioritarios y necesarios para estudiantes del nivel secundario del país.

En el año 2003, ante una creciente demanda social por mejorar la calidad del nivel secundario en el marco de las críticas a la Reforma Federal de Educación, la provincia de Buenos Aires modifica la estructura y el diseño curricular, sin variar la ley que regía (DGCyE, Resolución 6247/03). Los tres últimos años de la EGB pasan a ser la Escuela Secundaria Básica, con la idea de volver atrás la primarización de los primeros años de la vieja secundaria. A su vez, se realiza una revisión de los contenidos y espacios curriculares de Nivel Polimodal. Es así que Filosofía y Formación Ética y Ciudadana se desdobra dando lugar a los espacios Derechos Humanos y Ciudadanía, correspondiente al primer año del Polimodal, y a Filosofía, del segundo año del mismo nivel.

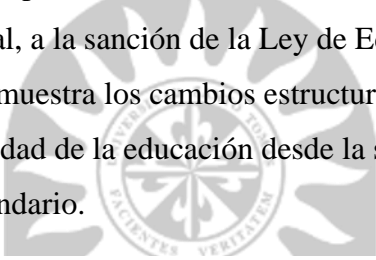
El diseño curricular de Filosofía (DGCyE, 2003b) es un grosero recorte del diseño de Filosofía y Formación Ética y Ciudadana, al descartar aquellos párrafos donde se habla de la ciudadanía y dejar los que son específicamente filosóficos. A diferencia del diseño anterior, en este se incluyen cuatro objetivos generales para el espacio curricular y los contenidos se vertebran en siete unidades, exactamente las mismas que las que presentaba Filosofía y Formación Ética y Ciudadana, solo que se quita la unidad que anteriormente aparecía bajo el nombre “La Argumentación” y se incluyen sus contenidos en el apartado de lógica.

Cada unidad presenta la enunciación de sus contenidos conceptuales y un ítem llamado “Herramientas” en el cual se explicitan los procedimientos y actitudes filosóficas a trabajar específicamente en cada una de ellas. Luego de los contenidos aparecen las “Orientaciones didácticas”, casi sin modificaciones al del diseño que suple.

Estos cambios, dados en el marco de la llamada “reforma de la reforma” como continuidad de la propuesta anterior, promueven una enseñanza de la filosofía que no se ciñe a la tradición filosófica, sino que suscita —al menos desde la

documentación curricular— el filosofar en la escuela. No es un dato menor que en el diseño no aparezca el nombre de ningún filósofo, solo diversas corrientes filosóficas. Esto puede apuntar a que la tradición filosófica fuera vista no ya como un fin en sí misma —como capital cultural con valor propio para los grupos minoritarios que concurrían a la escuela secundaria en los momentos anteriormente analizados—, sino como espacio para la reflexión filosófica de los adolescentes.

Este proceso de crítica a las políticas educativas anteriores lleva, en el marco de la Ley de Educación Nacional, a la sanción de la Ley de Educación Provincial de 2007. El siguiente cuadro muestra los cambios estructurales de ambos sistemas, que extiende la obligatoriedad de la educación desde la segunda sección del Nivel Inicial hasta el Nivel Secundario.



Leyes	Año de estudio y niveles												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Anterior Ley Federal	Primaria (de 1° al 7° año)						Media (de 1° a 5°/6° año)						
Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993)	EGB 1 y 2 (de 1° al 6° año)					EGB 3 (de 7° a 9° año)			Polimodal (de 1° a 3°/4° año)				
Ley de Educación Nacional N°. 26.606 (2006)	Primaria (de 1° al 6° año)					Secundaria (1° al 6°/7° año)							
Ley de Educación Provincial N° 11.612 (1995)	EGB 1 y 2 (de 1° al 6° año)					EGB 3 (de 7° a 9° año)			Polimodal (de 1° a 3°/4° año)				
Ley de Educación Provincial N° 13.688 (2007)	Primaria (de 1° al 6° año)					Secundaria (1° al 6°/7° año)							

Figura 5. Variaciones del sistema educativo argentino desde 1993

Fuente: Estructura del sistema educación (sic) por Ley de Educación (p. 27), de DGCyE, 2019. El estado actual de la escuela. Datos e indicadores 2019.

La provincia de Buenos Aires comienza la implementación progresiva del Nivel Secundario en 2007. El *Marco general de la política curricular* aparecido ese mismo año establece la prescriptividad de los contenidos presentados por los diseños curriculares, en busca de herramientas que permitan brindar igualdad de oportunidades a jóvenes que transitan la escuela secundaria.

La DGCyE define al diseño como proceso e instrumento de implementación de la política educativa, cuyo objetivo fundamental es la inclusión de todos los estudiantes sin resignar calidad. Bajo el título “Centralidad de la enseñanza como política de inclusión” se expone que la inclusión es un problema curricular y ello supone advertir que, si bien hay aprendizaje sin enseñanza, no hay inclusión sin aprendizaje. En este sentido, el diseño se presenta a sí mismo como la instrumentalización de una inclusión legítima, para diferenciarla de la política de la Ley Federal que, si bien incorporó mediante la EGB a adolescentes que quedaban afuera en la estructura anterior del sistema educativo, lo hizo sin “calidad educativa” (DGCyE, Resolución 3828/09).

La filosofía vuelve aquí a ocupar su lugar en el último año del nivel y está presente en todas sus orientaciones. La única salvedad es que la orientación en Ciencias Naturales, en lugar de tener Filosofía como espacio curricular (DGCyE, 2011a), tiene un diseño curricular específico: Filosofía e Historia de la Ciencia y la Tecnología (DGCyE, 2011b).

Estos diseños son de una interesante extensión y explicitan no solo cuáles son los contenidos específicos de ambos espacios, sino también lineamientos en relación con la función de la filosofía en la escuela secundaria, las modalidades y objetivos de enseñanza y aprendizaje, orientaciones didácticas y para la evaluación, así como un apartado con bibliografía.

De la lectura de las páginas del diseño de Filosofía puede inferirse, claramente, un posicionamiento en relación con su enseñanza desde la perspectiva del filosofar. Los contenidos se ordenan en seis módulos que presentan problemas filosóficos,

desplegados a partir de una o más preguntas que los agrupan. Esto tiene como fin subrayar el carácter problematizador desde el cual se piensa al espacio. No obstante,

Esta definición de la disciplina, que pone el acento en el ejercicio de pensamiento que importa, no pretende —ni puede— excluir o prescindir de la historia de la filosofía, es decir, del conjunto de pensadores, sistemas y conceptos que a través del tiempo fueron configurando el pasado singular de la reflexión filosófica. (DGCyE, 2011a, p. 9)

Por tal motivo, a pesar del enfoque problematizador en el cual se pone el acento, podemos contar a lo largo de las siete unidades del espacio curricular alrededor de treinta nombres propios de la tradición y el canon filosófico, entre los que no hay ninguno de mujer y un solo latinoamericano que ha realizado la mayor parte de su trabajo intelectual en Europa.

En el desarrollo de los contenidos de estos módulos no se los distingue en conceptuales, procedimentales y actitudinales y se enuncian como tales únicamente los conceptuales. No obstante, tanto en las orientaciones didácticas como en las correspondientes a la evaluación hay un fuerte acento en el desarrollo de los procedimientos y las actitudes filosóficas vinculadas al diálogo, el pensamiento crítico y creativo, la lectura y la escritura de textos filosóficos, entre otros.

Si bien estos diseños provinciales se enmarcan en las políticas de nacionalización curricular descritas, no responden al nivel de concreción central sobre contenidos. Este se dio a través de la aprobación de los “Núcleos Prioritarios de Aprendizaje 3.º, 4.º y 5.º años / 4.º, 5.º y 6.º años de la Educación Secundaria” por parte del Consejo Federal de Educación (2012). Es destacable señalar que este es un organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política nacional para asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional integrado, entre otros, por las autoridades educativas de cada jurisdicción. De allí algunas

incongruencias entre ambos documentos curriculares y, a la vez, una señal de la complejidad para sostener una política nacional al respecto.

Con el gobierno de Macri no hubo cambios en los marcos educativos legales generales, al igual que en la provincia de Buenos Aires. Tal vez quedaría para un segundo mandato de ambas jurisdicciones a fin de mostrar la legitimidad de estos. Sin embargo, y de acuerdo con la concertación denominada Escuela 2030, el Consejo Federal de Educación abordó la crítica situación del nivel que, lejos de responder a las expectativas de inicio de este cuarto momento de las políticas curriculares, muestra una exacerbada crisis que pone en cuestión la efectivización de la obligatoriedad y la pertinencia de los contenidos y su enseñanza.

El Consejo Federal de Educación durante la gestión Macri no desestimó los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios a los que caracteriza como organizados “en torno a una matriz curricular de larga tradición en la escuela —campos de conocimiento, áreas o disciplinas—” (Ministerio de Educación, 2018, p. 9). A continuación, advierte que si bien han sido la base de unidad del sistema educativo nacional y de los diseños curriculares provinciales es necesario modificar la legislación que contemple “márgenes de flexibilidad que dan lugar a que el conjunto de capacidades propuestas sean resignificadas a la luz de las particularidades de cada contexto educativo jurisdiccional” (Ministerio de Educación, 2018, p. 10).

El cambio de gobierno y orientación partidaria, en el estado de excepción al que ha sumido al país la pandemia no ha dado cabida para nada más que la emergencia. Por el momento, la oscilación de las políticas educativas, en un país que antes de esta situación tenía al 40 % de la población infantil y adolescente debajo de la línea de la pobreza y hoy trepa a más del 60 %, está aquietada y en ese quietismo profundiza las diferencias.

En definitiva, un escenario donde la tensión entre Estado de bienestar y Estado mínimo ha dado por resultado que gran parte de la población argentina vea como

quimera el ejercicio efectivo de sus derechos y tenga al emprendedurismo, nueva expresión de la meritocracia, como el canto de sirena del capitalismo tardío.

Epílogo

La tradición canónica de la enseñanza de la filosofía en Argentina, centrada en la historia interna de esta, no es muy proclive a enmaridarse con las ciencias sociales al momento de elaborar teoría. Sin embargo, entendemos la didáctica de la filosofía desde un abordaje filosófico-didáctico; es decir, un cuerpo bifronte que ineludiblemente tiene que poder nutrir y nutrirse de aspectos fundantes de las ciencias sociales como la política educativa, la historia de la educación, la organización y planeamiento curricular, la sociología en general y la educativa en particular, por nombrar algunas. Es que no se educa *in abstracto* y las ciencias sociales dan llaves de acceso para comprender situadamente la enseñanza de la filosofía.

Tal vez por esa tradición, que se da en la puja de campo por la enseñanza de las disciplinas escolares entre las ciencias de la educación —especialmente la didáctica general— y las didácticas específicas, es que hay muy pocos materiales sobre la historia de los contextos de las políticas curriculares sobre la filosofía en el nivel secundario en Argentina y los que existen se dedican a cuestiones puntuales. En la búsqueda de transitar este campo de investigación, se ha dado cuenta de un panorama histórico de los contextos de producción de las políticas curriculares, con la idea de presentar un instrumento teórico práctico tanto para quienes están interesados en la filosofía desde el punto de vista didáctico, como para otros posibles lectores, entre ellos quienes formulan e implementan políticas curriculares.

Referencias

Agratti, L. (1996). La producción de libros de texto en la última década en la Argentina: el paradigma didáctico. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (31-32), 11-18.
http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2550/pr.2550.pdf

- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza.
- Cané, M. (2005). *Juvenilia*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmqz263>
- Consejo Federal de Educación (CFE). 2012. *Resolución n.º 180/12: "Núcleo de aprendizajes prioritarios. Filosofía"*. http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/wp-content/uploads/2017/08/Resoluci%C3%B3n-CFE-N%C2%B0180-12.pdf
- Decreto n.º 5447 de 1863 [Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública]. Creación del Colegio Nacional de Buenos Aires. 14 de marzo de 1863.
- Deleuze, G. (1996). "Post-scriptum sobre las Sociedades de Control". En *Conversaciones*. Pre-textos.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (DGCyE). (1999a). *Documento Curricular A 2. Macroestructura del diseño curricular*. Edición del autor.
- DGCyE. (1999b). *Contenidos y expectativas de logro - Modalidad Ciencias Naturales*. Edición del autor.
- DGCyE. (2003a). *Resolución n.º 6247 de 30 de diciembre de 2003*. http://www.adeepa.com.ar/documentos/doc_provincia/r6247-03.html
- DGCyE. (2003b). *Espacio curricular. Filosofía*. http://www.adeepa.com.ar/documentos/doc_provincia/espacios_curriculares/Filosofia.pdf
- DGCyE. (2007). *Marco general de política curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo*. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>
- DGCyE. (2009). *Resolución n.º 3828 de 1 de diciembre de 2009*. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/dir_prov_educ_tecnica_profesional/educacionagraria/normativa/resoluciones/res_nro_3828_09.pdf
- DGCyE. (2011a). *Diseño curricular para la Educación Secundaria 6º año. Filosofía*. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/sextomaterias%20comunes/filosofia%206.pdf>
- DGCyE. (2011b). *Diseño curricular para la Educación Secundaria 6º año. Filosofía e Historia de la Ciencia y la Tecnología*. http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/filosofia_historia.pdf
- DGCyE. (2019). *El estado de la escuela. Datos e indicadores 2019*. http://abc.gob.ar/sites/default/files/el_estado_de_la_escuela_2019.pdf
- Dreyfus, H. y Rabinow, P. (2001). *Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Nueva Visión.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110039A/9122>
- Esteban Bullrich (15 de septiembre de 2016). *Construyendo en capital humano para el futuro* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=H1Nh0HSGIGc>
- Ferrater Mora, M. (1975). *Diccionario de Filosofía*. Tomo 1. Sudamericana.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Pre-Textos.

- Foucault, M. (2006). *Arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Jacques A., Simon, J. y Saisset, E. (1848). *Manual de filosofía*. Librerías Callejas.
<http://hdl.handle.net/1992/30794>
- Ley 1420 de 1884. Ley reglamentando la Educación Común. 8 de julio de 1884.
- Ley 24195 de 1993. Ley Federal de Educación. 29 de abril de 1993. B. O. n.º 27632.
- Ley 11612 de 1995. Ley de Educación Provincial. 12 de enero de 1995. B.O. n.º 22815.
- Ley 24521 de 1995. Ley de Educación Superior. 7 de agosto de 1995. B.O. n.º 28204.
- Ley 26026 de 2006. Ley de Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006. B.O. n.º 31062.
- Ley 13688 de 2007. Ley Provincial de Educación. 5 de julio de 2007. B.O. n.º 25692.
- Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina (MCyE). (1996a). *Contenidos básicos comunes para la Educación Polimodal*. Edición del autor.
- MCyE. (1996b). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Formación Ética y Ciudadana*. <https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/cbc/polimodal/1996/cbcfeyc.pdf>
- MCyE. (s/f). *El Nivel Polimodal. Una concepción en acción hacia el Siglo XXI*.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004219.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Secundaria 2030. Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/marco_nacional_de_integracion.pdf
- Morales, L. y Bedetti, M. B. (2013). Una didáctica situada de la filosofía: dispositivo para acompañar el extrañamiento docente. *Praxis & Saber*, 4 (7), 141-157.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2053/2053
- Morales, L. y Rodríguez, L. (12 al 14 de mayo de 2011). La filosofía en los contextos de las políticas curriculares desde los 90. Un análisis desde la filosofía filosofante [Ponencia]. *XVIII Jornadas sobre enseñanza de la filosofía, Coloquio Internacional*. Buenos Aires, Argentina.
- Obiols, G. y Agratti, L. (1993). “Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria: un análisis a través de los programas y los libros de textos”. En G. Obiols y E. Rabossi (Comps.), *La filosofía y el filosofar* (pp. 123-135). Centro Editor de América Latina.
- Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Libros del Zorzal.
- Roig, A. (1998). “El reencuentro de dos tradiciones”. En P. Vermeren, *Amadeo Jacques. El sueño democrático de la filosofía* (pp. 9-20). Colihue.
- Roberts, R. (17 de setiembre de 2016). Lo que nadie contó del miniDavos. *La Nación*.
<https://www.lanacion.com.ar/opinion/lo-que-nadie-conto-del-mini-davos-nid1938766>
- Serra, J. (2015). “¿Todos somos principiantes? Reflexiones a partir de las transformaciones en las instituciones de educación secundaria”. En R. Menghini y M. Negrin (Comps.) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza* (pp. 39-61). Noveduc.

- Tedesco, J. (1994). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Centro Editor de América Latina.
- Schoo, S. (2014). Los colegios nacionales en el período fundacional del sistema educativo argentino: incidencias y variaciones locales (1863-1888). *Historia de la Educación. Anuario SAHE.*, 15(2), 37-68.
<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/article/view/4488/pdf>.
- Vermeren, J. (1998). *Amadeo Jacques. El sueño democrático de la filosofía*. Colihue.
- Vicari, P. (2009). “Enseñanza de la filosofía y currículo 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 A. Cerletti (Comp.), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva* (pp. 187-195). Eudeba.
- Ziegler, S. (2001). *De las políticas curriculares a las resignificaciones docentes. Un análisis de la Reforma de los años 90' en la Provincia de Bs. As.* [Tesis de Maestría].
https://www.researchgate.net/publication/250027683_Los_docentes_y_la_politica_curricular_Argentina_en_los_anos_'90



En edición