

ISSN 0326-3320

FUNDACIÓN PARA EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO
ARGENTINO E IBEROAMERICANO

***BOLETÍN
DE
FILOSOFÍA***



Año 44 N° 88

2° Semestre 2024

BOLETÍN DE FILOSOFÍA

Directora Dulce María Santiago

Año 44, N. 88

2º Semestre 2024

ÍNDICE

<i>Catalina García Espinosa de los Monteros</i> FEPAI 43 Aniversario	3
<i>Luisa Ripa</i> Filosofía hoy: un <i>ethos</i> desafiante	5
<i>Miguel Andrés Brenner</i> Políticas educativas. Milei: el caso La Libertad Avanza	13
<i>Mauricio Langon Cuñarro</i> Los programas de Filosofía en la enseñanza media superior” Uruguay 2006- 2023. Una comparación	25
Reseñas	58

AUTORIDADES DEL BOLETÍN

Directora: Dulce María Santiago

Consejo Académico Asesor:

Acosta, Yamandú (Uruguay, Universidad de la República)

Berttolini, Marisa (Uruguay, Inspección de Filosofía)

Fernández, Graciela (Argentina, Universidad de Cuyo)

Fornet-Betancourt, Raúl (Alemania, Universidad de Aachen)

Gómez-Martínez, José Luis (Estados Unidos, Universidad de Georgia)

ISSN 0326-3320

Los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores, y no implican aceptación de sus afirmaciones por parte de la Dirección ni de la entidad editora.

NOTA: A las Instituciones que reciben este Boletín se les sugiere el envío de noticias que pudieran corresponder a los intereses de esta área de FEPAI. Del mismo modo, recibiremos libros para comentar, discusiones de tesis, designaciones de becas, etc.

Copyright by EDICIONES FEPAI, M.T. de Alvear 1640, 1° piso E- Buenos Aires- Argentina
E.Mail: fundacionfepai@yahoo.com.ar. Queda hecho el depósito de Ley 11.723. Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este Boletín siempre que se mencione la fuente y se nos remita un ejemplar

FEPAI 43 Aniversario

Catalina García Espinosa de los Monteros

Estamos arribando al 43 aniversario de la Fundación para el Estudio del Pensamiento Argentino e Iberoamericano. Sin duda una proeza de creatividad, tenacidad y convicción profunda de que es necesario desde esta trinchera, dar a conocer, estimular y someter a la crítica académica leal y constructiva el pensamiento de los hombres y mujeres de nuestro subcontinente.

Es indispensable, de cualquier otro juicio, hacer un homenaje a Celina Lértora y a Ivo Kravic por constituir la columna vertebral de este esfuerzo de pensamiento, reconocer su disciplina y constancia, así como a todos los colegas que han estado y los que siguen estando desde cada una de sus entidades, formas de pensamiento, pero todos animados por la necesidad de reflexionar y construir.

No es cuestión fácil plantear que existe un Pensamiento Latinoamericano que no solo es necesario reconocer, sino poner manos a la obra para enriquecerlo con todo lo que ello significa como en cualquier construcción intelectual y más aún si esto significa enfrentar el colonialismo intelectual que suele haber en nuestros círculos académicos. Diría que en esta tarea nos acompañan los intelectuales y luchadores de ayer y hoy. Por mi parte afirmo que Ignacio Altamirano, Ignacio Ramírez, Miguel León Portilla, León Olivé, Ambrosio Velasco, entre otros, me han acompañado y están detrás de las construcciones que he realizado en el curso de esta honrosa trayectoria en FEPAI.

Pero, sobre todo, reitero mi homenaje a Celina Lértora por su talento, disciplina y tenacidad y desde luego envío un afectuoso saludo a todos los colegas que han estado y a los que están y expreso que la invitación a este gran proyecto intelectual y social está abierta a todos los colegas que deseen incorporarse para contribuir al fortalecimiento del pensamiento latinoamericano.

Ciudad de México
Septiembre 21, 2024.

Filosofía hoy: un *ethos* desafiante

Luisa Ripa

La invitación a participar de este conversatorio me encuentra en una especial situación, personal y social, a la que quisiera honrar. En lo personal, pertenezco a una generación que en este 2024 ha cumplido 80 años de edad, lo que obliga a un novedoso *status quaestionis* respecto de lo sido, lo siendo y lo posible a ser. En lo social asistimos a una desafortada instalación de la sociedad del enojo: insólita tanto en profundidad como en extensión: todo el mundo está enojado y lo está en decibeles de furia. Y en cuanto a la profesión, entiendo que hoy la filosofía ha abandonado, en muchos casos, la pretensión de tan científica y tan positiva como otros saberes y no evita moverse en un terreno de límites imprecisos, de mezcla de estilos y de foros, y con diversos cultores de las ciencias sociales y de las artes. Cuando recibí la invitación del FEPAI recordé de inmediato algo de la comunicación de Pablo VI a quienes se ocuparan de hacer filosofía, con ocasión de los setecientos años de la muerte de Tomás de Aquino. Les exhortaba a que se interesaran por la *verdad* “venga de donde viniere”. El profesor Mandrioni, recuerdo, se refirió enseguida a Tomás con su lectura insistente en la obra de los filósofos árabes: que entonces, insistió Mandrioni, “tenían acogotada a la cristiandad” ...

Mi propuesta para conversar tiene estos escalones: una ética de la escucha, una herramienta conversatoria y, quizá, una nueva mirada al panorama social y del pensamiento.

- Escuchar como una postura moral social y científica

La empresa sinodal reciente de la Iglesia católica ha puesto sobre el tapete la cuestión y la convocatoria a *escuchar*: como nunca, entonces, tan mencionada, pero -me temo- quizá poco elaborada y respetada en muchos casos.

Personalmente creo –y es lo que he venido a proponer– que es el gran desafío de nuestros tiempos convulsionados: escuchar, escuchar de verdad, escuchar como una postura... heroica.

Escuchar como ejercicio recoge la filosofía guardiniana respecto de la persona cuando sostiene que el encuentro interpersonal no se logra avanzando hacia el otro, sino **retrocediendo** lo suficiente como para que el otro pueda avanzar¹. Supone la heroica actitud de vaciamiento personal en la forma de la **ignorancia**: porque no sabemos lo que nos van a decir lo acogemos en ese no saber a priori. La confianza y el prejuicio positivo suponen otorgar al otro, a la otra, la posibilidad –solamente la posibilidad, pero nada menos que la posibilidad– de que una vez que haya hablado, algo se modifique en mí. Se trata de la postura de *afectabilidad* sin la cual no existe verdadera escucha. Para hacerlo en este mencionado contexto de enojo y de furia es preciso un temple de humildad heroica.

¹ Romano Guardini, *Mundo y Persona*, Madrid, Encuentro, 2014: 39-43 y 139-141. Del original *Welt und Person*, Werkbund-Verlag, Würzburg, 1940.

- El proceso dialogal y algunos instrumentos

La primera “respuesta” de quien escucha, la tomo de la psicología de Rogers²: el **reflejo**. Quien refleja responde a la palabra ajena con una pregunta: “...si entiendo lo que me dices es...”. Evitando toda interpretación, siendo capaz, inicialmente, de solamente repetir para confirmar que se ha oído bien³.

Recién a partir de la confirmación o corrección de la otra o del otro, avanzamos en la conversación. Y para hacerlo me parece precioso el instrumento medieval⁴ que modula entre lo que se acepta, lo que se rechaza y -sobre todo- aquello en lo que se distingue. La **distinción**, como precisa cirugía mental y verbal, es la herramienta, el bisturí **precioso** que permite avanzar sin destruir ni renunciar. Y si la distinción es verdadera, es precisa y respetuosa, puede iniciar una serie que honrará la verdad en la medida – y solamente en la medida– en que quienes conversan insistan en escuchar primero, para proponer después.

² Carl Rogers: *Psicoterapia centrada en el cliente*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1997 (original inglés de 1951).

³ Aprendí –o, mejor dicho, aprendí que debía aprender...– esta manera de iniciar la escucha, en la propuesta de Francisco Jálics en su *Aprendiendo a compartir la fe*”, Buenos Aires. Ediciones Paulinas 1976.

⁴ Se trata de un tema denso y complejo, como muestran en sus trabajos Celina Lértora y Rafael Cúnsulo. Ver mi trabajo “Construcciones del pensar que nos dan que pensar” publicado en *Actas de las XVI Jornadas de Pensamiento Medieval: La exégesis en el pensamiento medieval*. Ricardo O. Díez, compilador. Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, 2021.

- La realidad de nuestras emociones

Hace unos años un terapeuta me enseñó que debajo del enojo hay miedo. Y que debajo del miedo hay tristeza. Y esa distinción me ha sido una herramienta maravillosa a la hora de tratar de entender lo que pasa y lo que nos pasa⁵.

Si esto es así, o si al menos algo de esto es así, estamos furiosos, en realidad, porque estamos aterrados. Vivimos en una atmósfera contaminada por la amenaza, por amenazas de todo tipo. Morir, desaparecer, dejar de ser quienes somos, o quizá, simplemente, quién sabe quiénes somos... Un terror silencioso e ignorado abona los infinitos rebotes de indignaciones: en la sospecha, la acusación y los pronósticos sombríos.

Pero –también me enseñaron entonces–, tampoco el miedo es la emoción final, sino que ella oculta, cuidadosamente, la tristeza.

Una profunda, enorme, pesada tristeza. Tristeza por el planeta. Por la patria. Por las y los amigos. Por la gente toda. Por el futuro y el presente.... El enojo nos enfrenta rotundamente. El miedo detiene, pero no acerca, al contrario, casi inevitablemente vuelve al enojo como recurso ante la alerta. Pero la tristeza es capaz -sólo capaz, pero nada menos- de encontrarnos. Porque, en definitiva, nos entristecen las mismas cosas: la soledad, el sufrimiento. La muerte. El niño ahogado en la playa, la mujer que agradece

⁵ Entiendo que esa es la fórmula que propone el profesor Welte para el ejercicio de la filosofía (B. Welte, *Filosofía de la religión*, Barcelona, Herder, 1982, pp. 14-17).

a Dios que gracias a la ruta de las ratas puede llegar a encontrar granos de arroz⁶, las muchas formas de ausencias y pérdidas...

Finalmente, la tristeza nos hermana. **Puede** hermanarnos en un dolor común. Precisamente la tragedia, según creo, lo profundamente trágico de la tragedia es que, habiendo querido eliminar al enemigo y al mal... matamos al padre, a los hijos, al hermano... La tragedia esconde la profundidad de la pena porque nunca tenemos -ni Edipo, ni Rigoletto, ni los Capuletos y Montescos- la distancia suficiente como para que matemos sin pena alguna (he trabajado este tema sobre la tragedia en muchas ocasiones).

- En síntesis, la filosofía hoy puede aportar un ejercicio de escucha que suponga un prejuicio positivo sistemático y una valentía de insistir en entender y en ayudar a entender... Con la confianza en que, en definitiva, no son tan distintos nuestros anhelos: vivir, vivir con otros y para los otros y en instituciones justas, como enseñara Ricoeur⁷. Ejercicio silencioso pero fiel, capaz de interpenetraciones; situado, pero justamente solidario.

⁶ Me refiero a la película *Human*, en ese tremendo testimonio mientras caminan insectos por su cara... Película impresionante e imprescindible. El cineasta y artista Yann Arthus-Bertrand pasó tres años recogiendo historias de la vida real de 2000 hombres y mujeres de 60 países. Trabajando con un equipo dedicado de traductores, periodistas y cámaras, Yann captura temas muy personales y profundos que nos unen a todos: la lucha contra la pobreza, la guerra y la homofobia y el futuro de nuestro planeta. Todo ello mezclado con momentos de amor y felicidad. No hay filtros ni justificativos. La cruda palabra de hombres y mujeres que relatan... El resultado está dividido en tres películas estremecedoras, por los testimonios y por los lugares, paisajes y multitudes... Se necesita hasta un cierto heroísmo para seguir escuchando...

⁷ P. Ricoeur, *Sí mismo como otro*, México-Madrid, Siglo XXI, 1996.

Sin embargo, es preciso atender a dos dificultades que son enormes: la tradición argentina de enfrentamientos y el problema del o los ámbitos en los que fuera posible ese ejercicio de distinciones mesuradas.

La filosofía puede aportar sensatamente porque, de acuerdo al Papa Pablo VI, no tiene enemigos, sino solamente interlocutores. Sin embargo, es preciso no pecar de ingenuo ni soñador en una propuesta que ha sido tantas, pero tantas veces reiterada. Especialmente, como nos invitara este conversatorio, en los tiempos que vivimos. Porque somos parte de esta sociedad enojada y asustada. Porque tenemos una tradición argentina de enfrentamientos binarios (unitarios o federales, realistas o patriotas, River o Boca, peronistas o radicales, azules o colorados...) y porque muchos y muchas creen que todos nuestros males son culpa de un grupo (los comunistas o los militares, o los curas, o los extranjeros, o los ricos o los pobres...) y algunos y algunas llegan a pensar que si se eliminaran físicamente - ¿matándolos? ¿expulsándolos?⁸ - a los miembros de ese grupo se terminarían todos nuestros problemas...

En este contexto histórico y social quienes tenemos la suerte de una cierta gimnasia filosófica podríamos aportar un modo nuevo de escucha y conversación. Es necesario un cierto heroísmo para ser capaz. Pero contamos con un fondo verdaderamente importante y propicio para que crezcan

⁸ Cuando en 1982 comienzan las sesiones del Primer Sínodo de Quilmes, se hizo una encuesta en todas las misas de la Diócesis de Quilmes de un fin de semana. Dos recuerdos importantes: cuando se hizo la pregunta acerca de participación en política algunos fieles tiraron el papel de la encuesta y se retiraron del templo. (índice de la sospecha sobre toda **política**). Y cuando se preguntó acerca de la licitud de la eliminación física de un enemigo, varios participantes de esas misas, contestaron afirmativamente.

frutos de sensatez y de paz. De colaboración en la diferencia. Cito solamente dos: más allá de las manipulaciones a las que haya dado lugar la teoría del “crisol de razas” y haciendo lugar a todas las correcciones que merezca⁹, es cierto que pertenecemos a grupos donde la diferencia de etnias originales es muchas veces ignorada y casi siempre indiferente¹⁰. Y contamos con la realidad, maravillosamente relatada por Sábato en su “Romance a la muerte del general Lavalle”, en la que sentencia que, a lo largo del camino hacia el norte, los diferentes y enfrentados ponchos azules o colorados, terminan con “el común color de la tierra”.

Queda pendiente la pregunta acerca del ámbito donde sea posible el ejercicio de escucha y de discernimiento compartido. ¿Cuál sería el espacio? ¿Cómo contagiar un estilo? Enormes preguntas. Pero es cierto que nos duelen demasiado muchas cosas como para que no intentemos un ejercicio de escucha sincera. ¿Quiénes podrían interesarse en esa conversación? Difícil responder. Ya es algo distinguirlo como un aporte necesario, aunque poco posible. Finalmente, la movilidad que los y las detentoras del poder muestran en sus adhesiones y acuerdos, la facilidad con que tantos y tantas se cambian el poncho, cuando todavía no llegó a decolorarse... nos animan a intentar al menos pequeños espacios de seriedad dialogal¹¹.

⁹ La doctora Rita Segato ha desarrollado importantes tesis al respecto: desde su crítica a la pretensión de que los delantales blancos eliminaran todas las diferencias, hasta el reclamo por las y los habitantes originarios de estas tierras...

¹⁰ Las diferencias y escalas en Argentina, según creo, pueden fuertes y duras, pero no tienen que ver con el origen familiar, sino con la riqueza en sus distintos registros.

¹¹ Hoy la sociedad estadounidense celebra el Día de Acción de Gracias como central para la vida familiar. Pero olvida que se origina en la llegada de los peregrinos a esa nueva tierra... como hacen hoy miles de inmigrantes... a quienes ahora quieren expulsar...

Concluyo con un recuerdo y un buen deseo. En el año 1982 Agustín de la Riega convocó a docentes de filosofía para “pensar la guerra”: el país entra en guerra contra Gran Bretaña y entiende que nuestro aporte puede ser el de pensar, colectivamente, acerca de lo que estábamos viviendo. Presenta un trabajo de análisis filosófico-político acerca de quienes en Argentina piensan en términos de “pueblo” y quienes lo hacen en términos de “republica”. Pero concluye con una tesis que hoy sigue siendo indicación: “...si las personas de buena voluntad que piensan en términos de “pueblo” no se alían con las personas de buena voluntad que piensan en términos de “república”, se benefician las personas de mala voluntad”¹²

Y el buen deseo de mi hija Margarita, partiendo hoy para su trabajo al verme escribir este texto: “inspirate en el amanecer”, me recomendó. Importante. Porque si hay “alguien” insistente¹³ entre nosotras y nosotros, para todos nosotros y nosotras, es esta estrella diminuta -nuestro sol- que, día a día y mañana a mañana, nos invita a la novedad reiterada.

¹² Agustín De la Riega, *Identidad y universalidad. Cultura, Ética y Política*. Buenos Aires: Docencia, 1987.

¹³ La insistencia es, entiendo, la virtud necesaria en nuestro tiempo. Sin la fuerza de la resistencia y su vínculo con el poder, ni la duración con la constancia... pero con un vínculo profundo con la humildad que le permite volver a nacer pese a las muertes reiteradas. Como maravillosamente canta María Elena Walsh.

Políticas educativas. Milei: el caso La Libertad Avanza

Miguel Andrés Brenner

Facultad FFL-IIICE UBA, Buenos Aires

“Llegué a Chile de cuerpo entero. Pasión, nostalgia, tristeza, esperanza, deseos, sueños rotos, pero no deshechos, ofensas, saberes acumulados, en las innúmeras tramas vividas, disponibilidad para la vida, temores, recelos, dudas, voluntad de vivir y de amar Esperanza, sobre todo”

Paulo Freire (1992: 53)¹

“¿Qué clase de educador sería si no me sintiera movido por el impulso que me hace buscar, sin mentir, argumentos convincentes en defensa de los sueños por los que luchó? En la defensa de la razón de ser de la esperanza con que actúo como educador”.

Paulo Freire (1992: 108)²

No voy a mencionar todas las modificaciones que pretende Javier Milei en materia educativa, puesto que, en otros de mis textos, aún antes de la “explosión de La Libertad Avanza”, ya los he trabajado desde una perspectiva crítica al capitalismo neoliberal. Solamente algunas cuestiones prácticas e ideológicas.

Es interesante el fenómeno libertario en Argentina. A saber, logró 37 diputados, sobre un total de 257. También 8 senadores, sobre un total de 72. Y en el *ballottage* se impuso por 55,69% o sea por un 11,53% más

¹ Paulo Freire, “Pedagogía de la esperanza”, México, Siglo XXI Editores, 1992.

² *Ibíd.*

sobre su contendiente, quien obtuvo un 44, 23% de los electores. En las elecciones jurisdiccionales no triunfó, mas bien lo hicieron los caudillos locales, más allá del perfil de cada uno de ellos. A partir de aquí, arriesgo la siguiente interpretación.

Como extrema derecha, La Libertad Avanza, liderada por Javier Milei, en la primera vuelta, según la preferencia de los electores sufrió una fuerte derrota, revertida sustancialmente en la segunda vuelta electoral. ¿Por qué? No por la idoneidad política o moral de los candidatos electos, empero sí por el rechazo a la línea política que se presentaba como contendiente en la segunda vuelta, manifestada en la expresión “hay que probar algo diferente” y en contra de la “casta política”, sin otro aditamento valorativo o ideológico. Tampoco como partido político enraizado o movimiento social, sino como un “individuo que salva”. Así, se da una fragmentación política, que se sustenta en una fuerte fragmentación social. Pero, la fragmentación política resulta “*in extremis*”, como si casi “uno solo” pudiera resolver los problemas estructurales de nuestro país, ya que no obtuvo la gobernación de ninguna provincia como tampoco la jefatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Obvio, como no se puede gobernar solo, aunque se haya denigrado a lo que Milei denomina “casta”, a partir de aquí requiere una serie de alianzas que nada tienen que ver con el estamento denominado “casta”, optando por una radicalísima opción capitalista neoliberal.

Ello quiere decir que el sostén de Milei tiene que ver con voluntades individuales, tan frágiles como su apoyo, sustentado en una suma de esperanzas individuales, amén de corporaciones mediáticas interesadas y

algoritmos digitales de las correspondientes redes sociales³. No son aquí los partidos políticos ni las clases sociales quienes entran en juego; aquellos pretenden ser marginados, aunque no se les pueda negar plenamente ningún rol. Las mencionadas voluntades individuales son cooptadas por las noticias falsas, amén de la negación del compromiso cara-a-cara en sus relaciones, con lo que podemos afirmar que la “banalidad del mal”⁴ explicada por Hannah Arendt tiende a ser

³“Se dice últimamente -cada vez más- que vivimos en los tiempos de la “posverdad”. Dicho término denota “circunstancias en que los hechos objetivos influyen menos en la formación de la opinión pública, que los llamamientos a la emoción y a la creencia personal”. En 2004, el sociólogo Ralph Keyes usó el neologismo para titular su libro *Post Truth* y, más tarde, Eric Alterman y David Roberts lo aplicaron en un sentido político, para referirse a la utilización de la falsedad y la manipulación como estrategias discursivas con el claro objetivo de alcanzar el poder político a través de la persuasión de las masas. Nada tiene de extraño que en nuestra época los hechos objetivos hayan llegado a ser menos importantes que las creencias o las emociones dado el desprestigio generalizado que sufre la razón, sitiada desde tantos lugares por parte del discurso post moderno”. Andrés Huergo Porta, “Redes sociales, opinión pública, verdad y democracia”, 2018.

<https://rebellion.org/redes-sociales-opinion-publica-verdad-y-democracia/>

(consulta: 15 enero 2024)

⁴**Banalidad del mal** es un concepto acuñado por la filósofa alemana Hannah Arendt para describir cómo un sistema de poder político puede trivializar el exterminio de seres humanos cuando se realiza como un procedimiento burocrático ejecutado por funcionarios incapaces de pensar en las consecuencias éticas y morales de sus propios actos. Miguel Hernández Madrid, “*La banalidad del mal* y el rostro contemporáneo de su ideología en una teleserie del narcotraficante Pablo Escobar”, Colombia, 2018 en

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642014000200004#:~:text=Banalidad%20del%20mal%20es%20un,%C3%A9ticas%20y%20morales%20de%20sus)

[49642014000200004#:~:text=Banalidad%20del%20mal%20es%20un,%C3%A9ticas%20y%20morales%20de%20sus](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642014000200004#:~:text=Banalidad%20del%20mal%20es%20un,%C3%A9ticas%20y%20morales%20de%20sus) (consulta: 21 enero 2024).

reemplazada por la misma negación del mal, puesto que se promueve un discurso de odio y violencia ante todo en las redes desde una perspectiva individualista/hedonista donde el “miedo” es horizonte de acción y decisión que, en última instancia, es “miedo al otro”, es decir, negación de todo tipo de vida comunitaria, con las fuertes secuelas de inseguridad a causa del debilitamiento de la cohesión social y de las identidades, donde la tendencia es a que cada uno, solo, se someta a un mercado crecientemente menos acogedor. Y dicha negación del mal hace a la negación del genocidio socioeconómico, del genocidio ambiental, del genocidio racial, la xenofobia y el resentimiento, entre otros. Valgan como ejemplos las afirmaciones cargadas de sadismo, con tono provocador que apela a las emociones y no a la racionalidad, tanto del brasileño Jair Bolsonaro como del argentino Javier Milei⁵. En este sentido, la pretendida negación del Estado por cuanto uno sería dueño de su propia vida individual, de su propio cuerpo, de su ámbito privado, y ese Estado no tendría por qué entrometerse, como si el Mercado no manejara las fibras más íntimas de la más profunda intimidad. Es una rebeldía que aparenta un fuerte rechazo a lo establecido.

La misma expresión “comunidad imaginada” acuñada por Benedict Anderson, que en este momento no discutiremos, comienza a “hacer agua”. Es un capitalismo neoliberal, bajo la apoteosis del mercado y la consideración de lo humano desde el punto de vista del capital. La teoría del capital humano fue desarrollada por primera vez desde Gary Becker en la década de 1960. Becker argumentaba que los individuos, al igual que los empresarios, toman decisiones racionales sobre la inversión en capital humano. Estas decisiones se basan en el cálculo de los beneficios esperados de la inversión, que se traducen en mayores ingresos, mejores

⁵ O de personas de la confianza de aquellos.

oportunidades de empleo y una mayor satisfacción personal. La teoría del capital humano ha sido criticada por varios motivos. Una de las críticas más comunes es que no tiene en cuenta los efectos no pecuniarios de la educación, como el desarrollo personal y social. Otra crítica es que no tiene en cuenta las injusticias en el acceso a la educación y su desempeño. Algo similar sostiene la posición de Theodore Schultz, quien obtuvo el Premio Nobel de economía en 1979. Y de ahí que el gobierno de Javier Milei instituye el Ministerio de Capital Humano, que concentra bajo su égida las siguientes secretarías: de educación, de trabajo, de desarrollo social, de niñez y familia.

Esto significa que tanto educación, como trabajo, como desarrollo social, como minoridad y familia tienen una mirada desde la productividad y el lucro, aunque ahora como responsabilidad de cada individuo o fragmento social en favor, especialmente, de la economía del conocimiento según los cánones del poder establecido y de las escuelas privadas. Las teorías de Becker y de Schultz son similares, con alguna diferencia. Teoría de Becker: Los individuos son racionales y toman decisiones sobre la inversión en capital humano en función de los beneficios esperados. Teoría de Schultz: Los individuos pueden estar influenciados ante todo por factores económicos, aunque también puedan incidir algunos no económicos, como las preferencias culturales o las desigualdades en el acceso a la educación⁶. Mas, ante todo, se reduce al ser humano a una variable de cálculo.

⁶ M. Cardona Acevedo, I. Montes Gutiérrez, et alter, “Capital Humano: una mirada desde la educación y la experiencia laboral.” Medellín, Colombia. 2007. www.eafit.edu.co/investigacion/cuadernosdeinv.htm (consulta: 2 enero 2024) [file:///C:/Users/Andres/Downloads/ojseafit,+Gestor_a+de+la+revista,+1287-4195-1-CE%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Andres/Downloads/ojseafit,+Gestor_a+de+la+revista,+1287-4195-1-CE%20(3).pdf). Nota: hasta el momento los textos de Becker y Schultz no

Hay una aparente desconexión entre la teoría del capital humano y la necesidad de nación que se entrevé fuertemente en el festejo del campeonato mundial de fútbol logrado por el equipo argentino en diciembre de 2022⁷. Es que dicha teoría en su praxis en la Argentina actual es debido a una imposición político formal sustentada en algoritmos que se recrean en las redes digitales o sociales, mientras que la apoteosis del triunfo se encuadra en un sentir de nación.

Y en cuanto al último concepto mencionado, ¿qué problemática apreciamos? La noción de comunidad imaginada de Benedict Anderson es un concepto que describe a las naciones como comunidades construidas socialmente, es decir, imaginadas por las personas que se perciben a sí mismas como parte de este grupo. Anderson desarrolla este concepto en su libro “Comunidades imaginadas”.

Según Anderson, las naciones son comunidades porque comparten una serie de elementos comunes, como una lengua, una historia, una cultura y un territorio. Sin embargo, estas comunidades son también imaginadas porque sus miembros no se conocen personalmente y, a menudo, viven en lugares muy distantes⁸.

han sido traducidos al español. Gary Becker: *Human Capital*. Theodore Schulz: *“Investment in Human Capital”*

⁷ Miguel Andrés Brenner, “Festejando la alegría”, 2023, <https://rebellion.org/festejando-la-alegria/> (consulta: 4 enero 2024)

⁸ Benedict Anderson (1993: 23-25). El libro fue publicado originalmente en lengua inglesa en 1983. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, “...se imagina como comunidad porque, independientemente de la desigualdad y de la explotación que en efecto puedan prevalecer en cada caso, la nación se percibe

La noción de comunidad imaginada de Benedict Anderson puede favorecer el progreso de una nación de varias maneras.

En primer lugar, el sentido de identidad nacional puede proporcionar a las personas un sentido de propósito y pertenencia. Esto puede motivar a las personas a trabajar juntas para alcanzar objetivos comunes, como el desarrollo económico, la educación y la protección del medio ambiente. Obvio que esto es cuestionable en la actualidad en nuestros países.

En segundo lugar, el sentido de identidad nacional puede ayudar a crear un clima de cooperación y tolerancia. Cuando las personas se sienten parte de una misma comunidad, son más propensas a respetar las diferencias y a trabajar juntas para resolver problemas. También esto resulta cuestionable.

En tercer lugar, el sentido de identidad nacional puede ayudar a promover la paz y la estabilidad. Cuando las personas se sienten parte de una misma nación, son menos propensas a recurrir a la violencia para resolver sus diferencias. Valga la misma crítica, amén de que puede conducir a la exclusión social de quienes no se identifican con la comunidad imaginada.

Y lo más grave de la presente interpretación es que en realidad las personas se reducen a meros individuos como fragmentos sociales, imposible de armar como si fueran un juego de rompecabezas.

siempre como un compañerismo profundo, horizontal. En última instancia es esta fraternidad la que ha permitido, durante los dos últimos siglos, que tantos millones de personas maten y, sobre todo, estén dispuestas a morir por imaginaciones tan limitadas.”

Hablar, entonces, de “comunidad” pareciera ser como un artilugio idealista. Cuando Enrique Dussel refiere a la “comunidad de víctimas” no hace referencia a una comunidad imaginada desde los cánones del ejercicio del poder, sino desde la praxis de la opresión, su resistencia y la liberación. Más aún, la misma noción de pueblo tiende a ser negada, como la praxis de las clases sociales en su sentido dialéctico. Dentro de este panorama de represión capitalista neoliberal, Anderson publica su conocido libro. Además, hay otra cuestión gravísima dentro de las consideraciones que estamos realizando, y es la siguiente: considerar a la nación a modo de una comunidad imaginada no tiene en cuenta que la misma nación ni imaginada es una mera entelequia, puesto que así misma vista, niega de hecho que su trama se encuentra dentro de variadas praxis políticas donde se conjugan tanto entramados colonizadores como descolonizadores a nivel global y con fuerza en el presente auge de las extremas derechas.

En el caso concreto de Argentina, el Ministerio de Capital Humano sería un pivote que vendría a solucionar uno de sus problemas macro. Pero, tengamos en cuenta que los países de la región carecen de la inflación como problema similar al nuestro de este ámbito del sur, la deuda externa⁹ no se hace tan acuciante, aunque tienen todos cierto déficit fiscal¹⁰, y aún hay países en los que éste es mayor que el de Argentina, empero nuestro país tiene al respecto serios problemas, es que no puede continuar

⁹Al 3 de enero de 2024 la deuda externa de los Estados Unidos de América es de 34 billones de dólares, la mayor del mundo.

<https://www.usdebtclock.org/>(consulta: 3 enero 2024)

¹⁰ <https://www.bbc.com/mundo/noticias-42420309> (consulta: 2 enero 2024) Tal es el caso del Brasil, con un déficit fiscal del 8,2% y el de Argentina con un déficit fiscal del 7% según la prestigiosa agencia de noticia británica para el año 2017. Mientras tanto, el Banco Central do Brasil tenía en septiembre de 2021 U\$.339.100 mil millones de dólares. www.bcb.gov.br (consulta: 15 enero 2024)

endeudándose constantemente¹¹. Y, hay algo muy interesante, los cientos de miles de millones de dólares que adeuda nuestro país¹², a partir de 1976, no es materia de investigación de La Libertad Avanza en cuanto a quienes fueron y quienes son los actuales tenedores de sus activos, es que “un ladrón no se va a investigar a sí mismo”¹³. Igualmente, más allá del fenómeno macro de la economía de cada país, la situación socioestructural de sus poblaciones sigue permaneciendo en zonas de aguda injusticia, por lo que lo macro, si funciona según los cánones del presente capitalismo no es condición suficiente para mejorar el “bien estar” de sus pueblos.

Y el “bien estar” aludido implica de base procesos históricos espaciales de lucha. La libertad personal es comunitaria, no mero segmento

¹¹<https://www.bbc.com/mundo/noticias-62044880> (consulta: 3 enero 2024) El artículo de la BBC muestra que el problema principal es el endeudamiento externo.

¹² <https://www.infobae.com/economia/2023/08/17/record-de-deuda-publica-en-julio-supero-los-usd-405000-millones-pese-al-pago-de-usd-2264-millones-al-fmi/>(consulta: 3 enero 2024)

¹³ El presidente Raúl Alfonsín propuso la creación de una comisión parlamentaria para investigar la deuda externa argentina en 1984, generada durante la última dictadura genocida, pero la iniciativa fue rechazada por el Congreso debido a la intervención de los partidos políticos influyentes, que estaban vinculados a los sectores que habían sido beneficiados con la misma. Más adelante hubo una sentencia de otro juez, Jorge Ballester, “Olmos Alejandro s/Denuncia”. En la sentencia, Ballester declaró, en un fallo de más de 100 páginas, que la deuda externa contraída por la dictadura militar era “fraudulenta, ilegítima y usuraria”, donde estaban implicadas las empresas más grandes de nuestro país. Alejandro Olmos Gaona, *La deuda odiosa*, Buenos Aires, Ediciones Continente.2005, 192 pp. y <https://www.cadtm.org/Deuda-externa-de-la-Argentina-Texto-completo-de-la-Sentencia-Olmos> (consulta: 16 enero 2024)

individual. En tal sentido la libertad es consecuencia de la justicia, y no a la inversa, como proclama la extrema derecha.

Y en cuanto a lo específicamente educativo, bajo la particularidad del “miedo al otro”, es un “otro” que aparece en las relaciones “cara-a-cara”, propias de la relación educativa, aunque se oculte en las relaciones virtuales. La pregunta que formulo es la siguiente: ¿qué efectos ocasionarán en la clase escolar dicho fenómeno?

Quizá la mayor parte de la comunicación humana, en especial en las capas jóvenes, en estas grandes urbes sea virtual, lo que adolece en el no compromiso, en la ausencia del arraigo a la tierra y del pensamiento crítico, pues se resuelve en un “me gusta” o “no me gusta” y breves frases, especialmente en las capas jóvenes, donde cualquiera tendría la verdad, más allá de la misma verdad (posverdad). De ahí que el “miedo al otro” se torne en “ira y resentimiento”, y en Argentina materializado en el temor al fracaso social de los movimientos populares “progresistas” (el llamado “progreso” -¿?- es en el mundo para cada vez una menor cantidad de quienes, como “ricos”, se enriquecen más), y en el que de base “hay que probar algo distinto”, sin otro aditamento valorativo, independientemente de la ideología de los fragmentos conservadores que se montan en el “uno” salvador bajo su lógica eficientista y la acumulación de la desilusión. Desmond Mpilo Tutu (Premio Nobel de la Paz 1984, por su constante lucha contra el apartheid), define así este concepto:

“Una persona con *ubuntu* es abierta y está disponible para los demás, respalda a los demás, no se siente amenazado cuando otros son capaces y son buenos en algo, porque está seguro de sí mismo ya que sabe que pertenece a una gran totalidad, que decrece cuando

otras personas son humilladas o menospreciadas, cuando otros son torturados u oprimidos”¹⁴.

Desmond Mpilo Tutu fue un arzobispo anglicano sudafricano, teólogo y activista de los derechos humanos que desempeñó un papel fundamental en la lucha contra el apartheid. Fue galardonado con el Premio Nobel de la Paz en 1984 por sus esfuerzos para poner fin a la segregación racial y la discriminación en Sudáfrica. Desmond Mpilo Tutu afirmó: “Yo solo soy si tú también eres”. Esta afirmación es una expresión del concepto africano de Ubuntu, que significa “yo soy porque tú eres”. *Ubuntu*¹⁵ es una filosofía que enfatiza la interconexión y la interdependencia de todos los seres humanos. Se basa en la creencia de que todos somos parte de una comunidad y que nuestra humanidad está ligada a la humanidad de los demás.

La riqueza de las naciones proclamada en el siglo XVII por Adam Smith se resolvería a futuro, a un futuro incierto, siempre y cuando la no intervención del Estado permitiera funcionar a las leyes del mercado, como una especie de determinismo histórico, época en que aún no se daba la vigencia de la concentración mercantil a modo de monopolios o similares. Por supuesto, “ese” futuro nunca llegaba a futuro. Es que la justicia siempre es social, y la libertad personal es una consecuencia de aquella. Esta última, considerada individualmente, parte de átomos que, como dijimos anteriormente, son incapaces de rearmar un rompecabezas

¹⁴<https://innovationforsocialchange.org/ubuntu-yo-soy-porque-nosotros-somos/> (consulta: 2 enero 2024)

¹⁵<https://www.publico.es/psicologia-y-mente/ubuntu-la-filosofia-africana-del-respeto/#:~:text=Ubuntu%2C%20el%20humanismo%20africano&text=Frente%20al%20ego%3%ADsmo%20y%20al,eres%2C%20luego%20yo%20soy%E2%80%9D> (consulta: 2 enero 2024).

existente solamente en un imaginario, el de quienes justifican el “mal estar” de los pueblos. La libertad personal es consecuencia de la justicia social, y no a la inversa, pues los individuos o el individuo carece de existencia, salvo en el artilugio de una “falsa conciencia”.

los programas de Filosofía en la enseñanza media superior” Uruguay 2006- 2023. Una comparación

Mauricio Langon Cuñarro
Para Marisa Berttolini

Presentación

Durante el presente período de gobierno (2020-2025) las autoridades intentaron una “Transformación Curricular Integral” (en adelante TCI)¹ basada en “Competencias”² y que abarca la totalidad de la Educación Pública Obligatoria en Uruguay.

¹ Si bien algunos documentos dicen “Educativa” en vez de “Curricular”, usaremos esa sigla general.

² Aunque la idea de “competencia” (del verbo **competer**, no de **competir**) se ha manejado de muy variados modos en educación. En particular bajo la forma “currículo basado en competencias trajo muchas discusiones y valdría la pena “retomarla”, aquí la usaremos como lo hacen los documentos oficiales: es decir una nómina (en principio exhaustiva) de aquellos conocimientos, destrezas o habilidades que un ser humano debe poder hacer, al fin de sus aprendizajes. La idea, de algún modo basada en la noción aristotélica de “definición” ha sido empleada principalmente Linneo (y es de uso en arqueología, fue aplicada con cambios para la jerarquización en educación por Bloom, y fue retomada principalmente por tecnócratas del área comercial, financiera, cultural y educativa. Ha cobrado predominio a nivel mundial, su uso en educación. Estudiar el caso uruguayo, solamente, y no pretendo aquí retomar trabajos anteriores.

De acuerdo a la Ley, del Codicen (Consejo Directivo Central) de la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) dependen las DGEIP (Dirección Nacional de Enseñanza Inicial y Primaria), la DGES (Dirección General de Educación Secundaria), DGETP (Dirección General de Educación Técnica y Profesional) y el CFE (Consejo de Formación en Educación), de nivel Terciario.³ El complejo esfuerzo que implica la CTI⁴, integrada por múltiples comisiones técnicas jerárquicamente interdependientes, está actualmente transformando la “Enseñanza Media Superior” (que en parte depende de la DGETP y de la DGES). También el CFE tiene “Filosofía” y “Filosofía de la Educación”, que no integramos es este trabajo.

Aquí me limito al estudio textual o documental comparado de estos documentos: (a) del programa de Primer año de la EMS llamado Reformulación 2006, que incluía “Filosofía y Crítica de los Saberes”. Contaba con una asignación horaria semanal de 3 horas para Filosofía”, y una hora de “Crítica de los Saberes”, y estuvo vigente desde 2006 hasta 2023 (inclusive); (b) El correspondiente “Programa de Educación Media Superior, “Filosofía” Tramo 7º / Grado 1” de la TCI, actualmente en vigencia.

Otros límites: Mi trabajo es puramente documental, se refiere sólo al primer año de Filosofía, porque los programas de 2º y 3º (que serán aplicados el año que viene) no estaban aún aprobados (al 6 de octubre de

³ Las siglas designan al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (autónoma) del que dependen actualmente las Direcciones Generales de Inicial y Primaria, Educación Secundaria, Educación Técnica y Profesional y Consejo de Formación en Educación.

⁴ Transformación Curricular Integral, a veces Transformación Educativa Integral.

2024). Y, en detalle, solo estudié el punto primero de la tabla de “unidades” (2006) en comparación con la “tabla contenidos, criterios de logro y su contribución al desarrollo de las competencias específicas”. (2023). El programa de la reformulación 2006 **es actualmente indefendible**. Las autoridades del actual gobierno no lo han criticado para supeditarlos a sus “Competencias”

Tan indefendible como “Crítica de los saberes” en cuya eliminación es totalmente arbitraria.

El programa de la reformulación 2006 **es actualmente indefendible**. Las autoridades del actual gobierno **no lo han criticado** para supeditarlos a sus “Competencias”. **También indefendible “Crítica de los saberes” cuya eliminación es totalmente arbitraria**.

¿Para qué seguir? Espero que otros sigan... Empecé para eso.

Algunos mínimos antecedentes

La enseñanza formal de “Filosofía” para jóvenes que no pretendan seguir carreras superiores en esa disciplina, en Montevideo, ha existido desde la Colonia (1787). Suspendida por guerras entre 1811 y 1833 y 1843-1848, se consolida con la instalación de la Universidad (1849), (excepto entre 1877 y 1886 en que se enseñó de modo “libre”).⁵ Abarcó casi siempre 2 ó 3 años de estudios secundarios de unas 3 a 5 horas semanales en al final del Bachillerato.⁶ Tampoco fue ofrecida en edades menores a 12-14 años.

⁵ Detalles relevantes se pueden seguir en la obra de Ardao.

⁶ Si bien hubo una “microexperiencia” hacia 1963, los programas anteriores continuaron.

En ese largo proceso los programas han cambiado sensiblemente, siguiendo en general a inicio programas de otros países o del propio docente. Las metodologías eran expositivas y de discusión, particularmente en lo que refiere a las “escuelas filosóficas” en disputa, durante el siglo XIX. El programa 1941 fue de larga duración, y se articulaba en las “escuelas” en auge⁷. En la última dictadura militar⁸ “filosofía” fue en la práctica muy atacada: hubo profesores perseguidos, presos, exiliados y asesinados. Las inspectoras estaban comprometidas con el régimen. Hubo temas y autores prohibidos, pero se mantuvo “Filosofía”.

Al caer la dictadura se retomaron los programas anteriores y se reformularon informalmente. A partir de 1991 se comienza sistemáticamente a discutir entre los docentes “nuevos programas”. Tras un largo proceso de debate entre todos los docentes el Consejo aprobó un nuevo plan que se comenzó a aplicar en todo el país **desde 1995**, caracterizado por **centrarse en problemas**, ser **articulado y abierto**. Y, por supuesto, incluyó los 3 años. La **“reformulación 2006”** realizó **ajustes e innovaciones con el mismo espíritu y propuso, experimentó y generalizó un espacio curricular, “Crítica de los saberes”, con una hora semanal en primer año, adscripta a filosofía.**

I. La eliminación de “Crítica de los saberes”

Podría decirse que por sí sola la decisión injustificada de eliminar de este espacio desde 2024, descalifica la “Transformación Educativa” en su

⁷ 1941-1973.

⁸ 1973-1985.

totalidad⁹. La razón indicada en esta nota al pie nos exime, por supuesto, de cualquier explicación, puesto que no se da ninguna razón del cambio.

Baste indicar que “Crítica de los saberes” surgió a partir del concepto potente de AFU **función filosófica**¹⁰, la idea de diezmo de Edgar Morin, y una práctica análoga del Bachillerato Internacional (ninguna de estas dos innovaciones fueron aprobadas). Llevarla a cabo implicaba muchas dificultades, de modo que se aplicó (con marcado éxito y buen apoyo de las autoridades) a una sola hora, en un solo año. Esa hora fue adjuntada de hecho a los profesores de Filosofía, aunque la idea no era esa sino de un “espacio” aparte; con su propia fundamentación y programa. Que no exponremos aquí por la razón dicha en la nota sobre el tema.

Este cambio es, pues, insostenible, dañino y debe ser revertido inmediatamente. Con “Crítica de los saberes” se pierde un espacio muy importante para el desarrollo del “pensar crítico y argumentativo” y para el trabajo interdisciplinar.

II. Las diferencias formales

Ambos documentos (los llamaremos 2006 y 2023 por razones de comodidad y claridad) se presentan en formatos muy distintos lo que dificulta una comparación sistemática; y además tienen muy distintos alcances, de modo que sólo es posible una comparación que, si bien espera ser clara será a la vez incompleta y provisoria: **Incompleta**: porque la “reformulación 2006” abarca una fundamentación general, un fundamentación de cada año los tres años, de sus programas y de Crítica de los Saberes (con sus respectivas bibliografías) mientras la TCI 2023

⁹ Es aplicable a las disciplinas o temas que la CTI elimina.

¹⁰ Asociación Filosófica del Uruguay (2003) Documento.

presenta solo una fundamentación (y no es del todo claro si es general o solo de 1º). **Provisoria** (en la medida en que TCI 2023) no dispone aún de sus programas de 2º y 3º (¿2024?) y por tanto sólo nos referiremos a 1º (2023).

Hay otras diferencias formales, más graves, quizás, pero no nos referiremos a ellas sino al análisis dicho.

III. Las fundamentaciones

Fundamentación 2006

El documento se inicia con una carta dirigida “A los colegas de Filosofía”, en que se explica en detalle el proceso de discusión del Plan constituido por una Comisión integrada por profesores de Filosofía, los Inspectores de la asignatura, dos Profesoras de Didáctica de la Filosofía del IPA y 3 delegados de la Mesa Permanente de las ATD¹¹, se explica cómo funcionaron en consulta con los colectivos correspondientes y cómo el CES aprobó finalmente el programa de “Filosofía y Crítica de los Saberes” correspondiendo 3 hs. semanales a la primera asignatura y una a la segunda. Después se explica la presentación de los programas en columnas y que se procurará encuentros de docentes para coordinar su aplicación

El documento está articulado en los siguientes puntos:

- Fundamentación (propia de dicha disciplina, para los 3 cursos);
- Objetivos (que constan de una “consideración previa”, objetivos generales para los tres cursos);

¹¹ Se identifica con nombre y apellido a cada uno de ellos.

- Lineamientos generales para los docentes (id);
- Programa de primer año de Bachillerato, (con una presentación, y el ordenamiento sugerido).

El programa de primer año (consiste en 4 unidades (con subtemas), a las que agrega consideraciones y propuestas. (Unidad temática, problematización, conceptos fundamentales, herramientas lógicas y metodológicas y Articulación recursiva); luego siguen, con el mismo sistema, Crítica de los Saberes, Filosofía II y Filosofía III, con criterios similares. No nos detendremos en ellos por las razones dichas,

Fundamentación, propiamente dicha, de los 3 niveles

Explica las funciones tradicionales que tuvo “filosofía” en Uruguay desde sus inicios, remarcando en especial al programa de 1995: que pasa a estar “centrado en “problemas”, se define como “articulado y abierto”, y agrega “la necesidad de profundización y ampliación”, rescatando expresamente su compromiso con el logro de “una articulación coherente con la máxima libertad tanto del docente como del estudiante”. Hace referencia a “los avances vertiginosos de la ciencia y la tecnología, que llenan de preocupaciones y esperanzas” y que “exigen la reflexión integradora y serena de la filosofía para que los jóvenes puedan ubicarse en su mundo y orientar su acción”. También toma elementos de un documento de AFU,¹² y define la disciplina como “la construcción de criterios para orientarse entre los saberes, más que acumulación de saberes”.

Tras esta ratificación de orientación –basada en la historia de la enseñanza de la filosofía en el país– agrega sus aportes propios: “La

¹² “Asociación Filosófica del Uruguay” que nuclea a profesores de la disciplina.

filosofía promueve en los alumnos la posibilidad de problematizar” y “la reflexión crítica sobre la realidad como condición de una autonomía personal de las valoraciones y acciones”.

Se basa en Lipman para **definir con claridad el pensamiento crítico** como “habilidoso y responsable, capaz de elaborar buenos juicios porque se apoya en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto”. El programa los hace suyos al desarrollarlos, esos conceptos y los vincula con lo mejor de la tradición vazferreireana que propone “**el pensar por ideas a tener en cuenta, como alternativa al pensar por sistemas**”.

Destaca que “es la tarea específica de la filosofía no sólo pensar críticamente sino en pensar las condiciones de ese pensamiento”, valorando “la metacognición entendida como la autoconciencia que el sujeto hace de sus procesos cognitivos”, condición a su vez “para desarrollar la radicalidad del pensar en un sentido filosófico”. Culmina con larga cita de Cerletti y Kohan que afirma que “Debemos sospechar de una filosofía que se limite a administrar lo dado, que no genere inquietud sino comodidad”¹³.

Objetivos generales de los 3 cursos (p. 4-7)

“Se articulan en torno a **dos vectores fundamentales para el desarrollo de una racionalidad emancipadora y dialógica, base de la convivencia democrática**”: “**uno nucleado en la dimensión comunitaria** (solidaridad de destino de los humanos, diferentes culturas, límites de la propia racionalidad, necesidad de diálogo, exigencias éticas, etc.). “**Otro nucleado en la dimensión personal** (autonomía, autocomprensión, resistencia a la manipulación, acción libre,

¹³ Cerletti y Khoan, *La filosofía en la escuela*, Buenos Aires, UBA, vved..

personalidad dúctil pero abierta pero sólida en valoraciones; destrezas cognitivas, apertura a la novedad y el cambio)

Estos objetivos (se refieren a todos los cursos, no solo al de primero) “procurarán que los estudiantes desarrollen autonomía intelectual y axiológica”. Se desglosan en 8 puntos que se desarrollan más ampliamente (p. 5-7): conmover filosóficamente, instalando la sospecha, cierto malestar, la incertidumbre, la complejidad, la penumbra... conocer la diversidad de respuestas a los problemas filosóficos, el sentido que tuvieron en su momento y su conexión con el presente... Reconocer y discriminar la diversidad en los distintos ámbitos de la conducta social. Propiciar el pensamiento interdisciplinario. Fortalecer el pensamiento crítico distinguiendo sus aspectos técnicos y radicales. Promover el pensamiento creativo, tanto en el descubrimiento como en la invención. Desarrollar habilidades dialógicas. Leer y escribir filosóficamente

Algunos lineamientos para el docente

Los 3 años deben ser filosóficos.

El rol de las Salas docentes de Filosofía, incluyen el seguimiento y evaluación, el mutuo perfeccionamiento mediante charlas y discusiones, la elaboración de materiales.

La planificación de los cursos es de libre iniciativa, pero deben profundizarse y debatirse. Por último resalta la necesidad de colaboración interdisciplinaria.

Presentación específica del programa de 1º de Bachillerato

Explica que incluyen “ejes para la actividad en el aula”: Problematización, conceptos fundamentales, instrumentos lógicos, articulación recursiva, como sugerencias para el docente”¹⁴.

Cada unidad temática se articula con ellos en cuadros de doble entrada

Distingue entre estructura sustancial de cada disciplina (ideas fundamentales, etc., de su estructura sintáctica propia. Hay que recuperar esta última y enseñar ambas¹⁵.

Fundamentación 2023

Consideramos aquí la Fundamentación” del Programa 2023 (pp. 2-4).

Discernimos en la Fundamentación tres trozos bien diferenciados, pero presentados como una unidad, sin subtítulos, a punto aparte simple, como un discurso corrido y coherente.

La primera parte está encabezada con una afirmación: “El presente programa tiene por finalidad acercar a los docentes las orientaciones para al abordaje de las unidades curriculares que integran la propuesta de la modalidad correspondiente a la educación secundaria” (p.2). Se informa a un solo tipo de destinatarios, que se enmarca en el TCI y el plan EMS

¹⁴ Trabajaremos esta parte más abajo, en comparación con el programa 2023.

¹⁵ En la comparación que haremos más abajo consideramos eso con más detalle.

2023 (remitiendo a sus textos en notas)¹⁶. Indican que hay 3 componentes que dan unidad a los programas: las diez competencias generales (ANEP2022a), las Progresiones de Aprendizaje) (ANEP2022b). Y, a partir de eso, se toma como base al tramo 7 considerando al 6 y al 8. Al final define el “lugar” en que ubica a Filosofía (ANEP, 2023, p.62)

Más que fundamentar, el programa define su **finalidad** y **sus únicos destinatarios son los docentes de la unidad**, a quiénes se les dan orientaciones, órdenes o sugerencias, dentro de **decisiones fundadas en la autoridad**. Es decir: **se da todo por fundado** en una serie de documentos, emanados del Codicen de la ANEP. Todos se mencionan. Sólo en el último consta la página de la cita. O sea, la única razón que se da de la inclusión y programa de filosofía es que fue aprobado por el Codicen¹⁷.

La misma “Fundamentación” (de algo menos de una página, se da textualmente para cada “unidad curricular” de un “tramo”, etc. Eso hace que las fundamentaciones de (por ejemplo, historia y filosofía), sean exactamente las mismas en esos trozos.

Parecería que se “acerca” cosas que el docente debería tener a la mano y no tiene o no sabe usar. Las “orientaciones” pueden entenderse en orden a un mismo sentido cumplir con las 10 competencias aprobadas.

¹⁶ No se utilizan comillas; se entiende, pues, que son glosas. Sin embargo, en las fundamentaciones de otras disciplinas se repite textualmente siempre sin entrecorillado.

¹⁷ Lo que parece algún tipo de falacia (apelación a la autoridad, círculo vicioso, petición de principio...).

La “finalidad” de los programas, el estudiante, está lejos de ser su “centro”: más bien es su “objeto”. Habilita preguntarse también en qué medida este trozo es filosófico y en qué sentido puede considerarse democrático.

Segunda parte de la Fundamentación. 2023

A punto aparte, sin subtítulo ni otro tipo de distinción¹⁸, sigue lo que podría entenderse como fundamentación de la existencia de “La filosofía” en el programa.

Es más una determinada definición o descripción valorativa¹⁹ “de la filosofía” que una fundamentación: “La filosofía es una disciplina del conocimiento con una ineludible influencia en la historia de las ideas”²⁰. El concepto sostenido debería él mismo estar fundamentado, pues es obvio que la definición “Filosofía” le da a ésta un tono prescriptivo indiscutible: La Filosofía sería:

- a) una “disciplina,” (habría que aclarar el concepto, creo)
- b) del “conocimiento” (asunto más que discutible)
- c) cuya importancia no proviene de sí misma, sino que deriva de la influencia que pueda tener en otra disciplina: “la Historia de las Ideas”. Puntos discutibles, en el plano teórico, en el práctico del aula, y en lo “metafilosófico”.

¹⁸ Insisto en que la distinción en “partes” es mía. El original es un discurso corrido.

¹⁹ Es decir: es una “toma de posición filosófica”; una “ideología” en el confuso sentido que suelen darle los gobernantes. La “historia de las ideas” es una disciplina que, como otras, no deja de interrogarse por sí misma.

²⁰ 2023.2. El uso de mayúsculas y minúsculas es el original.

En alguna de sus características “encontramos sobradamente su justificación como un saber²¹ necesario en el marco de una TEI²². Reitera la fundamentación cíclica: es buena porque así lo requiere cualquier TCI.

En un par de párrafos agrega características que explicita, y no difieren sustancialmente del punto de vista de la Reformulación 2006, o de cualquier otra fundamentación, y la abre al diálogo entre culturas. Pasa luego a valorar la existencia de “Filosofía en la Educación Media en Uruguay y el mundo y su influencia social y menciona, como ejemplo, a 10 filósofos uruguayos vivos y muertos. En otros dos párrafos desarrolla otras ventajas de lo filosófico de modo sintético, pero suficientemente completo si suponemos que habrá un 2º y 3º años.

La 3ª parte de la fundamentación, parece volver a cambiar de registro y se refiere directamente a los estudiantes.

Si bien comienza con otra enumeración de grandes autores (pero ahora del mundo) “los cuales han forjado el mundo cultural y a la historia del mundo, tal como lo concebimos”²³, (¿Quiénes?) los cuales los estudiantes se incorporarían a un “ágora intemporal”.

Esta página 4 de la fundamentación detalla cosas que beneficiarán a los estudiantes de este curso de Filosofía 1º: aprenderán (a argumentar), valorarán (el intercambio de ideas,), detectarán (falacias), reflexionarán

²¹ Otra definición discutible de “Filosofía”.

²² Probablemente quiere decir TCI.

²³ No se entiende el sentido de estos listados siempre discutibles, que parecen ser un “programa”, o tal vez “propaganda” que no se deja fuera a las mujeres, aunque se excluya autores de ciertas corrientes y culturas.

(sobre la mujer y la filosofía, sobre la otredad), sabrán (que Uruguay tiene una larga tradición filosófica), etc. También producirán un texto filosófico.

En definitiva, la filosofía, “saber y disciplina, en vínculo con el espacio de Ciencias Sociales y Humanidades, al ser una “escuela de libertad”²⁴ fomentadora del pensamiento crítico, creativo, comunicativo, que de dicha manera contribuye a la constitución de un ciudadano libre y al mismo tiempo comprometido y constructor de su época, que quiere la TCI

Antes del Programa y después de la Fundamentación se cita el “Perfil General del Tramo 7 Grado 1º, (que es parte de las disposiciones de la TCI, y el lugar donde queda confinada la Filosofía) y las Competencias especiales del tramo. Salteo esto.

Comparación de fundamentos Formulación que al menos merecería una modestificación .	Comparación fundamentos
--	--------------------------------

2006	2023
Hay referencia detallada a los programas anteriores (en particular al último de la disciplina) y habilita una innovación “Crítica de los Saberes”.	No toma en cuenta programas anteriores: inicia de “0” (CTI) (lo que le permite anular la innovación y cambiar arbitrariamente el programa
Hay fundamentación, objetivos, y lineamientos para los docentes que se refieren a “Filosofía en EMS” (es decir, a los tres años)	La fundamentación en general se refiere exclusivamente al primer año. (Aunque hay referencias a contenidos -en especial nóminas de autores- que suponen más años)
Está centrado en problemas	Está centrado en competencias
Distingue estructura sustancial y sintáctica de cada disciplina. Hay que enseñar ambas de modo articulado y abierto.	Las estructuras dependen del MCC y sus competencias. La articulación no es disciplinar y el currículo es cerrado.
Filosofía” se atiene a la carga horaria y anual, y es completo (abarca en su totalidad, (en este caso 3 años) con fundamentaciones y programas de cada uno)	“Crítica de los Saberes” desaparece y Filosofía” va haciendo los fundamentos y programas de cada año según avanza la aplicación de la TCI, sobre la marcha.
Se apoya en los debates filosóficos actuales: la enseñanza de la filosofía como problema filosófico, las prácticas filosóficas, la función filosófica, etc.	Parece ignorar la relación filosofía-educación, fuera de los ámbitos dirigidos a la formación de profesionales de filosofía.
Sus fundamentos son filosóficos.	Sus fundamentos (salvo excepciones no son filosóficos)
Los programas fueron producto de amplio debate entre docentes.	Los programas fueron productos improvisados, contra opinión docente.

IV. Comparación de contenidos

Consideraciones previas.

La reformulación 2006, está presentado en páginas horizontales “en los que se articulan los ejes temáticos en relación con el abordaje de los mismos”.

El programa 2023 también recurre a un cuadro de 3 columnas (Competencias específicas, contenidos y Logros), pero en formato vertical

De modo que ambos programas tienen cierto parecido en sus modos de presentar los programas que intentamos comparar. Esta similitud misma, sin embargo, obliga a una comparación en modelos formales distintos, unificados en el formato vertical.

En ambas comparamos primeramente sus contenidos (ejes o unidades temáticas)., que en 2023 ocupan la columna del medio)

Contenidos
2006

2023

Unidad Temática	Eje Temático
<p>I - La filosofía como pensar problematizador</p> <p>a. Aproximación a la disciplina</p> <p>b. Los problemas. Los problemas filosóficos.</p> <p>c. La traducción de problemas en preguntas.</p> <p>Metacognición sobre las preguntas</p> <p>d. Indagar a partir de preguntas: consideración de un problema filosófico.</p> <p>e. Herramientas intelectuales para abordar un problema: conceptualización, contextualización</p>	<p>Eje temático: Filosofía y pensamiento crítico.</p> <p>El pensamiento crítico y el filosofar.</p> <p>Problemas y preguntas filosóficas.</p> <p>Las ramas de la filosofía.</p> <p>Comienzos y orígenes de la Filosofía. Mitos y Logos.</p> <p>Las principales problemáticas de la Filosofía a lo largo de la historia.</p> <p>Filosofía e ideología.</p> <p>Mujer y filosofía.</p> <p>Uruguay y la filosofía.</p>
<p>II; Lo humano y las culturas</p> <p>a. El hombre en situación: perspectiva social, histórica, ética, económica y política.</p> <p>b. Cultura y culturas</p> <p>c. Constitución del sujeto en tanto ser autorreflexivo</p> <p>La condición humana desde la Antropología filosófica</p>	<p>Eje temático 2. Construcción y análisis crítico de argumentos.</p> <p>Filosofía, diálogo y democracia</p> <p>La lógica. Validez y verdad.</p> <p>Conceptos, proposiciones, razonamientos. Tipos y clasificaciones.</p> <p>La lógica informal y la argumentación.</p> <p>La retórica y la elaboración de los discursos.</p> <p>Construcción de objeciones.</p> <p>Identificación de falacias.</p> <p>Ética comunicativa.</p> <p>Análisis de un problema filosófico con especial atención en los argumentos</p>

	planteados por el autor o autores”
<p>III Pensamiento, lenguaje, realidad El lenguaje, la comunicación y la acción humana. El lenguaje como límite y posibilidad de la configuración de la realidad Pensamiento y lenguaje.</p>	<p>Eje temático : Subjetividad y otredad. La condición humana. Ser en el mundo. Ser con otros. Antropología filosófica. La cultura. Lo Otro. El ser situado. Las condiciones estructurantes de lo subjetivo: la cultura, la historia, el lenguaje, las condiciones socioeconómicas. La dialéctica. Subjetividad, identidad, otredad. La globalización y su problemática. La valoración de la diversidad cultural. Lo regional, lo global y la cultura digital.</p>
<p>IV La filosofía y los filósofos. La filosofía y nosotros. La filosofía pensándose a sí misma: reflexiones metafisológicas La Filosofía y otros saberes Incidencia de la filosofía en nosotros.</p>	<p>Eje temático: Análisis filosófico de un fenómeno cultural o problema filosófico de un fenómeno cultural o problema social contemporáneo. Identificación e investigación de una problemática contemporánea y elementos para su análisis crítico y creativo.</p>
	<p>Elementos de un texto filosófico . La construcción de un ensayo argumentativo. El problema de las fuentes. Marcos teóricos. La transformación de la información a</p>

	problemas y preguntas. Presentación y defensas de ensayos filosóficos.
	Evaluación, autoevaluación, y coevaluación. La construcción colectiva del saber y las comunidades de aprendizaje. Valoración colectiva de la función filosófica. La filosofía como escuela de la libertad

Comentarios comparativos de contenidos o temáticas

Se advierte en general cierto parecido de ambos programas en lo temático. Más bien en la unidad 1.

La diferencia es más notoria es que 2023 tiene 6 unidades o sea 2 más que la 2006.

Sin embargo, esta diferencia está referida a asuntos de **producción y evaluación de los estudiantes**, (que, de acuerdo a los formatos de ambas, irían mejor en otra columna).

Otra diferencia es que 2006 sugiere dedicar unos dos meses a cada unidad temática. En cambio, 2023 no hace sugerencias temporales.

Contenido 1

En la unidad o eje temático I, se trata de la filosofía en ambos programas.

El **2006** la Filosofía plantea como “**pensar problematizador**”.

El **2023**, la Filosofía ligada al “**pensamiento crítico**”.

Aluden, parece, **al mismo problema**, y cada profesor elegirá para su desarrollo. Pero 2006 define la filosofía **por una acción**. En 2023 “el pensamiento crítico” no parece tan **inherente a la filosofía, pero problematiza y la crítica. Problema y Filosofía**

2006 despliega problemas, preguntas, metacognición y las herramientas para mínimas para abordar un problema (conceptualización, contextualización)

2023 se centra más bien en una mirada histórica de la problemática: “ramas”, mito/logos”, “historia” (de los problemas filosóficos), y agrega 3 subtemas específicos: “filosofía e ideología; mujer y filosofía; Uruguay y la filosofía”, para traerla hasta el aquí y ahora.

Si bien atacan un mismo tema, en el contenido **1**, los modos de hacerlo son diferentes. Podían apuntar a conceptos distintos de lo filosófico y los modos de enseñar filosofía. En todo caso conviene resaltar la libertad docente. Quizás **2023**, apura alguna cuestión actual, como “Mujer y filosofía” y “Uruguay y Filosofía

En su contenido 2 2023“prioriza entrar por la enseñanza clásica de las distintas lógicas y clasificaciones, y luego la retórica en tanto construcción de discursos, objeciones y falacias pensadas desde la argumentación”. O sea, prioriza las herramientas (argumentación) para “solucionar” ciertos problemas. Este proceder se relaciona (o superpone)

con la optativa “argumentación y debate”, que está en 1º, y por la que muchos alumnos no podrán optar.

En su segundo tema, la reformulación 2006, Titulando *La filosofía como pensar problematizador*. Se insiste en la traducción de problemas a preguntas, se recurre a la indagación, la metacognición y se manejan las herramientas de conceptualización y contextualización para abordar un problema filosófico. Es decir, se continúa en la línea problematizadora.

De modo que **nº2 del 2006** establece una continuación con la problemática del anterior (“**lo humano y las culturas**”) que engarza con su **contenido 3: “Lenguaje, pensamiento, realidad”** Título con que el programa se abre a consideraciones gnoseológicas, lógicas, problematización lingüística y puede llegar a contenidos metafísicos, planteando cuestiones muy complejas. Se comienza pues, de hecho, con cuestiones que **problematizan al sujeto y al mundo desde múltiples perspectivas**.

En cambio el contenido 3 de 2023, después del “corte” que hace en el dos, Bajo el lema (**Subjetividad y otredad**) pasa por temas más próximos a los a los que trata el 2 de 2006, aunque su conceptualización se diferente: la condición humana, la antropología filosófica, la cultura, lo otro, El ser situado, las condiciones estructurantes de lo subjetivo, etc. Con lo cual bajo otras palabras, se aproxima a los ítems de 2º y 3º de 2006, aporta además temas como la globalización y la “cultura” digital.

La indefinida cuestión de la **cultura** viene a ser su tema.

Las diferencias no serían demasiado importantes y los aportes nuevos son de recibo, en la medida en que cada profesor haga lo suyo y el programa se discuta en Salas.

El programa 2006, en suma, vincula sus tres puntos pasando primero por el concepto mismo de Filosofía como pensar **problematizador**, traza una línea empezando por qué es problema, el rol de las preguntas y la consideración de un problema utilizando las nociones de “concepto” y “contextualización”; yendo después al hombre en todas sus situaciones para llegar a la constitución del sujeto, y problematizando la relación con el lenguaje y su incidencia en el pensar y la acción. Con su metacognición. Etc. Intentando **filosofar** con los alumnos y hacerlos conscientes de su construcción somos interlocutores filosóficos. Es decir: hacer filosofía, filosofar *con* los estudiantes que pretende dar al docente aclaraciones, precisiones o sugerencias metodológicas, de otro tipo al respecto como ideas a tener en cuenta por el docente. Específicas de la unidad, y por otro las expectativas de logro por parte a los estudiantes en ese tema.

Tratarlos todos sería demasiado complejo y repetitivo y por tanto nos centraremos en la presentación de cada uno en el primer punto.

Sorprende el orden inverso entre las dos formulaciones. En la 2023 lo capital parecerían ser los contenidos, sus criterios de logro, y finalmente a qué competencias específicas contribuirían. En la 2006 el orden es inverso. Lo fundamental, lo que ordena son las competencias, luego los contenidos y por último los logros. No se aclara la diferencia o causa de estas dos ordenaciones. La afirmación de que “no son excluyentes” no queda claro si es entre sí, en su orden o con otras cosas.

Sin embargo en el cuadro las columnas están ordenadas (en todas las unidades) por “Competencias específicas, contenidos y criterios de logro”. A continuación copiamos la primera (que será la única que compararemos con 2006).

“Contenido, criterios de logro y su contribución al desarrollo de las competencias específicas” (2023)

Se notará que en las 6 “competencias específicas” (de C1 a C6) se incluyen prolijamente como “vinculándose” con “Competencias específicas del Espacio” (CEE1 a CEE4) que se explican previamente, y a su vez éstas (y algunas C) que contribuyen al desarrollo de las (¿10?) del MCN (por ejemplo: Pensamiento crítico, Pensamiento Científico, Pensamiento creativo, Pensamiento Computacional, Ciudadanía local, global y digital, Inicativa, Orientación a la Acción, Comunicación, Relación con los otros, Intrapersonal, Metacognitiva). No es que no esté previsto (que lo está) a qué debe “vincularse” cada una de estas competencias. Es que yo también me aburro hasta preguntarme -para divertirme un poco- cómo haría para enseñar “las ramas de la Filosofía” contribuyendo al desarrollo de la “ciudadanía local, global y digital”. Y hasta de la “comunicación.

Preguntémonos también por qué el título que cité entre comillas tiene un orden rigurosamente inverso al del cuadro que sigue²⁵:

²⁵ Compararé solo la unidad C1 con la respectiva de 2006

Competencias específicas	Contenidos	Criterios de Logro
<p>CE1. Formula preguntas, problematiza, resignifica y construye objeciones sobre distintos aspectos de la realidad en relación con textos y en diálogo consigo mismo y con los otros, para cuestionar y ampliar el significado de lo dado, del mundo y de las opiniones.</p>	<p>Eje temático: Filosofía y pensamiento crítico. El pensamiento crítico y el filosofar. Problemas y preguntas filosóficas. Las ramas de la filosofía. Comienzos y orígenes de la Filosofía. Mitos y Logos. Las principales problemáticas de la Filosofía a lo largo de la historia. Filosofía e ideología. Mujer y filosofía. Uruguay y la filosofía.</p>	<p>Formula preguntas filosóficas sobre las relaciones entre realidad, subjetividad y el contexto sociocultural, especialmente el contexto social contemporáneo. Imagina nuevos puntos de vista, generando ideas y propuestas innovadoras. Explora distintas fuentes y recursos en el tratamiento de una problemática filosófica.</p>

En 2023 1) y 3) son casi repeticiones. En la columna 1 dice “Formula preguntas, problematiza”. En la 3) “Formula preguntas filosóficas”.

Esta Competencias se redacta en una sola oración.

La redacción de las columnas 1 y 3 en 3º persona del indicativo hace parecer que se logra lo que ya se posee.

Pero los logros dicen que “Imagina nuevos puntos de vista, generando ideas y propuestas innovadoras. Explora distintas fuentes y recursos en el tratamiento de una problemática filosófica”. Mientras la CEI ni menciona lo filosófico.

Uno se preguntaría cómo se ha de lograr todo eso en tan poco tiempo pasando por temáticas que dan por supuesto qué es filosofía, sin decirlo. Confieso que salgo un poco mareado... No digamos que no es un programa claro. Solo son (des)orientaciones al docente.

Desde hace milenios entendemos por **innovar** agregar algo nuevo a algún conocimiento saber o experiencia. Sobre *competencias* adquiridas, si se quiere. Pero desgraciadamente la CTI opta (en Filosofía) por un camino **ambiguo** respecto a **qué hacer con filosofía**, dentro de un decálogo de competencias preestablecido, si hay tanta resistencia a sacarla por **inútil**.

Imagino que, con variantes, esto se dará en todo el **currículo disciplinar** con que contábamos. Había que cambiarlo claro, por cualquier cosa y de cualquier manera, A toda costa. Y es difícil discutir en serio. Pero la solución de cambiarlo por **competencias**, no supera los modos de actuar decimonónicos: sobre los problemas, quizás no educativos en que vivimos y sufriremos estos *caos*. Quizás no sea mal momento para pensar y discutir sobre educación.

Volviendo a nuestro tema después de estos exabruptos, pongámonos a ver qué era que sigue siendo en los demás años, por un rato, el cuadro de la reformulación 2006.

Ya aclaramos que cada tema está dividido en varios subtemas y que a cada uno de ellos siguen breves textos de orientación al docente “ejes” para la actividad en el aula con sugerencias para los docentes. Reducimos algo el cuadro, poniendo entre paréntesis (y no en otra columna) lo que son meras aclaraciones: al igual que el anterior sólo tomamos el primer punto.

Comentarios comparativos Unidad i

Unidad Temática I

<p>I. La filosofía como pensar problematizador</p> <p>a. Aproximación a la disciplina.</p> <p>b. Los problemas. Los problemas</p> <p>c La traducción de los problemas en preguntas. Metacognición sobre las preguntas</p> <p>d. Indagar a partir de las preguntas: Consideración de un problema filosófico.</p> <p>e, Herramientas intelectuales para abordar un problema: conceptualización contextualización</p>	<p>Esta unidad es introductoria y sensibilizadora. Trata de acercar al joven al pensar filosófico como acontecimiento, generando el gusto por el conocer en tanto actividad intencional. “No se pretende el tratamiento exhaustivo de una cuestión, sino que se apunta a que el estudiante tenga la posibilidad de hacer la experiencia de buscar por sí mismo, de captar la multiplicidad de problemas implicados y cómo es posible hacer progresos en la búsqueda de soluciones”.²⁶Por ello es esencial partir de la propia experiencia de los estudiantes trascendiéndola a través de la conceptualización.</p> <p>El encuentro con la nueva disciplina, priorizará el proceso de búsqueda colectiva más que de aprendizaje de las respuestas ya dadas a los problemas. Será el momento de presentar algunas herramientas conceptuales</p>
---	--

²⁶ Ibíd.

	<p>para la consideración y comprensión de los mismos.</p> <p>Acercar a los alumnos a la actitud filosófica, en tanto puesta en cuestión de las certezas, creación de conceptos, diálogo con otros, afirmación del pensar por sí mismo. La propuesta de que antes de trabajar textos metafilosóficos, se muestren al alumno los modos más frecuentes del trabajo filosófico.</p>
<p>Problematización (en esta unidad se tematiza la propia problematización)</p>	<p>Partiendo de lo que los estudiantes viven y advierten como problema se procurará problematizar distintos ámbitos de la vida cotidiana incluso los saberes recibidos acriticamente, por ejemplo, la realidad, la teoría, la ciencia la práctica, los valores, etc. Caracterizar e identificar el problema filosófico. ¿Qué es lo que es propio de un problema filosófico: ¿qué es lo propio de un problema filosófico ¿su contenido o su formulación? El tratamiento de los problemas en Filosofía: cuestiones de esencia, sentido, finalidad, valor. Caracterizar e identificar ¿qué es lo propio de un problema filosófico: su contenido o su formulación? El tratamiento de los problemas en filosofía: cuestiones de esencia, sentido, finalidad, valor.</p>
<p>Conceptos fundamentales (problemas filosóficos, filosofar)</p>	<p>Considerar posibles tipologías de preguntas, por ejemplo: corrientes, retóricas, indagatorias, abiertas y cerradas; significativas y triviales; relevantes e irrelevantes, etc.</p>
<p>Instrumentos lógico-metodológicos (Preguntar, conceptualizar)</p>	<p>El concepto según la tradición de la lógica clásica: definición en extensión y comprensión.</p>

	<p>Trabajar el concepto vinculado a las exigencias de los problemas filosóficos. Aclarar las palabras que expresan las nociones: tratar de definir las palabras que se utilizan; demarcar los conceptos de manera precisa para saber de qué se habla; distinguir los sentidos diferentes de una palabra; trabajar la etimología de las palabras, explicar el vínculo con palabras próximas y opuestas; construir una red conceptual. Tener en cuenta la aplicación del concepto a lo real; el concepto como instrumento de comprensión de manejo del mundo, clarificación de los campos de aplicación; buscar la unidad bajo la multiplicidad de sentidos.</p>
<p>Articulación recursiva (reformulación de preguntas a través de las cuales quedarán abiertas nuevas zonas de investigación)</p>	<p>En esta unidad se plantea la necesidad de pensar lo humano desde su existencia natural y social, lo que explica la ineludible referencia a la cultura y la diversidad que le es propia y su influjo en elaboraciones filosóficas</p>

Estas ampliaciones, le dan al profesor (y al estudiante) una explicitación del puro temario, y lo hace de modo abierto y plural dándoles a la vez instrumentos e ideas, y respetando su libertad de cátedra,

La **reformulación 2006** hecha por todos los docentes se hace pensando la continuidad de los tres años con un sentido propio de profundización y ampliación, El estudiante que pase con aprobación por esta experiencia educativa y vital, hará en el futuro y con su libertad, el uso de ella que desee: pero no se espera la indiferencia.

Como se nota sin comentario especial el vínculo que liga al programa con sus aclaraciones es de punta a punta filosófico. No se supedita la disciplina a competencias y logro ajenos a ella.

Proposiciones de un trabajo inconcluso

Bueno, hasta aquí llegué con peor o mejor ánimo. Cierto que me comí antes todas las resoluciones pertinentes de la ANEP. Cierto que me enredé bastante con traiciones de word y la cierta incompetencia digital de los dedos después de un paro cardíaco, TAVI y un par de caídas, a más del duelo. Cierto que hice demasiados borradores. Cierto que, como todo, esto requiere un punto final que nunca es del todo final.

“Conclusiones” reclamará cualquier versión de la APA, pero, en realidad espero que cada uno saque “varias conclusiones” que sigan sus diversos caminos de ser docentes de filosofía en todos lados, desde el aire libre a las cárceles, los hospitales, pasando por todas las instituciones públicas, privadas, y cooperativas y familiares y lo que inventen: la casa, un salón, una biblioteca, un ómnibus, un ombú...

Si es por mí, diría que todo lo que se funda en La LUC en educación es indefendible. Las autoridades del actual gobierno no han criticado seriamente toda la educación pública para supeditarla a las “Competencias”, que tan bien han sabido “adaptar” al “mundo tal como lo concebimos”. Indefendible como su borrado arbitrario de “Crítica de los saberes”... ¿Para qué seguir?

Más bien espero que este ensayito sirva de estímulo a otros, que abra nuevos y diferentes y siempre discutibles caminos. Sólo me queda tirar

algunas cosas que me quedaron en el garguero y cerrar invitando... a todos y a cada uno a la acción del tipo que sea.

Siento que se me quedaron algunas cositas en el garguero y tengo ganas o necesidad de largar algunas: y capaz que alguna dije y me olvidé como que invertí el método **radical**, el que va a sacudir las raíces puede llegar a ser rizomáticas, o a la única raíz que siempre es el “hombre-mujer”.

Más bien que a éste rábano lo agarré por una sola de sus hojas, por eso tiro sin sacar demasiado: quedan otras hojas de las que tirar, que todavía no sale... que también las muchas hojas no dejan ver el complicado bosque que constituyen. ...

Y algunos (todos) tienen que ponerse a tirar o cortar o cavar. Lo mismo, pero no lo mismo

Que hay que **innovar**, es cierto. *Innovar en educación y en filosofía*. Todos los filósofos, los profesores de filosofía, todos los que filosofan, practican filosofía aquí o allá, de éste u otro modo, formal o informal, hacen y aprenden.

Digo que hay que **innovar** constantemente aunque se esté **dentro** de un **sistema**: –¿Un Sócrates **funcionario**?– diría con toda su ironía el Dr. Gustavo Bueno. – ¿Y por qué no? ¡Claro que sí, si el propio Sócrates pidió que se alimentaran gratuitamente en el Pritáneo por los servicios que prestaba los ciudadanos, a la Ciudad y a la Democracia? Porque, si no, la alternativa es la muerte de la filosofía. La muerte de lo humano.

¡Bah! Sócrates murió y no lo mató el silogismo. Murió, como toda filosofía que se mete con todos y todos se meten con filosofar. Estoy incluyendo La filosofía con todos, con los niños y con los viejos, con los sanos y con los moribundos, con los vivos y lo muertos y los desaparecen nunca del todo.

Meterse en todo es meterse en cada cosa en que estamos con todos. No hay recinto en que no deba filosofar y el filosofar estará en cuestión en todas partes. Por supuesto los filósofos que creen que la filosofía es un arma para su grupito.

Bah, todo esto lo digo porque también se puede hacer llamar “filosofía” aquello que, justamente, no es filosófico, la que llama “innovación” a lo que se impone dese el vacío, como si nunca hubiera habido filosofía ni educación en Uruguay. En educación el MCC no es una **innovación**. Llamar **innovación** a cualquier cambio, desconociendo **lo que hay**, es **creación ex nihilo** pasar del **no ser** al *ser*.

Que **todo cambia** implica “que yo cambie no es extraño”,

Peor que una **transformación educativa** fundada “para lo que hay, para que la gente siga viviendo y muriendo siempre en el “mundo tal como lo concebimos”, o tal como es hoy, no sólo es un equivalente a “estar en el mejor de los mundos posibles”, sino **estancarse** en este mundo de guerras, miedos y hambrunas, de loa ricachones “malla oro” que se no solo como si fuera el mejor, sino como si no cambiara más.

Que, cuando se **inventa** algo, es “gracias a que hay algo”, y a que queda algo de lo anterior que no pasa por ello a obsoleto o extinto: la “antigua” cirugía cardiovascular no queda obsoleta porque hoy –en

ciertas patologías— sean mejores los procesos “hemodinamicistas”; porque convivan “trenes de alta velocidad” y “caballos” y “bicicletas”; o animales (por ahora) “clonados” y cucarachas...

Que algo indica (¿qué?) que en la lista de “competencias específicas de Filosofía” no aparezca mencionada ni una vez, ni lo filosófico, ni los filósofos, ni la Filosofía misma. Mientras en los “criterios de logro” aparecen de vez en cuando: “formula preguntas filosóficas”... “tratamiento de una problemática filosófica”... “textos y discursos filosóficos y no filosóficos” ... “Resignifica conceptos” “filosóficos” ... “análisis de textos filosóficos actuales ” “el tratamiento de los problemas filosóficos a lo larga del curso”.

¡Qué lástima me da! (y ¡qué vergüenza ajena!) que se desdigan ciertas ideas desarrolladas en la Fundamentación 2006 tales como: “ que los estudiantes desarrollen autonomía intelectual y axiológica”, que logren la “resistencia a la manipulación”, “acción libre, personalidad dúctil pero abierta pero sólida en valoraciones; destrezas cognitivas, apertura a la novedad y el cambio”.... Estos “logros” que esperaba la Reformulación 2006 ¿los tira al tacho así nomás las Competencias? ¿O serían para ellos palabras vacías como las de la TCI?

Que cuando algo que es considerado bueno o aceptable durante mucho tiempo sin críticas, como “la pena de muerte”; la carga de la prueba de quien quiera “abolirla”, quien debió argumentar fue Figari. Si ahora alguien quisiera reimponerla, debería argumentar mostrando los defectos de una y las virtudes de la otra. Este principio ético y jurídico solo fue negado, sin discutirlo, de hecho, por peores Dictaduras.

¡Qué lástima que la mayoría parlamentaria y de los ciudadanos haya validado esos atropellos!

Pido como asunto grave y urgente todos los artículos de la LUC de educación, incluido aquellos que no fueron llevados a *referendum*, específicamente el artículo 21.

Con este pedido cierro mi discursito, Espero apoyos a mi solicitud. Y todas las acciones que son responsabilidad de personas e instituciones,

RESEÑAS

JACINTO CHOZA, *El principio femenino del cosmos. Iconografía, mitología y metafísica del comienzo*, Sevilla, Thémata, 2023, 212 pp.

La pregunta por el origen del universo ha ocupado y preocupado a los humanos desde sus más remotos comienzos. Las respuestas han sido tan variadas como las perspectivas que las sugirieron, pero en general se ha admitido siempre la existencia de dos principios, en cierto modo opuestos pero complementarios, a los que se ha dado diversos nombres (positivo-negativo, masculino-femenino, ying-yang, etc.). Jacinto Choza sostiene que estas respuestas, en el fondo, son coincidentes y para mostrarlo ha trazado un plan de trabajo cuyos resultados se expondrán en una trilogía, de la cual este libro es la primera entrega. En cierto modo es también la exhibición del criterio de abordaje y postura epistémica y hermenéutica que presidirá los otros dos.

Dos breves párrafos del Prólogo expresan acabadamente su propuesta, por lo cual nada mejor que transcribirlos:

“El contenido y el objetivo de este libro es mostrar que los relatos del comienzo del universo, realizados por la mitología, la metafísica, la teología y la física, cuentan la misma historia, cuentan que el universo se genera a partir de dos principios complementarios, uno masculino y otro femenino, y cuentan cómo es el papel de cada uno en el comienzo y en el desarrollo del cosmos.

La realidad tiene un principio femenino, del que, como se ha dicho antes, surgen el Universo y el hombre, y un fin al que retorna, que es ese mismo principio femenino. Esto se ha dicho en lenguaje iconográfico, mitológico, metafísico, teológico y físico, porque la

iconografía y mitología, la metafísica, la teología y la física son los saberes que se han ocupado antes y se ocupan ahora de describir el comienzo del universo.

La convergencia entre algunas tendencias de la cosmología del siglo XXI y las antiguas doctrinas religiosas y filosóficas sobre el origen del universo a partir de la dualidad de complementarios, es una invitación y una provocación para pensar las relaciones entre los relatos del comienzo del universo de la ciencia, de la filosofía y de la religión”. (p. 19).

Esta primera parte aborda sobre todo los aspectos iconográficos y su reformulación metafísica, en sendos largos capítulos. El primero, titulado significativamente “Iconografía y mitología del comienzo”, relaciona la imaginación con el lenguaje, puesto que la humanidad, a lo largo de su historia, ha tenido diversos tipos de lenguaje (menciona expresamente los prehistóricos). La iconografía, sobre todo la más antigua, se presenta como una forma privilegiada de lenguaje, para referirse a lo femenino, a través de formas y figuras (de tipo circular) que significan el principio femenino en toda su amplitud. El autor menciona en especial tres figuras: triángulo, rombo y esfera, que constituyen un tipo de geometría sagrada femenina. tema al que dedica el segundo capítulo.

A partir de aquí, y en sucesivos capítulos, desarrolla la idea de la mujer como símbolo de sacralidad. En primer término, símbolo de la sacralidad cósmica: cielo y tierra, incluyendo plantas y animales. Segundo, como símbolo de la sacralidad local, la casa-altar de la antigüedad. Tercero, la mujer es símbolo de la secuencia cíclica del poder sagrado y la maternidad, que sería la base de legitimación absoluta del antiguo sacerdocio femenino.

El siguiente paso histórico es, según el autor, el pasaje al patriarcado y sus símbolos, con una nueva manera de ver y considerar a la mujer: sirenas y amazonas, arpías y ninfas - belleza y poderes ocultos, misteriosos). Aparece así, ya en tiempos históricos, la visión de los cuatro elementos que componen el cosmos, junto con los primeros relatos sobre su inicio. Choza traza aquí la evolución que va de los cuatro elementos a la piedra filosofal y la tabla periódica. Otro trazo de máxima amplitud señala el pasaje del fuego originario y el espacio absoluto a la núcleo-síntesis. Con estos puntos se cumple el primer objetivo, que es explicar la iconografía femenina (y su contrapartida masculina) de los orígenes del cosmos.

A continuación, y finalizando este primer capítulo (o parte, si se quiere) el autor aborda los sentidos del sexo y del género en especial en tradiciones que se pueden considerar metafísicas y no sólo míticas, como lo masculino y femenino como opuestos complementarios en el *Yin-Yang*, en el *Rig Veda* y en la física cuántica. Estos últimos pasos, sin duda arriesgados, cumplen claramente una motivación que el autor reconoce y explicita: este pensamiento aproximativo constituye una provocación y un desafío, que acepta, provocando a su vez al lector.

Llegado hasta aquí, Choza continúa desarrollando su propuesta añadiendo otros aspectos vinculados a lo femenino, en la segunda parte o capítulo, titulado “Metafísica del comienzo. lo continuo y lo discontinuo”, con lo que se indica la diversificación de miradas cuando se expande el área simbólica de lo femenino a lo que el autor denomina “escenarios del espíritu”. Estos nuevos escenarios son varios y tienen en común que constituyen, en el fondo, principios de comprensión ontológica de toda la realidad, porque aun cuando se refieran a aspectos humanos, resulta que precisamente en la mente del hombre se reflejan y se actúan las visiones sobre el cosmos, su origen y sus constituyentes primordiales.

El primero de estos principios es el de la autoconciencia, que Choza visualiza desde la filosofía actual con un enfoque hermenéutico - fenomenológico, y luego historiográfico. El segundo principio es la noción de persona, considerando su conexión con las ideas filosóficas griegas clásicas expresadas por Parménides (lo uno), Platón (lo ilimitado) y Aristóteles (el acto 'puro), que constituyen lo que llama "tríada principal", dentro de la cual lo femenino se constituye como referente simbólico de lo ilimitado y potencial, asimilándose así a la materia prima aristotélica. Una observación interesante del párrafo quinto, sobre este desarrollo de la filosofía clásica es el acento puesto en la reflexión sobre la potencia infinita (su posibilidad y/o su realidad como acto puro) con olvido o marginación de la vida, como valor en sí misma y en su relación con lo femenino.

En este capítulo el autor analiza la tensión femenino-masculino desde las nociones de continuidad y discontinuidad, considerando a lo femenino continuo y lo masculino discontinuo. Siguiendo con el marco filosófico clásico, lo continuo (femenino) sería la materia, constituyente último de la creación y en todo caso del mal, cuando así se ve la aparición del cosmos que rompe la unidad del acto puro. El autor saca otra consecuencia relevante: la *physis* de los cuatro elementos proporción a al cosmos (y al hombre) unidad y marca la diferencia entre lo humano y lo divino, así como los conceptos de salvación y justicia (divina y su contrapartida humana).

En este desarrollo conceptual, aparece la cuestión de la nada y el ser, pregunta que aún hoy sigue sin respuesta ("¿Por qué el ser y no más bien la nada?" se pregunta Heidegger). Pero el ser es un hecho, es lo objetivo (o inter-objetivo), y hay –afirma el autor– una "*creatio, conversio et formatio*" de la materia informe femenina, sí como hay una versión masculina de la creación y la salvación. Añade a estas consideraciones

dos figuras femeninas vinculadas a lo divino: Adrastea (en la mitología griega, la ninfa que fue designada nodriza de Zeus, en la versión hermenéutica de Proclo) y la Inmaculada (en la de Escoto).

La obra concluye con un párrafo sobre la coincidencia de los opuestos en el orden ontológico y en el existencial. Así, odio y aniquilación, por un lado, y ternura y misericordia por otro. Una amplia bibliografía (más de 30 páginas) completa la entrega que, sin duda, despierta inquietudes teóricas y existenciales, como bien dice el autor al final. Y resulta un acicate para esperar y leer la segunda entrega.

Celina A. Lértora Mendoza

JACINTO CHOZA, *En el principio era la madre. Matemática y física del comienzo*, Sevilla, Thémata, 2024, 388 pp.

Este volumen es la segunda entrega de un proyecto de tres tomos, con el estudio del principio femenino, el primero (aparecido en 2023) sobre lo femenino desde la iconografía mitológica y la metafísica, el segundo desde la matemática y la física y el tercero desde la teología, “con objeto de poner de manifiesto que es una y la misma historia la que se narra en esas versiones tan diferentes”. Y más en general, mostrar la unidad del saber desde el punto de vista de la unidad de lenguaje. Pero en concreto el tema se le presentó al autor, según nos dice en el Prólogo, como una cosmología multidisciplinar, lo que en definitiva significa contar la historia del mundo desde el punto de vista femenino, y así se ha desarrollado su proyecto.

En este desarrollo, que se resumen en el Prólogo, hubo que modificar parcialmente los objetivos iniciales, que consistían en mostrar que las descripciones realizadas por la matemática y la física de la historia del universo, coinciden con las de la iconografía, la mitología y la metafísica. Pero se le presentó el problema de que la física y la matemática del siglo XX no utilizan las nociones de espacio y tiempo, de materia y realidad, con el sentido que tenían en épocas anteriores. Además, nos dice, en el paso del siglo XX al XXI de produce un cambio de las concepciones de la mujer, lo femenino y lo maternal; y al mismo tiempo hay cambios de sentido de las nociones de materia y de realidad. Y finalmente, un tema que expresa como sigue:

“La convergencia entre algunas tendencias de la cosmología del siglo XXI y las antiguas doctrinas religiosas y filosóficas sobre el origen del universo, a partir de la dualidad de complementarios, es

una invitación, o una provocación, para pensar las relaciones entre ciencia, filosofía y religión” (p. 16).

Sin duda es así, y el trabajo del autor queda plenamente justificado, porque al trazar las conexiones encubiertas en lenguajes hoy muy distintos (al menos como los ve el hombre común) se aprecia un trasfondo temático y cosmovisional del que incluso los filósofos y los teólogos no toman suficientemente en cuenta muchas veces. La obra abunda en conceptos y teorías de la matemática y la física actuales, con mucha prolijidad, y no es posible analizar todo esto en una reseña. De modo que me limito a lo que considero esencial.

En primer lugar, el orden del desarrollo temático, marcado por los temas de cada capítulo; so ocho, pero los que hacen al tema de la relación con la ciencia son sobre todo los tres primeros: 1. El comienzo del universo; 2. La nada, el cero y el uno; a tríada pitagórica; 3. Nuevo hilemorfismo. nucleogénesis y tabla de partículas elementales. Los puntos más importantes de cada uno de ellos son los siguientes. Primer capítulo; el ladrillo y la proporción de los antiguos, figura, forma y cifras del universo del siglo XXI, el alma, el chip y la batería; formas aritméticas, geométrica y procesos físicos; espacio geométrico y espacio físico. Para el segundo capítulo los temas que me parecen más relevantes son: léxico filosófico y científico de la nada y la materia; la tríada pitagórica y la constitución del átomo, la ontología del cero y del uno, Pitágoras, Cantor y Peano. Para el capítulo tercero: la axiomatización de la física léxico ontológico-científico sobre materia y energía; comienzo del universo y nucleogénesis; tabla de las partículas fundamentales.

A partir del capítulo cuarto la temática vira hacia lo específico natural y humano, es decir, la vida y la conciencia: 4. La tabla periódica, la vida,

la conciencia y el logos; 5. Movimiento, cambio, invarianza e identidad; 6. El principio de indeterminación. contar, medir y nombrar: 7. geometría y lógica: en el principio era la madre; 8. Teleología cosmológica y escatología humana

A continuación elenco los puntos de cada capítulo que me parecen más relevantes en relación al objetivo de la obra y en el marco de esta breve reseña. Para el capítulo cuarto: nucleosíntesis y génesis del átomo; la termodinámica y la generación de los elementos; energía, orden y vida: el átomo de carbono; compuestos biomoleculares y escala de los vivientes; la conciencia: Bergson, Fechner y Turing.

Para el capítulo quinto los temas centrales son: la herencia de Platón y Aristóteles; secuencias caóticas y secuencias ordenadas, el número áureo; unidad de la energía-fuerza: Leibniz y Lagrange; unidad de la energía-masa del universo: Faraday y Einstein; la pluralidad de espacios geométricos: Riemann y Poincaré: identidad de la energía-fuerza. Invariancia y simetría: Klein y Noether. Continuando con temas conexos, en el capítulo sexto menciono especialmente: el origen de la geometría. Espacio, materia y psique; los números π y ϕ , rotación originaria, identidad y retorno al origen, conjuntos y grupos el principio de indeterminación: contar, medir y nombrar. (Heisenberg, Heidegger y Derrida); cuerpo, cerebro y mente: Thomas Fuchs y Karl J. Friston.

El capítulo séptimo se refiere más especialmente a las matemáticas, con sus temas más relevantes respecto a esta cuestión: el principio de indeterminación en la matemática, materias y espacios; representación matemática de las causas: Riemann y Minkowsky: representación metafísica de las causas en Plotino y Proclo, esferas celestes y enéadas: el *physikòs arithmòs* de Plotino y el infinito.

Cerrando la obra, el último capítulo se refiere a conceptos antiguos, trabajados actualmente en relación al cosmos y lo humano. Destaco especialmente: fuerza y conocimiento corporal: Gorgias, Hume, Husserl; tacto, física y mística: Simone Weil y Edith Stein; trans-humanismo, escatología y parusía: Teilhard de Chardin y Tipler. En este final se aprecia lo mismo que puede verse en la treintena de páginas de la bibliografía: un notable equilibrio histórico entre los pensadores de la antigüedad, de la modernidad y la actualidad; si bien se observa la ausencia casi total de pensadores de la romanidad y el medioevo, con todo el resultado es admirable, teniendo en cuenta la cantidad y diversidad del material revisado.

Estamos, pues, ante una obra que continua y completa la anterior, pero que a la vez aborda nuevos temas y propuestas de análisis y reflexión. Resta aún por ver el diseño final con la referencia al área teológica, que sin duda es un punto relevante porque la reflexión sobre las creencias tanto míticas como de las religiones históricas y actuales es un elemento inexcusable para la comprensión del funcionamiento global de la mente humana y sus cosmovisiones históricas.

Celina A. Lértora Mendoza