

Dossier

LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS NIVELES INICIAL Y PRIMARIO DE ARGENTINA Y SUS ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

PHILOSOPHY IN THE CURRICULUM OF TEACHER TRAINING FOR
EARLY CHILDHOOD AND PRIMARY LEVELS IN ARGENTINA AND
ITS DIDACTIC APPROACHES

María Belén Bedetti

Universidad Nacional del Sur, Argentina

belen.bedetti@uns.edu.ar

Andes vol. 35 núm. 1 173 207 2024

Instituto de Investigaciones en Ciencias
Sociales y Humanidades
Argentina

Recepción: 09/11/2023
Aprobación: 08/04/2024

Resumen: Este trabajo presenta un análisis de los documentos curriculares que, en 2022, regularan la enseñanza de la filosofía en las distintas jurisdicciones de Argentina para la formación de docentes de los niveles inicial y primario. Para ello se repasa la concepción de la didáctica como campo del saber, así como su relación con las didácticas específicas, tanto del nivel superior como de la filosofía. Sobre la última se asume que implica en sí misma un problema filosófico al requerir un posicionamiento inicial respecto a qué es la filosofía. A partir de esto se revisan las distintas unidades de índole filosófica incluidas en los cuarenta y ocho diseños curriculares que componen el objeto de estudio y se las clasifica en categorías referidas a sus contenidos y denominaciones. Finalmente, se presentan y analizan fragmentos de las orientaciones didácticas, finalidades formativas y síntesis de las asignaturas que se incorporan en estas propuestas formativas con el nombre Filosofía. Desde estos documentos se evalúa la presencia y alcance del campo de la didáctica de la filosofía y sus conceptualizaciones en estas normativas.

Palabras clave: Enseñanza de la filosofía, Formación docente, Profesorados de Educación Inicial y Primaria, Diseños curriculares, Argentina.

Abstract: This paper presents an analysis of the curriculum documents that, in 2022, regulate the teaching of philosophy in the various jurisdictions of Argentina for the training of teachers at the early childhood and primary levels. It reviews the conception of didactics as a field of knowledge and its relationship with specific didactics, both at the higher education level and within philosophy itself. Regarding the latter, it is assumed to entail a philosophical problem in itself, requiring an initial position regarding what philosophy is.

Based on this, the paper reviews the different philosophical units included in the forty-eight curriculum designs that constitute the object of study, categorizing them based on their content and designations. Finally, excerpts from didactic guidelines, educational goals, and summaries of the subjects included in these educational proposals under the name "Philosophy" are presented and analyzed. These documents are evaluated to assess the presence and scope of the field of philosophy didactics and its conceptualizations in these regulations.

Keywords: Teaching philosophy, Teacher training, Early Childhood and Primary Education Teaching Programs, Curriculum designs, Argentina.

Introducción

La enseñanza de la filosofía desempeña un papel incuestionable en la formación de docentes para los niveles inicial y primario en Argentina. Al margen de las diferencias que se encuentran en los planes de estudios de las distintas jurisdicciones, esta disciplina se presenta como una herramienta pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión sobre las prácticas educativas y la promoción de la actitud filosófica cuestionadora en futuras y futuros educadores.

Este trabajo realiza un análisis en torno al currículum prescripto para la enseñanza de la filosofía en las distintas jurisdicciones de Argentina, dentro del contexto de la formación docente inicial y, en particular, en los profesorados para los niveles inicial y primario.

Para ello, en primera instancia, se revisa el campo de la didáctica específica de la filosofía y su vínculo con la didáctica general y la didáctica específica del nivel superior. A partir de establecer cómo se concibe a estas disciplinas y sus áreas de reflexión, en las que se enmarca este trabajo, se repasan las características generales de la formación docente en Argentina, particularmente, en las carreras objeto del estudio y en el subsistema que corresponde a las gestiones jurisdiccionales, que se desarrollan en los institutos superiores de formación docente (ISFD). Asimismo, se recuperan algunos documentos de carácter nacional que enmarcan y regulan la construcción de propuestas de planes de estudio jurisdiccionales.

Una vez presentado el panorama general, el trabajo expone las diversas formas en las que se incluyen unidades curriculares de formación filosófica en los cuarenta y ocho planes de estudio revisados, así como sus cargas horarias y formatos curriculares, entre otras cuestiones. Finalmente, se analizan las veinticuatro asignaturas que, bajo el nombre *Filosofía*, forman parte, en 2022, de la formación de docentes para los niveles inicial y primario. En este trabajo de análisis de los diseños curriculares se rastrean concepciones que permitan identificar posicionamientos didácticos acerca de la enseñanza de filosofía, tanto en las continuidades como en las particularidades entre las distintas propuestas jurisdiccionales.

A través del trabajo con fragmentos de los documentos curriculares se exploran los enfoques, objetivos y metodologías que subyacen a la enseñanza de la filosofía para docentes en formación. De esta manera, se busca construir una visión panorámica acerca de cómo la filosofía se incorpora a la formación docente de maestras y maestros en diferentes regiones de Argentina. A través del rastreo de este estado de situación se aspira a reconocer qué aporta y cuánto se reconoce al campo de la didáctica específica de la filosofía en estas instancias de elaboración curricular.

La didáctica y las didácticas

El campo disciplinar de la didáctica general tiene un carácter complejo que ha generado distintos cuestionamientos asociados a características y procesos que esta disciplina atravesó en diferentes momentos de su trayectoria. El canon suele identificar como su obra fundacional a la *Didáctica Magna* de Comenio, que data del siglo XVII y tiene como uno de sus pilares a la reflexión en torno al método de enseñanza. No obstante, se reconocen antecedentes que dan cuenta de la preocupación en torno a su objeto de estudio: la enseñanza como práctica social y política.

Araujo^[1] sostiene que la didáctica es una ciencia medular dentro de las llamadas Ciencias de la Educación, en tanto no se deriva de otros marcos y desarrollos epistemológicos, aunque se sirve de ellos. A su vez, Camilloni^[2] revisa su estatus epistemológico para identificar “sus deudas y herencias”, y las identifica especialmente con los aportes de la psicología del aprendizaje, la teoría del curriculum y las didácticas específicas.

En su carácter de campo de saber histórico, la producción de conocimientos de la didáctica ha estado condicionada por contextos, preocupaciones y objetivos diversos, en tanto sujeta a las necesidades y posibilidades de su época. Desde principios del siglo XX, y a partir de su surgimiento en Norteamérica, la corriente identificada con la Tecnología Educativa o didáctica tecnicista tuvo un impacto de gran magnitud. A raíz de ello, durante algún tiempo, se asoció al campo de conocimiento general de la didáctica con esta corriente que no era más que una forma particular de concebirla. Es decir, esta perspectiva teórica parece haber monopolizado, durante cierto período, el tratamiento del objeto de estudio.

Anclada en las ideas de la racionalidad moderna, la didáctica tecnicista se sostiene en supuestos y concepciones de la ciencia, el progreso y la eficiencia, muy cuestionados desde la Teoría Crítica. Y ello en tanto abstrae la reflexión de los fundamentos socio históricos, políticos y éticos de las propuestas de enseñanza, en la búsqueda de una reflexión formal acerca de los medios más adecuados para la misma. Se podría decir que, desde este posicionamiento, la didáctica es concebida como campo de saber “neutral”, que no tematiza o reflexiona cuestiones vinculadas a los fines de la educación.

Las perspectivas críticas de la didáctica han planteado nuevas formas de entender al campo epistemológico desde un conjunto heterogéneo de autoras y autores que suelen englobarse bajo el nombre de “movimiento crítico”.^[3] Este movimiento, diferenciándose de la perspectiva positivista y del planteo tecnocrático, permite a la didáctica una renovación tanto en sus problemas como en las temáticas a investigar. De esta manera,

si bien se abandona la universalización del método y (...) la prescripción uniforme para el desarrollo de una enseñanza eficaz, existe acuerdo en sostener la necesidad de desarrollar criterios de acción fundamentados en razones teóricas, prácticas y éticas, en el intento de dar algún tipo de respuesta a las problemáticas y necesidades propias de la práctica pedagógica.^[4]

El tratamiento exclusivo de lo que se conoce como la dimensión prescriptivo-normativa de la didáctica asume a la tarea docente como la de mera ejecución de una propuesta ideada por expertos y expertas. Es decir, implica concebir al trabajo docente desde un rol técnico. Diferenciándose de estas concepciones, las perspectivas críticas, reconocen otras dimensiones de la didáctica: la dimensión explicativa y la proyectiva.^[5] La dimensión explicativa es aquella que aspira a dar cuenta de los fundamentos y concepciones que sostienen, a su base, a las diversas propuestas educativas; la dimensión proyectiva, algunas veces asociada al tecnicismo aunque no necesariamente identificable con este, desarrolla reflexiones en torno a la intervención en la enseñanza.

Resulta importante recuperar la reflexión de Davini cuando afirma que abandonar la dimensión proyectiva es uno de los riesgos que comporta el asumir como semejantes al tecnicismo y la orientación técnica didáctica. De esta forma, la autora sostiene que es

necesario discriminar aquella visión [la tecnocrática], por un lado, y la crítica a cualquier formulación propositiva para la acción, por otro. Caso contrario, se corre el riesgo de ‘arrojar el agua sucia del baño con el bebé’.^[6]

A su vez, en la misma obra, Edelstein destaca que el problema del tecnicismo educativo no es la reflexión sobre el método, sino su tratamiento parcial. Así, se promueve una concepción de la didáctica como ciencia cuyo objeto es la enseñanza, que elabora teorías y construcciones metodológicas desde las cuales sus diversas y diversos agentes pueden revisar y edificar los fundamentos y propuestas para sus prácticas.

Estas tensiones y perspectivas que se identifican dentro del desarrollo del campo de la didáctica general pueden ser reconocidas, a su vez, en las distintas didácticas específicas como las de los niveles y disciplinas del conocimiento. Al mismo tiempo, es importante mencionar que también resulta problemático cómo se entiende el vínculo entre el campo de la didáctica general y las específicas. Camilloni^[7] recupera y cuestiona una imagen que tradicionalmente se ha utilizado para referir a esta cuestión: la que entiende a la didáctica general como el tronco de un árbol que sostiene a las diversas ramas que representarían a las distintas didácticas especiales.

Menghini,^[8] por su parte, propone otra metáfora para pensar estas relaciones: la del arbusto, que se presenta como un conjunto de tallos en cuyas raíces entrelazadas no se reconocen algunas principales. Así,

pareciera que se invita a pensar la relación de una manera horizontal, sin priorizar a unas didácticas sobre las otras, lo que posibilitaría habitar la tensión entre los campos y pensar un trabajo colectivo de las disciplinas que remita a la idea de un “canto coral de las didácticas”.^[9]

En cuanto a las dos didácticas específicas que resultan particularmente relevantes para este trabajo, la de la filosofía y la del nivel superior, se puede señalar que sus desarrollos como campos del conocimiento en Argentina presentan algunas similitudes, como por ejemplo que en ambos casos han mostrado un notable crecimiento a partir de 1980.

En el caso de la didáctica del nivel superior, la preocupación por la enseñanza en este nivel particular se evidencia con la aparición de asesorías pedagógicas, equipos de investigación sobre esta problemática, eventos académicos, publicaciones, entre otros índices.^[10] El desarrollo tardío del campo podría asociarse a lo que Camilloni^[11] ha nombrado como la “didáctica del sentido común”, como concepción que ha primado en la enseñanza de este nivel. Este dogma se sostiene en distintos supuestos, como el que asume que la enseñanza en el nivel superior no es problemática ni requiere una reflexión particular (“ilusión de a-didactismo”), o la representación de un estudiantado maduro que puede aprender ilimitadamente, así como la idea del “filtro social”, que entiende que al ser un nivel educativo no obligatorio, no demanda, de manera universal, el acceso o la finalización del mismo (y así asume el posible fracaso como responsabilidad individual del estudiantado).

En síntesis, la extendida didáctica del sentido común se sustenta en la idea de que para enseñar en el nivel superior solo bastan los conocimientos disciplinares de quien enseña y las posibilidades de aprendizaje del estudiantado. A esta concepción Camilloni^[12] contrapone una “didáctica científica”, que construye teorías a partir de la reflexión crítica. Una didáctica fundamentada o crítica, cuestionando al modelo tecnicista o instrumental, pretende dar cuenta de los métodos de enseñanza, así como del qué se enseña, con qué sentidos y finalidades se lo hace, en qué contexto, entre otras cuestiones. Por ello es posible pensarla tanto como fundamento para la construcción de políticas curriculares, como en las instancias de su desarrollo.^[13]

Semejante, en algunos puntos, es el recorrido realizado por la didáctica específica de la filosofía, algo que puede asociarse a cierta representación de la filosofía como disciplina abstracta, de difícil comprensión y tradicionalmente ubicada en los últimos años de la educación media, nivel que, en ese entonces, no era obligatorio en Argentina. Así, se puede suponer que la escasa preocupación por la enseñanza de la filosofía como objeto de estudio, al menos antes de la década de 1980, tendría que ver con que esta

se dirige a un alumnado que en su gran mayoría se halla finalizando su educación secundaria en los colegios nacionales o las escuelas normales y porque se lo considera, psicológicamente, casi como un adulto, y socialmente como un potencial estudiante universitario, lo que lo define como el miembro de una elite (...) parece que se presupone la exigencia de que el alumno se 'eleve' en sus intereses y en su capacidad de comprensión para lograr aprender los rudimentos de la filosofía.^[14]

Por ello, trabajada en un nivel frecuentado por estudiantes de un posicionamiento económico, simbólico y social privilegiado, la didáctica del sentido común parecía ser suficiente para la enseñanza de la filosofía. A pesar de que esto, entre otras cuestiones, ha predispuesto a que no se haya tematizado sistemáticamente el problema de la enseñanza de la filosofía hasta hace relativamente poco en Argentina^[15], la historia de la disciplina muestra diversas reflexiones sobre esta cuestión en fragmentos de obras clásicas, textos epistolares u otros escritos. Algunas de estas tematizaciones se posicionan desde el cuestionamiento mismo de la posibilidad de la enseñanza de la filosofía, asumiendo la imposibilidad de esta tarea.^[16] Otras, presentadas por Obiols,^[17] señalan cierto desprecio hacia el quehacer docente sostenido por distintos filósofos de la tradición, en tanto concebían a esta tarea como “un mal menor”.^[18] Así, “sirve simplemente como un recurso, más o menos tolerable, de subsistencia (lo que explicaría porqué algunos profesores no se interesan por preparar sus clases y hasta cierto desagrado que les produce la situación)”.^[19]

Entre quienes han pensado la enseñanza de la filosofía es ya clásica la referencia a las ideas de Hegel y Kant, que suelen presentarse como antagónicas a pesar de que la diferencia radical entre ambas pueda entenderse como una falsa dicotomía.^[20] Estos autores encarnan la discusión que plantea la tensión entre la enseñanza de la filosofía como historia de la tradición filosófica y la que la postula desde la práctica del filosofar.

Desde un posicionamiento que busca reconciliar ambos planteos, Obiols sostiene que el énfasis en una u otra postura puede depender de cierto momento o circunstancia:

Si, en un cierto momento, reaccionamos contra el academicismo que en nombre de la filosofía, de la rigurosidad del contenido y de los textos “sagrados” inhibe la expresión del pensamiento propio, probablemente podamos aferrarnos y defender, con justicia en las circunstancias señaladas, la propuesta de aprender a filosofar. Si, por el contrario, en otro marco, por imperio de la pedagogía formalista o de la simple demagogia, nos sentimos hartos de que en nombre del aprender a filosofar, éste se vacíe de contenido filosófico, es probable que nuestra reacción adquiera un sentido contrario al anterior.^[21]

Además de esta mirada sobre el problema, hoy la gran mayoría de quienes se dedican a pensar el campo de la didáctica de la filosofía en

Argentina sostienen que la pregunta por la enseñanza de esta disciplina conforma en sí un problema filosófico. Desde estas concepciones

Convertir la cuestión de 'enseñar filosofía' en un problema filosófico modifica también la secuencia tradicional de la didáctica de la filosofía, que privilegia el 'cómo' enseñar, para poner en primer lugar el análisis del 'qué' enseñar. El 'qué' (...) involucra una toma de posición frente a la filosofía y al filosofar.^[22]

De forma semejante a las perspectivas didácticas críticas que cuestionan a las que identifican al campo como únicamente instrumental, este enfoque sostiene la necesidad de una didáctica filosófica que antes y durante la reflexión acerca del cómo enseñar, problematice qué se enseña y el mismo sentido de la enseñanza. Este conjunto de reflexiones constituiría, de esta forma, una filosofía de la enseñanza de la filosofía.^[23]

Desde allí se entiende que para enseñar filosofía se han de tomar ciertas decisiones filosóficas, en un primer momento, y recién luego, y de manera consistente, se podrán seleccionar o elaborar los recursos que se consideren adecuados para tal tarea. Este planteo, a diferencia de las posturas tecnicistas, asume el protagonismo del cuerpo docente en tanto no lo concibe como mero ejecutor de planes genéricos elaborados por otros actores, sino como filósofas y filósofos que construyen y recrean su propio saber didáctico a partir de las condiciones en que deben enseñar.

En este mismo sentido, Frassinetti, González y Stigol, sostenían que

Cada configuración expresa la pericia y las decisiones propias del docente y no constituye un modelo trasladable a otra situación áulica o a otro docente. No se acepta la posibilidad de replicar casos, precisamente porque cada caso es sensible al contexto (situación de aula específica, con un docente particular y determinados alumnos), y por ello no se pretende identificar modelos, explicitarlos y generar prescripciones para las prácticas según una correspondencia entre modelos prescriptivos y casos singulares. Cada docente, en cada situación específica, genera su propia configuración didáctica reconstruyendo el contenido disciplinar, el método y los recursos que emplea en función de las cuestiones vinculadas con el aprendizaje de su propio y peculiar grupo de estudiantes.^[24]

Esto permitiría pensar al campo como una didáctica específica situada de la filosofía^[25] que no se abstrae de las condiciones particulares en las que la enseñanza de la filosofía acontece.

Aun así, resultan relevantes algunos modelos que, sin pretender ser universales, buscan una posible estructura general para la enseñanza de la filosofía. Entre ellos se puede encontrar el modelo formal general,^[26] la propuesta de una didáctica mínima^[27] o incluso lo que hoy implica la propuesta de filosofía con niños.^[28]

El modelo formal general formulado por Obiols parte de asumir a la enseñanza de la filosofía desde la interpretación débil de la

dicotomía “filosofía/filosofar”; es “formal” porque parte de una definición amplia de filosofía: como disciplina que indaga de manera argumentativa acerca de problemas generales en torno al fundamento o sentido, en la búsqueda de soluciones a las que no necesariamente se arriba; es general porque no está pensado para ningún nivel educativo en particular. Este modelo se estructura en tres estrategias didácticas distribuidas en momentos diferentes: inicio (presentación de problema o cuestión filosófica que genere interés, asombro), desarrollo (búsqueda de soluciones o respuestas en diálogo con la historia de la filosofía) y cierre (síntesis y recapitulación, identificación de problemas que se mantienen abiertos), que se asocian con la secuencia concreto-abstracto-concreto.

La idea de una didáctica mínima refiere a un esquema al que Cerletti, su autor, adjetiva como “básico” y que consta de, al menos, dos momentos. El primero es el de problematización (construcción o reconstrucción de un problema filosófico) y el otro de intento de resolución (la forma en que se intenta resolverlo). Este esquema, concebido como formal y abierto, no indica qué enseñar ni cómo hacerlo en un sentido específico: considera a cada docente como responsable de encarnarlo de manera concreta, conforme a cada grupo y situación particular.

Por su parte, la propuesta de filosofía con niños, como resignificación del programa “Filosofía para Niños” acuñado por Lipman,^[29] propone a la indagación filosófica como dinámica para el trabajo en clases a partir de una serie de supuestos filosóficos y de una estructura metodológica flexible. Aquí el eje está en la reflexión colectiva y el rol docente se asume desde la coordinación del diálogo filosófico a partir de una propuesta que reconoce y valora la imprevisibilidad de lo que acontece en el marco de esta forma de trabajo.

Estas distintas construcciones, que no aspiran a agotar el desarrollo del campo, no son más que una muestra del camino al que viene abriéndose paso la reflexión en torno a la enseñanza filosófica en Argentina. Como se verá más adelante, algunas se hacen presentes, de distinta manera, en los documentos curriculares que han sido analizados.

La formación de docentes para los niveles inicial y primario en el marco de las propuestas de los institutos superiores de formación docente en Argentina

En Argentina la formación docente ha sido llevada a cabo por distintos tipos de instituciones, lo que ha resultado en una amplia variedad de propuestas. En el año 2005 el Consejo Federal de Educación (CFE) constituye una comisión encargada de realizar un

diagnóstico que permita identificar el estado de situación en relación con la formación docente en el país. Esta comisión, en su informe final (aprobado por el anexo I de la Resolución CFE N° 251/05), señala, entre otras cuestiones, la fragmentación y segmentación de la propuesta formativa (derivada de la coexistencia de dos subsistemas: el de los ISFD y el de las universidades nacionales), la debilidad en las normativas (la inexistencia de normativas nacionales que regulen a las propuestas formativas en su conjunto y los vacíos normativos respecto a algunas problemáticas) y la necesidad de revisión de las propuestas curriculares de formación docente (que, renovadas en gran parte en la década de 1990, generaron gran diversidad y disparidad incluso dentro de las mismas jurisdicciones).

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), al año siguiente y a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206, propició una instancia concreta para comenzar a abordar las problemáticas señaladas por la comisión. En la actualidad, después de más de 15 años desde la creación de este instituto, se pueden describir algunos aspectos que han permitido la progresiva construcción del sistema nacional de formación docente, cuyo objetivo ha sido trabajar en vistas de la “unidad de las diferencias”. En esta línea se ha pensado: desde el afán de construir algunos principios comunes que permitan integrar a las diversas propuestas elaboradas por cada una de las jurisdicciones desde sus particularidades.

De esta manera, hoy en Argentina existen normativas y documentos de alcance nacional que regulan la formación docente en general, tanto la que llevan a cabo las universidades nacionales como los ISFD. En el caso de las universidades nacionales, contemplando la normativa nacional, cada una construye sus propios planes de estudio; en el caso de los ISFD, cada jurisdicción provincial y la de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, elabora un diseño curricular común que se implementa en los distintos establecimientos de todo su territorio.^[30]

En este contexto nacional surgen los planes de estudio jurisdiccionales que se abordan en este trabajo. Por ello resulta relevante presentar parte del marco normativo que ha incidido en las decisiones tomadas por las jurisdicciones, especialmente en lo referido a la filosofía como parte de la formación de docentes.

Un documento que resulta central para identificar las características actuales de las propuestas de formación docente es la Resolución CFE 24/07 que aprueba los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. Este documento, del año 2007, establece la necesidad de iniciar la elaboración de nuevos diseños curriculares destinados a las carreras de formación docente para los niveles inicial y primario, así como para la modalidad especial. Los planes de estudio, se señala, deberán contar con 4 años de duración y un mínimo de 2600 horas reloj. A su vez, se indican otros aspectos generales que buscan favorecer la integración nacional del

currículum de formación docente, y que resultan condiciones para la aprobación y la acreditación de las carreras a nivel nacional. Estos lineamientos, que aspiran a servir como base de las discusiones de cada jurisdicción en la tarea de revisar sus programas de formación, pautan una organización curricular estructurada en tres campos de la formación: la formación general (para la que se recomienda entre un 25 y 35% del total de la carga horaria), la formación específica (entre 50 y 60% de la carga horaria total) y la formación en la práctica profesional (entre 15 y 25%). Asimismo, se indica que los tres campos deben abordarse durante todos los años del plan de estudios.

Especialmente interesa reparar aquí en aspectos del primero de estos campos, el de la formación general, ya que es allí donde se ubican, en su mayoría, las unidades curriculares vinculadas a la filosofía. Sobre este se afirma que constituye el campo más débil en las propuestas anteriores, justificando así la necesidad de robustecerlo en los nuevos planes de estudios. Otros documentos indicarán que este descuido impactó de manera negativa pues el campo de la formación general es el que provee el andamiaje para los otros dos campos. A su vez, las reformas anteriores que revalorizaron e incrementaron el trabajo en las prácticas profesionales, desplazaron a los saberes generales por considerarlos alejados de la realidad, desintegrados o poco integrados a la práctica. En esta línea de reflexión, los documentos vigentes sostienen que la formación general y la práctica se complementan, y que la primera provee marcos interpretativos que organizan la experiencia, asociada a la segunda.

En línea con la búsqueda de fortalecimiento del campo de la formación general se pretende pensar en unidades curriculares que permitan que el estudiantado comprenda versiones sintéticas del conocimiento y reconozca las estructuras disciplinares que les dan sustento. Por esto se recomienda recuperar el enfoque disciplinar, en tanto

Las disciplinas, por su rigor metodológico y estructura ordenada, son el mejor modo de conocer los fundamentos y el funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social, y constituyen fuertes organizadores del contenido académico que se transmite en las escuelas.^[31]

Esto último es retomado en 2009, en otros materiales publicados por el INFD titulados “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Inicial” y “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Primaria”.^[32] Allí se señala, respecto al campo de la formación general, que lo entienden como común para la formación del cuerpo docente, lo que confiere identidad a la profesión, más allá de la diversidad de las formaciones por niveles, disciplinas del saber y modalidades del sistema educativo.^[33]

Al mismo tiempo, estos materiales sugieren recuperar los enfoques centrados en las disciplinas, sus metodologías y estructuras

particulares, sin por ello desvalorizar la organización en función de problemas, puesto que una de sus finalidades es apoyar la construcción del juicio para la acción. Se resalta que los conocimientos de este campo son un medio y no un fin y, de esta forma, los marcos conceptuales generales deberán problematizarse en función de situaciones sociales, culturales y educativas específicas, y de los desafíos prácticos.

Para la selección de contenidos se plantea el criterio de la identificación de problemas y ejes significativos para la formación docente, la transferibilidad a la actuación profesional, el aporte como andamiaje de las prácticas y su vínculo con las problemáticas del mundo contemporáneo.

Finalmente, el texto indica qué disciplinas se esbozan como parte del campo de la formación general, en tanto se las considera ineludibles para la formación docente. Así, desde la idea de generar discusiones a partir de la propuesta, señala que construir un curriculum no solo implica seleccionar contenidos, sino, también, pensar sus formas de enseñanza.

Las unidades curriculares del área de Filosofía que se desarrollan son dos:

Filosofía: La reflexión sobre las problemáticas del conocimiento en la historia del pensamiento, el impacto de los debates epistemológicos en el análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de las razones y sentidos de la educación, desde el interior mismo del campo educativo y de los problemas centrales que atraviesan las prácticas, es un aspecto fundamental que debe formar parte de la Formación General. La filosofía como campo del saber y modo de conocimiento de carácter crítico y reflexivo constituye un ámbito de importante valor formativo para los futuros docentes. Se trata de propender a una formación que contemple el acercamiento a los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas en relación con los problemas educativos y la acción de educar.^[34]

Formación ética y ciudadana: Si bien los contenidos que se integran en esta área reconocen una inserción en diferentes disciplinas, la formación ética y ciudadana se ha ubicado como espacio específico en los diferentes niveles educativos, constituyéndose asimismo en un área en la Formación General de los docentes. Desde este espacio se abordan la integración de los problemas éticos con los derechos humanos, el Estado y la ciudadanía, con el fin de desarrollar la actitud crítica, plantear problemas éticos y sociales, discutir las alternativas para su solución y transmitir valores democráticos. El reconocimiento de los derechos y deberes que adquieren los docentes como profesionales y trabajadores, como miembros de una organización, así como la comprensión de los niños y jóvenes como sujetos de derecho, resultan pilares de la Formación General para que puedan, por un lado, asumir su rol social en este proceso, y por otro, enseñar a niños y jóvenes en esta área del currículo tal como se reconoce en los diseños de los diferentes niveles. A partir de esta caracterización, este espacio abarcará el tratamiento de la normativa vigente relativa a distintos aspectos que hacen a la preservación y ejercicio de los derechos y al cuidado de los niños y jóvenes. Se deberá incluir entonces, el tratamiento de temas y problemas vinculados con educación sexual y salud reproductiva, cuidado y preservación del medio ambiente,

educación vial. Serían también objeto de un tratamiento específico los Derechos del Niño.^[35]

Es a partir de este proceso iniciado nacionalmente que surgen las distintas propuestas formativas que se presentan en el apartado que sigue. Algunas de ellas ya han concretado distintas modificaciones en el transcurso de los años 2008-2021. En la figura 1 se señalan los años de elaboración de las propuestas jurisdiccionales vigentes en 2022.

Figura 1

Diseños curriculares jurisdiccionales revisados: años de elaboración.

Jurisdicción	Año elaboración Diseño Curricular PEI	Año elaboración Diseño Curricular PEP
Buenos Aires	2008	2008
CABA	2014	2014
Catamarca	2018	2018
Chaco	2014	2014
Chubut	2014	2014
Córdoba	2015	2015
Corrientes	2014	2014
Entre Ríos	2014	2014
Formosa	2014	2014
Jujuy	2015	2015
La Pampa	2015	2015
La Rioja	2018	2014
Mendoza	2014	2014
Misiones	2014	2014
Neuquén	2015	2015
Río Negro	2015	2015
Salta	2015	2018
San Juan	2015	2015
San Luis	2016	2014
Santa Cruz	2014	2021
Santa Fe	2009	2009
Santiago del Estero	2014	2014
Tierra del Fuego	2014	2014
Tucumán	2014	2014

Unidades curriculares filosóficas en la formación de maestras y maestros en los planes de estudio vigentes en 2022

Para iniciar este apartado es necesario realizar una aclaración: analizar la formación filosófica dentro de una propuesta educativa resulta una tarea compleja. En oportunidades la filosofía forma parte

de las propuestas de distintas áreas del saber y disciplinas y esto no ha de identificarse fácilmente desde la revisión del curriculum establecido,^[36] sino que da cuenta de cómo este se pone en acción en las configuraciones que realiza cada docente. En este trabajo se incluye el análisis, únicamente, de las unidades cuyas denominaciones hacen explícita la inclusión en la tradición filosófica. En algunos casos los nombres de los espacios vuelven más difícil dirimir a qué campo del conocimiento hacen referencia o si es que hacen referencia a solo uno de ellos. En estas ocasiones se revisaron la enunciación de los contenidos, bibliografía orientadora y/o el perfil para la o el docente a cargo de la unidad curricular (en los casos en que esta información apareciera en el diseño curricular), para decidir si era pertinente o no incorporarla en el estudio.

La revisión de los cuarenta y ocho planes de estudio que corresponden a las veinticuatro jurisdicciones de la República Argentina muestra que en las carreras Profesorado de Educación Inicial (PEI) y Profesorado de Educación Primaria (PEP) la inclusión de la filosofía es un hecho innegable. Ahora bien, ¿a qué filosofía/s refieren?, ¿cómo se la/a incluye?, ¿qué lugar ocupa la didáctica específica de la filosofía en estas propuestas?

En líneas generales se puede identificar que la formación filosófica aparece con algunas semejanzas y unas cuantas diferencias en los distintos planes de estudio. Las diferencias pueden encontrarse en sus cargas horarias, grados de especificidad en relación con la formación profesional específica, finalidades formativas, formatos curriculares y contenidos. Las semejanzas residen principalmente en algunos recortes temáticos y decisiones que siguen a los lineamientos nacionales, aunque no aparecen como universales. En este sentido, lo único que es posible señalar como aspecto compartido por todos los materiales relevados es que la filosofía aparece en alguna de las unidades curriculares de cada uno de los programas de estudios.

Entre las diferencias cabe señalar un primer grupo en cuyos planes la filosofía aparece en un único espacio curricular, mientras que en otras acompaña distintos momentos de la propuesta. Así, la cantidad de unidades curriculares de índole filosófica oscila entre un único y cuatro espacios: de la totalidad de los planes de estudios revisados en ocho la filosofía aparece una única vez, en treinta y uno lo hace en dos espacios diferentes, en siete lo hace en tres unidades curriculares, y en dos aparece en cuatro asignaturas. Además de la cantidad de espacios, cabe revisar la asignación de horas destinadas a la formación filosófica desde las propuestas curriculares. En la figura 2 se identifican tanto la cantidad de unidades curriculares por jurisdicción como la carga horaria total de estas.

Figura 2

Cantidad de unidades curriculares filosóficas y carga horaria por jurisdicción.

Jurisdicción	Cantidad de espacios PEI	Carga horaria PEI	Cantidad de espacios PEP	Carga horaria PEP
Buenos Aires	3	192	3	192
CABA	1	48	1	48
Catamarca	2	208	2	208
Chaco	2	128	2	128
Chubut	1	96	1	96
Córdoba	2	192	2	192
Corrientes	2	160	2	160
Entre Ríos	2	192	2	192
Formosa	2	144	2	144
Jujuy	3	240	3	240
La Pampa	1	96	2	192
La Rioja	1	96	2	128
Mendoza	2	128	2	128
Misiones	2	192	2	192
Neuquén	2	192	2	192
Río Negro	1	96	1	96
Salta	2	128	3	176
San Juan	2	192	2	192
San Luis	2	112	2	112
Santa Cruz	2	128	2	96
Santa Fe	4	224	4	224
Santiago del Estero	3	224	3	224
Tierra del Fuego	2	128	2	128
Tucumán	2	160	2	160

Tal como queda plasmado en la figura 2, la asignación horaria para los espacios filosóficos varía entre cuarenta y ocho horas cátedra, en Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y doscientos cuarenta, que corresponde a la provincia de Jujuy. Si se mide el promedio de horas previstas para la formación filosófica de maestras y maestros de nivel inicial y primario, este es de ciento cincuenta y siete horas cátedra. Si, a su vez, se diferencia por carrera, el promedio en el PEI es de ciento cincuenta y cuatro, mientras que en el PEP es de ciento sesenta.

En función de las denominaciones y contenidos de estas unidades puede hacerse una primera distinción entre aquellas de carácter más general o introductorio y otras más específicas, vinculadas a algunas disciplinas filosóficas particulares.

Del total de noventa y nueve unidades curriculares cuyo análisis conforma este estudio (que son la totalidad de espacios de formación filosófica de ambos profesados), se reconocen veinticuatro

denominadas “Filosofía” y las otras setenta y cinco refieren a disciplinas filosóficas particulares y llevan diversas denominaciones. A pesar de esta variedad en sus nomenclaturas, pueden agruparse en las siguientes categorías:

- Unidades referidas a la filosofía de la educación (veinticuatro);
- Unidades referidas a la ética (cuarenta y cinco), que pueden dividirse en:
 - Las que abordan a la ética como aspecto del quehacer docente en general (diez).
 - Las que abordan a la formación ética como dimensión a enseñar en los niveles educativos inicial y primario (treinta y cinco).
- Unidades que tematizan filosóficamente el problema del conocimiento (seis).

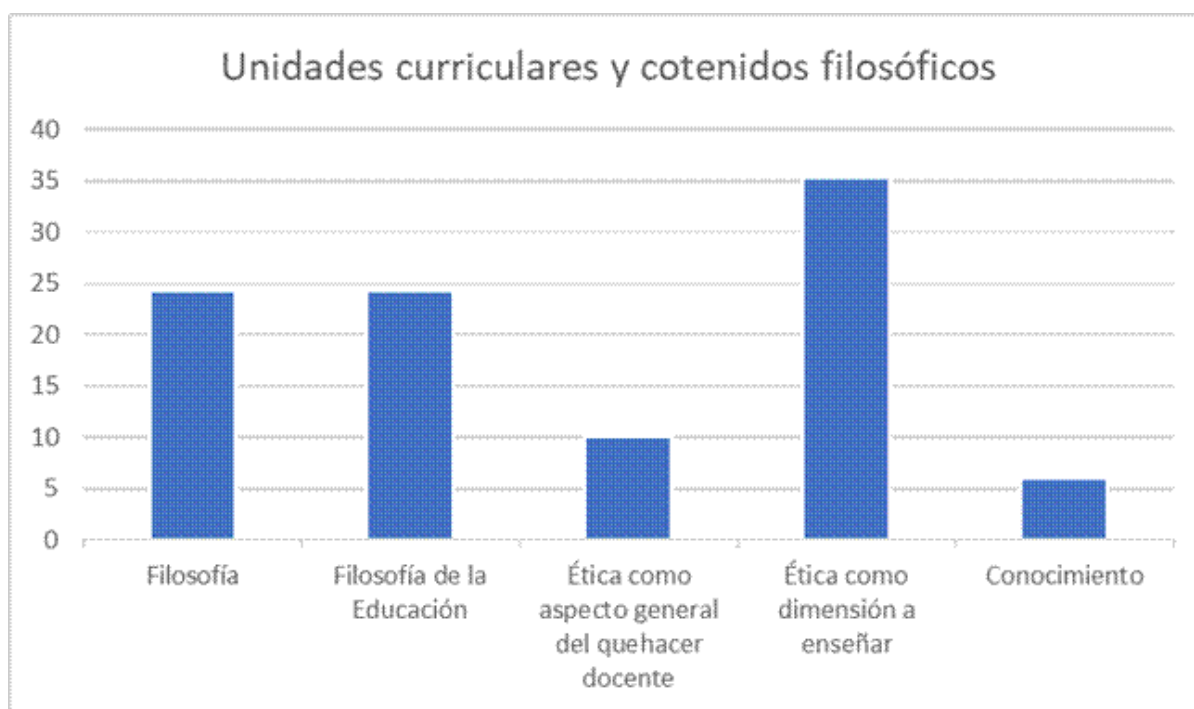


Figura 3

Unidades curriculares y categorías de agrupamiento por contenido.

Por otra parte, y retomando los lineamientos nacionales presentados en el apartado anterior, es necesario revisar en qué campo de la formación se incluye cada unidad curricular (como se mencionó anteriormente, la normativa nacional las ubica en el campo de la formación general) así como el formato curricular que se les asigna. En relación con esto último, como ya se señaló, a nivel nacional se sugiere el formato de “asignatura”, que acentúa el enfoque centrado en la disciplina y su estructura.

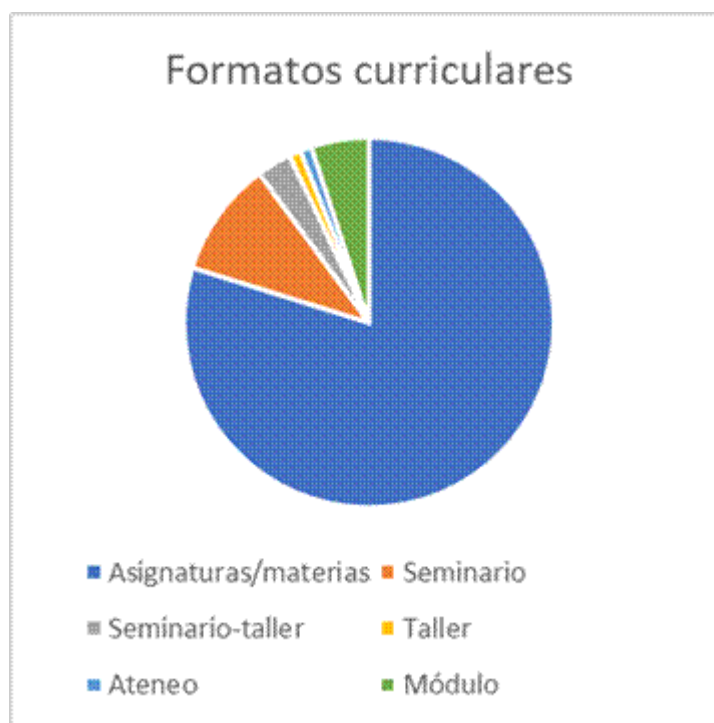
En cuanto a la ubicación en los campos de formación, la gran mayoría de los espacios filosóficos forman parte del campo de la formación general (noventa y uno), mientras que un muy acotado número de ellos lo hacen en el marco del campo de la formación específica (ocho) y son los vinculados con la enseñanza de la ética y la ciudadanía o a la deontología profesional.

En cuanto a los formatos curriculares en los que la filosofía es propuesta para su trabajo en la formación docente es, predominantemente y por amplia mayoría, el de asignaturas o materias (setenta y nueve). No obstante, es posible encontrar también seminarios (diez), taller (uno), seminario-taller (tres), módulos (cinco) y ateneos (uno).



Figura 4

Unidades curriculares: campos de formación y formatos asignados.



Perspectivas didácticas para *Filosofía* en los diseños curriculares

Como se señaló anteriormente, existen veinticuatro unidades curriculares denominadas *Filosofía* en las propuestas jurisdiccionales que, en el año 2022, regulan la formación de docentes de los niveles inicial y primario en Argentina. Todas ellas forman parte del campo de la formación general y se conciben desde el formato curricular de asignaturas o materias.

La justificación de la definición de este formato para las unidades curriculares del campo de la formación general ya fue mencionada en este trabajo, con la Resolución CFE 24/07. En cuanto a cómo se lo entiende, el documento señala que las materias o asignaturas se encuentran

Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Estas unidades se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercitan a los alumnos en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de la comunicación oral y escrita, y en general, en los métodos de

trabajo intelectual transferibles a la acción profesional, etc.^[37]

El hecho de que la enseñanza de la filosofía se plantee desde este formato no resulta una cuestión menor, pues implica trabajar en el enfoque propio de la disciplina y sus particularidades, en contraposición a propuestas anteriores en las que se construían espacios curriculares que conjugaban distintos campos del saber y desdibujaban las particularidades de cada uno.^[38] Esta apreciación se desprende de las recomendaciones que los “Lineamientos curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” realizan sobre las asignaturas del campo de la formación general.

Sin embargo, esta opción por el formato de asignatura centrado en las disciplinas no implica pensar una enseñanza alejada de las particularidades del perfil profesional previsto: el documento señala que ello no entra en contradicción con un abordaje de los contenidos que se relacione con los problemas de la vida y de la profesión docente. Así, se recomienda un desarrollo desde esta perspectiva a la vez que se desaconseja un trabajo de tipo enciclopedista. Ello, además, se supone desde el momento en que se asigna al campo de la práctica profesional docente el carácter de eje del currículum de la formación docente, al cual deben aportar todos los otros campos y espacios desde la articulación permanente.

A continuación, se revisan los diseños curriculares de estas asignaturas para identificar los posicionamientos didácticos, explícitos o implícitos, desde los cuales se construyen.^[39]

En la provincia de Buenos Aires, y ubicada en el primer año de ambos profesorados, la asignatura presenta un apartado con orientaciones pedagógicas que manifiestan, como propósito del espacio,

brindar herramientas conceptuales para la comprensión del proceso, de la práctica y del campo educativo [...] que serán problematizados a partir de su ubicación en condiciones históricas determinadas y en los contextos geoculturales de su producción. Se considerarán las líneas fundamentales del pensamiento occidental pero se prestará especial atención al pensamiento situado en América Latina y en la Argentina, imprescindible para reconocer las corrientes pedagógicas y los hitos en la educación en nuestras sociedades.^[40]

Este encuadre, que no presenta referencias explícitas al campo de la didáctica específica, deja entrever algunas cuestiones que se esperan de la enseñanza de la disciplina, como su lugar como provisor de conceptos que permitan la comprensión de ciertos fenómenos, su anclaje desde problemáticas vinculadas con la cuestión educativa y su perspectiva geocultural situada. Todo ello resulta central en tanto, desde la enunciación de los contenidos del espacio, no se trasluce este enfoque que se presenta previamente, por lo que las orientaciones pedagógicas se vuelven una herramienta muy importante para aclarar y encauzar el sentido de la propuesta. De esta forma, y si se tienen en cuenta los aportes de Cerletti^[41] mencionados anteriormente, si bien

no se especifica cómo se sugiere la enseñanza, se plantea una posición acerca de cómo se entiende a la filosofía, lo que sin duda incide directamente en la configuración de una propuesta de enseñanza.

Por su parte, en el tercer año de ambos profesorados de la provincia de Chaco y como asignatura del campo de la formación general, se explicita en las finalidades formativas que

La Filosofía se nos presenta como algo vivo y vigente hoy y no como una ruina con valor arqueológico. Así, no reside en el conocimiento de sistemas teóricos propuestos en un pasado más o menos remoto y con un interés exclusivamente histórico sino en el planteo de problemas que nos desvelan hoy y sobre los cuales esos sistemas pueden todavía brindar respuestas o lanzarnos el desafío de pensar otras respuestas, habiendo desarrollado las herramientas conceptuales necesarias para ello.

Es así que la formación docente desde la Filosofía [...] presenta el desafío de capacitar a los estudiantes para que generen situaciones de enseñanza y aprendizaje que den lugar a la reflexión y la autorreflexión acerca del hombre, del conocimiento y del obrar individual y colectivo.

La enseñanza de la Filosofía es una reflexión e interrogación sobre la condición humana y los grandes problemas de la vida. Además, permite indagar sobre los orígenes del pensamiento sudamericano.^[42]

Este diseño curricular repara en, al menos, dos cuestiones que resulta importante destacar: en primer lugar, el sentido que se le da a la filosofía y a su historia; en segundo lugar, en tanto resalta su potencial como disposición que las y los docentes en formación pueden luego trasladar a sus propuestas de trabajo en los niveles inicial y primario. Esto último invita a una enseñanza de la filosofía que implicará construir instancias en las que se puedan pensar maneras para que esta sea incluida también en los niveles para los cuales se están formando.

En cuanto a la forma en que se concibe el abordaje de la historia, se cuestiona su valor centrado solo en un repaso por las ideas del pasado, que puede asociarse con la postura de Sánchez Meca^[43] al afirmar que no tiene sentido plantear la historia de la filosofía desde un abordaje que la presente como galería de filósofos o de sus sistemas con un objetivo meramente de coleccionista, sin pensar sus relaciones con el presente. Al mismo tiempo, el abordaje de la historia de la disciplina en un momento posterior a la construcción de problemas “que nos desvelan hoy”, así como la construcción posterior de respuestas nutridas de tales herramientas conceptuales del pasado, puede remitir, como estructura general, al modelo formal general propuesto por Obiols.^[44]

En Corrientes se escoge el formato de materia para esta unidad curricular que se ubica en el segundo año del plan de estudios de ambos profesorados. Su presentación enuncia las finalidades formativas y asume que:

la filosofía y el filosofar constituyen una relación indisoluble si se pretende aportar desde este campo a la formación de docentes reflexivos, críticos y capaces de argumentaciones lógicamente consistentes.

[...] la actividad de indagación y cuestionamiento, el filosofar, se presenta como el eje articulador de esta propuesta.

Se reivindica la modalidad histórico-problemática de la enseñanza filosófica, que subraya la importancia de la pregunta en el contexto de su enunciación y desarrolla la capacidad argumentativa a partir del cuestionamiento, más que del acopio de información erudita. Las respuestas que han construido los filósofos serán el disparador que permita articular posturas, reconstruir concepciones del mundo, comprender y discutir los fundamentos de los debates que hoy comprometen el destino de la sociedad.

Así, la realidad será el texto en el que se inscriban nuestras preguntas, desde las cuales se desarrollarán los procedimientos propios de la argumentación filosófica para que la propuesta mantenga el rigor intelectual que le es propio.^[45]

En este recorte se puede apreciar la referencia explícita a una categoría que ha aportado mucho a la didáctica de la disciplina y que, desarrollada por Obiols,^[46] reconoce distintas modalidades de enseñanza en las que se prioriza una forma de concebir a la filosofía. Estas son: la *modalidad histórica*, que asume que la filosofía es o se encuentra en su pasado, su tradición; la *modalidad centrada en los textos filosóficos*, que se sostiene en la idea de que la filosofía está en las grandes obras filosóficas; la *modalidad doctrinaria*, que parte de un sistema filosófico particular desde cuyo conocimiento profundo se dialogará con el resto de la historia de la filosofía; y, por último, la *modalidad problemática*, anclada en las preguntas filosóficas y las respuestas que puedan construirse a las mismas.

En esta jurisdicción se sugiere una modalidad de enseñanza que reúne a dos de las clásicas ya presentadas: la histórica y la problemática. Este tipo de intersecciones seguramente aspire a potenciar las fortalezas y debilidades que cada una de ellas presenta por separado para, de esta forma, y como el mismo autor de las categorías sugiere, no elegir una única modalidad, sino “*aprovechar las ventajas y neutralizar los defectos*”^[47] de cada una por separado. Así, señala que no suelen concebirse como modalidades incompatibles entre sí, aunque pueda ponerse el acento de una sobre las demás.

En cuanto a la provincia de Entre Ríos, el marco orientador de la asignatura también refiere al diálogo entre la tradición filosófica y la construcción de una mirada cuestionadora en quienes aspiran a ser docentes:

La filosofía, desde la racionalidad y la pasión, problematiza las grandes cuestiones que han afectado y afectan al sujeto, que se pregunta sobre el sentido y el fundamento de la existencia, exige un diálogo con las grandes corrientes del pensamiento que configuran la vida y las culturas de nuestra

sociedad, poniéndonos en contacto con los pensadores-filósofos más importantes y sus reflexiones para encontrar, mediante la razón, respuesta a los interrogantes que hoy planteamos.

Para poder concretar esta propuesta, las problemáticas se abordarán desde una lectura culturalmente situada. Esta forma de hacer filosofía permite mostrar que los sujetos no estamos aislados, sino incluidos en una compleja red de relaciones históricas, sociales, políticas, culturales que orientan y condicionan nuestro pensar.

Desde esta mirada, desde un análisis histórico y contextual de las corrientes del pensamiento más significativas, se pretende que la filosofía deje su huella en los estudiantes, que abra caminos al cuestionamiento, a la interrogación de nuestra propia realidad, buscando respuestas con fundamentos.^[48]

La perspectiva de una filosofía culturalmente situada es clara en tanto, cuando se presenta la bibliografía del espacio, puede observarse que la gran mayoría de textos propuestos son de autores latinoamericanos y que problematizan nuestra condición cultural en relación con Europa y su filosofía. Los ejes de contenidos (uno introductorio, otro epistemológico y el último en torno al problema educativo), a su vez, proponen un abordaje de los problemas actuales de esas áreas de reflexión. En cuanto a los contenidos que se desagregan de cada eje, si bien el marco orientador hace referencia a la relevancia de la tradición y las corrientes de pensamiento filosófico, ello no se ve especificado en este componente. En este sentido, se puede asumir que queda en manos de cada docente la definición de en qué autores/corrientes anclará el abordaje de los problemas filosóficos del curriculum.

Desde Formosa, en línea con los lineamientos nacionales y lo que se presentó en las diferentes decisiones jurisdiccionales anteriormente abordadas, también se pretende que este espacio construya una disposición hacia el cuestionamiento, una actitud filosófica, pues

entendida como modo de conocimiento de carácter crítico y problematizador, se constituye en un ámbito de importante valor formativo para los futuros docentes, ya que promueve una actitud básica de indagación y cuestionamiento constante.

La reflexión filosófica conduce al sano ejercicio de la crítica; a la responsabilidad intelectual que supone el sostenimiento de las ideas propias, planteos de preguntas y búsquedas del sentido de la vida y al orden del ser humano en su contexto. Para ello, se profundizará la comprensión de algunas respuestas que han sido elaboradas a lo largo de la historia (tanto en autores clásicos de la filosofía griega, medieval y moderna, cuanto en algunos enfoques contemporáneos) que resultan importante al perfil profesional docente, en función de vincular los problemas filosóficos y poder de ese modo diferenciar, valorar, formar criterios, etc. que hacen a la comprensión de la transición y las consecuencias socioculturales que la misma acarrea. [...]

Y por último, la Filosofía tiene su razón de ser en la demostración de que América Latina como unidad cultural ha sido capaz de producir una filosofía propia, autónoma y válida. Responde a la necesidad de mostrar cómo es posible darse un pensamiento originario a la vez que va constituyéndose históricamente en original.^[49]

Así, desde el primer año de ambas carreras, puede verse como se aspira a trabajar en esta actitud crítica a partir del contacto con referentes de la tradición que han tematizado algunos de los problemas filosóficos que se erigen como ejes de los contenidos prescriptos para la asignatura, que, a su vez, promueve la difusión y construcción de una filosofía latinoamericana. Esta idea, de que el contacto con la tradición (y aquí aparece mencionada específicamente la periodización tradicional de la filosofía occidental) resulta potente para el desarrollo de una actitud filosófica de cuestionamiento, puede vincularse con la afirmación de Martha Frassinetti de Gallo: “...solo pregunta el que es curioso y ponerse en contacto con los grandes preguntones puede ayudar a que el futuro maestro se vuelva él mismo más curioso e inquisidor”.^[50]

En la provincia de Jujuy, por su parte, *Filosofía* se encuentra en el primer año del Profesorado de Educación Inicial y en el segundo del Profesorado de Educación Primaria. Ambas unidades curriculares son previstas con el formato de materias y, a pesar de la diferencia en la ubicación dentro de los planes, comparten contenidos, finalidades formativas y el resto de los componentes que incluye el diseño curricular. Es justamente en las finalidades formativas donde se señala que

La educación filosófica no se limita a la transmisión, recepción y/o imitación de ideas, categorías, conceptos, valores y actitudes. Promueve el poder creador del sujeto, de aquello que hay de más original y libre en su ser personal. Propone contenidos que resultan centrales en la formación docente [...] Asimismo, pretende revalorizar la práctica de la Filosofía como recurso del docente con los y las adolescentes –y también con los niños y las niñas– estos pueden llegar a asumir ideas nacidas de su propia reflexión en relación con el mundo, con los otros y con los valores de la propia cultura y del universo de saberes acumulados por la humanidad.^[51]

El fragmento recuperado inicia con una formulación negativa: aquello a lo que no ha de limitarse la filosofía. Así, busca alejarse de un tratamiento de la disciplina como “transmisora” de distintos tipos de saberes (tanto los conceptuales como otros más vinculados a valores y disposiciones), en tanto se la entiende como potencialmente promotora de sujetos que puedan crear. Así, se entiende a la filosofía como invitación a la creación, por lo que su enseñanza, se puede deducir, no deberá limitarse a la mera presentación de la tradición. Además de ello, como instancia que promueve sujetos libres, se la concibe como herramienta para que las y los docentes en formación

puedan luego desplegar en sus aulas sus recursos filosóficos y hacer lo propio con sus estudiantes de los distintos niveles educativos. A partir de ello, también podrán asumir posicionamientos propios en relación con el mundo y la cultura en la que viven.

En la provincia de La Pampa *Filosofía* es una asignatura de primer año de ambos profesorados. Si bien comparte formato curricular, asignación horaria, año de ubicación en los planes de estudios, bibliografía y ejes de contenidos, las finalidades formativas de cada plan se desarrollan de manera diferente. En el caso del Profesorado de Educación Primaria se explicita el carácter problematizador del espacio como relevante para la formación de docentes con actitud de indagación y cuestionamiento. Al mismo tiempo, y en línea con la reflexión de Frassinetti de Gallo presentada anteriormente, afirma el interés por acercar a los y las docentes en formación a modelos filosóficos de construcción de preguntas y respuestas en torno a problemas asociados a la antropología filosófica, la gnoseología y la ética en relación con la cuestión educativa. Así,

se propone organizarla desde una perspectiva que combine el abordaje y la contextualización histórica de diversos enfoques y autores con el planteamiento de ciertos problemas filosóficos centrales.

En este contexto, el planteo de preguntas filosóficas en torno al ser humano y la comprensión de algunas respuestas que han recibido a lo largo de la historia (tanto en

autores clásicos de la filosofía griega, medieval y moderna, cuanto en algunos enfoques

contemporáneos) resultan claves para un futuro docente, en función de vincular los

problemas filosóficos con el surgimiento y el desarrollo de la reflexión pedagógica en

nuestra sociedad. (...)

Por último, este acercamiento a las cuestiones filosóficas y sus consecuencias culturales y educativas no puede dejar de lado ciertas contribuciones que al respecto se

han desarrollado desde el pensamiento latinoamericano y argentino, en función de

contextualizar la reflexión filosófica en nuestro ámbito socio-histórico particular y poner en diálogo estas perspectivas con las provenientes de los enfoques clásicos y de la modernidad occidental.^[52]

En este último fragmento se alude explícitamente a pensar una filosofía situada, reconociendo los aportes desde nuestro continente para pensarlos en relación con la filosofía occidental, a la que se refiere anteriormente. En el abordaje de la filosofía de tradición occidental

hay una referencia a la periodización clásica de la historia de la filosofía, cuyo abordaje buscaría presentar respuestas a preguntas directamente vinculadas con los problemas filosóficos que organizan los contenidos de la unidad curricular.

Por otra parte, y en línea con lo expresado en el diseño presentado anteriormente, para el Profesorado de Educación Inicial se señala que

el pensamiento filosófico se articula en torno a problemas, a partir de los cuales se abren horizontes en base a un pensamiento crítico, sólidamente fundado y firmemente orientado. En consecuencia, una enseñanza filosófica ampliamente difundida, bajo una forma accesible y pertinente, contribuye de manera esencial a la formación de ciudadanos libres: ejercita a juzgar por uno mismo, a confrontar argumentaciones diversas, a respetar la palabra de los otros y a someterse solo a la autoridad de la razón.

(...) la reflexión filosófica sobre las razones y sentidos de la educación, desde el interior mismo del campo educativo y de los problemas centrales que atraviesan las prácticas, es un aspecto fundamental que debe formar parte de la formación general de los futuros docentes.

No se trata de exponer, sin embargo, una galería de opiniones y de ideas que algunos filósofos tuvieron sobre la educación. Tampoco se pueden desconocer las soluciones que históricamente se han dado a los problemas filosóficos ligados con la educación, pero repetir lo que dijeron otros filósofos no es filosofar. Filosofar es hacer poner en diálogo el pensamiento de los filósofos con las problemáticas actuales, hacer que digan algo hoy, para entrar con ellos o contra ellos al debate.

(...) se propone organizarla desde una perspectiva que combine el abordaje y la contextualización histórica de diversos enfoques y autores con el planteamiento de ciertos problemas filosóficos centrales.^[53]

Aquí, si bien se retoma la idea de una enseñanza centrada en los problemas filosóficos que ponga en diálogo a la tradición con el presente, se hace alusión a la formación de ciudadanas y ciudadanos libres a partir del ejercicio de la crítica y el reconocimiento de diversas posturas que demandan una actitud de respeto pero que pueden ser juzgadas racionalmente. Al mismo tiempo, se presenta la relevancia del abordaje filosófico del problema educativo y sus sentidos, especialmente importante si se tiene en cuenta que este es el único espacio de índole filosófica del plan de estudios.

En la provincia de La Rioja existen diferencias entre ambos diseños curriculares. Estos fueron aprobados en años diferentes y Filosofía, como materia, aparece con diferentes cargas horarias y en distintos años del plan de estudios en las propuestas para el nivel inicial y el nivel primario.

Para el Profesorado de Educación Primaria las finalidades formativas entienden la relevancia de la disciplina en el desarrollo de la autonomía y la capacidad de pensar críticamente, particularmente, cuestiones vinculadas a la educación y la enseñanza. Si bien no se explicitan relaciones con conceptualizaciones didácticas, al igual que

en la mayoría de las jurisdicciones que se han presentado, es clara la concepción de una filosofía como actividad desnaturalizadora y asociada al pensamiento crítico situado en la práctica educativa como parte del perfil profesional de la carrera. Al igual que algunas de las propuestas ya aludidas, también refiere al pensamiento latinoamericano.

La filosofía, en tanto manifestación de la capacidad reflexiva y auto reflexiva del ser humano, es una disciplina fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y riguroso. El saber filosófico posee características particularmente apropiadas para favorecer la autonomía intelectual vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten insumos a la reflexión sobre la práctica y la renovación de experiencias pedagógicas.

En este escenario, la Filosofía se presenta como una herramienta que nos permitirá leer y comprender la realidad social, cultural, política y económica necesaria para el conocimiento del proceso, de la práctica y del campo educativo, por lo tanto, se abordaran las líneas fundamentales del pensamiento Occidental pero se prestará especial atención al pensamiento situado en América Latina y en la Argentina, imprescindible para reconocer las corrientes pedagógicas y los hitos en la educación de nuestro país.^[54]

Por otra parte, en el Profesorado de Educación Inicial, se asume también el desarrollo de habilidades de reflexión asociadas a la filosofía que se pretenden trabajar con las y los docentes en formación, a la vez que reconoce la relevancia que, para ello, tiene el trabajo con la tradición filosófica precedente y contemporánea.

El saber filosófico posee características particularmente apropiadas para favorecer la autonomía intelectual, promoviendo la problematización, reflexión, discusión y comprensión, con el fin de potenciar en el estudiante la capacidad crítica (...)

La presente unidad curricular le otorgara un lugar de análisis privilegiado a diferentes teorías del conocimiento filosófico y las pondrá en diálogo con las disciplinas y los momentos históricos. También abordará contenidos de movimientos actuales que focalicen preguntas en torno al hombre, la sociedad y la educación.^[55]

La provincia de Mendoza presenta una “síntesis explicativa” de esta asignatura del tercer año de ambos profesorados, a la que siguen una serie de expectativas de logro:

Se propone desarrollar las posibilidades de comprensión, problematización y reflexión sobre el mundo que brinda el contacto con textos y argumentaciones filosóficas. Los ejes problematizadores (conocimiento, hombre, acciones, valores y mundo) constituyen posibles caminos de iniciación y cruce con el objeto de potenciar en el estudiante la capacidad de crítica y cuestionamiento de los saberes (...).

La asignatura pretende provocar y convocar a pensar de muchas maneras diferentes, fundamentalmente desde un punto de partida que problematiza el presente contemporáneo y su diálogo con la tradición histórica, en vistas a una formación integral en términos de desarrollo de un espíritu crítico y libre. (...)

• *Generar espacios de transformación de los modos tradicionales y naturalizados en los que pensamos lo real y lo posible, la educación y los sujetos, las prácticas y los discursos y los plurales vínculos que establecemos con la educación, los sujetos, las prácticas y los discursos.*^[56]

El inicio de este fragmento refiere a la importancia del contacto con los textos filosóficos, algo que había señalado Obiols en su desarrollo de las distintas modalidades de enseñanza de la filosofía. Al mismo tiempo, e inmediatamente a continuación, se señala la estructura de los contenidos desde la presentación de ejes problemáticos, que alude más bien a otra de las modalidades identificadas con Obiols. En este sentido, puede verse como las modalidades se presentan como categorías generales que no necesariamente dan cuenta de las propuestas concretas, en tanto suelen combinarse de diferentes maneras. El diseño curricular, además, no presenta bibliografía específica ni desagrega autores y corrientes específicas dentro de los contenidos que se incluyen en cada eje problemático.

A su vez, el enfoque pretende aportar a la construcción de docentes con capacidad de ejercer la crítica y desnaturalización en las propias prácticas educativas, por lo que la filosofía se sitúa en el perfil profesional, desde el diálogo del pasado con las problemáticas del presente. La tradición participa del diálogo, pero no se aborda como un fin en sí misma.

Misiones propone a *Filosofía* como asignatura del primer año de ambas carreras y, antes de las finalidades formativas, realiza una sucinta presentación de la unidad curricular en la que afirma que esta *“trata de propender a una formación que contemple el acercamiento a los modos en que los diferentes modelos filosóficos construyen sus preguntas y respuestas en relación con los problemas educativos y la acción de educar”* para luego, en la misma página, pasar a enumerar lo que se espera desde el espacio:

-Comprender los debates contemporáneos más significativos para abrirse a las huellas de la historia de la filosofía, que, presentes en muchos planteos actuales, exigen conocer, revisar y resignificar autores “clásicos” de la filosofía, y, simultáneamente,

permiten ir construyendo una comprensión de qué significa hoy pensar filosóficamente.

-Asumir un pensamiento crítico en relación a los temas propiamente educativos desde una perspectiva filosófica.

-Articular entre diversos puntos de vista teóricos y su relación con distintas concepciones educativas, pedagógicas y didácticas.^[57]

Aquí nuevamente se piensa la enseñanza de la filosofía como una mediación entre la filosofía como revisión de la historia y tradición de la disciplina y la práctica del filosofar como actividad. Esta perspectiva es a la que suele identificarse como “interpretación débil” de la dicotomía que representaban las posturas de Kant y Hegel.^[58] Al mismo tiempo, se propone una enseñanza que contextualiza el recorte de contenidos que prioriza el perfil profesional formativo de las carreras al situar las reflexiones en el marco de aquello que se considera mayormente vinculado a problemáticas educativas.

Río Negro propone una única *Filosofía* en ambos planes de estudios y en el segundo año de ambas carreras. Esta asignatura es presentada desde el componente “finalidades formativas”, y afirma que

En la actividad propia de la filosofía interviene el diálogo motorizado por la curiosidad, el asombro, por la duda y la sospecha que permite construir una mirada diferente a partir de los interrogantes que surgieron a lo largo del pensamiento filosófico (...) Se propone una unidad curricular que propicie la interrogación de las prácticas naturalizadas, así como la reflexión en torno a los supuestos implícitos en las prácticas educativas (...) Desde marcos conceptuales de la disciplina es prioritario brindar herramientas que colaboren en “alterar la continuidad de lo que se dice” y a través de la actitud interrogativa favorecer la comprensión de los principales debates filosóficos actuales.^[59]

En este recorte se señalan algunas actitudes filosóficas que se pretende trabajar con los y las docentes en formación, forma de abordaje que puede remitir al trabajo de Cerletti cuando afirma que

El reto consistiría en encontrar algo germinal del filosofar de los filósofos que puede ser actualizado en los aprendices de filosofía... Ese espacio común entre filósofos y aprendices será más bien una actitud: la actitud de sospecha, cuestionadora o crítica, del filosofar. Lo que habría que intentar enseñar sería, entonces, esa mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar.^[60]

En la asignatura presentada, el diálogo con filósofas y filósofos de la tradición parece tener la función de reconocer, en autoras y autores de la historia de la filosofía, formas de interrogación y cuestionamiento de sus propios presentes, actitud de crítica y desnaturalización que se consideran valiosas para el perfil profesional de las y los docentes en formación.

En la provincia de Salta la materia *Filosofía* se ubica en el tercer año del Profesorado de Educación Inicial y en el cuarto de primaria. En ambos casos comparten los contenidos de enseñanza, cuya presentación es antecedida por una enumeración de cinco finalidades educativas entre las que se encuentran:

-Profundizar la capacidad para desarrollar el pensamiento lógico-reflexivo desde la práctica personal en forma extensiva el accionar profesional.

-Reconocer el valor del conocimiento filosófico para el análisis y la reflexión de la experiencia personal, educativa y social. (...)

-Promover la capacidad de actuar con autonomía, según criterios propios y sin coacción externa.^[61]

Los contenidos se encuentran organizados en cinco problemas filosóficos: filosofía y educación, el pensamiento lógico, el problema del conocimiento y del conocimiento científico, y la cuestión antropológica. Dentro de estos problemas no se hace alusión explícita a autores o corrientes particulares de la tradición y en la bibliografía se listan cinco textos, dos de los cuales abordan la cuestión de la filosofía para niños.

Como se puede ver en la enunciación de las finalidades, estas tienen que ver directamente con habilidades y actitudes que se asocian al filosofar, lo que es perfectamente coherente con el resto de los componentes. Es decir, se opta, aunque sin mencionarlo, por pensar la enseñanza de la filosofía desde el filosofar y se escoge la modalidad problemática. Por otra parte, se alude a la profesión concreta para la que se incluye la materia, en tanto se menciona “el accionar profesional” y “la reflexión de la experiencia personal, educativa y social”, a la vez que se inicia el abordaje de contenidos con el problema filosófico de la educación.

Consideraciones sobre lo relevado

El trabajo con la documentación muestra escasa alusión explícita a perspectivas teóricas vinculadas con la enseñanza de la filosofía. No obstante, se pueden reconocer posicionamientos sobre cómo se concibe a la filosofía y qué se espera de ella y de su forma de abordaje, aun sin referir de manera manifiesta a conceptos de lo que hoy ya es un campo disciplinar con producciones conceptuales reconocidas y valoradas, como lo es la didáctica específica de la filosofía.

La inclusión de asignaturas filosóficas en las jurisdicciones es diversa, tanto en la cantidad como en sus características específicas (ubicación en el plan de estudios, formato curricular, carga horaria y nombre, entre otras cuestiones). Se puede observar que predominan aquellos espacios que tematizan filosóficamente a la educación, la ética, la antropología y el conocimiento.

Desde las asignaturas que se presentan con el nombre *Filosofía*, se observa que las orientaciones y finalidades que las encuadran, en los diseños curriculares, revisten diferencias tanto en la forma en que se presentan como en el contenido de sus indicaciones. En líneas generales, se percibe que todas adoptan un enfoque que busca

equilibrar la comprensión de las tradiciones filosóficas con la capacidad de abordar problemas contemporáneos, en algunos casos situados en la realidad latinoamericana, y desarrollar habilidades críticas y argumentativas. Estos enfoques varían según la jurisdicción, aunque, en general, enfatizan la relevancia de la filosofía como parte sustantiva de la formación de docentes reflexivos y críticos.

Otro aspecto para destacar es que prevalece muy ampliamente la organización de los contenidos en ejes que dan cuenta de problemas filosóficos, aspecto que se refleja en las orientaciones didácticas al acentuar el carácter de la filosofía como actividad de pensamiento y no mera reconstrucción de la historia de las ideas. Así, la tradición filosófica se hace presente, aunque en un segundo plano, sin ser entendida como fin en sí misma, tal como se indicara en la normativa nacional revisada. Es decir, se reconoce la importancia de estudiar a la tradición, pero se enfatiza la relevancia de pensar filosóficamente cuestiones contemporáneas y educativas: se busca conectar las reflexiones filosóficas pasadas con desafíos y problemas actuales en general, así como del campo educativo.

A su vez, en tanto las orientaciones para el abordaje didáctico de los espacios son planteadas de manera general, se entiende que las propuestas se distancian del tecnicismo y presentan lineamientos que han de ser insumo para que cada docente configure un plan de trabajo situado. En este punto podríamos entrever que, ante la idea de una didáctica crítica, que no establece formas de enseñanza universales y otorga un lugar central a quien enseña en cada caso, se dejan a un lado las prescripciones vinculadas a esta dimensión proyectiva de la didáctica. No obstante, esta misma idea se encuentra presente en modelos que han sido pensados por referentes del campo disciplinar, por lo que aun desde esta postura sería posible referir a ellos. Además, y en cuanto a la formación de docentes de filosofía, ya desde hace algunas décadas ésta incluye a la didáctica específica, por lo que es posible suponer que quienes se han formado en el último tiempo conocen las referencias teóricas más extendidas del campo.

En síntesis, el trabajo realizado muestra que los planes de estudios incluyen componentes que aspiran a orientar las prácticas de enseñanza, pero que suelen estar formulados sin referir al campo disciplinar que justamente se encarga de pensar sistemática y conceptualmente esta cuestión. Pensando en futuras reformas, resultaría un gran reconocimiento al saber construido por la didáctica específica de la filosofía el que fuera referido más explícitamente en estas instancias de definición del curriculum.

Notas

- [1] Araujo, Sonia (2008), *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*, Universidad Nacional de Quilmes.
- [2] Camilloni, Alicia; Davini, María Cristina; Edelstein, Gloria; Litwin, Edith; Souto Marta y Barco, Susana (2013), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- [3] Barco, Susana (2013), “La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica”. En Camilloni, Alicia; Davini, María Cristina; Edelstein, Gloria; Litwin, Edith; Souto Marta y Barco, Susana, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, pp. 157-167.
- [4] Araujo, Sonia, 2008, Ob. Cit., pp. 36.
- [5] Contreras, José (1994), *Enseñanza, curriculum y profesorado*, Akal.
- [6] Davini, María Cristina (2013), *Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales*. En Camilloni, Alicia; Davini, María Cristina; Edelstein, Gloria; Litwin, Edith; Souto Marta y Barco, Susana, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, p. 69.
- [7] Camilloni, Alicia (2007), “Didáctica General y Didácticas Específicas”. En Camilloni, Alicia; Cols, Estela; Basabe, Laura y Feeney, Ssilvina, *El saber didáctico*, Paidós, pp. 23-40.
- [8] Menghini, Raúl (2014), “Didáctica/s y prácticas docentes: aportes, tensiones, limitaciones”. En Malet, Ana María y Monetti, Elda (Comps.), *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*, Novedades Educativas, pp. 27-36.
- [9] Morales, Laura (2014), “Tematización de la noción de transposición didáctica desde la filosofía y su didáctica”. En Malet, Ana y Monetti, Elda (Comps.), *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*, Paidós, pp. 129.
- [10] Lucarelli, Elisa (2011), “Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual?”, *Revista Perspectiva*, vol. 29 (2), pp. 417-441.
- [11] Camilloni, Alicia (1995), “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior” [Ponencia], *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*, Valparaíso, 19 y 20 de febrero de 1995.
- [12] Camilloni, Alicia, 1995, Ob. Cit.
- [13] Resulta relevante aquí señalar la diferencia entre el curriculum establecido y en acción (Camilloni, 2001), o entre documento curricular como política que regula la enseñanza y desarrollo curricular como las objetivaciones concretas que realizan los y las docentes.

- [14] Obiols, Guillermo (2008), Una introducción a la enseñanza de la filosofía, Libros del Zorzal, pp. 38-39.
- [15] Un hito en el campo disciplinar de la didáctica de la filosofía en Argentina es la creación del “Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía” (Universidad de Buenos Aires) en el año 1993, que continúa trabajando en estas temáticas. Este programa, integrado originalmente por, entre otros y otras referentes, Guillermo Obiols y Eduardo Rabossi, investiga en torno a la didáctica de la filosofía, y ha organizado eventos académicos y publicaciones que resultan de gran valor para el desarrollo del campo.
- [16] Algunas de ellas pueden verse en las obras de Lyotard, Jean-Francoise (1987), “Memorial a propósito del curso filosófico”. En La posmodernidad (explicada a los niños), Gedisa; De Spinoza, Baruch (2007), Epistolario, Colihue.
- [17] Obiols, Guillermo, 2008, Ob. Cit.
- [18] A saber, los textos de Abelardo, Pedro (1967), Historia de mis desventuras, Centro Editor de Latinoamérica; Schopenhauer, Arthur (1991), Sobre la filosofía de universidad, Tecnos; Gilson, Étienne (1979), Historia de la filosofía y educación filosófica. En El amor a la sabiduría, Otium.
- [19] Obiols, Guillermo, 2008, Ob. Cit., p. 85.
- [20] Obiols, Guillermo, 2008, Ob. Cit.
- [21] Obiols, Guillermo, 2008, Ob. Cit., p. 65.
- [22] Cerletti, Alejandro, 2008, Ob. Cit., p. 60.
- [23] Gallo, Silvio; Danelon, Marcio y Cornelli, Gabriele (Orgs.) (2003), Filosofía do ensino de Filosofia, Vozes.
- [24] Frassinetti, Martha, González, María Cristina y Stigol, Nora (2000), “Configuraciones didácticas en la enseñanza de la filosofía en el nivel universitario”. En Obiols, Guillermo y Rabossi, Eduardo (Comps.), La enseñanza de la Filosofía en debate, Novedades Educativas, pp. 114.
- [25] Morales, Laura y Bedetti, María Belén (2013), “Una didáctica situada de la filosofía: Dispositivo para acompañar el extrañamiento docente”, Praxis & Saber, vol. 4 (7), pp. 141-157. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/3853/Morales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- [26] Obiols, Guillermo 2008, Ob. Cit.
- [27] Cerletti, Alejandro, 2008, Ob. Cit.
- [28] Waksman, Vera y Kohan, Walter (2005), Filosofía con niños. Aportes para el trabajo en clase, Novedades Educativas.
- [29] Lipman, Matthew (1998), La filosofía en el aula, De la Torre.

- [30] Para dimensionar el alcance de la formación docente regulada por las jurisdicciones se puede visitar el mapa de institutos de formación docente, disponible en <https://mapa.infed.edu.ar/>. En esta herramienta se reconoce, actualmente, la existencia de más de 1550 ISFD en el territorio de la República Argentina.
- [31] Resolución CFE N° 24/07. Anexo I: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, pp. 12.
- [32] Hisse, María Cristina (2009a), Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Inicial. Ministerio de Educación; Hisse, María Cristina (2009b), Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Primaria. Ministerio de Educación.
- [33] Actualmente el sistema educativo argentino se estructura en cuatro niveles (inicial, primario, secundario y superior) y ocho modalidades que refieren a opciones de organización de la educación en uno o más niveles educativos. Las modalidades previstas por la Ley Nacional de Educación N°26206 son: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.
- [34] Hisse, María Cristina, 2009a, Ob. Cit., p. 22.
- [35] Hisse, María Cristina, 2009a, Ob. Cit., p. 24.
- [36] Camilloni, Alicia (2001), Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina, pp. 23-52, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina. OPS/OMS.
- [37] Resolución CFE N° 24/07. Anexo I Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, pp. 23.
- [38] Solo por mencionar un ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, los planes de estudios previos incluían a la filosofía en las asignaturas llamadas “Perspectiva Filosófico-Pedagógica” o la “Perspectiva Filosófico-Pedagógico-Didáctica”.
- [39] Para la presentación de las propuestas curriculares para las asignaturas Filosofía se ha optado por seguir el orden alfabético de las jurisdicciones.
- [40] Dirección General de Cultura y Educación (2009), Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario, Provincia de Buenos Aires, La Plata, DGCyE, pp. 51.
- [41] Cerletti, Alejandro, 2008, Ob. Cit.
- [42] Res. N°6573/14 Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Chaco, Anexo I. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Profesorado de Educación Inicial, pp. 68.

- [43] Sánchez Meca, Diego (1996), La historia de la filosofía como hermenéutica, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- [44] Obiols, Guillermo, 2008, Ob. Cit.
- [45] Ministerio de Educación. Dirección de Nivel Superior (2014), Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Inicial, provincia de Corrientes, pp. 41.
- [46] Obiols, Guillermo y Frassinetti de Gallo, Martha (1993), La enseñanza filosófica en la escuela secundaria, A-Z Editora.
- [47] Obiols, Guillermo y Frassinetti de Gallo, Martha, 1993, Ob. Cit., pp. 56.
- [48] Res. N° 4165/Consejo General de Educación, Diseño Curricular: Profesorado de Educación Inicial, provincia de Entre Ríos, pp. 67.
- [49] Res. N°3171/14 Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa. Anexo. Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado de Educación Primaria, pp. 36.
- [50] Frassinetti de Gallo, Martha y José, Elena (2011), Preguntas clave para la enseñanza filosófica: algunas respuestas, p. 120, Editorial AZ.
- [51] Res. N° 2347-E-15, Ministerio de Educación. Secretaría de Gestión Educativa. Dirección de Educación Superior. Provincia de Jujuy. Anexo único, p. 22.
- [52] Ministerio de Cultura y Educación (2015), Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Primaria, provincia de La Pampa, p. 37.
- [53] Ministerio de Cultura y Educación (2015), Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Inicial, provincia de la Pampa, p. 40.
- [54] Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2014), Diseño curricular para la Educación Superior. Profesorado de Educación Primaria, provincia de La Rioja, p. 35.
- [55] Res. N° 2131/Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de La Rioja. Diseño curricular para la Educación Superior. Profesorado de Educación Inicial, provincia de La Rioja, p. 81.
- [56] Dirección General de Escuelas (2014), Diseño Curricular de la provincia de Mendoza. Profesorado de Educación Inicial, provincia de Mendoza, p. 71.
- [57] Res. N°332 Ministerio de Cultura, Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Programación y Evaluación Educativa. Provincia de Misiones (2014), Anexo I. Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Inicial, provincia de Misiones, p. 21.
- [58] Obiols, Guillermo, 2008, Ob. Cit.

- [59] Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Gobierno de Río Negro (2015), Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Inicial, provincia de Río Negro, p. 38.
- [60] Cerletti, Alejandro, 2008, Ob. Cit., p. 28.
- [61] Res. N° 1229. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, provincia de Salta. Anexo, p. 62.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12778923007>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

María Belén Bedetti

**LA FILOSOFÍA EN EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN
DOCENTE DE LOS NIVELES INICIAL Y PRIMARIO DE
ARGENTINA Y SUS ORIENTACIONES DIDÁCTICAS**

PHILOSOPHY IN THE CURRICULUM OF TEACHER TRAINING
FOR EARLY CHILDHOOD AND PRIMARY LEVELS IN ARGENTINA
AND ITS DIDACTIC APPROACHES

Andes

vol. 35, núm. 1, p. 173 - 207, 2024

Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y
Humanidades, Argentina

andesportalderrevistas@rectorado.unsa.edu.ar

ISSN: 0327-1676 / **ISSN-E:** 1668-8090