



Políticas curriculares y enseñanza de la filosofía en la formación docente inicial: un análisis desde el Ciclo de las Políticas de Stephen Ball

Curricular policies and philosophy teaching in initial teacher education: an analysis from Stephen Ball's Policy Cycle

FARIAS, Melina Raquel¹

Farias, M. R. (2026). Políticas curriculares y enseñanza de la filosofía en la formación docente inicial: un análisis desde el Ciclo de las Políticas de Stephen Ball. *RELAPAE*, (24), pp. 208-219.

Resumen

El presente artículo analiza las políticas curriculares para la formación docente inicial en la provincia de La Pampa (Argentina) durante el período 2006-2019, con especial atención al lugar asignado a la filosofía en los planes de estudio y a los procesos de traducción institucional que establecen su presencia en el aula. El trabajo se inscribe en el marco de una tesis doctoral en curso que indaga la articulación entre dichas políticas y las representaciones sociales que el estudiantado de profesorado construye acerca del valor formativo de la filosofía.

Desde la perspectiva del Ciclo de las Políticas de Stephen Ball y colaboradores (Ball, Maguire y Braun, 2012), se analizan documentos normativos nacionales y provinciales –leyes, resoluciones del CFE, recomendaciones del INFoD, diseños curriculares jurisdiccionales y planes de estudio institucionales– así como programas docentes y propuestas pedagógicas de cuatro profesorados: Artes Visuales y Música del Instituto Superior de Bellas Artes (ISBA), y Educación Inicial y Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (FCH-UNLPam).

El estudio adopta una metodología cualitativa de tipo interpretativo, con un diseño de casos múltiples, y analiza los niveles macro, meso y micro de la política educativa para dar cuenta de cómo las orientaciones nacionales son interpretadas, resignificadas y puestas en acto en cada institución. Los resultados muestran que, si bien la filosofía ocupa un lugar formalmente reconocido en el Campo de la Formación General de todos los profesorados, las traducciones institucionales difieren significativamente: el ISBA desarrolla una racionalidad artístico-existencial que integra reflexión filosófica con producción estética, mientras que la FCH privilegia una racionalidad académico-disciplinar centrada en el análisis textual riguroso. Ambas modalidades expresan formas legítimas pero diferenciadas de recontextualizar la política curricular nacional, evidenciando la tensión entre el discurso emancipador de las políticas y las lógicas tecnocráticas de regulación curricular.

Palabras Clave: políticas curriculares, formación docente inicial, enseñanza de la filosofía, Ciclo de las Políticas, representaciones sociales, traducción institucional.

Abstract

This article analyzes curricular policies for initial teacher education in the province of La Pampa (Argentina) during the period 2006–2019, with special attention to the place assigned to philosophy in teacher education programs and to the institutional translation processes that shape its presence in the classroom. The study is part of an ongoing doctoral thesis that investigates the articulation between such policies and the social representations that teacher education students construct about the formative value of philosophy.

Drawing on Stephen Ball's Policy Cycle framework (Ball, Maguire, and Braun, 2012), the analysis examines national and provincial normative documents—laws, CFE resolutions, INFoD recommendations, jurisdictional curricular designs, and institutional study plans—as well as teaching syllabi and pedagogical proposals from four teacher education programs: Visual Arts and Music at the Instituto Superior de Bellas Artes (ISBA), and Early Childhood Education and Primary Education at the Faculty of Human Sciences of the National University of La Pampa (FCH-UNLPam).

¹ Universidad Nacional de La Pampa, Argentina / melina.farias1801@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0001-3652-2498>

The study employs a qualitative, interpretive methodology with a multiple-case design, analyzing macro, meso, and micro levels of educational policy to reveal how national guidelines are interpreted, resignified, and enacted in each institution. Results show that although philosophy occupies a formally recognized place within the General Training Field of all programs, institutional translations differ significantly: ISBA develops an artistic-existential rationality that integrates philosophical reflection with aesthetic production, while FCH privileges an academic-disciplinary rationality centered on rigorous textual analysis. Both modalities represent legitimate but differentiated forms of recontextualizing national curricular policy, revealing the tension between the emancipatory discourse of the policies and the technocratic logics of curricular regulation.

Keywords: curricular policies, initial teacher education, philosophy teaching, Policy Cycle, social representations, institutional translation.

1. Introducción

La pregunta por el lugar de la filosofía en la formación docente inicial constituye un problema tanto curricular como político-pedagógico. En los sistemas educativos latinoamericanos, y en Argentina en particular, los debates sobre qué saberes deben integrar la formación de los/as futuros/as docentes han sido objeto de tensiones persistentes entre tradiciones académicas, demandas prácticas y orientaciones de política educativa. En ese marco, la filosofía ocupa una posición paradójica dado que es reconocida retóricamente como fundamento del pensamiento crítico y de la identidad profesional docente, pero frecuentemente relegada a un espacio complementario, con escasa carga horaria y débil articulación con los desafíos concretos de la enseñanza.

Esta tensión se vuelve especialmente relevante en el contexto de la reforma de la formación docente iniciada con la Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26.206 de 2006 y el conjunto de resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) que organizaron el sistema formador argentino. Dicha reforma instituyó una estructura curricular tripartita –Campo de Formación General, Campo de Formación Específica y Campo de Formación en la Práctica Profesional– y ubicó a la filosofía dentro del primero, asignándole la función de aportar fundamentos epistemológicos, éticos y políticos para la construcción de la identidad profesional docente. Sin embargo, la concreción de esta orientación en los distintos niveles de la política educativa –provincial, institucional y áulico– evidencia procesos complejos de interpretación y resignificación que no pueden reducirse a una implementación lineal.

El presente artículo se propone analizar esos procesos de traducción en cuatro profesorado de la ciudad de General Pico, provincia de La Pampa, durante el período 2006-2019. El trabajo se inscribe en el marco de una investigación doctoral en curso cuyo objeto central es la articulación entre las políticas curriculares para la formación docente inicial –formalizadas en documentos normativos– y las representaciones sociales que el estudiantado de profesorado construye acerca del valor formativo de la filosofía. El análisis que aquí se presenta corresponde al componente documental de dicha investigación y constituye un aporte específico a la comprensión de cómo las políticas curriculares configuran marcos de posibilidad para las prácticas pedagógicas en el área de filosofía.

Las preguntas que orientan este trabajo son: ¿Qué lugar asignan las políticas curriculares nacionales y provinciales a la filosofía en la formación docente inicial? ¿Cómo es interpretado y traducido ese lugar en los planes de estudio y programas institucionales? ¿Qué diferencias y continuidades pueden identificarse entre las traducciones realizadas en distintas instituciones y profesorado?

2. Antecedentes y fundamentación teórica

2.1. Antecedentes sobre políticas curriculares en la formación docente inicial

Las investigaciones sobre políticas curriculares en la formación docente inicial en Argentina permiten advertir una complejidad creciente, tanto en el plano normativo como en su puesta en acto. Los estudios de Lorenzatti, Brumat y Beinotti (2013-2015) destacan cómo las políticas diseñadas desde instancias estatales enfrentan tensiones en su adecuación a contextos concretos, particularmente en escenarios como la educación rural, donde las normativas de formación docente urbanas difícilmente se corresponden con las demandas y condiciones locales. Esta tensión refleja un problema estructural que expone la fragmentación entre diseño y práctica, entre el ideal de formar docentes críticos/as y autónomos/as y las limitaciones reales de los espacios formativos. Además, la consideración de la formación docente como un proceso continuo que no se reduce a la formación inicial, sino que se extiende a la práctica y al desarrollo profesional, invita a repensar las políticas curriculares como procesos dinámicos en constante interacción con los contextos sociales y culturales (Lorenzatti et al., 2014). Esta lectura relativiza la eficacia de las políticas centradas exclusivamente en disposiciones formales, abriendo espacio para analizar la puesta en acto y la agencia de los sujetos en la resignificación de esas políticas.

De manera complementaria, García y Pico (2017) aportan una visión crítica sobre la centralización que ha caracterizado la planificación y regulación estatal en materia de formación docente en Argentina. Mientras reconocen avances como la creación del INFoD y los mecanismos de evaluación integral, señalan que la persistencia de la heterogeneidad institucional y de los déficits en articulación refleja una fragmentación no resuelta que limita la igualdad de oportunidades y la calidad formativa. En este sentido, las políticas curriculares revelan un estatus de ambigüedad y tensión entre la voluntad normativa de homogeneidad y la diversidad institucional real, fenómeno que adquiere particular relevancia en el análisis del lugar asignado a disciplinas como la filosofía, cuya valoración puede variar sustancialmente en diferentes contextos formativos.

Más allá del diseño normativo, las investigaciones de Morelli e Iturbe (2018) sobre las interpretaciones jurisdiccionales de las políticas nacionales revelan procesos de hibridación donde las políticas cobran sentidos locales que desafían posturas estadocéntricas y lineales. Las autoras identifican en estos procesos de interpretación y traducción espacios de disputa cultural en torno al currículo, ilustrando cómo fluyen y se transforman los sentidos atribuidos a la formación docente. Este enfoque aporta un marco para comprender las tensiones en la puesta en acto de las políticas curriculares analizadas en la provincia de La Pampa, particularmente en relación con el valor otorgado a la filosofía.

Un aporte significativo en esta línea es el estudio desarrollado por Orce, Mare y Burré (2015-2021), centrado en las políticas curriculares para la formación docente en arte. Las autoras analizan las brechas existentes entre las intenciones normativas y la realidad de las prácticas formativas, cuestionando las formulaciones abstractas sobre la naturaleza del arte y del/de la artista. Sus conclusiones destacan que dichas tensiones no pueden comprenderse sin atender a su anclaje histórico, cultural y social, lo cual abre un campo de debate sobre cómo se construyen y disputan los sentidos curriculares de cada disciplina (Orce et al., 2021). Esta perspectiva resulta especialmente relevante para pensar el caso de la filosofía, en tanto permite situar las diferencias entre prescripciones oficiales y apropiaciones concretas del estudiantado como parte de procesos más amplios de resignificación cultural en la formación docente inicial.

Frescura Toloza (2019) analiza las políticas curriculares nacionales para la formación inicial de maestros/as de primaria (resoluciones del CFE 2016-2019) mediante un análisis político-discursivo que muestra cómo estas normativas configuran la figura docente promoviendo estándares de competencias y autonomía. Sus hallazgos resultan iluminadores para pensar cómo la filosofía, al igual que otras disciplinas, es reconfigurada bajo el prisma de competencias profesionales, lo que desplaza parcialmente su tradicional asociación con la crítica y la reflexión hacia lógicas de estandarización y eficiencia. En la misma línea, Piazzentino (2021) examina las políticas de formación docente entre 2015 y 2019, destacando su anclaje en un enfoque de competencias profesionales que configura un dispositivo de fabricación de resultados. Este marco analítico ofrece claves para comprender cómo, en el caso de la filosofía, los objetivos formativos de orden crítico y humanista pueden entrar en tensión con criterios de desempeño y productividad.

Por su parte, Molinari y Ruiz (2023) indagan en la regulación contemporánea de la formación docente inicial y advierten la ausencia de una política integral en Argentina, producto de las tensiones entre federalismo y autonomía universitaria. Este señalamiento permite situar la enseñanza de la filosofía en un escenario de fragmentación curricular, donde su presencia y sentido varían según las regulaciones provinciales y la capacidad de las instituciones de sostenerla como núcleo formativo fundamental o, en cambio, relegarla a un rol marginal.

2.2. Estudios sobre filosofía en la formación docente

En el plano particular de la filosofía en la formación docente, la producción académica es aún incipiente en Argentina, aunque algunos trabajos recientes contribuyen a iluminar este campo. Los estudios sistemáticos de Bethencourt (2015, 2019, 2024) sobre la formación curricular de profesores de filosofía en Argentina proporcionan un marco referencial fundamental. Su análisis longitudinal documenta las transformaciones históricas en los planes de estudio de profesorado de filosofía en las principales universidades nacionales entre 1978 y 2012, identificando el avance del reconocimiento de la enseñanza de la filosofía como área específica de formación.

Los aportes de Cerletti (2008) sobre la especificidad de la enseñanza de la filosofía en Argentina proporcionan fundamentos epistemológicos centrales para comprender las tensiones entre filosofía académica y filosofía formativa. El autor plantea que la enseñanza filosófica se configura como una práctica específica que demanda la construcción de dispositivos pedagógicos particulares, lo que resulta clave para analizar cómo las representaciones estudiantiles sobre la filosofía se construyen y transforman en función de las experiencias pedagógicas vividas. En complemento, el aporte de Nesprías (2021) sobre la formación continua en filosofía en la provincia de Buenos Aires muestra que, aunque la filosofía puede potenciar el pensamiento crítico y la reflexión profesional, las prácticas de formación enfrentan desafíos en su masividad, alcance y articulación efectiva con la formación inicial, sugiriendo que más allá de su presencia curricular formal es necesaria una evaluación crítica de cómo se articula con las trayectorias y percepciones de los/as destinatarios/as.

Los trabajos de Andrade (2013) sobre las prácticas de enseñanza de la filosofía en la formación docente examinan las tensiones entre teoría y praxis en los espacios curriculares de filosofía, planteando interrogantes sobre si la filosofía es

concebida efectivamente como disciplina en la formación docente y cuáles son sus efectos pedagógicos. Sus hallazgos sugieren que las prácticas filosóficas en la formación docente presentan características distintivas que las diferencian de la enseñanza de la filosofía en otros contextos educativos.

Desde una perspectiva afín, el trabajo de Bussone (2024) en la provincia de La Rioja muestra cómo la incorporación de la filosofía en la formación docente inicial no constituye un proceso neutro, sino que está atravesada por decisiones curriculares que implican recortes culturales y políticos sobre qué saberes filosóficos se seleccionan, cuáles se excluyen y con qué finalidades se los orienta. De este modo, la presencia de la disciplina en los planes de estudio revela disputas más amplias en torno a la definición de los conocimientos considerados legítimos y formativos en la docencia. Por su parte, Bedetti (2024) analiza los diseños curriculares de filosofía en profesorados de educación inicial y primaria de distintas jurisdicciones del país, identificando variaciones significativas tanto en los contenidos priorizados como en las denominaciones de las asignaturas y en las orientaciones didácticas que las acompañan. Tales variaciones muestran que, lejos de constituir un espacio homogéneo, la filosofía en la formación docente se configura de manera diversa en función de decisiones normativas, tradiciones institucionales y contextos territoriales específicos. Este antecedente resulta especialmente relevante para el presente trabajo, que profundiza el análisis incorporando las representaciones sociales del estudiantado como mediación entre los textos curriculares y su traducción en experiencias formativas.

El antecedente empírico más cercano a la presente investigación es mi tesis de maestría, presentada en 2021, centrada en las representaciones sociales del estudiantado de profesorados de artes en General Pico acerca de la filosofía. La investigación encontró que los/as estudiantes consideran a la filosofía como fundamental para su formación no sólo por los procesos reflexivos que propicia, sino por su carácter emancipador y transformador, y que sus representaciones se nutren significativamente de las prácticas pedagógicas promovidas en las aulas. Estos hallazgos evidenciaron la necesidad de profundizar el análisis articulando las representaciones estudiantiles con los discursos curriculares oficiales, ampliando tanto el marco teórico como el universo de instituciones y profesorados, lo que dio origen a la investigación doctoral de la que este artículo forma parte.

2.3. El Ciclo de las Políticas como marco analítico

El análisis que se presenta adopta como marco teórico central la propuesta del Ciclo de las Políticas de Stephen Ball y colaboradores (Bowe, Ball y Gold, 1992; Ball, 1994; Ball, Maguire y Braun, 2012). Esta perspectiva concibe las políticas educativas como procesos dinámicos que transitan por distintos contextos –de influencia, de producción de textos, de práctica y de efectos– y no como instrumentos lineales de implementación. Desde esta mirada, los documentos normativos se interpretan como textos políticos que condensan discursos, intereses y negociaciones entre diferentes actores.

Particularmente relevante resulta la distinción que Ball (2002) establece entre política como texto y política como discurso. Las políticas como textos son representaciones codificadas de manera compleja, sujetas a la interpretación de quienes las leen y aplican. Las políticas como discurso, en cambio, operan estableciendo límites a lo pensable y decible en materia educativa, construyendo sujetos y posibilidades de acción. Esta doble condición –prescriptiva y simbólica– produce lo que Ball (1994) denominaría hibridación discursiva, en la que coexisten la racionalidad técnica del diseño curricular y las racionalidades críticas y contextuales de la práctica docente.

El concepto de puesta en acto (policy enactment) resulta central para comprender cómo las políticas se realizan en los contextos institucionales concretos. Ball, Maguire y Braun (2012) subrayan que las políticas no son simplemente implementadas, sino que son reescritas y recreadas dentro de las prácticas institucionales. En este proceso, los actores –docentes, directivos, estudiantes– no son ejecutores pasivos de prescripciones, sino intérpretes activos que traducen los textos normativos a partir de sus tradiciones, concepciones y condiciones de trabajo específicas. Esta perspectiva dialoga directamente con los hallazgos de Morelli e Iturbe (2018) sobre hibridación jurisdiccional y con los aportes de Lorenzatti et al. (2014) sobre la agencia de los sujetos en la resignificación de las políticas, evidenciando la productividad de combinar el marco de Ball con estudios empíricos sobre formación docente en el contexto argentino.

Este marco se complementa con los aportes de las perspectivas antropológicas del Estado de Martínez Basallo (2013) y Balbi (2010), quienes proponen comprender el Estado como prácticas, procesos y efectos, y como una arena de regateo, cálculo y negociación entre actores diferencialmente situados. Desde este lugar, el aparato estatal se entiende

como parte de las formas institucionalizadas de las relaciones sociales, lo que permite analizar cómo las regulaciones curriculares son vividas, apropiadas o resistidas por los actores concretos en los contextos de práctica.

2.4. La filosofía en la formación docente: entre el fundamento y la marginalidad

La ubicación de la filosofía en el Campo de la Formación General de los profesorados argentinos expresa una concepción política sobre su función formativa en tanto se la considera un saber que aporta herramientas conceptuales, críticas y reflexivas para la construcción de la identidad profesional docente, más allá de la especialidad disciplinar específica. Sin embargo, como señalan Bussone (2024) y Bedetti (2024), esa inclusión formal no garantiza homogeneidad ni coherencia dado que las variaciones entre jurisdicciones, instituciones y programas revelan que la filosofía en la formación docente es un campo en disputa, donde se dirimen concepciones diferentes sobre qué saberes son legítimos y con qué finalidades se los orienta.

Esta tensión entre el reconocimiento retórico y el peso efectivo en la formación es estructural. Al ocupar entre el 25% y el 35% del Campo de Formación General –que a su vez representa entre el 25% y el 35% del total de la carrera–, la filosofía queda confinada a una proporción menor de la formación global. Desde Frescura Toloza (2019) y Piazzentino (2021), puede leerse esta reducción como expresión del avance de una lógica de competencias que desplaza parcialmente los objetivos formativos de orden crítico y humanista hacia criterios de desempeño y productividad. Y desde los antecedentes internacionales –como Moreno (2013) en Honduras, Camacho y Paredes (2020) en Chile, o Lema Ruiz et al. (2020) en Ecuador–, puede verse que esta tensión estructural impacta en las representaciones que los/as propios/as estudiantes construyen sobre la relevancia de la filosofía en su formación profesional, lo que justifica la articulación entre análisis curricular y análisis de representaciones sociales que propone mi investigación doctoral.

3. Diseño y metodología

La investigación doctoral en la que se inscribe este artículo adopta una metodología cualitativa de tipo interpretativo, con un diseño de investigación de estudio de casos múltiples (Stake, 2006) y un enfoque procesual de las representaciones sociales (Banch, 2000). El componente que aquí se desarrolla corresponde al análisis de los documentos normativos que regulan la formación docente inicial en Argentina durante el período 2006-2019.

Se trabajó con un corpus documental organizado en tres niveles. En el nivel macro se relevaron la LEN N.º 26.206, la LES N.º 24.521, las Resoluciones CFE 24/07 y 30/07, y las Recomendaciones del INFoD para la elaboración de diseños curriculares de los profesorados de Educación Artística (2009). En el nivel meso se analizaron los Diseños Curriculares Jurisdiccionales del Profesorado de Música (Res. Min. N.º 2202/15) y del Profesorado de Artes Visuales (Res. Min. N.º 524/16) de la provincia de La Pampa, y los Planes de Estudio de los Profesorados en Educación Inicial y Primaria de la UNLPam (Res. CS N.º 250/09 y 251/09). En el nivel micro se trabajó con los programas de la asignatura Filosofía correspondientes a los cuatro profesorados y con propuestas pedagógicas –trabajos prácticos, consignas de evaluación– elaboradas por los equipos docentes durante el período estudiado.

El análisis documental siguió los procedimientos del análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1980), articulado con las categorías del Ciclo de las Políticas. Se identificaron los discursos sobre la filosofía presentes en cada nivel normativo, se analizaron las configuraciones textuales mediante las que se asigna lugar y sentido a la disciplina, y se trazaron las continuidades, tensiones y transformaciones entre niveles. La triangulación entre fuentes de distintos niveles permitió reconstruir el trayecto de las políticas curriculares desde su formulación nacional hasta su traducción institucional y áulica.

La investigación se desarrolló en cuatro profesorados de dos instituciones de Educación Superior de General Pico, La Pampa: el Instituto Superior de Bellas Artes (ISBA), que dicta los profesorados de Artes Visuales y de Música, dependiente del Ministerio de Educación de La Pampa; y la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), que ofrece los profesorados en Educación Inicial y Educación Primaria.

4. Resultados y discusión

4.1. El nivel macro: la filosofía en las políticas curriculares nacionales

En el nivel macro de la política educativa, la filosofía aparece formalmente reconocida como componente del Campo de la Formación General en los Lineamientos Curriculares Nacionales establecidos por la Resolución CFE 24/07. El documento define este campo como el destinado a desarrollar "una formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional". Entre los espacios que pueden integrar este campo, el documento enumera explícitamente: "Pedagogía, Historia y Política Educacional, Psicología, Filosofía, Sociología, Antropología, Comunicación, Ética y Problemáticas Contemporáneas" (CFE, 2007, p. 18).

Esta inclusión expresa lo que Ball (2002) denomina el contexto de producción del texto político. Aquí la filosofía es inscripta en la normativa nacional como componente legítimo del fundamento humanístico de la formación docente. Sin embargo, su presencia en el texto es esencialmente enunciativa en tanto el documento establece que puede integrar el campo, pero no prescribe su obligatoriedad ni desarrolla sus finalidades formativas específicas, dejando ese espacio abierto a la interpretación jurisdiccional e institucional. Esta apertura es, precisamente, la condición que habilita los procesos de hibridación que Morelli e Iturbe (2018) identifican en las interpretaciones jurisdiccionales, y que en este estudio se observan en las diferencias entre los diseños pampeanos para los profesorados artísticos y los planes universitarios para los profesorados de Inicial y Primaria.

En el caso de los profesorados artísticos, las Recomendaciones del INFoD (2009) amplían significativamente este marco. La filosofía aparece doblemente incluida: como espacio del Campo de Formación General y como contenido específico en el Campo de Formación Específica, bajo la forma de Estética o Filosofía del Arte (para Artes Visuales) y Filosofía o Estética de la Música (para Música). Esta doble inscripción expresa una concepción sobre el valor formativo de la filosofía que excede su condición de disciplina auxiliar, en consonancia con lo que Orce, Mare y Burré (2021) identifican como la especificidad de los procesos de construcción y disputa de sentidos curriculares en la formación docente en arte.

Desde la distinción balliana entre política como texto y política como discurso, puede observarse una tensión constitutiva en este nivel, dado que, en el discurso de la política, la filosofía opera como metáfora del ideal del/de la docente reflexivo/a y crítico/a, mientras que, en el texto de la política, responde a una racionalidad técnica y organizativa que la ubica en una fracción acotada de la formación. Esta tensión se articula con las advertencias de Frescura Toloza (2019) y Piazzentino (2021) sobre el avance de lógicas de competencias que desplazan los objetivos humanistas hacia criterios de estandarización.

4.2. El nivel meso: traducciones provinciales e institucionales

En el nivel meso, los documentos provinciales e institucionales operan como textos derivados que interpretan las orientaciones nacionales transformándolas en currículos concretos. Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de La Pampa para los profesorados de Artes Visuales y Música reproducen fielmente la estructura tripartita federal, pero amplían su sentido incorporando un horizonte latinoamericano, ético-político y de compromiso social que profundiza una perspectiva crítica y decolonial. Esta expansión es coherente con el tipo de hibridación discursiva que Morelli e Iturbe (2018) identifican en las traducciones jurisdiccionales: los diseños provinciales adoptan la forma técnica del currículo nacional, pero inscriben en ella racionalidades críticas y contextuales.

En el Diseño Curricular del Profesorado de Música, la filosofía se ubica en el tercer año de la carrera como parte del Campo de Formación General, concebida como "campo del saber y modo de conocimiento de carácter crítico y reflexivo". El Diseño Curricular del Profesorado de Artes Visuales introduce, además, una perspectiva explícitamente latinoamericana y decolonial, proponiendo abordar el pensamiento de las culturas originarias de América del Sur como filosofía latinoamericana y cuestionando el eurocentrismo filosófico. Estas decisiones curriculares dialogan con los hallazgos de Bussone (2024), quien señala que la incorporación de la filosofía en la formación docente no es un proceso neutro, sino que implica recortes culturales y políticos sobre qué saberes se seleccionan y cuáles se excluyen.

En contraste, los Planes de Estudio universitarios para los profesorados de Educación Inicial y Primaria presentan una modalidad diferente de textualización. La filosofía aparece incluida en el Campo de Formación General del primer año de la carrera, pero sin fundamentación pedagógica explícita que desarrolle su necesidad o función específica. El texto prescribe un listado de contenidos disciplinares -"la filosofía y su objeto", "los problemas fundamentales de la filosofía: metafísica, antropología, ética y gnoseología"- delegando en mayor medida en los equipos docentes la definición de orientaciones pedagógicas. Esta modalidad, coherente con la autonomía académica universitaria, configura condiciones de traducción institucional que difieren de las de los diseños provinciales, evidenciando la fragmentación curricular que Molinari y Ruiz (2023) identifican como rasgo estructural del sistema formador argentino. Además, Bedetti (2024) señala que estas variaciones entre profesorados y jurisdicciones son justamente las que producen la diversidad de experiencias formativas que los/as estudiantes transitan, lo que tiene efectos directos sobre las representaciones que construyen sobre la disciplina.

4.3. El nivel micro: traducciones institucionales y áulicas

En el nivel micro, el análisis de los programas docentes y las propuestas pedagógicas permite observar empíricamente cómo se producen los procesos de traducción y puesta en acto de las políticas curriculares. Los datos evidencian que tanto en el ISBA como en la FCH se desarrollan procesos activos de recontextualización, aunque operan desde racionalidades institucionales, tradiciones pedagógicas y concepciones sobre la profesión docente diferenciadas.

En el ISBA, los programas de Filosofía traducen las políticas curriculares desde una racionalidad artístico-existencial. El programa del Profesorado de Artes Visuales declara como propósito "promover la práctica de la filosofía en tanto que actividad reflexiva y crítica, de carácter histórico y situado", incorporando autores/as como Nietzsche, Sartre, Foucault y Beauvoir. Las propuestas pedagógicas son especialmente reveladoras: el Trabajo Práctico sobre Filosofía Medieval propone la creación de una obra artística que exprese las ideas filosóficas de San Agustín y Santo Tomás de Aquino, integrando pensamiento y expresión estética. El programa del Profesorado de Música enfatiza la dimensión existencial y dialógica, concibiendo la filosofía "como una actitud de asombro, duda y reflexión orientada a la búsqueda de respuestas provisorias", y las consignas de evaluación incluyen la elaboración de ensayos filosóficos personales. Esta orientación es coherente con lo que mi investigación de maestría (2021) encontró en este mismo profesorado: representaciones estudiantiles que valoran la filosofía por su carácter emancipador y transformador, en estrecha relación con las prácticas pedagógicas que los/as docentes promueven.

En la FCH, los programas de Filosofía para los profesorados de Educación Inicial y Primaria traducen las políticas desde una racionalidad académico-disciplinar. El programa despliega un itinerario histórico-sistemático de la filosofía occidental, desde los presocráticos hasta autores contemporáneos como Rawls y Habermas. Las propuestas pedagógicas incluyen el análisis argumentativo de textos canónicos, la reconstrucción de posiciones teóricas y el debate de problemas epistemológicos y éticos. Esta modalidad expresa la tradición universitaria que Andrade (2013) caracteriza como propia de la enseñanza filosófica en la formación docente, con sus potencialidades para el desarrollo de habilidades argumentativas y sus riesgos de reproducir una visión eurocéntrica y academicista que dificulte la integración con las problemáticas específicas de la educación inicial y primaria.

Siguiendo a Ball (1994), estas diferencias no implican jerarquía epistemológica sino modalidades distintas de recontextualización. La creación de una obra visual que exprese ideas filosóficas no es inherentemente más crítica que el análisis argumentativo de la Metafísica de Aristóteles; ambas son prácticas pedagógicas cuyo sentido formativo depende de las mediaciones docentes, las trayectorias estudiantiles y las condiciones institucionales. Sin embargo, el estudio de López González et al. (2014) y los de Moreno (2013) y Camacho y Paredes (2020) advierten que las estrategias metodológicas que privilegian el diálogo, la reflexión sobre la práctica y la articulación con el campo profesional tienden a configurar representaciones positivas sobre la filosofía en el estudiantado de carreras pedagógicas, lo que constituye un indicador relevante para evaluar las traducciones institucionales analizadas.

4.4. Tensiones y continuidades a través de los niveles

El análisis comparativo de los tres niveles permite identificar tensiones y continuidades que atraviesan el trayecto de las políticas curriculares sobre la filosofía. La tensión más significativa es la que se produce entre el discurso

emancipador de las políticas –que postula un/a docente reflexivo/a, crítico/a y autónomo/a- y la racionalidad tecnocrática del texto curricular, que ordena los saberes por campos y porcentajes, subordinando formalmente la filosofía a una fracción menor de la formación global. Esta tensión, que Ball (1994) identifica como constitutiva de toda política educativa, se articula con las advertencias de Frescura Toloza (2019) y Piazzentino (2021) sobre el avance de lógicas de competencias que colonizan los espacios curriculares humanísticos.

Una segunda tensión relevante es la que se produce entre la filosofía como texto curricular prescripto y la filosofía como práctica pedagógica viva. Los documentos normativos definen qué debe enseñarse –en mayor o menor grado de detalle según el nivel- pero no determinan cómo se enseña ni qué sentido construye el estudiantado sobre lo aprendido. Este hiato entre prescripción y práctica es, desde Ball, el espacio constitutivo de toda política educativa; y desde los antecedentes revisados sobre representaciones estudiantiles (Moreno, 2013; Camacho y Paredes, 2020; Lema Ruiz et al., 2020), es también el espacio donde se juega la valoración que los/as futuros/as docentes construirán sobre la filosofía como saber formativo.

Una continuidad significativa atraviesa todos los documentos analizados: la filosofía es reconocida, en todos los niveles normativos, como un saber que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión sobre la práctica y la formación ética del/de la futuro/a docente. Esta continuidad discursiva sustenta la presencia de la disciplina en los cuatro profesorados estudiados y constituye la condición de posibilidad para las traducciones institucionales diferenciadas que se observan en el nivel micro.

5. Conclusiones

El análisis desarrollado permite sostener que las políticas curriculares para la formación docente inicial en Argentina asignan a la filosofía un lugar formalmente reconocido como fundamento humanístico y reflexivo, pero ese lugar está caracterizado por una tensión constitutiva entre el discurso emancipador que le atribuye valor central y la racionalidad reguladora que la ubica en una fracción acotada de la formación. Esta tensión es una característica constitutiva de las políticas educativas contemporáneas donde textos y discursos cohabitan con lógicas diferenciadas y frecuentemente contradictorias.

La perspectiva del Ciclo de las Políticas resulta productiva para comprender los procesos mediante los cuales las orientaciones nacionales sobre la filosofía son interpretadas, resignificadas y puestas en acto en los distintos niveles del sistema educativo. El análisis evidencia que las traducciones institucionales no son meras implementaciones de prescripciones nacionales, sino procesos activos de recontextualización que producen versiones situadas de la política, modeladas por las culturas institucionales, las tradiciones pedagógicas y las concepciones sobre la profesión docente de cada institución.

Las dos instituciones estudiadas desarrollan traducciones diferenciadas que expresan racionalidades formativas específicas. El ISBA construye una versión artístico-existencial de la enseñanza filosófica, que integra reflexión conceptual con producción estética. La FCH construye una versión académico-disciplinar, que privilegia el estudio sistemático de tradiciones filosóficas. Ambas modalidades son expresiones legítimas de la diversidad de formas en que la filosofía puede contribuir a la formación docente. Sin embargo, los antecedentes internacionales sobre representaciones estudiantiles (Moreno, 2013; Camacho y Paredes, 2020; Lema Ruiz et al., 2020) sugieren que las modalidades que mayor articulación logran entre reflexión filosófica, práctica docente y experiencia formativa concreta son las que dan lugar a representaciones más positivas entre el estudiantado, lo que convierte a la modalidad artístico-existencial del ISBA en un caso de interés para pensar las condiciones pedagógicas que potencian el valor formativo de la filosofía.

Desde el punto de vista de las políticas educativas, los resultados sugieren la importancia de distinguir entre la presencia formal de la filosofía en los planes de estudio y el sentido formativo de esa presencia. La ausencia de fundamentación pedagógica explícita en los planes universitarios y la consiguiente delegación en los equipos docentes puede derivar tanto en traducciones creativas y situadas como en reproducciones de tradiciones académicas preexistentes. Como advierten Bedetti (2024) y Bussone (2024), las variaciones curriculares en el tratamiento de la filosofía entre instituciones y jurisdicciones no son neutras, sino que expresan disputas sobre qué saberes son legítimos en la formación docente y con qué finalidades se los orienta, y tienen distintos impactos en las experiencias que el estudiantado construye en relación con la disciplina.

5.1. Limitaciones del estudio

El presente trabajo presenta algunas limitaciones que es necesario reconocer. En primer lugar, el análisis se restringe a un período acotado (2006-2019) y a una provincia específica, lo que limita la posibilidad de generalización a otros contextos. En segundo lugar, el componente que aquí se presenta se centra en los documentos normativos y los materiales docentes, pero no incluye aún observaciones de clases ni análisis de producciones estudiantiles, lo que impide afirmar categóricamente si las propuestas pedagógicas descritas efectivamente movilizan pensamiento crítico situado o si reproducen formatos académicos esperados. Esta limitación, que la literatura sobre representaciones estudiantiles (Moreno, 2013; Camacho y Paredes, 2020) torna especialmente significativa, orienta las próximas etapas de la investigación doctoral.

Finalmente, como advierte Ball (1994), el lenguaje emancipatorio en los textos curriculares no garantiza prácticas transformadoras. La incorporación de autores/as críticos/as en los programas artísticos, o el énfasis decolonial en los diseños provinciales, pueden constituir tanto horizontes formativos genuinos como nuevos cánones reguladores que definen no solo qué enseñar sino cómo debe ser el pensamiento crítico legítimo. La indagación empírica sobre las representaciones del estudiantado, que constituye el siguiente componente de la investigación doctoral, permitirá evaluar estos alcances y límites desde la perspectiva de los propios actores.

5.2. Prospectiva

Las limitaciones señaladas orientan las indagaciones futuras de la investigación doctoral en curso. El análisis de las representaciones sociales del estudiantado –que constituye el siguiente componente del trabajo– permitirá contrastar las intenciones curriculares descritas con las experiencias formativas concretas que los/as estudiantes construyen en su tránsito por la asignatura de Filosofía, avanzando así en la comprensión integral de los procesos mediante los cuales las políticas se ponen en acto y son vividas por quienes las experimentan cotidianamente. Este análisis ampliará el diálogo con los antecedentes internacionales sobre representaciones estudiantiles en torno a la filosofía (Moreno, 2013; Corcelles y Castelló, 2013; López González et al., 2014; Camacho y Paredes, 2020; Lema Ruiz et al., 2020), aportando evidencia situada desde el contexto de la formación docente inicial en Argentina.

Desde el punto de vista de las políticas educativas, los resultados de esta investigación aportan elementos para pensar la revisión de los lineamientos curriculares sobre la filosofía en la formación docente, con especial atención a la necesidad de articular más explícitamente las finalidades formativas de la disciplina con los desafíos pedagógicos específicos de cada nivel de enseñanza. La pregunta por qué significa pensar filosóficamente la educación de la primera infancia, de la niñez o de la formación artística –y cómo la filosofía puede contribuir a problematizar las prácticas de enseñanza en estos contextos– podría ser objeto de debate explícito en los textos curriculares que orientan la formación docente, en lugar de quedar diferida al contexto de la práctica.

Referencias bibliográficas

- Andrade, S. R. (2013). *Prácticas de enseñanza de la filosofía en la formación docente: Reflexiones sobre nuevas y viejas definiciones de una disciplina*. Sistema Nacional de Repositorios Digitales. <https://hdl.handle.net/11086/20722>
- Balbi, F. (2010). Perspectivas en el análisis etnográfico de la producción social del carácter ilusorio del Estado. *Revista de Estudios Marítimos y Sociales*, 3(3), 171–179.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: La teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (2–3), 19–33.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3.1–3.15.
- Bedetti, L. (2024). La filosofía en el currículum de la formación docente de los niveles inicial y primario de Argentina y sus orientaciones didácticas. *Andes*, 35(1), 173–206. <https://www.redalyc.org/journal/127/12778923007/html/>
- Bethencourt, V. (2015). La formación de profesores de filosofía en perspectiva: Un análisis curricular entre 1976 y 2005. En A. Cerletti & A. Couló (Orgs.), *La enseñanza filosófica: Cuestiones de política, género y educación*. Noveduc.
- Bethencourt, V. (2019). *Un análisis curricular de la formación docente de los profesores de filosofía: Los casos de la UBA, la UNLP, la UNC y la UNT*. Sistema Nacional de Repositorios Digitales. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/MemAca_279eba0bbd0941f8827f5b9024af7fcd
- Bethencourt, V. (2024). *La formación de profesores universitarios de filosofía y la filosofía que se enseña en la escuela: El caso del profesorado de filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires*. Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.1204/py.1204.pdf>
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.
- Bussone, J. (2024). Introducción a la filosofía en la formación docente inicial de la provincia de La Rioja. *Revista Blockchain e Inteligencia Artificial*, 5(5), 12–25. [https://doi.org/10.22529/rbia.2024\(5\)02](https://doi.org/10.22529/rbia.2024(5)02)
- Camacho Verdugo, L., & Morales Paredes, H. (2020). Filosofía de la educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado: Estudio de caso, percepción del estudiantado. *Educación*, 44(1), 44–61. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34179>
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Consejo Federal de Educación. (2007). *Resolución CFE N.º 24/07: Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Consejo Federal de Educación. (2007). *Resolución CFE N.º 30/07: Hacia una institucionalidad del sistema de formación docente en Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Corcelles, M., & Castelló, M. (2013). El aprendizaje de la filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: Percepciones de los estudiantes de Bachillerato. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 150–169.
- Farías, M. (2021). *El lugar de la filosofía en la formación docente: Un análisis desde las representaciones del estudiantado de profesorado del Instituto Superior de Bellas Artes de General Pico, La Pampa, Argentina* [Tesis de maestría].
- Frescura Toloza, C. (2019). *Nuevas tendencias en políticas curriculares para la formación docente inicial de educación primaria*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- García, M. V., & Pico, M. L. (2017). Políticas de formación docente inicial: Reflexiones sobre la experiencia argentina. *Journal of Supranational Policies of Education*, 6, 70–86.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares de los profesorados de Educación Artística*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Lema Ruiz, A., Espinoza, C. E., Romero, A., & Arévalo, C. M. (2020). Filosofía de la educación en la formación docente inicial. *Publicaciones*, 50(2), 87–101.

- López González, C., Acosta Pérez, T., Pérez Alea, M., Mesa Urqueaga, M., & Vásquez Cruz, M. (2014). Regularidades y manifestaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río. *Revista de Ciencias Médicas*, 18(2).
- Lorenzatti, M., Brumat, M., & Beinotti, G. (2014). Políticas de formación docente inicial para educación rural en Argentina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 45–55.
- Martínez Basallo, S. P. (2013). Hacia una etnografía del Estado: Reflexiones a partir del proceso de titulación colectiva a las comunidades negras del Pacífico colombiano. *Universitas Humanística*, 75, 157–187.
- Molinari, A., & Ruiz, G. R. (2023). La formación docente inicial para el nivel primario argentino: Federalismo y autonomías. *Praxis Educativa*, 27(3), 1–16.
- Morelli, S., & Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educação Unisinos*, 22(1), 44–52.
- Moreno, A. (2013). Percepciones de los estudiantes hacia la clase de Filosofía General en el campus central de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras. *Revista Ciencia y Tecnología*, 12, 27–42. <https://doi.org/10.5377/rct.v0i12.1701>
- Nesprías, J. (2021). Formación docente continua en filosofía en la provincia de Buenos Aires (2006–2019). *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 6(2). <https://doi.org/10.48162/rev.36.027>
- Orce, V., Mare, A., & Burré, M. (2021). *Políticas curriculares y formación docente. Lxs docentes de arte entre la intención y la realidad curricular*. Ponencia presentada en el XI Seminario Internacional de la Red Estrado.
- Piazzentino, R. (2021). Configuraciones de la formación docente inicial en Argentina (2015–2019): De las competencias a la fabricación de resultados. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(16), 123–133. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i16.672>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Lawrence Erlbaum.

Fecha de recepción: 13-3-2026

Fecha de aceptación: 27-4-2026