

La formación de los docentes de filosofía en Argentina. Notas para una necesaria transformación

Verónica Bethencourt
Universidad Nacional de La Plata
bethencourt.veronica@gmail.com

Resumen:

En Argentina una parte importante de los profesores de filosofía de la escuela secundaria se forma en las universidades públicas. Hay un total de dieciocho profesorado en las cincuenta y seis universidades públicas nacionales. En el presente trabajo nos proponemos llevar adelante un análisis de esta formación en el nivel curricular para poder avanzar en la elaboración de un conjunto de ideas que nos permitan diseñar algunas propuestas alternativas que, pospandemia, aparecen como necesarias y urgentes.

Palabras clave: filosofía, formación docente, universidad.

Resumo:

Na Argentina, uma parte significativa dos professores de filosofia do ensino médio são treinados em universidades públicas. Há um total de dezoito docentes nas 56 universidades públicas nacionais. Neste artigo propomos realizar uma análise dessa formação no nível curricular para poder avançar na elaboração de um conjunto de ideias que nos permita desenhar algumas propostas alternativas que, pospandemia, aparecem como necessárias e urgentes.

Palavras chave: filosofia, formação de professores, universidades.

Abstract:

In Argentina, a significant part of the philosophy teachers of secondary school are trained in public universities. There are a total of eighteen faculty at the fifty-six national public universities. In this paper we propose to carry out an analysis of this training at the curricular level to be able to advance in the elaboration of a set of ideas that allow us to design some alternative proposals that, pospandemia, appear as necessary and urgent.

Keywords: philosophy, teacher training, university.

Introducción

Este trabajo quería ser un primer paso en la transformación que urge llevar adelante en la formación de los profesores de filosofía para el nivel medio de la enseñanza que llevamos adelante en las universidades públicas de Argentina. Sin embargo, después de la pandemia, si bien las urgencias no dejaron de serlo, aparecen al menos en mi reflexión algunas otras cuestiones a tener en cuenta o a considerar en relación a la formación de los profesores de filosofía.

La escuela secundaria en Argentina atraviesa una coyuntura crítica en la que tanto la organización de los saberes curriculares como las formas de enseñarlos son puestos en tensión. Si bien desde la promulgación de la Ley Nacional de educación en 2006 (Ley 26.506) la educación secundaria tiene carácter obligatorio esta supuesta y seguramente buscada universalización ha sido “acompañada” por procesos de expulsión que no hicieron más que poner en evidencia el carácter selectivo de esta institución. (Teriggi, 2008). Esto, como sabemos, no es privativo del sistema educativo nacional argentino (Esteve, 2006). Es esta complejidad que atraviesa a la escuela, al sistema de formación docente y a nuestra 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.

La virtualidad forzada en la que tuvimos que desarrollar nuestra tarea durante la casi totalidad de 2020, puso al descubierto un par de cuestiones que ahora aparecen o, al menos a mí me parecen, como centrales para sumar al análisis de la formación de nuestros profesores de filosofía. La primera de ellas es, sin dudas, hasta qué punto la presencialidad, la corporalidad (casi nunca tematizada) es (o era al menos hasta ahora) un elemento sine qua non de la enseñanza como la pensamos puede acontecer. Postpandemia podríamos pensar que nuestras formas de enseñar y de enseñar a enseñar filosofía, asumen como condición no solo al diálogo sino también el cuerpo de los otros. Y no sólo esto, sino que además, parecería que asumen o necesitan algo del estilo de “ver al otro”. Efectivamente, la experiencia de los encuentros sincrónicos y las diversas situaciones que una y otra vez conversamos entre compañeros de trabajo y hasta fueron objeto de chistes en redes sociales, de la frustrante experiencia de intentar enseñar a cámaras apagadas, podría querer decir que para que algo parecido a lo que llamamos enseñar/aprender tenga lugar, tiene que haber algo más que la materialidad de una voz. Casi la confirmación de que esta filosofía que conocemos se hace de a dos “presencias” en un concepto que se va a volver imperioso revisar.

Segunda cuestión. Ya se sabía que la enseñanza virtual utilizaba recursos virtuales, distintos de los de la enseñanza presencial. Pero esta virtualidad forzada, creo que puso sobre la mesa una relación profunda entre lo disciplinar y el tipo de recurso. Como fue dicho hace tiempo, el recurso es el mensaje. Lo que pudimos hacer, sobretodo en la escuela, no es la misma filosofía. La filosofía va a cambiar también.

El retorno a las aulas tendrá lugar más temprano que tarde, pero nada será igual. Se abrió el portal y ahora tendremos fisuras todo el tiempo. De eso se trata ahora este trabajo ahora: de pensar la formación con el portal abierto.

La formación de los profesores

La formación de profesores y profesoras de filosofía del ámbito público para la escuela secundaria tiene lugar en dos “sistemas” de la educación superior que coexisten, no siempre armoniosamente. Por un lado, en los Institutos de Formación Docente de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y, por el otro, en las universidades públicas.

De las cincuenta y ocho universidades públicas nacionales, dieciocho cuentan con Profesorados de o en Filosofía: la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), la Universidad Nacional de Rosario (UNR), la Universidad Nacional de Salta (UNSA), la Universidad Nacional del Litoral (UNL), la Universidad Nacional del Sur, la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC), la Universidad Nacional del Comahue (UNCOMA), la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), la Universidad Nacional de San Martín (UNSM), y la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Entre ellos existen divergencias varias en relación a la extensión, la cantidad de materias, las mismas materias específicas que los estructuran, así como en el perfil de profesional que aspiran a formar.

Como muestran sus respectivos planes de estudio, la formación, en general, no excede los cinco años y no es menor a cuatro. En ese lapso, los Planes ordenan un dispar número de espacios curriculares. Entre los profesorados más cortos se encuentran los que se dictan en las universidades de Córdoba y del Comahue, con veintisiete materias y los de la UNLP, la UNL y el de Mar del Plata que se componen de veintinueve espacios curriculares. En el otro extremo, nos encontramos con los profesorados de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) con cuarenta y tres (43) espacios

curriculares y con el profesorado de la Universidad Nacional del Nordeste con treinta y seis (36). Por su parte, el profesorado que se dicta en la Universidad Nacional de Rosario es el que cuenta con una mayor carga horaria: 4400 horas mientras que en el otro extremo está el de la UNLP con dos mil ochocientos dieciséis (2816) horas.

Casi la totalidad de los Planes están estructurados 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. 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 UBA¹. 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; 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.

En casi todos estos profesorados existen 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 llamadas “Históricas” es decir, de Historia de la Filosofía. 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” pueden ser realizadas sin haber sido cursada por los menos el 75% de la totalidad de la carrera.

El conjunto de materias “filosóficas” en todos los casos es idéntico al que cursan los estudiantes de las licenciaturas respectivas, salvo en el caso del profesorado de la UNGS y esto en función de que sólo se dicta allí el Profesorado en Filosofía.

Ese núcleo de materias se divide en históricas y sistemáticas. En general, las materias históricas con las que estructuran los Planes y son 4, salvo algunas excepciones que en el eje histórico cuentan con filosofía argentina o con dos niveles de algunas de las historias clásicas.

¹ Nos referimos al CBC

Las materias denominadas “sistemáticas” constituyen el núcleo de los Planes de estudio. Representan en promedio entre el treinta y el treinta y cinco por ciento de ellos². Si bien existe una importante diversidad en estas materias, debemos señalar que, sin embargo, podemos reconocer una suerte de kit de contenidos básicos de la filosofía académica constituido por *Ética, Metafísica, Gnoseología, Estética, Antropología Filosófica, Epistemología y Lógica I*. Por otra parte, *Filosofía Política, Filosofía de la Educación, Filosofía de las religiones, Filosofía de la Historia, Filosofía del Lenguaje y Lógica II*, en algunos planes son obligatorias y en otros, optativas. Esta regularidad no es menor pensando en la existencia de un canon de la disciplina y de cómo incide en la reproducción de la propia filosofía a través de quienes serán sus potenciales difundidores y reproductores (Rabossi, 2004).

La formación docente de los profesorado

En los distintos Planes de estudio, la formación docente aparece como un conjunto de asignaturas que varía entre tres y nueve, con una carga horaria también variable que representa, según el profesorado que se trate, entre el 9% del total del Plan, como es el caso del profesorado de la UBA y el 33,33% como en el profesorado de la Universidad Nacional del Sur. En medio de estos “valores” se encuentran la mayoría de los dieciocho profesorados.

Dentro de este conjunto, como ya señalamos, existe una distinción fundamental entre aquellas materias que corresponden a una formación docente “general” y aquellas otras correspondientes a la formación específica. Los Planes presentan una importante diversidad en la relación y proporción entre ambos grupos de materias.

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. Son materias que 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. Según los Planes, estas materias pueden comenzar a cursarse inmediatamente después del primer bloque de materias introductorias de la carrera como en el caso

² Cabe aquí señalar que en los casos en que los planes como el de la UNLP no hay materias históricas en un sentido importante del término.

del profesorado de la UNRC o el de la UNNER, o en algunos otros profesorados como los de Tucumán y la UNR o la UNSA, las materias generales se cursan a partir del tercer año de la carrera.

Por su parte, las materias que retoman los contenidos específicos de la enseñanza de la filosofía, es decir, las que podríamos syndicar como pertenecientes al área de las Didácticas Especiales -o específicas- de la Filosofía, están exclusivamente en el último o los últimos dos años de los profesorados e, indefectiblemente, requieren para su cursado la aprobación de todo el conjunto de materias con contenido “general” de la formación docente. Estas materias, en casi en todos los casos, como veremos, están a cargo de profesoras y profesores de filosofía.

Como el corte que estamos analizando carece de una dimensión histórica, este estado de cosas puede pasar como “natural”. Sin embargo, nada más lejos de la realidad. Esta proliferación de horas destinadas especialmente a las Didácticas especiales por fuera de las *Prácticas* es un indicio de cómo ha avanzado el reconocimiento de la enseñanza de la filosofía como un área específica y necesaria para la formación de los profesores.

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 un cambio respecto de qué carga horaria corresponde a una u otra disciplina (Ciencias o Filosofía) 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.

Lo que algunos Planes 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 UBA, Córdoba y Tucumán, entre otros, o el mismo diseño de la propuesta de General Sarmiento, en las que se “ensayan” alternativas diversas.

Algunas conclusiones y reflexiones

Antes de pasar a las conclusiones querría decir que la enseñanza debe ser pensada como un problema político y no personal de los profesores (Terigi, 2006). Que no hay ningún cambio en el curriculum de la formación docente que vaya a ser suficiente para resolver la crítica situación que atravesamos, sin que el Estado asuma que se trata de una problemática institucional y que, por tanto, debe proveer de herramientas didácticas a los profesores para que puedan dar cuenta de ella.

Dicho lo anterior, puntualizaremos en algunas, pocas, cuestiones generales.

La primera, y retomando la perspectiva histórica, hay que decir que no ha habido sustanciales cambios en la forma de concebir la formación docente en nuestro campo. Efectivamente, al día de hoy el conjunto de profesorado de las universidades nacionales, se organiza bajo la forma de un sistema deductivo-aplicativo, es decir, que los futuros docentes reciben en primer lugar una formación disciplinar y pedagógica “general” y casi al final de su formación, esto es, cuando toda aquella “formación” está de alguna manera consolidada, aparecen las frecuentemente denominadas “Prácticas” materias en las que se realizan los primeros y únicos ensayos de una enseñanza concreta (Terigi, 2009). De este modo, las *Prácticas* o *Residencias* offician como lo hacían a comienzos del XIX, de caso de aplicación de todos los saberes previamente incorporados. Sin dudas, este es uno de los puntos que deben ser puestos en revisión.

En segundo lugar, debemos decir que este modelo ignora completamente la relación entre las formas de enseñanza y los contenidos de la misma. Como vimos la formación de un profesore y un licenciado es idéntica salvo en su trayecto final. Esto implica asumir que el dictado de más del 70% de una carrera resulta inocuo respecto de sus contenidos y que es lo mismo “enseñar” pensando en que se aprenda a enseñar que enseñar con el objetivo de enseñar a investigar. Una idea por lo menos polémica, que sin dudas as, también habría que comenzar a revisar.

Asimismo, podemos ver que, si bien los alcances de las titulaciones coinciden en señalar como nivel de enseñanza primordial para los futuros graduados a la escuela secundaria, paradójicamente casi en ningún caso los espacios curriculares de la formación disciplinar retoman ni en sus nomenclaturas ni en sus contenidos conceptuales las nomenclaturas y contenidos que efectivamente los profesores van a tener que desplegar en las escuelas. Por supuesto que no afirmamos que los trayectos formativos de los profesores universitarios deban estar supeditados a los Diseños



curriculares de las jurisdicciones. No se nos escapa la complejidad de estas relaciones. Y tampoco entendemos que para poder enseñar algo semejante a Formación ética y ciudadana necesariamente deba existir un espacio curricular idéntico en la formación de los profesores. Sin embargo, tampoco es muy probable que nuestros graduados estén provistos de las mejores herramientas para afrontar sus primeras experiencias de enseñanza cuando la segmentación conceptual de la disciplina con la que se forman prácticamente inhibe poder abordar espacios curriculares que conjuntan saberes y problemáticas.

Y para finalizar. Pospandemia, se torna más notoria la casi completa ausencia de referencia a las a esta altura mal llamadas “nuevas tecnologías” de la comunicación y la información como parte del bagaje de le future profesore de filosofía. Baste la mención a que sólo en el Plan de estudios de la Universidad de Rio Cuarto son abordados específicamente y que, en la mayor parte de los casos, no forman parte de los contenidos de los programas de las materias específicas de la formación docente.

Pero además, retomando nuestras primeras consideraciones, debemos señalar que esta cuestión reviste hoy mayor significatividad. Seguramente en unos años tendremos un mejor diagnóstico, pero creo que a esta altura podemos decir que estamos frente a una posible y sustancial modificación de nuestra propia disciplina a partir de las “nuevas” condiciones de su enseñanza. Y esto debe ser parte de lo que retomemos para avanzar en una revisión de la formación de nuestros profesores.



Obras consultadas

Bethencourt, V. (2015) “La formación de profesores de filosofía en perspectiva: un análisis curricular entre 1976 y 2000.” En Cerletti, A. Y Couló, A. (2015) *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*. Buenos Aires: Noveduc.

Esteve, J. M, (2006) La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40

Granovsky, A. (2015) “La formación de profesores de filosofía en la universidad: ¿Reformar el Plan de estudios o renovar la Filosofía?” En Cerletti, A. Y Couló, A. (2015) *La enseñanza filosófica*. Buenos Aires: Noveduc.

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

Kohan, W. (1996), “Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales” en *Aula 8*, Ediciones Salamanca, pp. 141-151.

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

Picco, S. (2007) *Metodología de la enseñanza y formación del profesorado: el caso de la Sección Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNLP entre 1906 y 1920*. En Memoria Académica.

Rabossi, E. (2008) *En el comienzo Dios creó el canon. Biblia berolinensis*. Buenos Aires: Celtia-Gedisa.

Terigi, F. (2009) La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de educación*. Septiembre-noviembre 2009, pp. 123-144.

----- (2006) Tres problemas para las políticas docentes. Ponencia presentada en el panel “Docentes, ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos”. Encuentro Internacional “La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes”. Organizado por la OREALC, Oficina Regional de



Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo, 22, 23 y 24 de junio de 2006.

Terigi, F. y Jacinto, C. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana.* Buenos Aires, Santillana.