

# *La inserción de la Filosofía en el currículum del nivel secundario de la provincia del Chaco*

*Mirtha González, Analia Flores (Universidad Nacional del Nordeste- Argentina)*

---

El sistema educativo argentino ha pasado por diversos momentos de definición y redefinición institucional resultado de condiciones socio políticas emergentes. Así, durante la década de los 90 el avance de políticas neoliberales en el nivel internacional produjo un impacto en nuestro país que desembocó en la transformación del sistema educativo mediante la aplicación de la Ley Federal de Educación N° 24.195. A fines del año 2006 se pone en vigencia la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que introduce una redefinición del sistema educativo nacional.

Cada uno de estos cambios nos interpela, exige posicionamientos respecto de las razones que justifican la inclusión de la Filosofía en los distintos niveles del sistema de educación formal. Aquí nos centramos en el análisis de lo que actualmente está ocurriendo en la elaboración del currículum de Filosofía del nivel secundario de la provincia del Chaco. Algunos de los interrogantes que guían este análisis: ¿cómo es el proceso de construcción del currículum de Filosofía en la provincia? , ¿Qué debates se dan en las instituciones y entre los docentes del área?, ¿qué concepciones de Filosofía entran en disputa?, ¿cómo se vinculan lo universal con lo regional/local.

Esta situación particular de revisión y propuesta curricular del área abre la posibilidad de poner en discusión planteamientos epistemológicos sobre las condiciones y posibilidades de la Filosofía en el currículum del nivel secundario en las distintas jurisdicciones del país. Las consideraciones que haremos en esta presentación se nutren del trabajo docente en el campo de la filosofía, ambas somos profesoras en filosofía, nos desempeñamos en los niveles secundario y superior –universitario y no universitario- de las provincias de Chaco y Corrientes, además, en los dos últimos años nos sumamos al trabajo que el equipo curricular de la Dirección de Nivel Secundario de la provincia del Chaco lleva adelante con el fin de elaborar los nuevos diseños curriculares de la jurisdicción.

Centramos nuestro análisis en torno a los siguientes interrogantes ¿cómo es el proceso de construcción del currículum de Filosofía en la provincia? , ¿Qué debates se dan en las instituciones y entre los docentes del área?, ¿qué concepciones de Filosofía entran en disputa?, ¿cómo vinculamos lo universal con lo regional/local?

La inclusión de la Filosofía en el currículum del nivel secundario de la provincia del Chaco tiene una larga tradición sin embargo, lo ha sido desde posicionamientos diferentes. Si consideramos, en sentido amplio, que el currículum es una propuesta político-pedagógica impulsada por sectores con intereses diversos y contradictorios que disputan la primacía

de valores, creencias, conocimientos (de Alba: 1995:59) podemos sostener entonces que en él el lugar asignado a la Filosofía no puede ser considerado objetivo ni neutral respecto de sus propósitos y objetivos.

La experiencia de la transformación educativa implementada en los años noventa se da como consecuencia del avance de políticas neoliberales en el nivel internacional y desemboca en la aplicación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 y en la provincia del Chaco, la Ley de Educación Provincial N° 4475 con la consecuente transformación del sistema educativo. En éste contexto la visión dominante del curriculum es de carácter técnico, un asunto técnico-profesional de tal manera que quiénes lo elaboran son equipos expertos sin la participación del colectivo docente. La inclusión de la Filosofía en el currículum tiene una presencia limitada, visible sólo en algunas modalidades.

A fines del año 2006 se pone en vigencia la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que introduce una redefinición del sistema educativo nacional, mientras que en la jurisdicción como Chaco se sanciona la Ley de Educación Provincial N° 6191/10, en consonancia con la LEN.

¿Cómo es el proceso de construcción del curriculum de Filosofía en la provincia?

Si bien se trata de un proceso reciente, comienza con la participación de referentes jurisdiccionales en todas las instancias de discusión, propuesta y elaboración de los NAP<sup>1</sup> del Ciclo Orientado del Campo de Formación General<sup>2</sup>, en el año 2012, luego en el siguiente año se inicia el debate sobre el diseño jurisdiccional, siguiendo el modelo de discusión y construcción realizado a nivel federal.

Desde una mirada epistemológica y política la jurisdicción provincial aspira a la democratización curricular, en el sentido que, privilegia un modo de construcción colectiva de conocimientos en tanto promueve la participación docente en las diferentes instancias de trabajo, esto es, institucional, regional<sup>3</sup> y provincial. Esta metodología de trabajo pretende que los docentes se involucren en la propuesta y en el proceso de toma de decisiones durante la construcción curricular. Busca que cada docente aporte desde sus propias matrices biográficas, culturales y de formación, de tal manera de dar entidad a la pluralidad de miradas en el proceso de construcción. Desde este modo se concibe el curriculum, no como un asunto técnico-profesional, sino como una cuestión de política socio-cultural que reconoce explícitamente la capacidad reflexiva, crítica y propositiva de los docentes para seleccionar contenidos social y culturalmente significativos y con ellos ir dando forma al diseño curricular del nivel (Román y Diez, 2003)<sup>4</sup>. Ahora bien, no siempre el modo de construcción colectiva y participativa es aceptada, surgen resistencias de diverso orden, entre las cuales podemos reconocer aquellas que derivan de concepciones y prácticas naturalizadas, adhesión a tradiciones dentro del campo disciplinar de corte academicista, como así también, desconfianza y sospecha respecto de la legitimación de la palabra puesta en la propuesta, como otras que exceden los propósitos de este trabajo.

---

<sup>1</sup> Aprobados por Resolución 180/12 del CFE (Consejo Federal de Educación)

<sup>2</sup> Aprobado por Resolución 84/09 del CFE (Consejo Federal de Educación)

<sup>3</sup> Cabe aclarar que la jurisdicción Chaco esta organizada en diez regiones educativas concebidas en función de sus particularidades geográficas, demográficas y culturales.

<sup>4</sup> Se trata de una perspectiva afín a lo que autores como Stenhouse, I.(1987), Habermas, J. (1989) entre otros, denominan modelo sociocrítico en tanto que postula una concepción no absoluta sino histórico social del conocimiento.

¿Qué cuestiones problemáticas surgen en la instancia institucional del debate curricular de Filosofía?

El marco desde el que se inicia el debate lo constituyen los NAP de Filosofía. Cuando se presentan institucionalmente los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios se precisa que no son contenidos mínimos, tampoco son indicadores de una secuencia didáctica y que tampoco suponen una gradualidad de contenidos por años, sino que, constituyen aprendizajes que se espera que los y las estudiantes de la escuela secundaria puedan lograr. La posibilidad de comprensión de esto último a veces resulta difícil en razón de conocimientos, saberes aprehendidos que operan como barreras para un abordaje diferente. Nos hallamos con intervenciones como la siguiente *“en cuanto a los contenidos del segundo eje, ¿Son optativos respecto del ciclo orientado?”*, en éste interrogante observamos que no se comprende que los NAP constituyen aprendizajes deseables, que los contenidos surgen del consenso entre los docentes y que las prescripciones son la resultante a posteriori de los acuerdos. Comprender que la finalidad de los contenidos está en relación con los aprendizajes que son deseables lograr y no que los contenidos son un fin en sí mismo constituye una de las cuestiones que demandan una mayor dedicación y trabajo; arriesgando incluso pensar que estaríamos en presencia de cambios paradigmáticos en cuanto al qué y cómo enseñar.

Una atención especial merece el Nap sobre la *colonialidad* éste es el que en la propuesta presenta los mayores silencios. En el tratamiento federal se propuso su inclusión con el objetivo que los y las estudiantes puedan problematizar acerca de la relación existente entre la construcción de conocimiento –el de la filosofía en particular- y aquellas posiciones teóricas que se enmarcan en la línea conocida como decolonialidad, como opción superadora de la poscolonialidad, con el fin de desnaturalizar las matrices de pensamiento que operan en la construcción de conocimiento. Este eje plantea el interrogante acerca de si corresponde o no al ámbito de la filosofía. Se trata de un eje en el que pueden intervenir diferentes disciplinas, cada una desde su propia especificidad, sin embargo, el abordaje sobre la colonialidad desde la mirada filosófica no ha sido una temática presente en el curriculum del nivel secundario y ha tenido –aún en la actualidad- un tratamiento marginal en la formación docente en filosofía. Michel Onfray (2007) sostiene al respecto: *“La epistemología de la disciplina parece inoportuna, pero sonreímos ante una historia marxista leninista de la filosofía...o ante un proyecto similar firmado por un [filósofo] cristiano. ¿Por qué lo que se enseña en las instituciones debe ser neutral? ¿en nombre de qué no obedece también a posiciones ideológicas?(...) Cuando se [enseña] cualquier disciplina la episteme de nuestra cultura no debe ser eludida”*.

Aparecen en las propuestas posiciones en las que se sigue un tratamiento histórico mientras que en otros se presentan en torno a problemáticas actuales. Algunas pueden considerarse emergentes dentro del campo y novedosas para el nivel que nos ocupa, nos referimos muy especialmente a la inclusión de contenidos vinculados con las cuestiones de género, por ejemplo. Si bien la iniciativa de incluir estos contenidos es relevante en el sentido que pretende, que desde la escuela se haga visible *“un orden simbólico [vinculado] con el poder: el orden que se ha designado como patriarcal”* al decir de Marina Subirats, creemos necesario profundizar en la misma, dado que esta iniciativa tendría que

impregnar no sólo el curriculum de filosofía sino todas las demás áreas junto a las mismas prácticas de enseñanza en razón que está en la base de la educación el posibilitar la *igualdad de oportunidades para tod@s* (Femenias, 2009).

En la instancia institucional surge también, el desafío de pensar contenidos propios de la filosofía en relación con los temas transversales definidos jurisdiccionalmente<sup>5</sup>. Hay temas que han provocado mayor impacto en lo referente a seleccionar contenidos de la filosofía, tal el caso, de ESI y Educación Ambiental, que aparecen más vinculados al ámbito de la Ética.

En el fondo de los debates subyacen supuestos respecto de lo que se concibe qué es la filosofía y por lo tanto su enseñanza<sup>6</sup>. Así en la siguiente expresión “*encontramos vacío de contenidos en cuanto a conocimientos de historia del pensamiento filosófico*” late un modo de comprensión de la Filosofía como historia, es decir, estudiando la historia de las ideas y situándolas en el contexto pasado o presente. Como también la expresión: “*la necesidad de incluir las pruebas de la existencia de Dios de Santo Tomás de Aquino, los jóvenes tienen necesidad de que le hablemos de Dios...*” es una visión de la Filosofía de carácter doctrinal. Sin embargo, los casos anteriores son menores en relación con aquellos que destacan “*la potencia de la filosofía para desarrollar el pensamiento crítico*”, apreciación en la que podemos observar la comprensión de la filosofía como saber problemático.

Aparecen también en las propuestas la intención de incluir lo que algunos llaman filosofía de pueblos originarios regionales<sup>7</sup>, que desde ya que no es compatible con los cánones de la tradición filosófica académica, sin embargo, en la región hay un movimiento que sostiene la legitimidad de esto. En la provincia la cuestión de la cosmovisión de los pueblos originarios no sólo entra en tensión con la Filosofía sino también con otros campos disciplinares presentes en el curriculum. Por ejemplo, en Matemática, la implementación de la etnomatemática.

En este último punto conviene recuperar a Raymond Williams que desde la perspectiva de la Filosofía de la Cultura toma el concepto de hegemonía gramsciano, para explicar cómo en la cultura interactúan tres niveles: la cultura en un tiempo determinado, el registro cultural y la cultura de la tradición selectiva. En nuestro caso, se podría comprender esa tensión cuando Williams (1981) señala que la interacción entre los significados oposicionales y emergentes problematizan las posiciones hegemónicas.

En otro orden es relevante comentar las problemáticas del campo laboral y profesional que han surgido desde esta propuesta de discusión curricular. Este asunto genera una gran preocupación en el sector, es decir cuáles serían los alcances, la incumbencia y la competencia de sus formaciones profesionales-laborales, en el marco del nuevo curriculum. Se ve claramente esta cuestión cuando algunos docentes plantean la necesidad de incluir en el curriculum de Filosofía contenidos de Psicología como una manera de preservar la fuente de trabajo.

---

<sup>5</sup> La jurisdicción Chaco adopta como temas transversales para el nivel secundario, los siguientes: ESI, Educación Vial, Convivencia Escolar, Prevención de adicciones y Educación Ambiental.

<sup>6</sup> Seguimos en estas observaciones la clasificación de Michel Tozzi en relación con los paradigmas que pueden operar como organizadores de la enseñanza filosófica, citado por Kohan, W. y Walkman, V., *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*; Novedades Educativas, 2000.

<sup>7</sup> En el territorio de la provincia del Chaco habitan los pueblos Quom, Wichi y Moqoi.

## › **En síntesis**

Luego de haber transitado dos instancias de trabajo institucional podemos sostener que la construcción colectiva de conocimientos resulta compleja en tanto que se trata de una dialéctica superadora mediante consensos, nos expone a los docentes al desafío de repensar no sólo lo que sabemos de la disciplina sino también de nuestras prácticas y concepciones; pudimos avanzar en una reflexión comprometida, donde los aportes han cubierto las expectativas iniciales. La primera resistencia al cambio fue superada. Esto se evidencia en la abundante producción enviada por las escuelas y que, en la instancia de devolución por parte de los equipos curriculares, los docentes pudieron ver reflejadas sus producciones, recuperando de este modo, el valor de la palabra.

Esto no significa eliminar las tensiones producidas por la dinámica de un proceso donde coexisten posiciones, enfoques, percepciones, creencias, valores diferentes. Pero, sin embargo, no impiden construir un camino de acuerdos y consensos. Fueron muchos los avances entre una instancia y otra, sobre todo en asumir la necesidad de renovar la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía en el nivel secundario de la provincia del Chaco.

## Bibliografía

- DAVINI, M.; Curriculum, UNQ, Bernal, El diseño de un proyecto curricular, 1999, pp. 105-135
- DE ALBA, Alicia; *Curriculum, Mito y Perspectivas*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995
- ZABALZA, M.; *Evaluación de necesidades y Análisis de la situación*, en: Diseño y desarrollo curricular, Madrid: Morata, 1988, pp.62-82
- STENHOUSE, L.; *Problemas en la investigación y desarrollo del curriculum*, en: Investigación y desarrollo del currículum, Madrid: Morata, 1987, pp.276-290
- BOLIVAR BOTIA, A.; *El curriculum como ámbito de estudio* en: Escudero, J. M. (editor) "Diseño, desarrollo e innovación del Curriculum". Síntesis Educación. Madrid. 1999
- ONFRAY, M.; *La potencia de existir: manifiesto hedonista*; Buenos Aires: Ediciones de la Flor; 2007; p.52
- SUBIRATS, M.; *Género y Escuela*, en: Lomas, C. (Comp.), ¿Iguales o diferentes? Género, Diferencia sexual, Lenguaje y Educación. Barcelona: Paidós, 1999, p.26
- FEMENIAS, M.; *Propuestas para una enseñanza no sexista de la filosofía*, en: Cerletti, A. (Comp.) La Enseñanza de la filosofía en perspectiva. Buenos Aires: Eudeba, 2009, p.206
- WILLIAMS, R.; *Marxismo y Literatura*, Barcelona: Península, 1981, p. 3