La otra lista

. . .

Los programas de Filosofía que rigen desde 2026 en el bachillerato público uruguayo son abiertos, organizados por problemas y en buena parte excelentes. Fallan en un lugar preciso. Donde está en juego qué es el sexo, qué es el género y si el conocimiento es algo más que poder, las preguntas vienen con la respuesta incorporada, la bibliografía no incluye a ningún crítico y la evaluación puede convertir el desacuerdo en un defecto de actitud. Uruguay tuvo, entre 1995 y mediados de la década de 2000, un programa nacional de Filosofía igual de abierto que tenía tres salvaguardas contra ese problema: lectura directa obligatoria de textos filosóficos, un piso de textos de distintas épocas y tradiciones, y una regla que prohibía insistir en autores de una misma tendencia. Esta entrega responde a las objeciones previsibles y propone siete cambios concretos. Ninguno exige sacar a un solo autor de los programas, y casi todos se pueden hacer reescribiendo unas pocas líneas.

La ley ya lo dice

Antes de las objeciones, conviene leer lo que dice la Ley General de Educación, la 18.437, porque las propuestas de esta serie no le piden al sistema nada que la ley no le pida ya. Su artículo 17 define la laicidad, que en Uruguay es mucho más que la separación de la escuela y la religión: «El principio de laicidad asegurará el tratamiento integral y crítico de todos los temas», mediante el libre acceso a las fuentes, de modo que haga posible «una toma de posición consciente de quien se educa». Y agrega: «Se garantizará la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias». Su artículo 11, el de la libertad de cátedra, establece que los educandos tienen «la libertad y el derecho a acceder a todas las fuentes de información y de cultura», y el docente «el deber de ponerlas a su alcance».

El artículo 40 es el que incorpora la educación sexual como línea transversal, y es el que los fundamentos de los programas invocan cuando dicen que la legislación exige incorporar la perspectiva de género. Pero el texto de la ley dice otra cosa. Su propósito es proporcionar instrumentos que promuevan en educadores y educandos «la reflexión crí-

tica» sobre las relaciones de género y la sexualidad. La ley pide reflexión crítica sobre las relaciones de género. No le pide a la escuela que adopte una teoría del género, y la reflexión crítica sobre cualquier teoría exige, por definición, tener a mano a sus críticos.

Las objeciones

«Esto viola la libertad de cátedra.» El artículo 11 protege la libertad del docente para planificar sus cursos «respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas». Las propuestas de esta serie no tocan la libertad de ningún docente: cambian el programa, que es el marco dentro del cual esa libertad se ejerce. Además, la amplían. Un docente que hoy quiera enseñar a Kathleen Stock o a Toril Moi junto a Butler no las encuentra en la bibliografía sugerida, y con estas propuestas las encontraría. Y el mismo artículo que consagra la libertad de cátedra le impone al docente el deber de poner a su alcance «todas las fuentes». Una bibliografía oficial que omite sistemáticamente a un lado de una discusión no ayuda a cumplir ese deber.

«Son sugerencias, no prescripciones.» Es cierto, y los propios programas lo dicen. Pero tiene dos respuestas. La primera es que las cuestiones problemáticas no son una sugerencia cualquiera: el programa le recomienda al docente tomar, en cada unidad, al menos un eje y dos de ellas. La segunda es que una sugerencia que omite siempre al mismo lado de una discusión tiene una dirección, aunque no obligue. Un docente con cuarenta horas semanales de clase no arma la bibliografía de cero: usa el mapa que le dan. Y si las sugerencias son solo sugerencias, cambiarlas no le cuesta nada a nadie.

«Esto es pánico moral, la agenda de los sectores conservadores.» La mejor respuesta a esta objeción está en el contenido de las propuestas. Todas son simétricas: la regla de equilibrio que propongo restituir obliga a contrapesar a Butler con sus críticos, y también a Fukuyama, a Nozick o a Pinker con los suyos. Ninguna propuesta saca a Butler ni a Preciado de los programas. Varias entregas de esta serie defendieron explícitamente que se los enseñe, y que se los enseñe bien. Mi posición sobre el género está declarada y no la escondo, pero el método de esta serie está publicado, incluida una planilla con la codificación de las 165 preguntas de los programas, para que cualquiera que no comparta mi posición pueda revisarlo y refutarlo. Y la historia que reconstruye esta serie desarma la acusación por otro lado. La regla de equilibrio que propongo la escribieron, en 1995, docentes uruguayos que venían de ver lo que la dictadura había hecho con la clase de Filosofía, y la Inspección que la impulsó tenía como tradición la filosofía de la liberación.

«La ley obliga a incorporar la perspectiva de género.» La ley, como se vio, obliga a promover la reflexión crítica sobre las relaciones de género. La igualdad entre varones y mujeres y la prevención de la violencia son consensos que la ley consagra y que tienen que estar en los programas. Una teoría particular sobre qué es el género, como la de Butler, es otra cosa: una tesis filosófica en disputa, que entra en la reflexión crítica como objeto y no como premisa.

«Los docentes ya enseñan con pluralismo.» Es probable que muchos lo hagan, y esta serie no evaluó a ningún docente. Pero un programa no debería depender de la virtud de quien lo aplica. Eso es exactamente lo que entendieron los autores del programa de 1995: un sistema nacional, con miles de docentes de todas las orientaciones, necesita garantías mínimas que funcionen en cualquier aula. El docente pluralista no pierde nada con ellas. Las garantías protegen al estudiante del que no lo es, sea de la orientación que sea.

Siete cambios

1. Restituir la regla de equilibrio. Incorporar a los fundamentos generales, textualmente, la pauta del programa de 1995: «Se deberá equilibrar el tratamiento de los problemas y autores, evitándose la insistencia en autores de una misma tendencia». Es una sola oración, escrita por docentes uruguayos, aplicada durante una década en todo el país.

2. Restituir el piso de lectura. Volver obligatoria la lectura directa de textos filosóficos, que en 1995 lo era y que hoy se considera «fundamental». Y fijar un piso de épocas y tradiciones a lo largo de los tres años, como el que tenía el programa de 1995: al menos un texto antiguo, uno medieval, uno moderno, uno del siglo XIX, uno del siglo XX, uno no occidental y uno latinoamericano. Ese piso garantiza que el estudiante lea a Platón o a Kant aunque el docente prefiera el siglo XX, y también que lea a Dussel o a Vaz Ferreira aunque el docente prefiera a los europeos.

3. Las dos veredas, con el mismo peso. Cuando una posición en disputa recorre los tres años de bachillerato, la posición contraria tiene que recorrerlos también, con autores contemporáneos de igual nivel. Si Judith Butler y Paul B. Preciado están en primero, segundo y tercero, tienen que estar también Kathleen Stock, Alex Byrne, Holly Lawford-Smith o Amelia Valcárcel, que sostienen que el sexo es una realidad que importa y discuten la teoría de la identidad de género. Sus posiciones son controvertidas, pero las de Butler también lo son para quien está en la vereda de enfrente, y la bibliografía no puede decidir de antemano cuál de las dos controversias merece estar en el aula. Lo mismo vale para el lado que hoy domina: el programa tampoco incluye a los filósofos académicos que mejor defienden la perspectiva trans, como Talia Mae Bettcher o Robin Dembroff, y

debería incluirlos, junto con quienes los critican. La regla es simétrica y vale para todas las zonas: la teoría decolonial con sus críticos, el psicoanálisis con el conductismo y con sus refutadores, Mark Fisher con Hayek. Un curso de filosofía no le enseña posiciones al estudiante. Le enseña a examinar una idea y a criticarla bien, y para eso necesita tener delante a quienes la defienden mejor y a quienes mejor la atacan. Una bibliografía que presenta un solo lado le está enseñando una posición, aunque no lo diga. El Anexo II de esta entrega propone los nombres.

4. Reescribir unas treinta preguntas. De las 165 cuestiones problemáticas de los programas, unas treinta presuponen una tesis disputada o la sugieren, según la mayoría de un panel de ocho codificadores que trabajó sin conocer la hipótesis, y se concentran en la misma zona: más de la mitad de los ítems sobre sexo, género, saber y poder, colonialidad y lenguaje, contra menos de uno de cada diez en el resto. Reescribirlas no cambia ningún contenido. «¿Cómo influye la interseccionalidad en la construcción de la identidad?» pasa a ser «¿Es la interseccionalidad un buen marco para pensar la identidad? ¿Qué explica y qué deja afuera?». Un docente de cualquier orientación puede enseñar lo mismo con la pregunta reescrita, y el estudiante que piensa distinto recupera el derecho a contestar.

5. Distinguir el consenso de la disputa. Agregar a los fundamentos generales la distinción que tenía el programa de 1995 entre los valores de consenso mínimo, que el curso cultiva, y las tesis en disputa, que el curso examina. La igualdad entre varones y mujeres, la prevención de la violencia y los derechos humanos están del primer lado. Las teorías sobre qué es el sexo, qué es el género y cómo se valida el conocimiento están del segundo.

6. Corregir la rúbrica. En la optativa de Argumentación y Debate, reemplazar tres ítems actitudinales por criterios simétricos. Donde dice «valida las ideas de los demás», «reformula la posición contraria de modo que su defensor la reconozca». Donde dice «revisa su propio lugar de enunciación», «distingue entre sus convicciones y las razones que tiene para sostenerlas». Donde dice «revisa sus prejuicios», «identifica qué argumento o evidencia lo haría cambiar de idea». Y como regla general para cualquier criterio de evaluación en Filosofía: se califica la calidad del argumento, nunca la posición que defiende.

7. Revisión externa y abierta. Los propios programas se presentan como un proceso inconcluso. Los fundamentos dicen: «dejamos abierto este proceso para continuar creando y reformulando», y el de tercero invita a los docentes a compartir «sus diseños y sugerencias». Esa invitación hay que tomarla en serio. La propuesta es que la próxima revisión incluya una lectura externa de los programas por parte de filósofos de tradiciones distintas, convocados desde la Universidad de la República, el IPA y las asociaciones filosóficas del país, y que se publiquen los criterios con los que se arma la bibliografía sugerida. Que

los integrantes de una comisión citen trabajos propios en la bibliografía no tiene nada de escandaloso: pasa en los programas actuales con materiales didácticos y pasaba en el de 1995 con los textos de su inspector. Pero es la razón más simple para que alguien de afuera mire.

A quién le toca

La ANEP es un ente autónomo, y los programas los aprueba la Dirección General de Educación Secundaria con la participación de la Inspección de Filosofía y de las Asambleas Técnico-Docentes. Esos son los primeros destinatarios de esta serie, y la serie está escrita para que la puedan leer sin sentirse atacados: la mayor parte de lo que hicieron está bien, y lo que propongo es devolverles una herramienta que su propia tradición inventó. Los legisladores no cambian programas, pero pueden pedir informes a las autoridades de la educación y convocarlas a las comisiones de Educación y Cultura de las dos cámaras. Las preguntas que vale la pena hacerles son simples: con qué criterios se arma la bibliografía sugerida, por qué se abandonó la regla de equilibrio de 1995, y cómo se garantiza en las aulas de Filosofía lo que el artículo 17 de la ley llama «la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias». Esas preguntas valen para legisladores de todos los partidos, y esta serie está escrita para que cualquiera de ellos pueda usarla.

La otra lista

Esta serie empezó con un hombre que no sabe leer, parado en la puerta de un circuito electoral, con una hoja que alguien le dio. Su voto es formalmente suyo, pero no tiene manera de saber si esa hoja es la que habría elegido, porque nunca vio la otra lista. Un estudiante que recibió una teoría como descripción de la realidad, sin sus críticos y con preguntas que ya traían la respuesta, está en la misma situación. Sus convicciones son suyas, y nadie le mostró nunca contra qué se sostienen.

Nada de lo que propongo le quita una sola hoja de la mano a ese estudiante. Le agrega la otra. En 2004, en un liceo de Tacuarembó, una profesora llamada Ercilia López nos ponía las dos listas sobre el banco y nos preguntaba si lo que decía el filósofo nos parecía una pelotudez o le encontrábamos algo. Esa pregunta estaba respaldada por un programa nacional que la volvía obligatoria para todos. Lo único que pide esta serie es que vuelva a estarlo.

⁂

Esta es la séptima y última entrega de una serie sobre los programas de Filosofía de la Educación Media Superior uruguaya. Cada entrega se puede leer por separado.

Fuentes

Bettcher, T. M. (2014). Trapped in the wrong theory: Rethinking trans oppression and resistance. *Signs*, 39(2), 383-406.

Byrne, A. (2020). Are women adult human females? *Philosophical Studies*, 177(12), 3783-3803.

Consejo de Educación Secundaria. Circular n.º 2223/95, con el anexo «Programa de Filosofía de 3.º BD» (1995).

Dembroff, R. (2020). Beyond binary: Genderqueer as critical gender kind. *Philosophers' Imprint*, 20(9), 1-23.

Dirección General de Educación Secundaria. Programas de asignaturas (revisión 2026): Fundamentos generales; EMS Filosofía 1.er, 2.º y 3.er año; EMS Optativa Argumentación y Debate 1.er año.

Langón, M. (1994). Respuesta al cuestionario «Situación de la filosofía en Uruguay». *El búho*, Asociación Andaluza de Filosofía. Texto en línea.

Lawford-Smith, H. (2022). *Gender-Critical Feminism*. Oxford University Press.

Ley n.º 18.437, Ley General de Educación (2008), arts. 11, 17 y 40. IMPO.

Moi, T. (1999). *What Is a Woman? And Other Essays*. Oxford University Press.

Stock, K. (2021). *Material Girls: Why Reality Matters for Feminism*. Fleet.

Valcárcel, A. (1997). *La política de las mujeres*. Cátedra.

La lista completa de autores propuestos para las dos veredas, con las razones de cada uno, está en el Anexo II de esta entrega.