Fundamentos generales de los tres cursos de Filosofía.

Introducción:

De acuerdo a lo enunciado en el oficio número 55/25 del 7 de octubre de 2025, la Dirección General de Educación Secundaria y la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa proponen la creación de una comisión de programas para cada asignatura. Las mismas se conciben con integración de Inspección de asignaturas, Dirección de planeamiento y evaluación educativa y la ATD en el marco de las modificaciones planteadas para los planes EBI Y EMS de la TCI con efecto 2026.

En la Circular N°123 Considerado N°5375 de fecha 05 de noviembre 2025 Exp. 2025-25-3-007415 c/2025-25-3-008179. Publicación: 07-11-2025 - 12:20, fueron comunicados los titulares y suplentes para integrar la comisión programática de Filosofía.

Finalmente esta comisión fue integrada por los dos Inspectores de asignatura; Alejandro Villagrán y Adriana Muñiz. Dos profesoras designadas por Inspección; Marolyn Regueiro Sánchez, Irupé Rocca Deambrosi .Tres profesores designados por ATD; Cecilia Abogadro, Ma. Noel Dominguez, Rosario Apollonia y dos profesores por DPEE Diego Alejandro Aguerre Vaz y Laura Biassini.

Las orientaciones para el trabajo en comisiones son:

-Pensar los programas desde una perspectiva abierta a la diversidad pedagógica quitando la centralidad en el discurso competencial (resolución 2279/025)

-Jerarquizar la importancia de los contenidos para el fortalecimiento epistémico de cada asignatura, así como para las actualizaciones de contenido que se consideren oportunas.

-Incorporar el enfoque en derechos humanos, ciudadanía cultural , perspectiva de género y educación sexual integral.

Versión final - Comisión de Programa

La legislación vigente, así como las líneas de políticas educativas de la ANEP establecen la necesidad de incorporar la perspectiva de género a la educación.

Por otro lado el CODICEN establece la necesidad de "instalar las perspectivas de reconocimiento, la multiculturalidad y el respeto a la diversidad como parte de la política curricular" (resolución 2229/025 folio 142)

Se entiende *ciudadanía cultural* como aquella que se define desde la articulación del derecho a la organización, el derecho a la expresión, el derecho a la participación en el mundo a partir de la pertenencia y anclajes culturales: el género, la etnia, la religión , las opciones sexuales, las múltiples adscripciones identitarias (Reguillo; 2003; 28-9)

Filosofía y ESI (Educación Sexual Integral):

La práctica filosófica pone en juego el cuerpo del estudiantado y del profesorado. Su carácter problematizador es inquietante y genera un acontecimiento que no se da en otro espacio-tiempo que el cuerpo. Concebido éste como materia, como extensión en constante exposición, es la manifestación concreta de la existencia. No es un objeto cerrado, sino una abertura al mundo que se define por su capacidad de mostrarse y relacionarse con otros cuerpos, afectando y siendo afectado en esa relación.

Hacer filosofía es dislocar los sentidos comunes, agrietar los significados que configuran la propia corporalidad desde la que pensamos el mundo.

En este sentido, el espacio de ESI (educación sexual integral) aporta una dimensión fundamental al pensamiento crítico, ya que realiza un abordaje integral del ser humano (que abarca lo biológico, psicológico, social y cultural de la sexualidad humana[1]), promueve el autoconocimiento, el respeto a la diversidad, la igualdad de género y el ejercicio de derechos sexuales y reproductivos, integrando contenidos como identidad de

[1] Se entiende la sexualidad humana como "un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales.
La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales" (OMS, 2006)

Versión final Comisión de Programa

género, prevención de violencias, vínculos saludables, y fomentando la libertad en la toma de decisiones informada.

Desde la primera etapa de vida comenzamos a interiorizar de forma inconsciente pensamientos, valoraciones, significados y creencias que van estructurando y construyendo relaciones y prácticas sociales en las que se configuran y perpetúan desigualdades. La referencia al concepto de currículum oculto de género (COG) permite comprender lo anteriormente planteado. El curriculum oculto de género es "el conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela a través de los contenidos y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a los alumnos y a las alumnas" (Altable, 1993).

Reconocer la existencia y relevancia que tiene el cog en la educación abre la posibilidad de introducir una perspectiva de género, que invite a estudiantes y docentes de filosofía a revisar las raíces de nuestras conductas para no acrecentar las desigualdades aprendidas en clave de género.

El programa elaborado, procura entonces atender a los lineamientos antes referidos, desde la convicción de la necesidad de contemplarlos y de acuerdo a su anclaje en una enseñanza filosófica. Sin embargo, es una tarea que no puede darse por culminada sin los aportes de cada docente, que resignificarán las sugerencias y aportarán nuevas, de acuerdo a sus propias experiencias, visiones y contextos.

El trabajo sobre los programas de filosofía debe comprender un proceso en el que se pueda dialogar sobre prácticas, atender a las necesidades de la comunidad educativa, escuchar a quienes se han formado en diversas especialidades y nutrirse del intercambio entre profesionales de la educación. Por lo que dejamos abierto este proceso para continuar creando y reformulando.

Versión final - Comisión de Programa

**El/la docente como autor/a de su curso**

La enseñanza de la filosofía en el nivel de Enseñanza Media Superior se concibe como un proceso inherentemente filosófico, por lo que los cursos de filosofía no se limitan a la transmisión de conocimientos históricos o doctrinales, sino que se orientan hacia la activación del pensamiento crítico (Lipman; 1988, Kohan; 2013) y a su vez, involucra un acto voluntario de desobediencia (Foucault; 1996) que interpela las conexiones entre verdad, poder y sujeto de quienes lo practican.

Desde esta perspectiva se concibe al docente como autor principal de su propio curso (Raffin, 2000) quien debe priorizar la búsqueda conjunta de lo filosófico en diálogo con el contexto educativo y cultural específico en el cual se inscriben sus prácticas de enseñanza y los procesos de subjetivación (Foucault, 1982; Habermas, 1984) a los que están sujetos sus estudiantes.

Docentes y estudiantes se vuelven coautores del curso de filosofía; como un acontecimiento vivo, recreando conceptos de la tradición filosófica para pensar el presente e imaginar futuros posibles, deseables, habitables colectivamente. De este modo, se entiende el corpus teórico de la filosofía, al decir de Foucault, como una caja de herramientas:

> (…) no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; - que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas (1985; 85)

Partiendo de esta consideración, es esperable que un curso de filosofía se piense *filosóficamente*, lo que implica que su diseño, en tanto proyecto de aula filosófica (Gallo; 2016), no se corresponda con un modelo prefabricado o prescriptivo externamente, sino que emerja de la problematización sobre la naturaleza misma de la disciplina y sus desafíos pedagógicos. De este modo, se reconoce que la enseñanza de la filosofía no es una mera aplicación de métodos trascendentales, sino un ejercicio que reflexiona sobre su

Versión final - Comisión de Programa

propia constitución, que también involucra los obstáculos y tensiones inherentes al aprendizaje filosófico, como la resistencia al pensamiento abstracto, la traducción de problemas en preguntas, la relación entre conceptos y experiencia.

A su vez, esta integración situada permite propiciar el filosofar como experiencia en el aula, donde los estudiantes no solo aprenden contenidos semánticos (teorías, ideas fundamentales), sino que internalizan la estructura sintáctica de la disciplina, produciendo conocimiento de manera propositiva y contextualizada (González et al., 2013). De esta manera, la enseñanza trasciende la categoría de transposición didáctica (Chevallard; 1998), que implica una simplificación o adaptación externa del saber experto, para convertirse en un trabajo metodológico desde la disciplina misma, donde el docente y los saberes interpelan a los estudiantes para habilitar un espacio de experiencia filosófica (Larrosa; 2016) compartida.

Versión final - Comisión de Programa

**Sintaxis, semántica y contenido sustancial**

Se entiende con Isabel González que la distinción que realiza Litwin (1999) entre lo que denomina la estructura sustancial (contenidos) y la estructura sintáctica (procesos técnicos específicos) de las disciplinas permite:

> (…) indagar desde la especificidad de las disciplinas, el sentido y alcance de una categoría central en la agenda clásica de la didáctica: el contenido. Invita a problematizar qué se entiende por contenido en la enseñanza, la relación de una disciplina como campo de saber con los recortes curriculares generados a partir de ella (asignaturas escolares), y la relación entre las formas de investigación y producción de conocimiento de una disciplina con las formas en que se realiza su transmisión escolarizada. Desde su planteo es posible investigar las cuestiones de qué enseñar y cómo enseñar desde los modos de construcción de conocimiento propios de cada disciplina (Gónzalez; 2021; 16)

Se advierte con las autoras que enseñar una disciplina desde su especificidad implica integrar los procesos técnicos de producción de saberes que en la enseñanza permanecen

ausentes o inaccesibles a los estudiantes, por lo que enseñar filosofía consiste en enseñar a filosofar sin que esto se vea reducido, a su vez, a la enseñanza de un método descarnado de los contenidos y la experiencia del estudiantado.

Al decir de Berttolini:

Habitualmente se trabaja sólo el contenido sustancial, o sea las categorías, los enunciados, el discurso que resulta del proceso de indagación, o sea, el producto. Pero también puede y debe ser enseñada su estructura sintáctica, es decir los modos en que cada disciplina construye las preguntas, elabora sus hipótesis, fundamenta sus enunciados. El objetivo es que el alumno se apropie del filosofar y no se limite a vincularse con los resultados de los procesos de investigación que han atravesado los filósofos académicos y que el docente traduce didácticamente. Bajo ciertas condiciones, la discusión es una estrategia privilegiada para la apropiación de la estructura epistemológica de la Filosofía (2006; 4)

Así como lo han realizado en una extensa bibliografía desde la didáctica de la filosofía en Uruguay (Berttolini; López Massa; Gonzalez; Tourn; Velázquez; Planchón) Se integra el aporte de Tozzi de lo que el autor denomina *reflexionar filosóficamente* en tanto articulación de tres procesos de pensamiento, como parte de una triangulación didáctica: la problematización, la conceptualización y la argumentación filosófica. Al decir del autor si bien:

> (…) es necesario trabajar en cada una de estas actividades (…) uno no puede aislar en el movimiento de un pensamiento cada proceso de los demás, puesto que existe una unidad profunda del acto reflexivo. Por ello hemos adoptado la imagen de un triángulo en el que cada uno de los vértices está unido a los otros dos. (2008; 167-169)

De este modo, la articulación entre problematización, conceptualización y argumentación filosófica no sólo permite comprender la unidad profunda del acto de pensar, tal como señala Tozzi, sino que también ofrece un marco fértil para leer las prácticas docentes en Uruguay. No se trata únicamente de la transmisión de un saber técnico, sino de cómo los contenidos que cada docente selecciona para sus cursos dan materialidad, de manera

Versión final - Comisión de Programa

situada y encarnada, a estos procesos de pensamiento que constituyen lo propio de un aula filosófica en la educación media superior. Enseñar esta sintaxis del pensar *filosóficamente* es habilitar que los estudiantes puedan hacer filosofía, condición central para que el aula se configure como un espacio filosófico *propio y apropiado*.

**Sobre la estructura para la presentación de los contenidos programáticos**

Para presentar los contenidos de los programas de filosofía se opta por un formato tabular. Esta elección se justifica en su capacidad para organizar información compleja de forma visual y accesible, facilitando la interrelación entre elementos clave: ejes temáticos, cuestiones problemáticas sugeridas y abordajes teóricos sugeridos: Corrientes, autores y conceptos. La tabla permite una lectura no lineal, donde el docente puede navegar fácilmente entre dimensiones teóricas y sugerencias orientadoras, promoviendo una planificación flexible y situada. Además, este formato evita la rigidez de un listado secuencial, alineándose con la concepción del curso como un "acontecimiento vivo" (Foucault, 1985), y favorece la coautoría al invitar a adaptaciones contextuales. Inspirado en enfoques didácticos como los de Gallo (2016), la tabla actúa como un "diagrama programático" que no prescribe, sino que sugiere, permitiendo al docente en tanto artesano (Alliaud, 2004; Larrosa, 2016; Sennett, 2008) reelaborar los contenidos en diálogo con sus estudiantes.

Versión final - Comisión de Programa

**Diferencia entre Eje Temático y Tema**

En el contexto de estructuración de este programa, es preciso distinguir entre "eje temático" y "tema" para evitar confusiones y resaltar la dimensión inventiva de la disciplina. El tema se refiere a un asunto delimitado, a menudo tratado como un contenido sustancial o un recorte curricular fijo, como "la ética" o "el conocimiento", que puede abordarse de manera descriptiva o meramente histórica, centrado en la transmisión de información y datos que ofician como restos fósiles. En contraste, el eje

temático evoca un territorio fermental desde el cual emergen posibilidades de indagación. No es un contenido estático, sino un punto de partida que invita a la exploración, similar a un paisaje conceptual donde se entretejen problemas, preguntas y experiencias.

Esta distinción se enriquece con la noción de plano de inmanencia propuesta por Deleuze y Guattari en ¿Qué es la filosofía? (1991). El plano de inmanencia es el horizonte pre-filosófico, un campo de consistencia donde los problemas se posan por sí mismos, sin jerarquías ni trascendencias externas. Es "el suelo absoluto de la filosofía" (Deleuze & Guattari, 1991, p. 41), un reservorio de virtualidades del que surgen conceptos no como entidades preexistentes, sino como creaciones que responden a necesidades vitales. Así, el eje temático actúa como una metáfora de este plano: un lugar desde el cual emergen constelaciones conceptuales diferentes, dependiendo de la pregunta-problema que despierte en los estudiantes la mayor necesidad de indagar. No se trata de cubrir un tema exhaustivamente, sino de habitar un eje para que, desde la perplejidad o el asombro, broten interrogantes que guíen la construcción colectiva del conocimiento filosófico en el aula.

**Cuestiones problemáticas sugeridas**

Las cuestiones problemáticas sugeridas ofrecen ejemplos ilustrativos, no prescriptivos, que deben adaptarse al contexto específico del grupo de estudiantes para los que se piensa. Estas no son recetas fijas, sino sugerencias coherentes con los ejes temáticos de cada unidad, diseñadas para activar la sintaxis y vincular abordajes teóricos con la vida de modo experiencial. Una cuestión problemática no dicta qué interrogar, sino que invita a reelaborar experiencias personales filosóficamente, asegurando que la práctica emerja de la necesidad indagadora y no de una imposición externa. Esta flexibilidad refuerza la idea del curso como un proyecto artesanal, donde docentes y estudiantes co-crean desde el eje temático como lugar de posibilidades.

**Abordajes Teóricos:**

Los abordajes teóricos que se sugieren en el cuadro no se toman de un repertorio fijo o impuesto por el docente, sino que emergen del plano de inmanencia en respuesta a

Versión final - Comisión de Programa

problemas encarnados. Inspirados en Deleuze y Guattari, los abordajes no son meras definiciones abstractas ni herramientas prêt-à-porter; son creaciones que responden a una urgencia existencial o intelectual. Como afirman los autores: "La filosofía es el arte de formar, inventar, fabricar conceptos" (Deleuze & Guattari, 1991, p. 2).

Más específicamente, Deleuze enfatiza el carácter creativo y necesario de los conceptos, los cuales no surgen de la nada, sino de la confrontación con el caos o las problemáticas del presente, convirtiéndose en "multiplicidades" que se actualizan en el aula a través del diálogo y la experiencia compartida. De ahí que se adopte la expresión de Silvio Gallo (2016, p. 138) del aula como “taller de conceptos”, se entiende con el autor que no enseñamos filosofía impunemente al igual que no se aprende filosofía impunemente. El aula de filosofía entendida como “taller de conceptos” es un lugar peligroso, desde donde pueden brotar conceptos que sean herramientas para cambiar el mundo. En el aula considerada como espacio de creación, docentes y estudiantes manejen los conceptos creados en la historia de la filosofía como herramientas al servicio de la resolución y creación de nuevos problemas y, sobre la base de problemas específicos, buscan también crear conceptos filosóficos nuevos (Gallo, 2016, p. 24).

De esta manera, el docente no impone abordajes teóricos como respuestas acabadas, sino que genera las condiciones para su emergencia a partir de la necesidad sentida por los estudiantes. Si una pregunta-problema como por ejemplo: "¿Qué implica ser o tener un cuerpo en la época contemporánea?” provoca inquietud colectiva, los abordajes (ej., conceptos como: la técnica, virtualidad, prótesis, exosomatización) se configuran como respuestas creativas, no como lecciones prefabricadas. Esta aproximación evita la transposición didáctica reductora y promueve la coautoría, alineándose con la idea de que "los conceptos deben ser creados, y que no hay creación sin problemas" (Deleuze & Guattari, 1991, p. 16), donde el problema surge en respuesta de una necesidad.

Es así que el diagrama programático, que se propone, no prescribe contenidos rígidos, sino que invita a una elaboración dialógica donde las nociones, neutras en sí mismas, adquieren sentido a través de un proceder singular que las vincula con los campos de inmanencia de la experiencia vivida junto al estudiantado. (Raffin, 2000, p. 2).

Versión final - Comisión de Programa

El curso de primero de EMS se trata de una iniciación a la actitud propia del filosofar y un descubrimiento del campo disciplinar en contexto, sus problemas y sus herramientas de producción.

El segundo curso, se teje sobre la cuestión del conocimiento, la problematización respecto a las posibilidades, limitaciones y condiciones del conocimiento.
El curso de tercero, desde otro nivel más profundo de abstracción, se propone el tratamiento de cuestiones metafísicas, éticas y políticas. Así como las relaciones entre la filosofía y otros saberes.

**Sugerencias prácticas**

Se puede aproximar al concepto de filosofía a partir de textos u otros recursos, sin ocultar sus contradicciones, sentidos, historicidad y ambigüedades, incluso aporías. Esto implica distinguir diversas maneras de concebirla, con preguntas esencialistas que recursivamente desdibujan un campo que busca conceptualizar con rigor intelectual, aun cuando se interroga sobre qué es el concepto y su validación para aprehender lo cuestionable, como "la Realidad", "el saber" o "la verdad".

Para el ejercicio de procesos de pensamiento filosófico y su articulación, se proponen actividades como:

Considerar un fenómeno cultural o problema social contemporáneo para su abordaje.

Identificación e investigación de una problemática contemporánea y elementos para su análisis crítico y creativo.

Creación de nuevos conceptos que surjan de la necesidad de abordar un problema filosófico de forma situada.

Versión final - Comisión de Programa

Leer textos filosóficamente desde la sintaxis de la disciplina (ya sean textos fuente o pertenecientes a otras áreas del saber)

Reflexionar sobre el impacto de la filosofía en la vida cotidiana del estudiantado.

Producir expresiones filosóficas breves (textos multimodales, entre otros).

**Referencias**

Aguirre, M. L. (2012). El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media. Cuadernos de Investigación Educativa, 3(18), 65-97.

Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. Historia y Memoria de la Educación, (1), 319-349.

Berttolini, M. (2006). La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades. En: Kohan, W. y otros (2006). Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes:

experimentar el pensar, pensar la experiencia. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 267-278.

Berttolini, M., González, I., Langon, M. y Macedo, C. (2008). Escenarios de la educación filosófica. Prácticas y discursos. Investigación en el marco de DFyPD (ANEPCODICEN).

Berttolini, M. (2015). La cuestión del interlocutor filosófico como problema en la enseñanza de la filosofìa. En Cerletti, A. y Couló, A. (orgs.) (2015) Aprendizajes filosóficos.Sujeto, experiencia e infancia. Bs As: Noveduc

Camilloni, A. y otros (1999). Corrientes didácticas contemporáneas. Bs As: Paidós.

Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Bs As: Aiqué Grupo Editor.

Deleuze, G., Guattari, F., & Kauf, T. (2001). ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Anagrama.

Versión final - Comisión de Programa

Foucault, M. (1982). The subject and power. Critical Inquiry, 8(4), 777–795. https://doi.org/10.1086/448181

Foucault, Michel (1985) "Poderes y Estrategias". En: Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Alianza Ed., Madrid.

Gallo, S. (2014). Metodología de la enseñanza de la filosofia: Una didáctica para la enseñanza média. Ediciones UNGS, Universidad Nacional de General Sarmiento.

González, I., Tourn, J., & Planchón, M. (2013). Enseñar y aprender a filosofar en la enseñanza media [Ponencia]. 2do Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, Montevideo, Uruguay.

González, I (2021) La construcción de los referentes teóricos en los cursos de Didáctica de la Filosofía, su articulación con las prácticas y su aporte a la formación docente (Tesis de maestría. Flacso) Disponible en https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/items/ac8a2e8f-463a-4560-97f0-22bf7c933ed

Habermas, J. (1984). The theory of communicative action: Vol. 1. Reason and the rationalization of society (T. McCarthy, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1981)

Kohan, W. O. (2013). Infancia, política y pensamiento: Ensayos de filosofía y educación. Biblos.

Larrosa, J. (2020). El profesor artesano: Materiales para conversar sobre el oficio. Noveduc.

Larrosa, J. (2009). Dar a leer, dar a pensar... quizá. Entre literatura y filosofía. Recuperado de https://teorialiteraria2009.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/04/larrosa-jorge-dar-de-pensar-dar-de-leer-quiza.pdf

Larrosa, J. (2014). Experiencia y alteridad en educación en Skliar y Larrosa Experiencia y alteridad en educación.

Versión final - Comisión de Programa

Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? Educational Leadership, 46(1), 38–43.

Litwin, E. (1999): El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En

MEJÍA, C. C. D. A. (2016). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. FACETAS EDUCATIVAS, 1(2). Disponible en https://revistasacad.uasd.edu.do/index.php/facetas/article/view/35

Raffin, F. (2000). Nuestra concepción de la didáctica. Trad. Langón. M.), Revista Diotime L'Agora, (8).

Sennett, R. (2021). El artesano. Anagrama.

Tozzi, M. (2008). Pensar por sí mismo. Iniciación a la pedagogía de filosofia. Madrid: Editorial Popular.

Versión final - Comisión de Programa

Versión final - Comisión de Programa