



La enseñanza de la filosofía en Argentina y la construcción teórica de su campo disciplinar: del giro filosófico a la virtualización de la realidad

Gustavo Ruggiero*

Resumen: La constitución de un campo académico y disciplinar que hoy puede denominarse sin reservas como *didáctica de la filosofía*, *enseñanza de la filosofía* o *filosofía de la enseñanza de la filosofía* ha sido el resultado de una sistemática producción teórica, en una reflexión metodológica y en la conformación de redes académicas que llevan más de treinta años. En este artículo presentamos una revisión crítica de lo acontecido durante este tiempo, con el ánimo de formularnos nuevas preguntas: ¿qué impacto ha tenido en las prácticas de enseñanza de la filosofía *el giro didáctico-filosófico* iniciado por Guillermo Obiols?; ¿qué posibilidades filosófico pedagógicas abre *la didáctica aleatoria de la filosofía* propuesta por Alejandro Cerletti?; ¿cómo han sido apropiadas estas y otras herramientas conceptuales y metodológicas por lxs profesorxs de filosofía en la escuela secundaria?; ¿cómo recibió la comunidad filosófica universitaria estos trabajos?; ¿qué nuevos desafíos debemos asumir en la formación del profesorado teniendo en cuenta las actuales transformaciones culturales y subjetivas? Es un buen momento para hacer un balance.

Palabras clave: Enseñanza de la Filosofía; Didáctica de la Filosofía; Giro Filosófico; Virtualización; Subjetivación

* Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Profesor en la Universidad Nacional de General Sarmiento. E-mail: gruggiero@campus.ungs.edu.ar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6732-8551>.

O ensino de filosofia na Argentina e a construção teórica do seu campo disciplinar: da virada filosófica à virtualização da realidade

Resumo: A constituição de um campo acadêmico e disciplinar que hoje pode ser chamado sem reservas como *didática da filosofia*, *ensino de filosofia* ou *filosofia do ensino de filosofia* é fruto de uma produção teórica sistemática, de uma reflexão metodológica e de conformação de redes acadêmicas que existem há mais de trinta anos. Neste artigo apresentamos uma revisão crítica do que aconteceu nesse período, com o objetivo de formular novas questões: qual o impacto da virada *didático-filosófica* iniciada por Guillermo Obiols nas práticas de ensino de filosofia?; Que possibilidades filosófico-pedagógicas abre a *didática aleatória* da filosofia proposta por Alejandro Cerletti? Como essas e outras ferramentas conceituais e metodológicas têm sido apropriadas pelos professores de filosofia do ensino médio? Como a comunidade filosófica universitária recebeu essas obras? Que novos desafios devemos assumir na formação docente, tendo em conta as atuais transformações culturais e subjetivas? É um bom momento para fazer um balanço.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Didática da Filosofia; Virada Filosófica; Virtualização; Subjetivação

The teaching of philosophy in Argentina and the theoretical construction of its disciplinary field: from the philosophical turn to the virtualization of reality

Abstract: The constitution of an academic and disciplinary field that today can be called without reservations as didactics of philosophy, teaching of philosophy or philosophy of teaching philosophy has been the result of a systematic theoretical production, in a methodological reflection and in the conformation of academic networks that have been in existence for more than thirty years. In this article we present a critical review of what happened during this time, with the aim of formulating new questions: what impact has the *didactic-philosophical* turn initiated by Guillermo Obiols had on philosophy teaching practices? What *philosophical-pedagogical* possibilities does the *random didactics* of philosophy proposed by Alejandro Cerletti open up? How have these and other conceptual and methodological tools been appropriated by high school philosophy teachers?

How did the university philosophical community receive these works? What new challenges should we take on in teacher training, taking into account the current cultural and subjective transformations? It is a good time to take stock.

Keywords: Philosophy Teaching; Didactics of Philosophy; Philosophical Turn; Virtualization; Subjectivation

Introducción

Enseñar filosofía es dar un lugar al pensamiento del otro. No tiene sentido transmitir “datos” filosóficos como si fueran piezas de una casa de antigüedades con la cual los jóvenes no tendrían relación alguna. No tiene sentido intentar traspasarlos sin vivificarlos en el preguntar de los alumnos. La lógica del anticuario filosófico, que atesora joyas para ofrecerlas a algunos pocos privilegiados, enmudece el filosofar y mutila su dimensión pública.

Alejandro Cerletti (2020:135)

¿Qué significa enseñar filosofía? ¿Qué quiere decir que alguien aprendió filosofía? ¿Enseñar filosofía es enseñar a filosofar? ¿Por qué enseñar filosofía? ¿Puede ser enseñada la filosofía? Estas y otras preguntas semejantes, organizan un campo académico y disciplinar que hoy puede denominarse sin reservas como *didáctica de la filosofía*, *enseñanza de la filosofía* o *filosofía de la enseñanza de la filosofía*. La constitución del mismo ha sido el resultado de un trabajo sostenido en el tiempo, reflejado en una sistemática producción teórica, en una reflexión metodológica y en la conformación de redes académicas que llevan más de treinta años. En este artículo presentamos una revisión crítica de lo acontecido durante este tiempo, con el ánimo de formularnos nuevas preguntas: ¿qué impacto ha tenido en las prácticas de enseñanza de la filosofía *el giro didáctico-*

filosófico iniciado por Guillermo Obiols?; ¿qué posibilidades filosófico pedagógicas abre la *didáctica aleatoria de la filosofía* propuesta por Alejandro Cerletti?; ¿cómo han sido apropiadas estas y otras herramientas conceptuales y metodológicas por lxs profesorxs de filosofía en la escuela secundaria?; ¿cómo recibió la comunidad filosófica universitaria estos trabajos?; ¿qué nuevos desafíos debemos asumir en la formación del profesorado teniendo en cuenta las actuales transformaciones culturales y subjetivas? Es un buen momento para hacer un balance.

El trabajo de revisión que nos proponemos se organiza en cuatro apartados: en el primero de ellos presentamos cinco proyectos de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, radicados desde el año 2005 y de manera ininterrumpida en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.¹ Nos interesa exponer aquí sus objetivos, los logros alcanzados, las dificultades encontradas y la producción teórica a que han dado lugar. Todos los proyectos han sido dirigidos consecutivamente por Alejandro Cerletti, co-dirigidos desde 2018 en adelante por quien suscribe e integrados por un amplio equipo de colegas. El valor de este repaso es poner en perspectiva histórica el desarrollo y la evolución de los estudios sobre la enseñanza de la filosofía, puesto que dichos proyectos reflejan en alguna medida lo acontecido también en tramas institucionales afines.²

¹ La Universidad Nacional de General Sarmiento es una universidad pública creada en 1993. Se encuentra ubicada en la región noroeste del conurbano bonaerense y actualmente cuenta con 20.000 estudiantes aproximadamente.

² Al momento de la redacción del presente trabajo relevamos que en las siguientes universidades nacionales hubo o hay radicados proyectos de investigación sobre la enseñanza de la filosofía: Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza); Universidad Nacional de Córdoba; Universidad Nacional de Buenos Aires; Universidad Nacional de Salta; Universidad Nacional de General Sarmiento. En otras universidades nacionales, registramos proyectos de extensión o de formación académica vinculados a nuestro campo: Universidad Nacional de La Plata; Universidad Nacional de Río Cuarto; Universidad Nacional de Tucumán; Universidad Nacional de San Luis; Universidad Nacional del Sur; Universidad Nacional de Jujuy; Universidad Nacional de Catamarca; Universidad Nacional de Rosario; Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

En el segundo apartado se justifica histórica y conceptualmente la transición de un *giro didáctico* a un *giro filosófico*, noción con la que se busca fortalecer la constitución del campo teórico en torno a la enseñanza de la filosofía, al tiempo que se problematizan algunas contradicciones en las prácticas. Volvemos aquí sobre los trabajos pioneros de Guillermo Obiols (1989, 1993, 2000, 2001, 2002) porque en ellos seguimos encontrando no solo las referencias más importantes de nuestro campo sino también la vigencia de sus preguntas.

El tercer y cuarto apartados, son muy breves y menores en su extensión porque su propósito es simplemente anticipar una conceptualización en curso, en torno a dos problemas del presente: el debilitamiento de las instituciones públicas que sostienen lo común y la virtualización creciente de nuestras prácticas. Consideramos que una enseñanza de la filosofía que se problematiza a sí misma debe contemplar al mismo tiempo las cuestiones de su propio tiempo. De modo que en el tercer apartado utilizaremos la noción de *avance de insignificancia*, propuesta por el filósofo Cornelius Castoriadis (1997), para retomar un trabajo emblemático de Guillermo Obiols (1993) y volver sobre algunas de sus ideas extendiendo al presente los problemas allí planteados por él con relación a los límites y los desafíos que condicionan la transmisión de la filosofía especialmente en el nivel educativo secundario. Y en el cuarto y último apartado, en estrecha relación con la revisión histórica y conceptual propuesta, dejaremos planteadas algunas inquietudes propiamente filosóficas, teniendo en cuenta los actuales desafíos que interpelan a nuestro campo disciplinar. Tanto para la producción académica como para las prácticas de enseñanza de la filosofía en la escuela media, la transición a dispositivos de enseñanza mediados por tecnologías, acelerada a partir de la pandemia, comienza a tener efectos que debemos estudiar con urgencia. La *virtualización* de los vínculos educativos repone antiguas preguntas filosóficas en torno a la definición de lo *real* y la *realidad*, como así también nos invita a reconsiderar los supuestos filosófico-políticos de nuestras prácticas.

La investigación sobre la enseñanza de la filosofía en Argentina: el caso de la Universidad Nacional de General Sarmiento

Hemos tomado la decisión metodológica de describir la trayectoria de investigación de cinco proyectos radicados en la Universidad Nacional de General Sarmiento por dos razones. En primer lugar porque dichos proyectos trazan una línea histórica de casi veinte años de trabajo ininterrumpido y a los efectos de fundamentar la construcción teórica del campo disciplinar que nos ocupa, los mismos sirven de orientación general para quien deba revisar lo acontecido y elaborar un estado de la cuestión. En segundo término, todos ellos tienen como director a Alejandro Cerletti, cuyos trabajos constituyen, en perspectiva histórica, la principal referencia que fundamenta la construcción teórica y la consolidación de la enseñanza de la filosofía como campo disciplinar. Como veremos seguidamente, puede decirse que hay un devenir en la creación conceptual que pone en el centro de los trabajos reflexivos sobre la enseñanza y el aprendizaje filosóficos, la cuestión del sujeto y los procesos de subjetivación. Anticipamos que se trata de una tendencia predominante en los estudios de este campo, tal como se verifica en los proyectos de investigación radicados en otras universidades nacionales en Argentina.

Condiciones y posibilidades de la enseñanza de la filosofía (un análisis filosófico, didáctico y político). El caso especial de la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense (2005-2008)

En el año 2010 se editó con alguna demora un pequeño libro³ que compendia los resultados de la primera investigación sobre la enseñanza de la filosofía en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), iniciada en el año 2005 y extendida hasta fines del 2008. Desde ese

³ CERLETTI, Alejandro y RUGGIERO, Gustavo (editores). *Enseñar filosofía en los límites. Un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense*. Los Polvorines: Ediciones UNGS, 2010.

proyecto hasta el presente, se han radicado en la UNGS cinco proyectos de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje filosóficos. A todos los atraviesa una misma dinámica de trabajo constitutiva: son proyectos de investigación colectiva. Esta es una decisión que podríamos denominar como un posicionamiento filosófico, pedagógico y político.⁴ Esta primera investigación llevó por título *Condiciones y posibilidades de la enseñanza de la filosofía (un análisis filosófico, didáctico y político). El caso especial de la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense*, y se propuso definir un perfil profesional de los docentes a cargo de asignaturas filosóficas. Junto con el *Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía* (UBA, 1994-1996), ese proyecto constituye uno de los antecedentes más relevantes en el desarrollo y consolidación del campo disciplinar.⁵ Sus objetivos fueron 1) delimitar el espacio problemático de la enseñanza de la filosofía como un campo filosófico, didáctico-metodológico y político; 2) relevar información directa sobre las condiciones institucionales en las que se desarrollaba la enseñanza de la filosofía, en un ámbito geográfico e institucional bien delimitado: el conurbano bonaerense, en el nivel medio de enseñanza y se trabajó sobre dos regiones: la primera la constituyó el área de localización e influencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento (San Miguel, José C. Paz y Malvinas Argentinas) y la otra fue elegida como referencia de confrontación geográfica y poblacional (Almirante Brown); 3) fundamentar la pertinencia de una estructura metodológica mínima, en tanto marco teórico-práctico básico, que pudiese sostener diversos tipos de intervención didáctica de la filosofía, en función del contexto sociocultural en que se efectivice, y, de manera coherente con ello, proponer un

⁴ El equipo de investigación fue conformado inicialmente por María Natalia Cantarelli, Alejandro Cerletti, Cintia Córdoba, Débora Ermosi, Rubén Ghibaudi, Diana Gomez, Juan Nesprías, Gustavo Ruggiero y Carla S.d'Avila.

⁵ Ambos proyectos de investigación tuvieron a su vez como primer antecedente similar en cuanto a sus objetivos, una investigación realizada por la UNESCO en 1953, cuyo objetivo fue evaluar la situación de la enseñanza de la filosofía en el mundo (*The Teaching of Philosophy. An international Inquiry of UNESCO*).

conjunto de pautas metodológicas para la enseñanza de la filosofía; 4) Construir espacios de discusión académica e implementación parcial de los avances del proyecto, de modo que los resultados a los que se arribó fueron confrontados con prácticas reales de enseñanza filosófica. El proyecto se extendió bastante más de lo pautado inicialmente, sobre todo porque la recopilación de información sobre planta docente, perfiles profesionales y modalidades de trabajo, no estaba centralizada ni actualizada por ningún organismo estatal ni en ninguna instancia de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.⁶ De modo que los datos fueron provistos por los propios docentes a través de una encuesta, con un alcance de 1091 cursos correspondientes a los espacios curriculares “filosóficos”, que involucró a 460 profesores y profesoras, entre los meses de julio de 2005 y julio de 2006.

Se trataba de un trabajo colectivo, como se dijo, que aspiró a ser “un punto de partida”, un momento de reflexión sobre *lo que hay* para poder decidir luego *lo que puede haber*. Nunca se comienza una investigación sin ideas previas, sin algunos saberes o intuiciones –y por qué no, prejuicios– sobre aquello que se indagará. Por eso cierto propósito “militante” respecto de la enseñanza de la filosofía, justificaba el esfuerzo de recopilar una cantidad muy grande de información territorial, para construir los argumentos más sólidos posibles en favor de la presencia, ampliación y mejora de los espacios escolares filosóficos. ¿Quiénes son los que enseñan filosofía, qué enseñan, cómo lo hacen y en qué condiciones? Estas preguntas iniciales, sostuvieron todo el trabajo de procesamiento de la información, a la par que el trabajo reflexivo volvía más inteligible algunas de aquellas intuiciones iniciales, al tiempo que permitió desestimar otras.

De la información recabada, surgieron algunos datos muy relevantes. Por ejemplo, que los espacios curriculares filosóficos estaban a cargo mayoritariamente de mujeres (65%) y que solo el 30% de los docentes, hacia fines de la primera década del siglo XXI, poseía título

⁶ Organismo equivalente a un Ministerio de Educación.

específico en Filosofía. Y sobre el perfil profesional de quienes estaban a cargo de espacios curriculares filosóficos, de las respuestas y representaciones sobre la enseñanza de la filosofía que ofrecieron las profesoras y profesores entrevistados y encuestados, se pudo establecer que:

- No existen espacios institucionales donde sostener una práctica colectiva de reflexión teórica de los propios docentes sobre sus prácticas profesionales. Esto suele conducir a la implementación de modalidades de enseñanza fuertemente enraizadas en las rutinas escolares, lo que las hace, la mayoría de las veces, repetitivas o monótonas.
- Los libros de texto funcionan, de manera dominante, como elementos reguladores y fuertemente orientadores de la práctica docente real del profesor de filosofía (en cuanto a la selección de temas, filósofos, actividades de enseñanza y métodos de evaluación).

Una explicación parcial de esta situación, entendíamos que podía ser construida a partir de varias circunstancias emergentes: a) una formación inicial ortodoxa que no contempla la problematización filosófico-didáctica de la enseñanza; b) titulaciones inespecíficas habilitantes para el ejercicio de la docencia en filosofía; c) sobrecarga laboral y situaciones salariales deficientes; d) falta de estímulos institucionales para la capacitación o la autoformación; e) precarias condiciones materiales para el ejercicio de la actividad docente.

Con respecto a las dificultades que los docentes encontraban para el desarrollo de sus clases, estas recaían, de manera predominante, del lado de los alumnos: falta de interés, deficiente comprensión de textos, problemas en la expresión oral y escrita, falta de hábitos de lectura y de trabajo, insuficientes conocimientos previos.

Por otra parte, en su mayoría, los profesores y profesoras entrevistados tenían como modo de evaluación preferidos, herramientas tradicionales: pruebas escritas estructuradas o semiestructuradas y en menor medida, trabajos prácticos domiciliarios también tradicionales como guías de preguntas de comprensión de textos.

Finalmente, la mayoría también de los docentes entrevistados no tenían una postura definida respecto de los diseños curriculares vigentes, ni evidenciaron alguna intención o propuesta de modificación significativa de los mismos.

Repetición y creación en la enseñanza de la filosofía (2009-2012)⁷

Esta investigación se propuso profundizar y extender los logros alcanzados en el proyecto anterior. Se adoptó como punto de partida teórico-metodológico una conclusión de aquél: que la cuestión “enseñanza de la filosofía” debe construirse inicialmente como un problema filosófico, y que las propuestas didácticas que se elijan deben ser coherentes con las decisiones filosóficas que se asuman ante dicho problema. El objetivo central de ese proyecto pretendió especificar las relaciones que se pueden establecer entre los saberes que se reproducen (la historia de la filosofía y ciertas habilidades argumentativas) y lo que irrumpe como novedad en el aprendizaje (la intervención creadora del pensar y la actitud crítica de quien filosofa). Se apuntó a caracterizar, en consecuencia, dos dimensiones interdependientes –una, que se denominó “objetiva” (la filosofía), y otra, “subjetiva” (el filosofar)–, de modo tal que una enseñanza “filosófica” de la filosofía debía plantearse como un vínculo dinámico entre ambas. Es decir, se trataría de enseñar filosofía filosofando. La investigación aspiró a recomponer, de acuerdo con parámetros novedosos, la tradicional relación que existe entre quien enseña, quien aprende, los saberes y las actividades puestas en juego, y el contexto en que esto sería posible.

Fueron por entonces muy numerosas las presentaciones en congresos y jornadas específicamente dedicadas a la enseñanza de la filosofía, en donde se expusieron los avances de este proyecto. Tal vez el

⁷ La proposición que justificaremos más adelante en este mismo trabajo, sitúa históricamente en el contexto de transición entre el proyecto anterior y este proyecto de investigación, la creación de algunas categorías filosóficas que permiten proponer la noción de *giro filosófico* en la enseñanza de la filosofía.

texto más emblemático editado por entonces, sea *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, de Alejandro Cerletti (2008). La aparición y circulación de este libro constituye sin lugar a dudas un acontecimiento dentro del campo disciplinar. Pueden verificarse sus efectos principalmente en la apropiación de su lectura en Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Colombia, México, Perú y Costa Rica, por ejemplo, en los numerosos y variados proyectos editoriales, en los seminarios y conferencias a los que dio lugar posteriormente y en las tesis de maestría y doctorado enfocadas desde este marco teórico.

Sujeto, igualdad y emancipación en la educación. El caso particular de la enseñanza de la filosofía (2013-2017)

Este proyecto tuvo como propósito central continuar elaborando un marco teórico que permitiese abordar los procesos educativos institucionalizados desde la perspectiva del cambio y la transformación subjetiva. De manera específica, la investigación revisó los conceptos de *acontecimiento* y *sujeto*, en la obra del filósofo Alain Badiou (2007a), y de *igualdad* y *emancipación*, en la de Jacques Rancière (2007), para redefinirlos en función de la intención y el contexto en el que podrían ser empleados (los procesos educativos institucionalizados), establecer sus posibles articulaciones, integrarlos en una propuesta común y extraer las consecuencias que de dicha integración se pudiese seguir en el campo de la educación y, en particular, de la enseñanza de la filosofía.

Los aportes centrales de este proyecto al campo teórico de la enseñanza de la filosofía consistieron en la consolidación de un conjunto de categorías que hacen visibles los problemas implicados en cualquier práctica de enseñanza o aprendizaje de la filosofía y que permiten abordar los mismos desde una perspectiva crítica. E incluso podría decirse que los aportes de este proyecto de investigación trascienden el campo de la didáctica de la filosofía y se introducen muy directamente en la filosofía de la educación, si consideramos que toda educación implica encuentros

(entre personas, saberes, experiencias), y cada encuentro tiene una dimensión imprevisible. Partir de esta premisa significa concebir la educación desde la perspectiva de lo que *acontece*, más que desde el cumplimiento administrativo de lo planeado. Pero esta decisión supone visualizar una paradoja: para que se produzca una alteración debe haber un plan propuesto y ofrecido de manera afirmativa. Lo nuevo irrumpe en lo planeado, altera lo establecido. Si no, no habría novedad. Y lo planeado se transforma entonces en condición de posibilidad de su propia disrupción. Esta suposición constituyó un esquema de interpretación desde el que se desarrolló la investigación.

Por otra parte, se logró vincular conceptualmente la idea de *emancipación* con la potestad de asociar o disociar lo recibido. Por lo tanto, el concepto de *educación* que esta elaboración conceptual permite poner en juego estará de aquí en más relacionado con el de *autoeducación* y el de *enseñanza* con el de *autoaprendizaje*. Esto permitió asumir una caracterización genérica de *educar* como aquella actividad que permite disponer los saberes y prácticas establecidos de modo que sean interpelados y apropiados (es decir, que sean, en sentido estricto, pensados y actuados). Se pudo justificar que esta caracterización debe a su vez adoptar la *igualdad de las inteligencias* como principio –en el sentido que le da Rancière (2007)–, en tanto libre ejercicio de las capacidades de cualquiera, y, por lo tanto, que es posible pensar la educación como un encuentro *igualitario*.

Como consecuencia de este enfoque, se extrajeron diversas conclusiones para el caso específico de la enseñanza de la filosofía, elucidando las relaciones que se pueden establecer entre los saberes que se reproducen (la historia de la filosofía y algunas habilidades argumentativas) y lo que irrumpe como novedad en el aprendizaje (la intervención creadora del pensar y la actitud crítica de quien filosofa). Es en esta dirección de la construcción teórica que el resultado principal de este proyecto de investigación fue la proposición de la noción *didáctica aleatoria* (Cerletti, 2020) como noción explicativa pero al mismo tiempo

programática, respecto de la relación con los saberes que entrelazan el vínculo de quien enseña y quien aprende filosofía.

Sujeto y procesos de subjetivación en las experiencias de aprender y enseñar filosofía (2018-2021)

Si hay una cuestión filosófica que caracteriza en términos generales al conjunto de las investigaciones que contribuyeron en la construcción teórica de nuestro campo disciplinar en Argentina, sin dudas se trata de un marcado interés filosófico por la cuestión del *sujeto* y los *procesos de subjetivación*. Si se repasan simplemente los títulos de los proyectos de investigación radicados en universidades nacionales en nuestro país entre 2010 y 2020, la cuestión del sujeto y la subjetivación ocupan prácticamente la totalidad de los proyectos. Tal es así que el proyecto que comentaremos brevemente ahora alude en su propio título a la cuestión. Este proyecto tuvo como propósito desarrollar y ampliar el concepto de *didáctica aleatoria*, formulado en la investigación precedente, para extraer sus múltiples consecuencias y posibilidades para el campo de la enseñanza de la filosofía. Se vinculó dicho concepto con el de *subjetivación filosófica* de modo que fuese posible redefinir, de una manera novedosa, las relaciones entre los saberes que se reproducen (la historia de la filosofía y algunas habilidades argumentativas) y lo que irrumpe como novedad en el aprendizaje (la intervención creadora del pensar y la actitud crítica de quien filosofa). Para ello, se partió una vez más de algunos trabajos de la obra reciente de Alain Badiou (2007b, 2007c, 2010a, 2010b), incorporando ahora diversos aportes de las obras de Cornelius Castoriadis (2007). El trabajo consistió en analizar cómo estos autores abordan la cuestión del sujeto y los procesos de subjetivación, para obtener un encuadre conceptual que permitiese hacerlos operativos para una didáctica filosófica de tipo aleatorio.

Uno de los aportes de este proyecto a las propias prácticas de enseñanza fue la edición del libro *Tramas de la filosofía: ocho recursos en*

busca de profesorxs, de autoría colectiva por el equipo de investigación y docencia. En este trabajo, para poner en juego las propias categorías forjadas en los proyectos de investigación que venimos describiendo, se exploró un modo de producción intelectual en donde el sentido de autoría individual fue quedando diluido y el resultado ha sido, con mayores o menores intensidades, un efecto del conjunto. Tal es así que el propio modo de nombrar la autoría ha sido un nombre colectivo: *Filo del cordón* (docencia e investigación colectiva).⁸ El nombre toma la condición compartida por lxs integrantes del equipo de investigación, de considerarse “amantes” de la filosofía, que se dedican a su enseñanza en muchos y variados lugares, pero casi todos esos lugares y modalidades están situados en el segundo “cordón” del conurbano bonaerense. De allí que *Filo del cordón* esté situado, pero situado en un borde; en un adentro y un afuera simultáneos de un territorio y una universidad cuyas fronteras porosas permiten que las personas y las ideas circulen sin muros ni exclusiones.⁹

La “virtualización” como escenario pedagógico: subjetivaciones y cuerpos subjetivados en las experiencias de aprender y enseñar filosofía (2022-2024)

La expansión planetaria de la enfermedad Covid-19 y las medidas de aislamiento adoptadas a nivel global para intentar controlarla no hicieron más que acelerar algo que ya venía de antes: la constante y progresiva virtualización de nuestras existencias. La educación en su conjunto se vio interpelada de manera particular, en cuanto forma clásica de socialización y transmisión de conocimientos. Esto implicó una serie de

⁸ Integran este proyecto de investigación y el propio colectivo: Romina Ángel, Alejandro Cerletti, Cintia Córdoba, Victoria García, Ignacio Gordillo, Patricia Guindi, Juan Nesprías, Darío Peralta y Gustavo Ruggiero.

⁹ Filo del cordón (docencia e investigación colectiva). *Tramas de la filosofía. Ocho recursos en busca de profesorxs*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2021.

modificaciones de urgencia en el sistema educativo que no pudieron estar acompañadas de una reflexión cuidadosa que contemplase en toda su extensión y profundidad lo que está ocurriendo. Este proyecto está en curso al momento de escritura de este trabajo y tiene como propósito central caracterizar a la “virtualización” como el escenario pedagógico contemporáneo, establecer sus alcances y aportar elementos conceptuales para comprender la nueva realidad educativa como “realidad virtual”, desde una perspectiva filosófica. Se fundamenta en la doble relación objetivo/subjetiva que la filosofía mantiene con la educación: por un lado, la filosofía es “enseñada” en instituciones educativas y, por otro, la filosofía piensa el sentido y las condiciones de la educación y su inclusión en ella. A partir de este vínculo doble, el proyecto busca construir un campo problemático que contribuya a esclarecer la relación entre escuela y filosofía, y los sujetos implicados en esa relación, en una realidad configurada predominantemente por diversas formas de virtualidad. Nos encontramos actualmente en la tarea de repensar los conceptos de presencialidad, virtualidad, corporeidad y subjetivación filosófica (individual y colectiva) en las experiencias de aprender y enseñar filosofía en escenarios virtuales, para ponderar las consecuencias prácticas que pueden seguirse de ello. Sin perjuicio de la línea teórica elaborada y desplegada desde el primer proyecto a esta parte, nos encontramos en la búsqueda y estudio de nuevas perspectivas conceptuales que nos permitan elucidar lo que podría constituir una transición sin precedentes en el plano de las subjetivaciones.

La enseñanza de la filosofía: del giro didáctico¹⁰ al giro filosófico

Cuando Alejandro Cerletti comienza a dirigir el primer proyecto de investigación sobre la enseñanza de la filosofía en la Universidad Nacional de General Sarmiento, ya por entonces integraba el *Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía*, radicado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires¹¹, que pasó a dirigir también, junto a Ana Claudia Couló, a partir del año 2006. Con este Programa comenzó a ser reconocible un cierto *giro* en el modo en que se consideraba a la enseñanza de la filosofía desde los ámbitos propios de la formación docente. Y este giro data de fines de los años ochenta en Argentina, cuando el grupo de colegas dirigidos por Eduardo Rabossi y Guillermo Obiols impulsa un trabajo de investigación sobre la enseñanza de la filosofía, acreditado por primera vez –debe ser remarcado– por una universidad pública. Hasta entonces, eran ocasionales las reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía; se señalaba su importancia, se publicaban incluso ciertas reflexiones¹², pero no se ponía en marcha un trabajo filosófico sistemático y sistematizador de las experiencias de enseñanza y

¹⁰ La noción *giro didáctico*, deriva en este análisis, de la expresión utilizada por Laura Agratti (1993) para referir, como ella misma afirma, de “modo amplísimo”, a la producción de manuales escolares para la enseñanza de la filosofía, editados a partir de mediados de la década del 80 del siglo pasado.

¹¹ Este Programa se inicia en el año 1991 y tiene como primeros directores a Eduardo Rabossi y Guillermo Obiols y reúne a un conjunto de colegas de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata. El Programa es pionero en la construcción del campo problemático de la enseñanza de la filosofía en los niveles secundario y superior.

¹² Rodolfo Mondolfo, por ejemplo, escribió un artículo en 1957, que aún conserva valor, titulado *Didáctica de la Filosofía*. También puede referirse en un sentido semejante el texto de la profesora July B. de Cháneton, *La filosofía en la escuela secundaria*, Buenos Aires: Eudeba, 1965; y el de Elia A. Bianchi de Zizzias, *Didáctica de la filosofía*, Buenos Aires; CINA, 1982. Fuera de nuestro país, el trabajo del filósofo peruano Augusto Salazar Bondy, *Didáctica de la filosofía*, Lima: Editorial Arica, 1968, y el del uruguayo Carlos Vaz Ferreira, "Cómo debe enseñarse la filosofía en la enseñanza secundaria". *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza*, Montevideo, Obras de Carlos Vaz Ferreira Vol. II, 1957, deben contarse, también, como antecedentes muy valiosos en la conformación de nuestro campo disciplinar.

aprendizaje en el nivel medio y en el nivel universitario o superior. Entre dichos colegas, lo hemos dicho, debe destacarse el nombre de Guillermo Obiols¹³.

La constitución o emergencia de un campo disciplinario reconocible en torno al problema de la enseñanza de la filosofía, está marcado por el análisis crítico de lo ocurrido en las aulas de la escuela secundaria durante los cien años precedentes (Obiols, 1993, 2001). Se comenzó a percibir hacia fines de los años ´80 la necesidad de reformas sustantivas en los programas de estudio y se comienzan a percibir también algunas iniciativas que impulsan cambios significativos en las maneras de enseñar filosofía (Obiols, 1993: 22). Es cierto que el primer paso fue el enfoque de la enseñanza en el nivel secundario y en menor medida, la elaboración crítica se ha dirigido hacia el aula universitaria. Aunque en los últimos años se comenzó a profundizar, en Argentina, en torno a la transmisión en el nivel superior (Cerletti y Couló, 2019a, 2019b), (Córdoba, 2018). Si para la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria, puede decirse que desde los comienzos de los años ´90 se produce una incipiente experimentación pedagógica, no ocurre exactamente lo mismo con la enseñanza universitaria.

En el año 1993, Guillermo Obiols presenta junto a Laura Agratti, un artículo titulado “Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria: un análisis a través de los programas y los libros de texto”. La introducción y la primera parte del artículo fue expuesto en el primer evento académico identificado como Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía y tuvo lugar en Buenos Aires en 1993. Como resultado de esas jornadas, se edita la primera publicación colectiva que reúne los trabajos presentados y comentados. Esa publicación lleva los nombres del propio Guillermo Obiols y de Eduardo Rabossi como

¹³ Guillermo Obiols ha sido profesor de enseñanza media y universitaria, a cargo en este último nivel de la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Fue también Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Fundador y primer presidente de la Asociación Argentina de Profesores de Filosofía, conocida generalmente como Sociedad Argentina de Profesores de Filosofía (SAPFI).

compiladores, y el título del libro será: *La filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*, editado por el Centro Editor de América Latina en el año 1993. La segunda parte de este artículo, escrita por Laura Agratti, se presentará en las Segundas Jornadas sobre Enseñanza de la Filosofía, realizadas en octubre de 1995 en la ciudad de Río Cuarto y fueron co-organizadas por el Programa para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Filosofía (UBA) y la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Si destacamos estos datos es porque podemos decir que sin lugar a dudas en ese texto aparece expresada con claridad y por primera vez la idea de un *giro didáctico* en la enseñanza de la filosofía. Agratti no lo menciona como *giro*, pero ofrece sin dudas la idea germinal. Ella denomina allí “paradigma didáctico” a la aparición de libros de texto para la enseñanza media, que renuevan a los anteriores paradigmas, conceptualizados como paradigmas ecléctico, fenomenológico, neotomista y logicista. Desde la refundación del Colegio Nacional de Buenos Aires, con la aparición en el Río de la Plata del singular profesor de filosofía Amadeo Jacques, se inaugura una cierta tradición para la enseñanza de la filosofía. Obiols y Agratti estudian en el artículo citado, tanto los textos utilizados para la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria como los programas y planes de estudio implementados. Llegan a la conclusión que durante todo un siglo, esos programas se sostuvieron casi sin modificaciones tanto en sus contenidos como en sus propuestas metodológicas. De modo que al cabo de esa centuria, hacia los años ‘80 del siglo pasado, aparecen en la escena escolar tres manuales que innovan en el modo de concebir la relación de los jóvenes estudiantes con la filosofía, aún cuando todavía no se modifiquen radicalmente los programas de estudio. Ese movimiento editorial es el resultado de un estado de “inquietud” en el profesorado respecto, como dijimos, de las concepciones de enseñanza y de aprendizaje filosóficos tanto como a la propia definición de lo que sea la filosofía.

Pero podemos decir que estos manuales son apenas una muestra de ese movimiento renovador, que debe interpretarse en conjunción con la creación del primer programa académico que tomará como objeto de

estudio y producción de conocimiento académico a la propia enseñanza de la filosofía. Ya hemos señalado la importancia y la referencia fundacional que constituye el *Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la Filosofía*, subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires desde el año 1991 en adelante y sin interrupción hasta el presente. Son treinta años de trabajo colectivo, materializado en el rediseño curricular de la formación docente específica, en la producción de conceptos y teorías, en la experimentación metodológica, en la conformación de redes interinstitucionales y en la organización de jornadas y congresos específicamente dedicados a la enseñanza de la filosofía.

Ahora bien, cómo será posible sostener que ese *giro didáctico* deviene o estimula lo que llamaremos *giro filosófico* en la enseñanza de la filosofía, es un asunto que implica a nuevos actores, formados al calor de aquel programa inicial de las Universidades de Buenos Aires y La Plata. El movimiento que impulsa los estudios sistemáticos sobre la enseñanza de la filosofía, las jornadas académicas¹⁴ y las publicaciones especializadas, el que deviene de *giro didáctico* en *giro filosófico*, cuya prueba puede buscarse en algunas producciones teóricas como la de Alejandro Cerletti (1996, 2008) y Walter Kohan (1996, 2008). Vale decir, de la preocupación inicial por conmover las prácticas universitarias ya instituidas en la formación filosófica y promover debates al respecto, y en la producción simultánea de nuevos materiales para la enseñanza en la escuela secundaria, en ese movimiento, decíamos, se va gestando la construcción de lo que hoy suele denominarse académicamente como una *filosofía de la enseñanza de la filosofía*.

En un texto que lleva exactos diez años desde su publicación, planteamos justamente esa relación entre el *giro didáctico* y el *giro*

¹⁴ Las jornadas más prolongadas, desde el año 1993 al presente en Argentina, han sido justamente las impulsadas por el *Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la filosofía* de la Universidad de Buenos Aires. Otras universidades nacionales han hecho lo propio pero sin la misma continuidad y alcance en cuanto a la sistematización del trabajo investigativo.

filosófico.¹⁵ Y decíamos allí que el giro filosófico en la enseñanza de la filosofía encontraba su causa en el movimiento de renovación reflexiva y metodológica que constituyó formalmente el campo de la didáctica especial en filosofía. Pero también dejamos planteada entonces la pregunta por los efectos prácticos y el alcance institucional de dicho giro filosófico. Apoyados en dos trabajos de base empírica (VICARI: 2009) (CERLETTI y RUGGIERO: 2010), sosteníamos en ese momento que las prácticas de enseñanza de la filosofía se fundamentaban, generalmente, a una evidente distancia de su problematización filosófica:

La práctica docente en filosofía (en la escuela secundaria sobre todo, pero también en la formación superior) es, por lo general, una práctica bastante acrítica, o mejor quizás, *no pensada filosóficamente*. La justificación habitual de la tarea de los profesores suele oscilar entre una suerte de voluntarismo disciplinar de cuño universitario (esto es: cualquiera que sepa filosofía podría “enseñarla”, sin mayores problemas) y el dogmatismo más cerrado (solo se trata de transmitir –en el sentido de narrar- un cuerpo de saberes filosóficos establecidos e históricamente legitimados). Junto a ellos se ubican otras dos formas de encarar la enseñanza. Por un lado y en un extremo, están quienes piensan que el problema de la enseñanza de la filosofía se resuelve sólo con algunas estrategias didácticas (en tanto técnicas de enseñanza más o menos originales, más o menos divertidas), que podrían hacer enseñable prácticamente cualquier tema. Por otro, quienes consideran que la filosofía, desde la Grecia clásica, ya ha resuelto la cuestión de su enseñanza y transmisión, y que cualquier método pedagógico es susceptible de ser reducido a su método filosófico. En esta posición extrema, no habría nada, fuera de la filosofía, que pueda ser

¹⁵ RUGGIERO, Gustavo. “A formação dos professores de Filosofia e o paradoxo do giro filosófico”, em *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 46, p. 99-112, out./dez. 2012.

relevante para pensar su enseñanza. Y se podría seguir (Cerletti; Ruggiero, 2010, p. 17).

Lo que observábamos por entonces se constituyó en una preocupación en torno a la formación docente, que dimos en llamar *la paradoja del giro filósofo en la enseñanza de la filosofía*. Si bien ya se podía afirmar sin rodeos que existía un campo disciplinar dedicado a la reflexión filosófica sobre la enseñanza de la filosofía, teníamos datos concretos sobre las prácticas de aula que indicaban una cierta tendencia conservadora en las propuestas de enseñanza y en las actividades de aprendizaje filosófico. Observábamos una distancia entre la riqueza y diversidad de las propuestas teóricas y metodológicas del campo disciplinar de la didáctica de la filosofía, respecto de las prácticas hegemónicas al interior de las aulas, apoyadas generalmente en la aplicación acrítica de diseños curriculares o manuales escolares, en modalidades de evaluación un tanto enciclopedistas y en la proposición de actividades sin variantes significativas respecto de los posibles intereses presentes en los jóvenes estudiantes secundarios. En el cierre de este apartado volveremos sobre esta cuestión para analizar sus causas y establecer nuevas preguntas.

De esa revisión a esta parte, se nos ocurre que podemos volver sobre una pregunta muy básica: ¿qué tenemos que estudiar hoy en relación a la enseñanza de la filosofía? Si es cierto que el paradigma que hoy domina la enseñanza de la filosofía en Argentina es el paradigma didáctico-filosófico, entonces podemos decir que hubo un progresivo abandono de una mecánica enciclopedista¹⁶, ejemplificada en el emblemático *Manuel de philosophie* de Amadeo Jacques escrito junto a Émile Saisset y Jules Simon (Vermeren, 1998). Sin embargo, aún no podríamos afirmar sin vacilación que el nuevo paradigma se sostenga en la

¹⁶ “La enseñanza puede calificarse de “enciclopedista”, si se entiende por tal la transmisión de un conocimiento libresco y de resultados más que de procesos, incapaz de traducirse en un saber hacer, vaciado de espíritu crítico y con pretensiones de abarcar el conjunto del saber” (Obiols, Agratti, 1993).

noción de *experiencia filosófica*, al modo en que la viene trabajando Walter Kohan (2008) o en la idea de que *enseñar filosofía es un problema filosófico*, como lo ha trabajado con sistematicidad Alejandro Cerletti (2008). Vale decir, es cierto que la enseñanza de la filosofía ya no se plantea desde la excluyente pretensión de que los estudiantes conozcan tales o cuales teorías (para lo que se les solía compendiar un manual que las resume, organiza y presenta, bastante lejos, incluso, de un tratamiento con los textos fuente), pero tampoco estamos completamente seguros de que lo que hoy ocurre en un aula donde se enseñe filosofía, sea radicalmente distinto.¹⁷ Puede decirse que es “otra cosa”. Pero esa “otra cosa” que ocurre en un aula donde se enseña y aprende filosofía, es lo que debemos estudiar con mayor sistematicidad.

Un apartado especial merece la cuestión de la producción de manuales escolares destinados a la enseñanza de la filosofía. Con el auge del *giro didáctico* desde fines de los años '80 del siglo pasado, emerge una cierta libertad de acción e interpretación de los programas vigentes, por cuanto la producción editorial no se sujeta absolutamente a dichos programas. Podemos decir, a tono con Obiols y Agratti (1993), que en estos manuales aparecen ciertas “novedades”; por ejemplo, actividades, imágenes, lecturas complementarias, fragmentos de obras filosóficas, viñetas, etc. Pero curiosamente, lo que hoy observamos, si tomamos como referencia, por ejemplo, el Diseño Curricular de Filosofía para la provincia de Buenos Aires, que es el mayor distrito escolar de la Argentina, es que

¹⁷ Guillermo Obiols comparó en 1991 el plan de estudios preparatorios y los programas para los colegios nacionales de 1874 y el plan de estudio y el programa de las escuelas normales del año 1887 y demostró mediante ese análisis comparativo que durante cien años la filosofía que se enseñó ha sido la misma a lo largo del territorio nacional. Y surgen, además, de su análisis algunos datos que podrían constituirse en buenos indicadores para un estudio actualizado sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria: aquellos programas proponían un listado desestructurado de contenidos; no presentaban objetivos de aprendizaje ni sugerencias didácticas; los temas tratados no siguen un eje; se trata de fragmentos inconexos de teorías filosóficas presentadas por disciplinas filosóficas; la metodología de enseñanza es hegemónicamente verbalista; escasa consulta de fuentes filosóficas; los alumnos no realizan prácticamente actividades de aprendizaje más que escuchar; la evaluación se reduce a la comprobación de vocabulario o la vaga comprensión de las teorías enseñadas (OBIOLS, 1993: 19-23; OBIOLS y AGRATTI, 1993).

los manuales más recientes se ajustan casi en su totalidad a la estructura curricular. Esto quiere decir que, si efectivamente, es por fuera del aparato estatal desde donde, por primera vez luego de cien años, hubo alguna incidencia y se incorporaron novedades en el diseño de propuestas de clases de filosofía, hoy encontramos que ese mercado se adapta a las disposiciones estatales; o bien puede tratarse de lo inverso: *es el Estado quien consolidó la lógica del mercado de la producción editorial como propuesta de enseñanza de la filosofía*. Sabido es que los tiempos del mercado ganan siempre en celeridad a la producción estatal. De modo que, no sería para nada extraño, que los manuales producidos por editoriales que se dedican casi de lleno a esa actividad para el ámbito educativo en general, sean textos que contienen elementos de notoria actualidad. Vale decir, es más fácil encontrar un manual de filosofía para la escuela secundaria que contenga temas y actividades relacionadas con la perspectiva de género y las disidencias sexuales, a encontrar que los diseños curriculares vigentes contengan alguna unidad dedicada a los mismos temas o que incluso los suponga como transversales o ejes articuladores del conjunto de los contenidos de filosofía. De modo que no estamos lejos de la verdad si decimos que Estado y mercado editorial componen una sociedad de hecho en el diseño de las propuestas de enseñanza de la filosofía.

Debemos decir unas últimas palabras en este apartado, a propósito de *la paradoja del giro filosófico* sobre la que reflexionamos hace ya diez años y que aún puede constituir un indicador para analizar varios aspectos relacionados con lo que ocurre con la enseñanza de la filosofía. ¿A qué pudo deberse la distancia entre la producción teórica y metodológica y las prácticas efectivas de enseñanza que observamos en las escuelas? ¿Cómo explicar que la construcción teórica de un campo disciplinar hoy reconocible como *filosofía de la enseñanza de la filosofía* no estreche lazos con los modos en que es pensada y puesta en juego la enseñanza de la filosofía? ¿Podrá explicarse esta distancia en virtud de un origen superestructural de dicha renovación didáctico-filosófica? Vale decir, ¿se explica la paradoja en alguna medida en el hecho de que somos un conjunto de intelectuales que trabajamos en el ámbito universitario quienes desarrollamos la sistematización escrita de la reflexión sobre la enseñanza

de la filosofía? ¿Qué parte tomaron en el asunto los y las colegas de las escuelas secundarias? ¿Qué iniciativas impulsaron desde la base los profesores de filosofía de la escuela media? ¿A qué se debe la falta de reconocimiento por parte de la comunidad filosófica universitaria hacia este campo teórico?

Es probable que las respuestas nos lleven, por un lado, a no encontrar iniciativas colectivas o institucionales relevantes desde las bases, y por el otro, a constatar un escasísimo acercamiento de los cuadros académicos a las propias escuelas medias o incluso a los organismos gubernamentales y sus equipos técnicos responsables de los desarrollos curriculares y la gestión del sistema.¹⁸ Estamos ante un vacío en la comunicación posible. Deambulamos en unas ciertas soledades. Se esterilizan gran parte de los esfuerzos y la potencia transformadora del pensamiento no cobra fuerza. En conjunto, podemos decir que aún no ocurre el encuentro que algunos deseamos entre profesoras y profesores de los niveles educativos secundarios y los investigadores-docentes de los niveles superiores y universitarios, que permitan acortar la distancia entre lo que hacemos y lo que queremos hacer. Decíamos en el último párrafo del libro *Enseñar filosofía en los límites*, en 2010 que relató la situación de la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria en el conurbano bonaerense:

La modesta ambición de esta investigación ha sido poner en circulación pública una serie de datos que permitan ayudar a comprendernos mejor como docentes y filósofos. Que las cosas cambien dependerá, en definitiva, de nuestra decisión. Y para esto, más que las reformas estructurales del sistema educativo o las innovaciones curriculares, será imprescindible la participación activa de todos los

¹⁸ Decíamos en 2012 que a juzgar por la ausencia de foros provinciales o nacionales que reuniesen a profesores y profesoras de Filosofía, como sí ocurría (y ocurre hoy) en otros países de Latinoamérica y debido también a la ausencia de los mismos profesores en las jornadas académicas destinadas a la enseñanza de la filosofía, sumado esto a la inestable permanencia de la materia en el plan de estudios y a la declinación de nuestra capacidad asociativa, la práctica de la enseñanza de la filosofía no estaba en su mejor momento.

involucrados en la construcción de nuevas formas de reunión alrededor del pensar filosófico. Sólo si los participantes directos de la educación se asumen como reales protagonistas de los cambios es posible que se vislumbre un nuevo panorama en nuestras escuelas (Cerletti; Ruggiero, 2010, p. 65).

Agregamos hoy, pandemia y distanciamiento social mediante, que en épocas en la que los lazos sociales se quebrantan y la vida en común parece disolverse en un individualismo sin precedente y una libertad reactiva, construir vínculos inéditos desde el pensamiento en común puede tal vez permitirnos reinventar la ilusión de otra vida posible: una vida que merezca la pena ser vivida. Pero de esta vieja *utopía democrática* la filosofía (Vermeren, 1998) y de sus actuales desafíos, nos ocuparemos al menos en unas pocas líneas en el apartado siguiente.

La enseñanza de la filosofía y el avance de la insignificancia¹⁹

En el año 2001 Guillermo Obiols relevó la existencia de carreras universitarias para la formación en Filosofía, en 14 universidades públicas y 7 universidades privadas en Argentina.²⁰ Realizamos en septiembre de 2022 el mismo relevamiento y resulta que en 22 universidades públicas y

¹⁹ La expresión *avance de la insignificancia* la tomamos del filósofo greco-francés Cornelius Castoriadis, quien sintetiza con ella la crisis actual de las sociedades occidentales. Una exposición amplia de las ideas desarrolladas en este apartado fueron expuestas en una conferencia impartida en el marco del *Coloquio por la defensa de la enseñanza de la filosofía. Resistencia a una educación neoliberal*, organizado por el Centro de Estudios del Pensamiento Latinoamericano (CEPLA) de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Playa Ancha, la Red de Profesores de Filosofía de Chile A.G. (REPROFICH) y el Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. El texto fue publicado en *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, N° 23, Centro de Estudios del Pensamiento Latinoamericano, Universidad de Playa Ancha, Chile, en enero de 2017.

²⁰ OBIOLS, Guillermo. “La enseñanza de la Filosofía en la Argentina: presentación, problemas y perspectivas.” *Il Giardino dei pensieri. Archivio del Forum Internazionale sulla Didattica della Filosofia*, marzo 2001, s/f.

en 14 universidades privadas de la República Argentina se puede estudiar la carrera de filosofía. Es decir que, en el lapso de 20 años, el número de universidades en donde se ofrece específicamente la formación en filosofía se incrementó un 66%. Son 14 universidades que en ese período de tiempo crearon carreras de Filosofía. Y es preciso aclarar, por las dudas, que no estamos contando las carreras superiores no universitarias en las que específicamente se forman también profesores y profesoras de filosofía. Lo que queremos señalar muy rápidamente con estos datos es que en los últimos veinte años se produjo un notable incremento de la oferta académica para estudiar filosofía. Entonces, estos datos, ¿no desmienten en alguna medida el análisis de Obiols de 1991, en el que él asociaba la crisis de la enseñanza filosófica en la escuela secundaria, no solo a la crisis de la propia escuela, sino también a la crisis de la filosofía en una sociedad científico-tecnológica? Frente a lo paradójico que nos puede resultar el contraste entre estos simples datos y la verosímil sospecha de que en un mundo vertiginosamente e insensiblemente controlado por el mercado, la ecuación invita a replantear algunos discursos y lugares comunes. Se escucha con frecuencia en el profesorado de filosofía que la causa principal que limita las horas de filosofía –cuando no las recorta aún más– en la escuela secundaria, hay que remitirla al predominio de la racionalidad mercantil del mundo actual, que contrapone la eficacia que requiere la acumulación del capital, a la banalidad de la especulación filosófica. En nombre de un pragmatismo cada vez más exigente por parte del mercado para con las formaciones profesionales, se sospecha de la inutilidad de la filosofía. No nos parece mal ese diagnóstico, pero tal vez pueda complejizarse un poco más.

Toda sociedad se cohesiona a sí misma y perdura en el tiempo como tal, en virtud de la institución de unas prácticas sociales. Pero tales prácticas son posibles porque existen a su vez unas *significaciones* que les dan sentido. Esas *significaciones* son las que toman forma material en las instituciones en donde transcurren nuestras vidas. Así, una sociedad puede ser considerada como el efecto de la institución de unas significaciones que le dan sentido y razón de ser. Y como las significaciones, según

Castoriadis (2008), no se deducen racionalmente ni están reflejadas en la naturaleza de las cosas, entonces queda por pensar que en tanto significaciones son “creaciones”, es decir una invención humana cuya fuerza creativa no se encuentra en la razón sino en la radicalidad de la imaginación, cualidad específicamente humana que es capaz de crear nuevas figuras de pensamiento. Si no fuese así, no podría explicarse la posibilidad (y el hecho) del cambio social y estaríamos condenados a una eterna repetición. Las consecuencias filosóficas de este postulado no podrán desarrollarse aquí pero digamos que, desde un punto de vista ontológico, podemos decir que no hay determinación absoluta de lo que es, en tanto existe un ser que es capaz de crear significaciones imaginarias. Existe entonces al menos un ser que crea lo otro, es decir, la alteridad, y es de ese modo que son posibles nuevas determinaciones del ser.²¹ De allí que digamos en adelante que toda sociedad es el efecto de su institución imaginaria. Pero cuáles son las *significaciones imaginarias* predominantes que para el caso de nuestras sociedades, confieren una orientación y sentido a nuestras prácticas sociales.

Castoriadis (2008) dice que existen dos significaciones imaginarias contrapuestas que, en pugna entre sí, dan cierta posibilidad de entender el proyecto civilizatorio actual. Se trata, por un lado, del proyecto de autonomía individual y colectiva y, por otro, del dominio (pseudodominio) racional (pseudoracional) de las fuerzas productivas como expansión ilimitada del control de la economía, principalmente. Estas dos significaciones imaginarias sociales constituyen el núcleo del Occidente moderno desde hace por lo menos dos siglos. El *proyecto de autonomía*, cuyo origen hay que rastrear, en la perspectiva que propone Castoriadis en la creación de la filosofía y la democracia de la Grecia del siglo V a.C., es la lucha del ser humano por la emancipación tanto intelectual y espiritual como efectiva en la realidad social. Y la otra significación imaginaria social, núcleo duro instaurado por el proyecto capitalista —ciertamente

²¹ Hemos desarrollado ampliamente este tema en RUGGIERO, Gustavo. *Educación, emancipación y autonomía: del imperativo al proyecto*. Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2022.

demencial—, es el de una expansión ilimitada del control pseudo-racional (por eso será pseudo-dominio) de las fuerzas productivas de la economía; aunque no solo de ella, puesto que se ha transformado en un proyecto global de dominio total de los datos físicos, biológicos, psíquicos, sociales y culturales.²²

En el comienzo de este apartado trajimos de nuevo a Obiols, no gratuitamente sino para poner en entredicho, esta vez, una afirmación suya respecto de la crisis de la enseñanza filosófica en la escuela secundaria, que no solo asociaba dicha crisis a la crisis de la propia escuela, sino también a la crisis de la filosofía en una sociedad científico-tecnológica. Nos parece justo para con el propio Obiols y para con nosotrxs, decir que no es posible agotar el argumento sobre la causa de la crisis de la enseñanza de la filosofía en su correlación con la crisis de la filosofía en las sociedades en que vivimos, que valoran sobremanera otro tipo de saberes como los científico-tecnológicos, sin sospechar su subordinación a la lógica del capital. De modo que nos parece mejor adoptar una perspectiva sobre la crisis que atraviesa la enseñanza de la filosofía, que **la** atribuya a algunas causas más extensas. De allí que la noción de *avance de la insignificancia* (Castoriadis, 1997), para referirnos a la crisis que atraviesan nuestras sociedades, resulte más propicia. La idea de insignificancia es formulada por Castoriadis para describir las sociedades contemporáneas. Sociedades caracterizadas por la crisis de las significaciones imaginarias de la sociedad moderna, es decir, las significaciones imaginarias sociales construidas en torno a la idea de progreso y a la expectativa de emancipación. A la privatización del individuo complementa el conformismo generalizado, el cinismo y la apatía con relación a la política y la creciente despolitización de las esferas públicas de la vida social, la destrucción del medio ambiente y finalmente la crisis del sentido. No es difícil identificar el avance de la insignificancia con la consolidación como valor y estímulo supremo la acumulación de dinero y el consumo de todo tipo de cosas. Esto solo es equiparable con la expectativa de notoriedad pública bajo las condiciones estéticas y políticas

²² Castoriadis, C., *El avance de la insignificancia*, Eudeba, Buenos Aires, 1997, p. 112.

establecidas por los medios masivos de comunicación hegemónicos. A la par ocurre que las comunidades o los espacios de expresión colectiva son destruidos y la solidaridad se reduce a disposiciones administrativas reguladas por campañas desprovistas de contenido político, generalmente a cargo de ONG's. Y frente a este vacío de significaciones que sostengan realmente la vida en común, las significaciones imaginarias religiosas se mantienen e incluso ganan en poder. Al sinsentido del aumento indefinido del consumo se le apareja la supervivencia de una libertad reactiva, como complemento instrumental maximizador de los disfrutes individuales. Los individuos son supuestamente libres de darles a sus vidas el sentido que quieran pero en realidad no le dan sino un sentido previamente instituido por el propio mercado. La crisis, entonces, es una crisis identificatoria y filiatoria, es decir, una crisis del proyecto histórico que mantuvo cohesionada a la sociedad capitalista moderna.

Pero la crisis “identificatoria” a la que nos referimos, no es en modo alguno equivalente a un proceso de “desalienación”. Hay crisis identificatoria en tanto los individuos no pueden subjetivarse en torno a la conservación/reproducción del orden dado, o en su contrario, la transformación/alteración de ese orden. Cuando carece de fuerza ese proceso identificatorio es cuando decimos, que hay *un avance de la insignificancia*. Es el proyecto de sociedad, encarnado en los individuos, el que inviste a las instituciones. La escuela, por ejemplo, daba sentido y marco de referencia para el despliegue de innumerables prácticas sociales. A diferencia de una representación de la historicidad que tenía al futuro como una repetición indefinida o la realización de una promesa mítica, nuestras sociedades –las sociedades nacidas en la modernidad occidental– construyeron una percepción de la temporalidad como progreso indefinido –liberalismo– o como ruptura, transformación, alteración –marxismo, anarquismo–. En cualquier caso, la fatalidad del progreso, sea liberal o revolucionario, era un hecho que alimentó las significaciones imaginarias sociales que en torno a la escuela se crearon. Advertir que no hay “relato” fuerte que sostenga las prácticas sociales, el sentido de las instituciones, el proyecto de sociedad, o el sentido de lo común, no quiere decir que haya que sostener irremediablemente –o automáticamente– la tesis de la muerte del sujeto. Antes bien, podríamos decir que todo lo contrario. La caída de

los grandes relatos históricos (la religión, la filosofía de la historia hegeliano-marxista, el progreso indefinido de la razón) no tiene por qué hacernos suponer que no hay sujeto, o que hay un *sujeto débil*. Sí podemos decir que hay un sujeto (o en todo caso es mejor decir unos individuos puesto que haremos reserva del término sujeto para asociarlo a la reflexividad) que están subsumidos en una cultura del sinsentido y la insignificancia. Cuando sus prácticas se limitan al consumo, su capacidad de instituir, es decir, de crear nuevas formas y figuras del pensamiento, sin dudas se desvanece. Si toda sociedad es algo para sí misma, hablar de crisis, en este sentido, es hablar de la ausencia de un proyecto identificatorio que en términos sociales es la auto-representación que cada sociedad tiene de sí misma. Si la vida se privatiza y reduce al resguardo del ámbito doméstico como espacio de nueva sacralización, entonces no hay proyecto en común. No hay ciudadanos sino consumidores. El correlato de este desanclaje de la vida en común, es el notorio declive de las expectativas emancipatorias. De allí, entre otras razones, que tengamos motivo para pensar que el lugar de la filosofía en la escuela y los propósitos que implique producir el acercamiento de los jóvenes a ella, se ve amenazado por algo mucho más complejo que el desarrollo científico-tecnológico que nos señalaba Obiols, justo en el comienzo de un nuevo milenio.

Los debates actuales en torno a la enseñanza de la filosofía: del giro filosófico a la virtualización de la realidad.

La enseñanza de la filosofía ya no se tensiona únicamente a partir de aquella polaridad constituida sobre la base de la interpretación de Obiols (2002) que enfrenta a Kant y a Hegel; es decir, ya no tenemos solo que optar por la enseñanza de la filosofía o por la enseñanza del filosofar; existe también otra polaridad: la filosofía se transmite como formación, vale decir, *la filosofía se pedagogiza, o la filosofía se propone como experiencia que se abre a partir de ciertos acontecimientos*. Esta última posibilidad, la abren principalmente Alejandro Cerletti (2008) y Walter

Kohan (2008), desde el punto de vista de las teorizaciones a las que llevaron la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía. Por su parte, Cerletti pondrá el foco en dos nociones sustantivas: la de *un sujeto colectivo* que emerge como efecto del encuentro entre quien enseña, quien aprende y los saberes que se ponen juego; la emergencia siempre azarosa de un *acontecimiento* que interrumpe la normalidad de una situación educativa. Para anudar ambas cuestiones en una proposición didáctica, con una clara inspiración en la filosofía de Alain Badiou, Cerletti va a postular una *didáctica aleatoria* (2022). Y por otro lado, con un origen común con Cerletti pero con lecturas filosóficas diferenciadas, Kohan va a hacer foco en la noción foucaultiana de *experiencia*. Vale decir que, en un encuentro filosófico entre quien enseña y quien aprende filosofía, puede darse una cierta transformación de sí (Kohan, 2008). Entre socialización y subjetivación hay posibilidad de abrir una distancia. Dicho de otro modo, es posible romper la clausura del pensamiento. Ambas consideraciones han marcado de manera notable el campo de los estudios sobre la didáctica de la filosofía, desde el momento en que ponen en el centro la cuestión del sujeto y/o los procesos de subjetivación. Al punto que este enfoque es el que ha fundado lo que hoy podemos denominar como *una filosofía de la enseñanza de la filosofía*.

Esta última consideración repone una vez más la pregunta por la función social que la filosofía pudiera ocupar, mediante su institucionalización en el nivel medio de enseñanza (o incluso en niveles anteriores). ¿Es la filosofía una herramienta emancipatoria? ¿Qué queremos decir cada vez que anunciamos que mediante la enseñanza de la filosofía promoveremos el pensamiento crítico? ¿Tiene ideología el pensamiento crítico o es un tipo de pensamiento neutral? ¿Se trata de un pensamiento que lleva a qué tipo de acciones? ¿A la contemplación del mundo? ¿A la intervención política? ¿Qué es una intervención política? ¿Es la filosofía una forma de hacer política? ¿Es entonces la filosofía un medio o un fin? ¿Debe la filosofía formar ciudadanía? ¿Construir ciudadanía es una educación política? Si existe finalmente una relación

consistente entre filosofía, educación y política, ¿en qué consistiría una educación filosófica? ¿Sería una educación política?

Estamos seguros de dos cosas: que es imposible universalizar una respuesta a la petición de principio de estas preguntas y que es imposible sustraerse al intento de hacerlo. En tal sentido, cabría la posibilidad de que debamos volver sobre nuestros pasos y sostener, un principio general mínimo: enseñar filosofía y aprender filosofía es una entre otras posibilidades de acercarse a un modo de pensamiento anti-dogmático, aún cuando la mayoría de los sistemas filosóficos se conviertan en dogma por uso y costumbre de las instituciones. La filosofía, tendrá entonces un lugar casi imposible en las instituciones educativas. O tendrá que seguir negociando su inclusión al precio de su reducción a algunas de estas variantes: como crítica universal, ahistórica (metafísica); como práctica argumentativa (desarrollo de habilidades superiores del pensamiento); como construcción de ciudadanía (en perspectiva liberal); como actividad preparatoria para otros estudios (propedéutica). Pese a su reducción, todas ellas no cierran definitivamente la posibilidad de que sea, también, experiencia singular del pensamiento (subjetivación).

Todo lo que acabamos de decir puede tener un inmenso valor y producir alguna transformación de nuestras prácticas o su sentido puede ser pulverizado en apenas unos cuantos años más. No sólo la enseñanza de la filosofía en la escuela media se encuentra ante una realidad todavía difícil de elucidar, sino la propia institución escuela, tal como la conocemos, será sometida a una severa prueba de resistencia en los próximos años: nuestras existencias –y con ellas nuestras prácticas de transmisión de la filosofía– están sometidas a una constante y progresiva *virtualización*. La pandemia no ha hecho más que acelerar dicho proceso. Si la virtualización llega a constituir el nuevo escenario pedagógico contemporáneo, por efecto de la hibridación de los sistemas educativos o la implementación de tecnologías que sustraigan la obligatoriedad de la presencia de los cuerpos en un aula, entonces nuestro problema ya no será únicamente volver filosófica la enseñanza de la filosofía de una vez por todas, sino entender cuál será la relación posible entre escuela y filosofía.

¿Todo el sentido de la escuela es la *presencia* de los *cuerpos*? ¿Qué significa filosofar bajo la mediación de prácticas de enseñanza y aprendizaje virtualizadas? Si quien nos enseña hoy a enseñar, nos enseña cómo se usan las plataformas digitales, ¿será este el fin de la didáctica de la filosofía tal como la conocemos?

La época parece empujar a una presencialidad sin revisión o a una virtualización extrema. Una realidad configurada predominantemente por diversas formas de virtualidad nos obliga a repensar cuanto antes los conceptos de *presencialidad*, *virtualidad*, *corporeidad* y *subjetivación filosófica* (individual y colectiva) en las experiencias de aprender y enseñar filosofía en escenarios virtuales. ¿Qué materialidad se podrá contraponer a la virtualidad si nuestro tiempo se está caracterizando cada vez más por volver indiscernible la distinción realidad-ficción? Leemos, de hecho, una realidad *perfilizada* y la inteligencia artificial de los algoritmos hoy sabe más de nosotros que nosotros mismos, por el simple hecho de que no podemos procesar toda la información de lo que hicimos apenas en el último año, como sí puede hacerlo hoy la acumulación y ordenamiento de datos. ¿Somos lo que el algoritmo dice de nosotros o el algoritmo toma de nosotros lo real? ¿Somos sujetos u objetos del perfil? ¿Cómo pensar la realidad virtual? ¿La expresión *realidad virtual* es un oxímoron? ¿Qué es *lo real* de una realidad? ¿Lo que hoy llamamos *realidad* es una *nueva realidad*? ¿Toda realidad es virtual? Como podrá observarse, hay algo de nuevo pero también resuenan ecos de voces muy antiguas en estas preguntas. Ellas rodean, otra vez, algo que quizás jamás pueda terminar de nombrarse.

Estamos obligados a pensar casi todo de nuevo porque ya no sabemos si se necesita o no de la *presencialidad* para gestar una subjetividad reflexiva. Pero cómo pensar en definitiva sobre aquello de lo cual somos efecto. Quién podría afirmar sin vacilación que los vínculos mediados por tecnologías sean completamente engañosos. Y quién podría negar que, contrariamente, vivimos realidades cada vez más desanudadas del lazo con el otro. ¿Será preciso hacer caer la contraposición real-virtual? Nos está faltando saber unas cuantas cosas. Estamos en un cierto estado de

conmoción histórica y subjetiva. No hay común que soporte la proliferación de identidades virtuales. Será necesario entonces y de manera prioritaria, reconstruir la idea de *verdad* para saber qué les puede ofrecer la filosofía hoy a los jóvenes, porque como le dijo Simón a su maestra en una escuela del conurbano bonaerense, con apenas siete años, hay cosas de este mundo que no nos dejan tranquilos.

Referencias

AA.VV. *La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria. Aportes para un diagnóstico*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Serie Extensión Universitaria N° 7, 1997.

BADIOU, Alain. *Segundo manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2010a.

BADIOU, Alain. *La filosofía, otra vez*. Madrid: Errata Naturae, 2010b.

BADIOU, Alain. *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial, 2007a.

BADIOU, Alain. “Universalismo, diferencia e igualdad”. En: *Acontecimiento*, XVII, 33-34, pp. 103-121, 2007b.

BADIOU, Alain. “La filosofía como repetición creativa”. En *Acontecimiento*, XVII, 33-34, pp. 123-131, 2007c.

BARRIONUEVO, Adriana. “Una cartografía de la enseñanza de la filosofía en territorio argentino”, en *Boletín Científico Sapiens Research* 2 (1), 2012, pp. 50-54.

CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets, 2007.

CASTORIADIS, Cornelius. *El avance de la insignificancia*, Eudeba, Buenos Aires, 1997. DOI: <https://doi.org/10.5347/01856383.0043.000172810>.

CERLETTI, Alejandro. *Ensayos para una didáctica filosófica*. Río de Janeiro: NEFI, 2020.

CERLETTI, Alejandro y COULÓ, Ana (orgs.). *La formación docente universitaria en filosofía*. Buenos Aires: Noveduc, 2019a.

CERLETTI, Alejandro y COULÓ, Ana (orgs.). *La filosofía en la universidad. Entre investigadores y profesores*. Buenos Aires: Noveduc, 2019b.

- CERLETTI, Alejandro y RUGGIERO, Gustavo (editores). *Enseñar filosofía en los límites. Un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en el conurbano bonaerense*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2010.
- CERLETTI, Alejandro. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Del Zorzal, 2008.
- CERLETTI, Alejandro y KOHAN, Walter. *La filosofía en la escuela. Caminos para pensar su sentido*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, 1996.
- CÓRDOBA, Cintia. *Los límites y las potencialidades de la práctica filosófica en la universidad. Una crítica al perfil del filósofo como investigador*. Año 2018. n° de fojas: 219. Tesis de Doctorado en Educación – Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, 2018.
- KOHAN, Walter. *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Del Zorzal, 2008.
- OBIOLS, Guillermo. *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: FCE, 2002.
- OBIOLS, Guillermo. “La enseñanza de la Filosofía en la Argentina: presentación, problemas y perspectivas.” *Il Giardino dei pensieri. Archivio del Forum Internazionale sulla Didattica della Filosofia*, marzo 2001, s/f.
- OBIOLS, Guillermo y RABOSSI, Eduardo. *La enseñanza de la filosofía en debate*. Buenos Aires; Novedades Educativas, 2000.
- OBIOLS, Guillermo y Agratti, Laura. “Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria: un análisis a través de los programas y los libros de texto”, en Obiols, G. y Rabossi, E. (Comps.), *La filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.
- OBIOLS, Guillermo y Frassinetti, Martha. *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*. Buenos Aires: A-Z Editora, 1993.
- OBIOLS, Guillermo y RABOSSI, Eduardo. *La filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza*. Buenos Aires: CEAL, 1993.
- OBIOLS, Guillermo. “Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica”, en *Paideia*, año X, núm. 4, Madrid: Sociedad Española de Profesores de Filosofía de Instituto, 1989.
- MONDOLFO, Rodolfo. “Didáctica de la filosofía”, en *Problemas de cultura y de educación*. Buenos Aires: Hachette, 1957.

La enseñanza de la filosofía en Argentina y la construcción teórica de su campo disciplinar: del giro filosófico a la virtualización de la realidad

RANCIERE, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Del Zorzal, 2007.

RUGGIERO, Gustavo. *Educación, emancipación y autonomía: del imperativo al proyecto*. Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2022.

RUGGIERO, Gustavo. “La enseñanza de la filosofía y el avance de la insignificancia”, en *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, N° 23, Centro de Estudios del Pensamiento Latinoamericano, Universidad de Playa Ancha, Chile, enero 2017.

RUGGIERO, Gustavo. “A formação dos professores de Filosofia e o paradoxo do giro filosófico”, em *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPRI, n. 46, p. 99-112, out./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400008>.

RUGGIERO, Gustavo. “Políticas de la enseñanza de la filosofía: de la utopía democrática de Amadeo Jacques a la repetición creativa de Alain Badiou”, en Carmen Lúcia Fornari Diez (org.) *Instigar a pensar e a questionar*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

VERMEREN, Patrice, “La enseñanza de la filosofía en Francia en cuestión: notas desde Foucault, Derrida y Rancière”, en Kohan, Walter (comp.), *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Experimentar el pensar, pensar la experiencia. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006.

VERMEREN, Patrice. *Amadeo Jacques. El sueño democrático de la filosofía*. Buenos Aires: Colihue, 1998.

VICARI, Pablo. Enseñanza de la Filosofía y curriculum provincial. Análisis crítico de las reformas curriculares propuestas por la Dirección General de Escuelas (Prov. Bs. As.) para la enseñanza de la filosofía en el nivel Polimodal. En: CERLETTI, A. (Comp.). *La enseñanza de la Filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Eudeba, 2009.

Data de registro: 23/01/2023

Data de aceite: 23/08/2023