

Balance y desafíos de la enseñanza de la filosofía en la capacitación bonaerense

Juan Nesprías (UBA)

> /

Quisiera plantear en esta mesa algunos aspectos prácticos de la enseñanza de la filosofía en la provincia de Buenos Aires, referidos a la capacitación y a la situación particular de la formación de los profesores a cargo de los cursos de Filosofía. Dichos aspectos prácticos nos pueden llevar, entiendo, hacia reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía y sobre la filosofía misma.

La capacitación en el área de filosofía en la provincia de Buenos Aires se remonta al año 2005. En el año 2006 se sustanciaron los primeros cargos mediante concurso de antecedentes y oposición, modalidad que hasta el día de la fecha ha continuado regularmente, en principio cada dos años, luego cada tres.

A diferencia de otras disciplinas escolares, y de la capacitación en otras ramas del saber, el espacio de capacitación en filosofía recibe habitualmente a profesores y profesoras que no tienen formación filosófica. Algunos de ellos, teniendo a cargo cursos de filosofía, es decir, siendo profesores de filosofía de hecho. Otros, se acercan a la capacitación sin tener formación filosófica y sin poder acceder a dar clases de filosofía, al menos actualmente en la provincia de Buenos Aires, donde no están habilitados quienes tengan títulos no filosóficos. Eso indica al menos dos cosas, en el caso de los docentes sin formación filosófica: 1. Que los cursos de filosofía no les otorga puntaje (el puntaje para acceder a tomar nuevos cargos), y 2. Que se representan cierta utilidad o importancia de la filosofía, que podría fortalecer o mejorar su práctica, aunque sea indirectamente, al margen del puntaje que otorgue. Esta conformación subjetiva otorga a los espacios de capacitación en filosofía en la provincia de Buenos Aires un rasgo peculiar. En muchos casos, las capacitaciones se constituyen en su mayoría por profesores-as que no tienen formación en filosofía. ¿A quién se le ocurre pensar en las ventajas de un espacio de formación continua, por caso, en el área de física, o matemática, en la que los capacitandos tengan poca o ninguna formación en la disciplina, o en la que los docentes que asisten no estén habilitados para enseñar esa materia? Lo que para cualquier

espacio normal de formación es una dificultad, para la filosofía pareciera ser una absoluta normalidad. En todo caso se constituye en un *problema* de otro orden: ¿cómo pensar un espacio filosófico, dirigido a profesores-as de filosofía, destinado a fortalecer la enseñanza de la filosofía, en la que comúnmente no hay mayoría de profesores-as de filosofía?

Una respuesta parcial a esta situación consistió en ofrecer cursos de filosofía para otros niveles del sistema educativo, cursos de introducción a la filosofía con niños, cursos que permiten pensar la política educativa en su conjunto, o que analizan el Marco general de política curricular desde una perspectiva filosófica. Son cursos destinados a docentes de todas las disciplinas, a directivos, preceptores y demás integrantes del sistema educativo.

La implementación de estos cursos fortalece la presencia de la filosofía en la formación continua y en última instancia en lo que pasa en las escuelas y con los alumnos, los destinatarios últimos y fundamentales del derecho y la obligación docente de capacitarse.

Pero al margen de ello, nos queda la cuestión señalada. ¿Cómo fortalecer el espacio de capacitación en filosofía, y más específicamente, las clases de la materia filosofía en la escuela secundaria, si el universo de profesores de dicha materia no tiene, en su mayoría, formación filosófica y muchos de ellos ni siquiera dan clases de filosofía (y tampoco pretenden ni pueden darlas)?

Una investigación del año 2006, de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), en convenio con la DGCE, brindaba datos valiosos sobre las condiciones en las que se enseña filosofía en el conurbano bonaerense. Allí se incluía información que permitía construir un perfil de los docentes a cargo del espacio, identificar las actividades de enseñanza habituales y registrar las dificultades que los docentes observan en su tarea diaria, entre otras cosas. La “foto” de aquel momento sobre el perfil profesional y la formación de base de los docentes ofrecía una imagen desoladora, no sólo con respecto a lo que se podría esperar de la enseñanza de la filosofía, sino de cualquier disciplina. Tomando como referencia los tres espacios filosóficos vigentes en el Diseño Curricular del nivel Polimodal al momento de la investigación, sólo el 16,96 % de los profesores a cargo de esos espacios tenía título de Filosofía. Antes que un rasgo jurisdiccional o geográfico específico, la investigación vino a plasmar con datos y estadísticas precisas una situación resultante de la historia de la enseñanza de la filosofía, su estudio y aprendizaje en nuestro país.

Ahora bien, es posible decir que esa situación ha cambiado. La materia Filosofía se consolidó en el último año de la nueva escuela secundaria (en casi todas las orientaciones), y luego de varias idas y vueltas quedó como condición excluyente poseer algún grado de formación filosófica para enseñar filosofía en la escuela (para acceder a los cargos de filosofía, a partir de ese momento). Sin poder afirmar que ese cambio sea significativo en términos cuantitativos (no tenemos estudios al respecto), es auspicioso que el horizonte al que se atiende sea el de

una población de profesores de filosofía que tenga, como condición excluyente, una cierta formación en filosofía acreditada. Se espera que el proceso de recambio incorpore cada vez más profesores y profesoras con formación en filosofía, pero ese recambio es lento y gradual.

No obstante, pensar la capacitación en filosofía requiere pensar y trabajar en el mientras tanto. Al margen de la oferta de cursos introductorios y de enfoque filosófico, que supone una aceptación de la situación mencionada, el espacio de formación continua debe dirigirse fundamentalmente al mejoramiento de la enseñanza de la filosofía en la escuela, a los profesores de filosofía y a las clases de filosofía.

> //

Señalemos algunos rasgos que aparecen en la experiencia de capacitación, propios de la enseñanza de la filosofía y de quienes la enseñan, para luego avanzar con algunas claves de interpretación de esos rasgos.

La tarea de enseñar filosofía queda fuertemente marcada por el recorrido laboral e individual de quien enseña. La formación de base es un elemento más en la formación de un profesor. En primer lugar, porque se aprende a ser profesor desde mucho antes, desde el momento en que se es alumno y se toma contacto con profesores. En segundo lugar, porque la formación inicial (de base) es una formación que tiene efectos muy relativos en la tarea futura de enseñar, como señalan varias investigaciones. La verdadera socialización se adquiere en la sala de profesores o en los espacios y momentos compartidos entre quienes trabajan en una misma escuela. Allí se aprende a ser docente. En el caso de la filosofía, esa convivencia difícilmente se realice con colegas de la misma disciplina. Por otra parte, la adquisición de las reglas de enseñanza disciplinares y la construcción de uno mismo como profesor-a se da, obviamente, en el aula. Junto a los alumnos, pero sin otra referencia profesional que la de uno mismo. Es decir, solitariamente.

Consecuentemente con lo anterior, un elemento importante de regulación y normalización de la enseñanza de la filosofía se encuentra en la circulación interna de programas y planificaciones, replicados año a año a veces sin modificaciones, en la intervención de los departamentos para organizar contenidos comunes (fundamentalmente para las evaluaciones de exámenes “previos” o de alumnos externos), y en los libros de texto. Los libros de texto funcionan, de hecho, como piedra de toque no solamente respecto de los contenidos a enseñar, sino también de las actividades y los recursos a utilizar. Establecen, en buena medida, el marco de lo posible y de lo que *se hace* en el aula de filosofía (En los últimos años, debido a una distribución gratuita y masiva de libros escolares por parte de la DGCyE y del Ministerio de Educación, ciencia y tecnología de la Nación, las escuelas públicas de la

provincia cuentan con una gran cantidad de manuales y libros de textos de filosofía¹. El estudio y la discusión sobre la historia de los manuales y libros de texto de filosofía, y sus diversos paradigmas constituye un punto aparte, en el que no ahondaremos aquí. Pero sí podemos decir que disponer de textos escolares en la escuela puede resultar de gran ayuda, para docentes y alumnos. Para muchos alumnos, dichos libros constituyen tal vez los únicos vínculos con la filosofía y las fuentes filosóficas.)

Por último, aparece entre los profesores cierta subestimación o incluso desconocimiento de algunos aspectos técnicos de su tarea, referidos a la preparación de las clases. Se produce una curiosa réplica en la escuela media de algo habitual en el nivel universitario. La idea es: la filosofía no necesita más que de sí misma para engendrar una enseñanza filosófica, como si sólo tuviese que responder a cierta idea regulativa de la filosofía, o a exigencias filosóficas, excluyendo cualquier preocupación por el contexto, los destinatarios de su enseñanza o cierta dimensión práctica de su ejercicio con los jóvenes. En verdad, es sabido que no hay idea de la filosofía compartida por todos. Esa esencia de la filosofía no es universal, corresponde simplemente a los intereses y estilos propios de cada profesor, a la idea construida en base a múltiples experiencias, lecturas y aprendizajes en su derrotero intelectual. En la escuela, cada profesor-a tiene su percepción de la filosofía, una idea del sentido de su enseñanza, y la transmite, aún cuando esa transmisión y esa idea propia no sea sistematizada o pensada rigurosamente. Las destrezas, virtudes o estilos propios se van adquiriendo en buena medida, intuitivamente. Pero lo que interesa señalar aquí es que esa preponderancia de la *esencia* filosófica por sobre otra condición oscurece la importancia de ciertas herramientas y elementos prácticos propios de la tarea de enseñarla. Se oculta, en definitiva, lo que quisiéramos llamar el *oficio de profesor-a de filosofía*.

¿Cómo pensar esta suerte de, digamos, diagnóstico precario desde la experiencia de capacitación?

Fundamentalmente, es posible pensar la capacitación como una instancia de institucionalización y de profesionalización de la tarea de enseñar filosofía. Michel Foucault, cuando se refería al período helenístico, indicaba que allí el filósofo era un consejero de existencia que iniciaba y guiaba a quien era su patrón, su empleador y su amigo, pero un amigo superior. Y sostenía que el filósofo iniciaba a su amigo en una forma particular de existencia, "*porque uno no es filósofo en general. No se puede ser más que estoico o epicúreo o platónico o peripatético*". Desde que la filosofía comenzó con su proceso de institucionalización en la modernidad, su transmisión y divulgación adquirió una expresión diferente a la que había conocido hasta entonces. El ingreso de la filosofía en los sistemas educativos, y su enseñanza, a partir de allí, "*adquiere una dimensión estatal. Los maestros o*

¹ En la provincia de Buenos Aires con el "Programa Textos escolares para todos" y en Nación con el PROMSE, "Programa para el mejoramiento del sistema educativo".

*profesores ya no transmiten una filosofía –o su filosofía- sino que enseñan “Filosofía”, de acuerdo a los contenidos y criterios establecidos en los planes oficiales y en las instituciones habilitadas a tal efecto”. Por tanto, hablar de enseñanza de la filosofía es hablar de filosofía en el marco estatal e institucional. Los profesores son profesores de Filosofía (en general), y no pretenden iniciar a sus alumnos en un tipo de vida especial o en alguna escuela filosófica particular. Hay aspectos formales de la tarea institucional que cumplir, una organización curricular que respetar y ciertos requerimientos pedagógicos que atender. Como señalábamos, podríamos denominar a ese proceso como profesionalización del saber y la vocación filosófica de quienes enseñan filosofía. Pues bien, hacia allí apunta la capacitación, hacia una suerte de *construcción compartida pero regulada del oficio de enseñar filosofía*.*

Que la capacitación apunte a una construcción compartida indica que no se trata de negar las prácticas de enseñanza efectivas para reemplazarlas por otras, elaboradas exclusivamente desde el saber didáctico y filosófico, sino de establecer un diálogo entre esos saberes y prácticas puestas en juego cotidianamente por los docentes en las aulas con los saberes filosóficos y pedagógicos específicos propuestos para revisar y enriquecer la práctica docente. Semejante empresa es inabordable sin una estructura institucional que permita hacer esto colectivamente, y no de manera individual. Los encuentros de capacitación son quizás los únicos espacios de trabajo y pensamiento entre quienes se encuentran cotidianamente al frente de cursos de filosofía.

Por otra parte, que el marco de la capacitación sea institucional –oficial y estatal-, refuerza su carácter *regulatorio*. En los cursos y seminarios además del puntaje otorgado, hay acreditación, programas y evaluaciones. Sumado a esto, una parte esencial es el trabajo alrededor del Diseño Curricular y las directivas oficiales sobre la enseñanza de la filosofía. El Diseño Curricular, como si esto fuera poco, es prescriptivo. Frente a la posibilidad de una libertad abstracta en la que cada docente llevaría al aula sus gustos e intereses filosóficos, la capacitación, como herramienta de la educación pública, aparece encarnando justamente el carácter *regulatorio* de una enseñanza filosófica común, fundándose no en la arbitrariedad de decisiones administrativas exteriores a la filosofía, sino en la necesidad de la filosofía de pensar sus propias condiciones de posibilidad, asumir desde allí su relación con aquellos a quienes se dirige en la enseñanza escolarizada, y realizar, en cualquier caso, aquellos ideales filosóficos en el medio de exigencias políticas, pedagógicas, sociales e institucionales. Dicho de otro modo: el carácter *regulatorio* aparece porque la capacitación se ocupa del aspecto *formativo* de la filosofía y pone el acento en la *responsabilidad* de los docentes por los efectos de su enseñanza a los jóvenes.

Por último, que se propicie un fortalecimiento del *oficio* de enseñar filosofía, significa que el perfeccionamiento docente se realice sobre aquellas prácticas y herramientas aparentemente menores, prescindibles, de la actividad filosófica: definir con precisión los objetivos de nuestra enseñanza, seleccionar y elaborar instrumentos y recursos pertinentes para las

actividades y las evaluaciones, pensar y repensar los procedimientos específicos para cada situación, etc. Ya señalamos que es bastante común percibir que esto último (ocuparse rigurosamente de las tareas didácticas) se realiza en desmedro de una pretendida esencia filosófica. Dicho rápidamente: para cierto sentido común, construido alrededor de la enseñanza de la filosofía, las exigencias pedagógicas inhibirían el potencial filosófico de una clase. Entendemos que no hay una verdadera contraposición entre esos dos ámbitos de la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía. En todo caso, sí encontramos una inadecuación: entre las intenciones explícitas de filosofar y de compartir las ventajas intelectuales y actitudinales de la filosofía y de la vida filosófica, por una parte, y una escasa preocupación y desentendimiento de los medios específicos para que eso sea posible en el aula, por otra. Una tarea importante de los encuentros entre docentes es aunar estos dos ámbitos, el de la especulación y el de las herramientas, el de los fines y el de los medios.

> III

Para finalizar.

Las cuestiones hasta aquí señaladas pueden pensarse en términos de riesgos, o desafíos. Por una parte, la escuela es una institución de disciplinamiento y normalización, entre otras cosas. Los diseños curriculares son una herramienta de esa función. La capacitación es una política de Estado (y un *dispositivo de control*, también).

Sin embargo, en alguna medida, la escuela es una sombra de aquel aparato reproductor. No vemos el riesgo de que la enseñanza de la filosofía (y la capacitación, en este caso) se encuentre al servicio del estado, o de un partido del orden e integración comunitaria (como la pensó Hegel en su momento, o Cousin). Pero en la normalización de los contenidos filosóficos sí tenemos el riesgo de un saber ecléctico, aséptico, con un formato escolar fuertemente arraigado alrededor ya no de los libros de texto o de programas replicados, si no del Diseño Curricular. Y eso puede llevar a un paulatino borramiento de las inclinaciones, gustos, ideas de los docentes en nombre de una supuesta objetividad o necesidad de ciertos contenidos prescriptos. Paradójicamente, la mejor herramienta frente a ese riesgo, la tenemos en el Diseño Curricular.

Por otra parte, en el otro extremo, tenemos la libertad respecto de la norma y las cuestiones extrafilosóficas (didácticas, institucionales, estatales). Allí la especulación pierde la piedra de toque de la experiencia, como diría Kant. Y enfrentamos dos riesgos. Uno, como ya señalamos, lo vemos en el menosprecio por las cuestiones técnicas y el oficio que hace posible la enseñanza filosófica. El otro riesgo, no percibir que la posibilidad misma de la especulación sobre la filosofía y su enseñanza es posible porque hay instituciones, escuela y regulación.