

Un análisis curricular de la formación docente de los profesores de filosofía: los casos de la UBA, la UNLP, la UNC y la UNT. -

Verónica Bethencourt, Fahce-Idihcs

## Introducción

En nuestro país, la cuestión de cómo debe formarse hoy en una universidad pública un profesor de filosofía para la escuela secundaria, es prioritaria. Y esto es así no sólo porque atravesamos un momento histórico de inflexión en el que tanto la organización de los saberes curriculares como las formas de enseñarlos son puestos en tensión en una escuela secundaria tan compleja como el mismo entramado social, sino porque asistimos, simultáneamente, a una extensión inédita de esta enseñanza secundaria que en nuestro país desde 2010 tiene carácter obligatorio y a una notoria percepción social de que todo lo que ella “brinda”, incluso la materia Filosofía, claro, carece del más mínimo sentido e/o interés. Este cuadro de situación, como sabemos, no es privativo del sistema educativo nacional argentino (Esteve, 2006).

Es esta complejidad que atraviesa a la escuela y a nuestra propia práctica de enseñanza de la filosofía en ella, la que nos obliga a repensar la formación inicial de los futuros profesores de filosofía que se propicia desde las universidades nacionales públicas estatales.

Para avanzar en esta reflexión es que nos planteamos analizar qué formación y especialmente, qué formación docente reciben hoy los futuros profesores que se forman en los profesorados universitarios con los que contamos en el país<sup>12</sup>. En particular, el presente trabajo analizaremos cuatro de estos profesorados con más historia: los que se dictan en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), el de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), el de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y el que se dicta en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

---

<sup>1</sup> Este análisis no comprende “toda” la formación docente en la disciplina puesto que existen los profesorados terciarios no universitarios (Institutos superiores de formación docente) que tienen un peso muy importante. De hecho poseen mayor matrícula que los profesorados universitarios.

<sup>2</sup> Las universidades nacionales cuentan al día de hoy con dieciocho profesorados en o de Filosofía. A los cuatro que analizaremos en este artículo, debemos sumar los profesorados de las universidades de Río Cuarto, Cuyo, General Sarmiento, Salta, Jujuy, del Sur, Mar del Plata, Rosario, Litoral, Entre Ríos, San Juan, Comahue, Nordeste y Centro.

A partir de este análisis, nos proponemos establecer posibles rupturas y continuidades entre ellos, con la finalidad de pensar algunas alternativas posibles para abordar desde otra perspectiva esta formación.

Nuestro análisis no aspira a abordar esta formación desde la perspectiva de la práctica sino desde el nivel del currículo escrito o explícito asumiéndolo como "... el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización." (Goodson, 2003: 10). Es en este sentido que el currículo "fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica" y, por tanto, deviene en "un modo de regular y legislar la vida de los docentes" (Feldman y Palamidessi, 1994: 70), cuya acción va a ser medida por su adecuación a ese parámetro. El currículo explícito en la universidad también muestra los consensos alcanzados en la comunidad sobre la organización del saber, los sentidos de la enseñanza de una disciplina, etc. Asimismo, nos valdremos de las consideraciones que cada institución/Departamento/Escuela haya hecho públicas respecto del Plan de estudios vigente (actas, comentarios, publicaciones en las páginas oficiales) y que contribuyan a abonar nuestra indagación.

### La historia, los casos

Los primeros profesados universitarios vernáculos fueron el de la UBA y el de la UNLP, creados en 1896 y 1905, respectivamente. Ambos pertenecen a lo que la literatura especializada síndica como el período de conformación del campo filosófico, que tiene lugar hacia la primera década del siglo XX y que coincide con la incorporación de la filosofía a la universidad. Con sus diferencias, ambos profesados fueron concebidos dentro de la tradición positivista<sup>3</sup>, hegemónica en los claustros universitarios hasta la década del 30 (Bosch, 2005) (Buchbinder, 1997). Sin embargo, entre ellos hubo notorias diferencias: mientras que en Filosofía y Letras la docencia era parte de una formación especial, en la unviersidad platense era el sentido mismo de la otrora Facultad de Ciencias de la Educación – hoy Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-. Por su parte, el profesado de la Universidad Nacional de Tucumán fue creado en 1937 junto

---

<sup>3</sup> Si bien hay coincidencia en la literatura en referir al período comprendido entre 1880 y 1910 como "positivista" (Soler, 1959; Bruno, 2009) no se puede hablar de este Positivismo como monolítico. Al menos pueden reconocerse tres vertientes de esta escuela con fuerte incidencia en los claustros universitarios: los seguidores de Comte, fundamentalmente en las áreas relacionadas a educación, los epígonos del evolucionismo social de Spencer y del materialismo monista de Haeckel. Más recientemente, varios autores han coincidido en retomar siguiendo a Oscar Terán, el rótulo de "cultura científicista" para mentar al período en cuestión habida cuenta de esta misma diversidad (Bruno, 2009).

al Departamento de Filosofía y Letras de la misma Universidad mientras que el de la Universidad Nacional de Córdoba se terminó de conformar en 1947, más de trescientos años después de la misma Universidad.

Una mirada a sus respectivos Planes de estudio nos muestra entre estos cuatro profesorados que existen divergencias varias: algunas en relación a la extensión, la cantidad de materias, así como en el perfil de profesional que aspiran a formar. Veamos. En principio, los cuatro profesorados que nos ocupan no forman profesores para los mismos niveles de la enseñanza. Mientras que el profesorado cordobés habilita a sus egresados a dictar clases hasta la enseñanza superior no universitaria, los de la UNLP y el de Tucumán habilitan a sus graduados en todos los niveles incluso de la enseñanza superior.

Un relevamiento de los perfiles y objetivos de los Planes, pone de manifiesto que hay una completa coincidencia en que un profesor de filosofía debe ser capaz de planificar, evaluar y conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos o casi todos los niveles de la enseñanza; sin embargo, algunos de los Planes de los profesorados que nos ocupan definen competencias y perfiles más amplios y otros que ciñen más sus expectativas y objetivos a la sola enseñanza.

Así por ejemplo, en el Plan vigente de la UNT el perfil del egresado figura

1. Elaborar, gestionar y evaluar propuestas curriculares tanto a nivel macro como microeducativo en el área de la enseñanza de la Filosofía.
2. Diseñar, orientar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje del área de Filosofía en los distintos niveles del sistema educativo.
3. Desarrollar y evaluar modelos epistemológicos interdisciplinarios para la comprensión del procesos pedagógicos y de realización profesional en su campo específico de saber así como en otras áreas.

El profesorado dictado en Córdoba tiene la misma impronta (Plan vigente, folio 35)

Por otra parte, solo en los profesorados de la UBA y de la UNLP aparece relacionado con este aspecto específico la cuestión de la investigación como estrechamente ligada al trabajo y la formación docente. De este modo, puede leerse en el Plan vigente del profesorado de la UNLP

“La carrera de Filosofía se propone la formación de profesionales idóneos en Filosofía, capaces de incorporarse a proyectos y equipos de investigación, y de asesorar en lo concerniente a los aspectos relativos a las distintas áreas de

especialización en la disciplina, y de docentes, tanto del ámbito universitario como medio y superior en general.” Plan vigente

Adentrándonos ahora en el análisis de la estructura de los Planes de estudio, podemos señalar que la totalidad de estos Planes está estructurada en base a tres “bloques” “áreas” o “ciclos” de materias. El primero de estos bloques, en el orden del cursado, denominado alternativamente como General/Introdutorio y/o Propedéutico consiste en un conjunto de entre tres y cinco espacios curriculares concebidos como la “entrada” a la formación que es común a los profesorados y las licenciaturas; en algunos casos, resulta común a todas las carreras que se dictan en la Facultad o la universidad, por ejemplo, en la UBA<sup>4</sup>. El segundo bloque -que no necesariamente es segundo en el orden del cursado- generalmente denominado “Bloque específico”, es el bloque de la formación filosófica sustantiva y está estructurado en una secuencia más o menos ordenada de materias históricas y sistemáticas obligatorias y optativas y es el que concentra la mayor cantidad de horas y de materias dictadas. Finalmente, encontramos el bloque/área/ciclo pedagógico/docente que en la mayor parte de los casos incluye la práctica profesional docente; este bloque es bastante disímil en relación al número de materias que lo conforman, el tipo de disciplinas que estas materias retoman, así como el orden y el momento en que cada profesorado propone que éstas sean cursadas. Esta partición en ciclos ha estado promovida por los parámetros emanados del Ministerio de Educación de la Nación.

En particular, en los profesorados que tomamos como eje de este análisis, esta organización toma la siguiente forma:

En la UNLP el Plan vigente para el Profesorado en Filosofía que data de 2005 otorga el título de Profesor/a en filosofía para todos los niveles de la enseñanza; se divide en dos ciclos -básico y superior- y cuatro bloques: el primer ciclo, está compuesto por el Bloque propedéutico que consta de tres materias *Introducción a la Filosofía, Sociología y Lógica I*, el Bloque básico común compuesto de doce (12) materias históricas y sistemáticas dictadas en mil cuatrocientas setenta y dos horas (1472); luego, el Ciclo superior, compuesto por el Bloque común optativo y finalmente, el Bloque específico compuesto por seis materias que representan el 20.5% del total de la carrera : cuatro “pedagógicas” dictadas por el Departamento de Ciencias de la Educación y dos pertenecientes al área de

---

<sup>4</sup> Nos referimos al CBC

la didáctica especial de la Filosofía, que se dictan desde el propio Departamento de Filosofía.

Por su parte, el profesorado cordobés, cuyo plan vigente data de 2012, está estructurado en tres ejes: el Eje histórico, que además de las cuatro *Historias de la filosofía* (Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea) incluye *Filosofía argentina y latinoamericana*; el Eje problemático, que contiene quince (15) espacios dedicados a las materias sistemáticas (mil seiscientas cincuenta horas) y finalmente, el Eje pedagógico, con seis espacios curriculares en ochocientas diez (810) horas.

El profesorado que se dicta en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, cuyo plan entró en vigencia en 2018, establece la formación de unx profesorx a través de tres ciclos: un Ciclo Básico Común conformado por seis (6) espacios curriculares, dos de ellos específicos de Filosofía; un segundo Ciclo de Formación General y un tercer Ciclo de Formación Específica. El ciclo de Formación General, está conformado por doce (12) materias entre históricas y sistemáticas; cuatro de ellas son electivas -dos de ellas temáticas y dos pedagógicas; el tercer ciclo, cuenta también con dos tramos: el de formación didáctica, con tres materias, y el tramo electivo, con nueve espacios curriculares.

El Plan vigente del profesorado que se dicta en la UNT es de 2005. Según se consigna en los considerandos de la resolución correspondiente (2125/04), la modificación del mismo obedeció a un reclamo de la comunidad filosófica de actualización disciplinar, así como de incorporar contenidos que permitieran integrar los conocimientos<sup>5</sup>. Este Plan establece que, para obtener el título de Profesor o Profesora de Filosofía, deben cursarse tres mil diez (3010) horas en un tiempo estimado de cinco años. La formación prevista se estructura en tres Áreas: la de Formación general, la de Formación disciplinar y la de Formación pedagógica. El área de Formación general, cuenta con cinco (5) materias con una baja carga horaria semanal –entre dos (2) y tres (3) horas- que cursan los estudiantes de todos los profesorados; el área de la formación disciplinar, consta de veintitrés materias, tres (3) optativas, dos (2) lenguas extranjeras y dos (2) talleres integradores, insumiendo un total de dos mil ochenta (2080) horas; finalmente, el área de la Formación pedagógica, está conformada por cinco (5) materias anuales, con una carga horaria de

---

<sup>5</sup> Además, mediaba un requerimiento formal, puesto que hasta 2004 el profesorado contaba con 1600 horas de cursada, casi la mitad de las horas que establece tanto la UNT como el Ministerio para aprobar una carrera de profesorado

entre noventa (90) y cien (100) horas cada una, que cursan lxs estudiantxs a partir de su tercer año de carrera.

Con la excepción del profesorado de la UNLP, en el resto de los casos que analizamos existen entre los distintos espacios curriculares correlatividades más o menos estrictas que imponen una secuencia ordenada por años de cursada, secuencia que se estructura, a su vez, alrededor de las materias de Historia de la Filosofía.

En este mismo sentido, lo que sí puede verse en todos los casos es un régimen de correlatividades entre las materias que conforman los bloques o áreas pedagógicas de modo que, en ningún caso, las, frecuentemente, denominadas “*Prácticas*” o “*Residencias*” pueden ser realizadas sin haber sido cursada por los menos el 65% de la totalidad de la carrera.

Otra fuerte línea de continuidad podemos trazarla en relación a las materias básicas, troncales o cómo las denomine cada Plan. En todos los planes insumen la mayor cantidad de horas de formación, con lo cual no es difícil colegir que la formación conceptual es considerada prioritaria para la formación de unx buen profesor o profesora. Pero, además, el conjunto de materias “filosóficas” en todos los casos es idéntico al que cursan los estudiantes de las licenciaturas respectivas. Con lo cual, lo que señala el currículo es que las mismas formas de enseñanza no tendrían consecuencia alguna en las formas de aprendizaje de las mismas y que lo mismo es dictar una materia para quien se forma como investigador o investigadora que para quien se forma para ser profesor o profesora. Sin duda, un corolario, por lo menos, polémico.

### La formación docente de los profesorado

Poniendo ahora nuestro foco de atención en la formación docente específica de los profesorado que estamos analizando, podemos apreciar que aparece como un conjunto de asignaturas que varía entre cinco y siete, con una carga horaria también variable que representa, según el profesorado que se trate, entre el 20% del total del Plan, como es el caso de los profesorado de la UNLP y la UNT y el 27% como en el profesorado de la Universidad de Córdoba.

En el profesorado de la UNLP al bloque pedagógico se le asignan quinientas setenta y seis (576), horas lo que representa un poco más del 20% de la formación integral de lxs futurxs profesor o profesora. Está conformado por cinco (5) asignaturas; las primeras tres (3) constituyen la formación pedagógica general, pertenecen al Departamento de Ciencias de la Educación y están a cargo de profesores de esa especialidad, y son: *Fundamentos de la educación, Psicología y Cultura en el Proceso Educativo e Historia y Política del*

*Sistema Educativo Argentino*; las dos materias restantes, que culminan la formación docente, corresponden al Departamento de Filosofía, están a cargo de profesoras y/o profesores de filosofía y son *Didáctica especial y Diseño curricular en Filosofía y Didáctica especial y prácticas en Filosofía*. Como el Plan de estudios vigente carece casi completamente de correlatividades, las tres materias “generales” de este Bloque pueden ser cursadas por los estudiantes en cualquier momento de sus carreras. Sin embargo, para acceder a la primera de las materias de la formación específica, *Didáctica especial y diseño curricular en filosofía*, deben haber aprobado aquellas tres y para cursar las *Prácticas*, deben tener aprobado *Diseño* y el 65% de la carrera.

Como ya mencionamos, en el recientemente aprobado Plan del profesorado de la UBA está estructurado en base a tres ciclos: el CBC, el ciclo de formación general y un ciclo de formación específica que cuenta, a su vez, con dos tramos: uno de formación didáctica y otro electivo/optativo. La formación docente de los estudiantes comienza con el cursado de dos materias electivas pedagógicas<sup>6</sup> dentro del Ciclo de Formación General y culmina con tres materias del ciclo de formación específica que son *Didáctica General, Teoría y Práctica de la Enseñanza Filosófica y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza*. Según se consigna en el Plan, la intención es que la formación de los futuros profesores no se escinda de su formación disciplinar y por ello, desde el comienzo de la carrera, cuentan con dos espacios curriculares a elección que recogen saberes ligados a la educación y luego avanzan hacia la formación didáctica específica. En correlación con lo anterior, el Plan hace hincapié en la formación de un docente-investigador<sup>7</sup>.

La propuesta de la formación docente en la UNC cuenta con algunas peculiaridades resultado, entre otros factores, de un diagnóstico realizado conjuntamente en la Escuela de Filosofía y Humanidades sobre los profesorados en general y el de filosofía en particular. Este diagnóstico, retomado en los considerandos de la resolución que pone en

---

<sup>6</sup> Le estudiante podría optar entre *Filosofía de la educación; Sociología de la educación; Historia social general de la educación; Historia de la educación argentina Historia de la educación latinoamericana; Política educacional; Psicología Educacional; Análisis institucional de la Escuela*

<sup>7</sup> Por otro lado, el objetivo de alcanzar un perfil de docente-investigador prevé un Tramo electivo/optativo compuesto de nueve espacios curriculares y organizado sobre una visión integral del ámbito filosófico. Está compuesto por tres materias -una por cada una de las orientaciones: teórica, práctica y de tradición disciplinar-, a los efectos de cimentar la formación de docentes con perspectivas amplias e integrales en distintos campos, a los que se suman seis espacios curriculares adicionales electivos a ser cubiertos por materias de orientación y seminarios concebidos como espacios de investigación imprescindibles para la formación disciplinar. La amplitud temática de las materias de especialización y los seminarios, concebidos como espacios dinámicos del plan, apunta a la profundización de elementos vinculados con las prácticas disciplinares con especial énfasis en la complementación de docencia e investigación. (Plan 2017)



vigencia el actual Plan de estudios, señala una marcada ausencia de articulación entre las materias del eje pedagógico y las propiamente filosóficas, un enfoque muy historicista y poco problemático de la propia filosofía, así como una indefinición acerca del perfil del egresado y la necesaria adecuación a las, por entonces, recientemente modificadas normativas ministeriales (Res. 317/04). No podemos detenernos en las consideraciones sobre la propia disciplina que allí se explicitan, pero resulta importante señalar que quienes, finalmente, diseñan este nuevo Plan de estudios parten de reconocer una diversidad de ideas sobre la filosofía en el campo de la disciplina y de asumir que el profesorado debe retomar esta pluralidad como parte del ejercicio de reflexión de los futuros profesor o profesora. Asimismo, en los considerandos del Plan se afirma la necesidad de que los contenidos de la formación pedagógica sean retomados no solo desde las materias del campo específico sino también desde las pertenecientes al campo de la formación especializada. Se indica, incluso, en qué espacios curriculares deben ser retomados los contenidos de los distintos campos en un singular intento de transversalizar contenidos y de no caer en una innecesaria –aunque frecuente– reiteración de contenidos. El Eje pedagógico del profesorado de la UNC está conformado por tres módulos: *Sistema educativo e instituciones escolares, Curriculum y enseñanza y Sujeto de aprendizaje*; un seminario interdisciplinario con eje en el curriculum y tres materias: *Enseñanza de la filosofía, Filosofía de la Educación y Taller de práctica docente y residencia*. Este Eje se articula con el Eje histórico y con el Eje problemático a través de un complejo régimen de correlatividades que hace hincapié en el trabajo de los seminarios interdisciplinarios en los que los profesores a cargo, deben tener en cuenta la formación integral de los futuros docentes.

Este profesorado tiene una fuerte impronta de las Ciencias de la Educación como todos los profesorados de la UNC que se dictan y se cursan “a caballo” entre la escuela de Filosofía y la de Ciencias de la Educación. Como signo distintivo de esta interacción, la Residencia docente está a cargo de profesoras y profesores de Filosofía y de Ciencias de la Educación, mientras que las cuestiones teóricas propias de la didáctica específica de la disciplina son abordadas en el espacio llamado “*Enseñanza de la filosofía*” cuyo dictado está en manos de un profesor de filosofía.

En la última modificación del Plan de estudios de su profesorado, que tuvo lugar en 2005, la Universidad Nacional de Tucumán, que otorga el título de Profesor en Filosofía para los “distintos niveles de la enseñanza”, estipula una formación pedagógica de cuatro materias que insumen un total de seiscientas horas (600) sobre un total de 3010, es decir,



que representa el 20% del total del Plan de estudios. Las materias correspondientes a esta formación comienzan a cursarse a partir del tercer año de la carrera y son: *Problemática Social y Educativa*, *Psicología del Desarrollo y del Aprendizaje*, *Didáctica y Currículo e Instituciones Educativas* y finalmente, *Didáctica específica y residencia docente en Filosofía*. Todas las materias son de carácter anual, aunque no cuentan con una carga horaria idéntica. Según consta en la ordenanza correspondiente, 2125/05, esta modificación sobre el Plan de estudios de 1969, tiene lugar en función de la necesidad de adaptarlo a las exigencias del Ministerio de Educación, así como a un sostenido reclamo de docentes y estudiantes sobre la necesidad de actualizar contenidos y avanzar en su integración. Una revisión de los cambios introducidos muestra, fundamentalmente, un nuevo agrupamiento pedagógico: se redujeron contenidos de Psicología que en el anterior Plan que pasa a contar solo con un espacio curricular en el que se retoman contenidos de las teorías del aprendizaje; se desplazan los contenidos de *Didáctica General* hacia *Didáctica y Curriculum* y finalmente, se crea la *Didáctica especial* fusionando la Residencia con el espacio que retomaba, hasta entonces, la especificidad de la escuela media.

Varias son las consideraciones sobre la formación docente que podemos hacer en base a este primer relevamiento, que asumimos parcial.

Si bien su número y nomenclatura varían, en todos los casos la formación docente discurre a través de dos conjuntos variables y heterogéneos de materias: aquellas materias que corresponden a una formación docente “general” y aquellas otras, correspondientes a la formación docente “específica”, es decir, que encontramos materias que retoman cuestiones de enseñanza y/o la educación en general y otras materias en las que se abordan las cuestiones específicamente relacionadas a la enseñanza de la filosofía en particular; podríamos decir que se trata de la distinción entre “didáctica general” y “didáctica específica” pero la distinción no responde exactamente a esta discusión, aunque no la desconoce. Dentro de las materias “generales”, se retoman distintas dimensiones de la educación, la enseñanza y el aprendizaje; se abordan las especificidades del sistema educativo argentino, así como también se desarrollan contenidos más o menos extendidos de la Teoría del curriculum y la Didáctica General, aunque sin dudas, en los profesorados que nos ocupan, la preeminencia de los estudios ligados a la teoría del curriculum es notoria. Son materias que, en general, cursan en forma conjunta estudiantes de diversos profesorados y que están a cargo de profesoras y profesores de disciplinas diversas como Ciencias de la Educación, Sociología, Psicología o Antropología.

Así, mientras que en el profesorado que se dicta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP no hay mención al ámbito de la didáctica general y en su lugar aparecen espacios curriculares ligados a la teoría del curriculum y la política de la educación, en el profesorado de Filosofía y Letras de la UBA la Didáctica general tiene aún su peso relativo, igual que en el profesorado de Tucumán. En el mismo sentido, podemos ver cómo en el profesorado de Córdoba, el corte de estas materias generales de la formación docente que son 7 (880 horas), no retoma ni en el nombre de sus espacios curriculares ni en los contenidos mínimos de los mismos, contenidos ligados a las reflexiones de la didáctica general.

Por otra parte, también podemos constatar una notoria diversidad en torno a lo que identificamos como los saberes ligados a la misma institución educativa o al sistema educativo en general. Las alternativas que se presentan son de lo más disímiles y los saberes en que se sustentan también: así, encontramos espacios curriculares destinados a Historia de la Educación, a Sociología de la Educación o a Filosofía de la Educación (nunca todas juntas) tanto como espacios curriculares que retoman directamente cuestiones organizacionales de la institución escolar.

Este modo de concebir la formación corresponde a lo que la literatura denomina un esquema de formación simultánea, es decir, que la formación disciplinar, filosófica y la docente se van dando al mismo tiempo (aunque hay diferencias en relación al momento en que comienza esta simultaneidad). Esta simultaneidad está ligada, indudablemente, a la matriz de la formación docente en nuestro país, matriz positivista o científicista, tan influyente en la conformación de la escuela secundaria argentina y de la propia formación docente. Entonces, la formación docente cabalgaba sobre el lazo que había ofrecido el principio de correlación que era el “responsable” de relacionar los saberes técnicos o disciplinares con los saberes pedagógicos. Del modelo “por correlación” pasamos a lo que Terigi y Diker denominan modelo “deductivo aplicativo” (Diker y Terigi, 1997): es decir, que todos los saberes que coadyuvan a formar un docente “confluyen” en la práctica o residencia’. De alguna manera, entonces, el modelo de formación asume que una vez cursadas las materias filosóficas y las “pedagógicas”, en las “prácticas” de la enseñanza que lleven adelante los estudiantes del profesorado convergirán todos esos saberes. Una idea, sin dudas compleja, que amerita ser revisada.

Un renglón aparte merece el lugar o no-lugar de la asignatura *Filosofía de la Educación* que, sorprendentemente, no figura en la mayor parte de los profesorados ni como un contenido disciplinar filosófico, ni como parte de la formación docente. El espacio

curricular que, supuestamente, retoma la discusión que en la historia de la filosofía se ha llevado adelante sobre la educación o la problematización de la educación desde el campo de la filosofía<sup>8</sup>, no parece, a juzgar por los diseños curriculares, ser considerada como un contenido importante para la formación de lxs profesores. De hecho, en los profesorados que estamos analizando, solo es obligatoria en el profesorado de la Universidad de Córdoba, como parte de la formación disciplinar; mientras que en la UBA y en la UNLP es una de las materias optativas de la formación docente y de la formación disciplinar, respectivamente. En el caso platense, además, el dictado de la materia si bien corre a cargo de profesoras y profesores de filosofía, está bajo la égida del Departamento de Ciencias de la Educación.

Como nos muestran los Planes, las materias de la formación docente “general” pueden comenzar a cursarse inmediatamente después del primer Bloque de materias introductorias de la carrera -como en el caso del profesorado de la UNLP- o como en el caso del profesorado de Tucumán, en el que las materias de la formación docente general se cursan a partir del tercer año de la carrera.

Pasando ahora a analizar las materias específicas de la formación docente, pero “del lado de la filosofía”, encontramos a las *Didácticas específicas o especiales de la filosofía, las Prácticas/Residencias y o Prácticas profesionales*. Muchxs de nosotrxs quizás estemos acostumbradxs a que la Didáctica especial o específica de la filosofía y las “Prácticas” son sólo separables analíticamente. Sin embargo, la revisión que acabamos de hacer nos muestra lo artificial de este supuesto. En efecto, dentro de los profesorados analizados nos encontramos con lo que podríamos denominar una innovadora “tendencia” a contar con dos espacios curriculares diferentes: uno, asignado la didáctica especial o específica en el que se abordan aspectos de fundamento involucrados en la enseñanza de la disciplina o al diseño de las propuestas de enseñanza y otro espacio curricular, también específico, exclusivo para las prácticas o residencias, como en los casos de La Plata y la UBA<sup>9</sup>,

Como correlato de esta “novedad”, es que en varios de los Planes vigentes ya no aparecen materias tradicionales de Ciencias de la Educación en las que se retoma la teoría del curriculum y la planificación de la enseñanza, sino que estos contenidos son abordados desde las propias Didácticas específicas de la filosofía. Esta “novedad” no sólo significa

---

<sup>8</sup> Coincidimos con Walter Kohan cuando sostiene que las Ciencias de la Educación son un ámbito de disputa permanente. (Kohan, 1996)

<sup>9</sup> El caso del Profesorado platense es singular puesto que la formación específica cuenta con dos espacios curriculares cuya denominación inicial es “Didáctica especial”. El Plan de Filosofía y Letras de la UBA ha incorporado también otra materia de enseñanza de la filosofía en la formación específica.

un cambio respecto de qué carga horaria corresponde a una u otra disciplina<sup>10</sup> sino que da cuenta de una discusión más profunda al interior del campo de la enseñanza sobre cuáles son los saberes necesarios para acometer las tareas propias de la enseñanza de una disciplina determinada, en este caso, la filosofía.

Asimismo, los Planes que nos ocupan evidencian es una preocupación, totalmente justificada a nuestro entender, por propiciar las mejores formas de integrar los conocimientos no solo de estos dos subconjuntos de materias de la formación docente sino entre todas estas materias y las que corresponden a la formación filosófica específica. De allí, las distintas alternativas que encontramos en los profesorados sobre el momento en que comienzan a cursarse las materias generales de la formación docente, la presencia en varios profesorados de materias “integradoras” así como la existencia de distintas instancias de “Prácticas” o “Residencias” a lo largo de la formación inicial. En este punto, resultan paradigmáticas las consideraciones que se vierten en el Plan vigente del profesorado de la UNC:

“Escasa problematización de la enseñanza de la filosofía Falta de articulación entre las materias pedagógicas y las filosóficas.” (independencia de materias como Pedagógica y Didáctica General con respecto a la problemática específica)” Res. 85/04

### Mirando las propuestas de formación: a modo de conclusión

Nuestro análisis, nos permite poner el acento en algunas cuestiones de orden general que, entendemos, importantes a la hora de poder elaborar alguna o algunas alternativas para la formación de lxs futurxs profesorxs de filosofía.

En principio, los currículos que hemos analizado ponen de manifiesto un problema de política educativa. Si, como se explicita en todos los objetivos de los Planes de estudio, las Universidades y sus respectivos profesorados “forman” a quienes serán docentes de las escuelas secundarias, se supone que debería haber alguna o algunas relaciones entre esa formación que brinda la Universidad y aquellas materias y o contenidos que la escuela secundaria reclama para la disciplina. Sin embargo, las propuestas de formación que hemos analizado poco o nada tienen que ver con los diseños curriculares de sus respectivas jurisdicciones. No podemos aquí generalizar puesto que cada Provincia

---

<sup>10</sup> La carga horaria de cada uno de estos espacios curriculares también es diversa. Por lo general, las *Prácticas* o *Residencias* tienen asignadas entre doscientas (200) y trecientas (300) horas y una duración anual mientras que las materias o seminarios en los que se desarrollan los contenidos de la Didáctica específica suelen “valer” mucho menos: entre sesenta (60) y noventa (90) horas dictadas en un semestre.

cuenta con su diseño curricular del nivel secundario de enseñanza. Pero, para tener una idea de lo que intentamos expresar, basta señalar que sólo en el diseño de la Formación Básica<sup>11</sup> de la Provincia de Buenos Aires aparece la materia *Filosofía* con un despliegue de contenidos conceptuales semejantes a algunos de los desarrollos clásicos de la Ética, la Estética o la Filosofía de la Historia (cfr. Diseño Filosofía CB). Lejos de esto, en el diseño de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sólo se dicta *Formación ética y Ciudadana*; en Córdoba hay un espacio curricular denominado *Ciudadanía y participación* en el que se retoman “contenidos y enfoques de la filosofía, la ciencia política y la psicología” (Diseño curricular, 2011-2015), mientras que en Tucumán aparece el espacio curricular de *Construcción de ciudadanía*. En los últimos tres casos se trata de espacios multidisciplinares en los que la filosofía debe mezclarse –con la sociología, la psicología y o el derecho según el caso. Nada hay más “cercano” a filosofía en ninguna de las cuatro jurisdicciones para las que sus respectivas universidades forman profesoras y profesores de filosofía<sup>12</sup>. Y, como sabemos, y los Planes nos permiten apreciar, los currículos universitarios no cuentan ni con espacios curriculares semejantes ni con contenidos específicos que permitan a lxs egresadxs abordar sin inconvenientes su inserción inmediata en el sistema educativo.

Por otro lado, la formación que reciben lxs futurxs profesorxs se muestra deficitaria en un sentido no menor que, a nuestro criterio, evidencia la falta de atención institucional que se presta a la formación docente en la universidad: la formación disciplinar, que representa en términos generales el 80% de la formación, se comparte entre el profesorado y la licenciatura. Esto significa que durante el cursado del 80% de la carrera unx futurx profesxr y un fturx licenciadx “estudian” lo mismo y de la misma manera. La homogeneidad que reina en todos los profesorados nacionales en este sentido (es igual en los restantes 16 profesorados) hace que la situación se naturalice y que de este modo pierda visibilidad un hecho nada menor como es la incidencia de las formas de enseñanza en los mismos contenidos de las materias. En ellas futurxs profesorxs y licenciadx son entrenadxs/preparadxs/enseñadxs para investigar sobre autores, textos, sistemas y no para

---

<sup>11</sup> En todos ellos, la enseñanza secundaria cuenta con dos ciclos: el de la formación General o Básica y el de la formación Orientada (con diversas orientaciones según el caso).

<sup>12</sup> Rozamos aquí lateralmente otro tema complejo pero que es necesario abordar que es la relación entre la formación docente que brindamos desde las universidades públicas y la formación docente de los Institutos de Formación Superior. Entre ambas instancias estatales y públicas de formación no hay relación alguna. Incluso las más de las veces, hay una mutua invisibilización.

poder enseñarlos. Indudablemente, este es uno de los puntos centrales a ser tenidos en cuenta a la hora de pensar alternativas a nuestra propuesta de formación de profesores y profesoras de filosofía. Dicho de otro modo: suponer que el modo en que se dictan las materias es inocuo respecto de la finalidad de la formación, es un acto de ingenuidad que no sólo no podemos permitirnos, sino que hay que poder modificar si queremos promover algún tipo de cambio en la formación de nuestros futuros profesores y profesoras.

Finalmente, también resulta notorio el escaso o nulo espacio dedicado a la investigación sobre la propia enseñanza y más específicamente para analizar la enseñanza de la filosofía en su dimensión filosófica. En este sentido los perfiles diseñados en los Planes son casi lapidarios: planificar, conducir y evaluar proyectos de enseñanza de la filosofía parecen ser saberes o habilidades o capacidades –según el caso- que de ninguna manera estuvieran relacionados sino como condición, al menos, como posibilidad, con la indagación sobre la propia enseñanza de la disciplina. La formación docente como sistema pero también como espacio de enseñanza produce, por decirlo de algún modo, un saber peculiar que es el saber sobre la enseñanza, sobre el trabajo y la propia formación (Terigi, 2007). Y quizás sea esa una de sus mayores especificidades. Y en este punto, la formación docente que se brinda en las universidades no da cabal cuenta de ello. Casi nada se dice en los Planes sobre esta función central. Como señalamos, solo en alguno de los perfiles aparece como deseable el desarrollo de la investigación en el área. Quizás, porque en las Facultades en las que se dicta Filosofía, la investigación esté históricamente relacionada con lo “filosófico” y la enseñanza ni se considere una dimensión de la filosofía ni la investigación algo que pueda realizarse sobre el enseñar filosofía. Sea como fuere, hay aquí otro punto central para poder pensar una formación alternativa.

Sin dudas, este primer análisis nos deja más preguntas que otra cosa. Desde la necesidad de indagar sobre posibilidad de extender o no el mismo análisis al resto de los profesorado de filosofía del país hasta la necesidad de pensar en su articulación o integración –y sabemos que no son equivalentes- en una suerte de sistema universitario de formación docente de filosofía, tema nada menor.

No es nuestra intención saldar todas o algunas de estas cuestiones, pero si creemos que el camino de su resolución debe ser precisamente el pensar la formación de nuestros graduados profesores y profesoras de filosofía como parte de un sistema de formación que aún hay que ser capaces de concebir como tal.

## Bibliografía

Bosch, G. “De los gentlemen y los scholars al campo intelectual filosófico” en Revista de Filosofía y Teoría política Anexo 2005

Buchbinder, P. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires, Eudeba, 1997.

Bruno, P. “Lectura de la Argentina intelectual de la Argentina de entre siglos” Este trabajo forma parte del capítulo introductorio de Bruno, Paula, *Figuras y voces intelectuales de la Argentina de entre-siglos: Eduardo Wilde, José Manuel Estrada, Paul Groussac y Eduardo Holmberg*, Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 2009.

Diker, G. y Terigi, F. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1997.

Esteve, J. M. “Identidad y desafíos de la condición docente”. En *El oficio de Docente. Vocación, trabajo y Profesión en el siglo XXI*. E. T. Fanfani, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2006.

Goodson, I. *El estudio del curriculum. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu, (2003).

Palamidesi, D. y Feldman, M. “Viejos y nuevos planes: el curriculum como texto normativo en *Propuesta educativa*, año 5, n 11, diciembre. (1994)

Terigi, F. *Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Noviembre de 2007

Soler, R., *El positivismo argentino pensamiento filosófico y sociológico*. México: UNAM, 1959.

Diseños curriculares de las provincias de Córdoba, Tucumán, Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Planes de estudio vigentes de los profesorados de Filosofía de las universidades Nacionales de Buenos Aires, La Plata, Córdoba y Tucumán.

Resoluciones correspondientes.