

LA PLANIFICACIÓN COMO MANIFIESTO FILOSÓFICO DEL DOCENTE: REFLEXIONES EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE UNA CLASE EN FILOSOFÍA

Maximiliano Duran⁵⁴

Resumo: O artigo apresenta uma interpretação crítica do planejamento docente em Filosofia, compreendendo-o não como um procedimento burocrático ou uma técnica neutra, mas como um posicionamento teórico, pedagógico e político. Na primeira parte, reconstrói historicamente a evolução do planejamento didático na América Latina e na Argentina, destacando o deslocamento de modelos prescritivos e homogeneizadores para concepções mais flexíveis, contextualizadas e inclusivas, ainda marcadas por tensões entre regulação estatal, accountability e autonomia docente. Na segunda parte, retoma a contribuição de Alejandro Cerletti para afirmar que todo ensino de Filosofia implica, de modo consciente ou não, uma determinada concepção da própria Filosofia. Com base nisso, o texto propõe pensar o planejamento como um manifesto filosófico do professor: uma declaração pública e argumentada de princípios, objetivos e formas de intervenção didática. Ao final, sustenta-se que um planejamento filosófico requer coerência entre fundamentação, objetivos, propósitos, conteúdos e avaliação, para que a aula se torne um espaço de produção de pensamento e não apenas de transmissão de informações.

Palavras-chave: planejamento didático; filosofia da educação; América Latina

Resumen: El artículo propone una lectura crítica de la planificación docente en Filosofía, entendida no como un trámite burocrático ni como una secuencia técnica neutral, sino como una toma de posición teórica, pedagógica y política. En la primera parte, reconstruye la evolución histórica de la planificación didáctica en América Latina y Argentina, mostrando el pasaje desde modelos prescriptivos y normalizadores hacia enfoques más flexibles,

⁵⁴ Doctor por la Universidad de Buenos Aires en Filosofía. Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Pesquisador Visitante Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Filosófica com Infâncias (PPEFI) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: maximiliano1771@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7213-6834>.

situados e inclusivos, aunque atravesados por tensiones persistentes entre control estatal, rendición de cuentas y autonomía profesional. En la segunda parte, recupera la perspectiva de Alejandro Cerletti para sostener que toda enseñanza de la Filosofía expresa una concepción filosófica, explícita o implícita, sobre qué es filosofar y cómo hacerlo en el aula. A partir de allí, el texto desarrolla la noción de planificación como manifiesto filosófico: una declaración pública, argumentada y comprometida de principios, finalidades y modos de acción. Finalmente, afirma que una planificación filosófica exige coherencia interna entre fundamentación, objetivos, propósitos, contenidos y evaluación, de modo que la clase se convierta en una práctica donde la filosofía no solo se transmite, sino que efectivamente acontece.

Palabras clave: planificación didáctica; filosofía de la educación; América Latina

Abstract: This article offers a critical interpretation of lesson planning in Philosophy, arguing that planning should not be reduced to a bureaucratic requirement or a neutral technical procedure. Instead, it should be understood as a theoretical, pedagogical, and political stance. In its first section, the paper reconstructs the historical development of didactic planning in Latin America and Argentina, showing a shift from prescriptive and homogenizing models toward more flexible, contextual, and inclusive approaches, while also highlighting enduring tensions among regulation, accountability, and teacher autonomy. In the second section, the text draws on Alejandro Cerletti's work to claim that every act of teaching Philosophy, whether consciously or not, embodies a specific conception of what Philosophy is and how it should be practiced in the classroom. From this perspective, planning is redefined as a philosophical manifesto: a public and committed declaration of principles, purposes, and modes of action. The article concludes that philosophical planning requires strong coherence among theoretical grounding, objectives, teaching purposes, content selection, and assessment practices so that Philosophy can truly take place in classroom experience.

Keywords: didactic planning; philosophy of education; Latin America

Introducción

La planificación de clase es un elemento constitutivo de la práctica docente. Hoy en día es impensable que una clase, en cualquier nivel educativo, carezca de una planificación previa. Todo docente, construye y desarrolla sus clases, en mayor o menor medida, en base a una reflexión previa. De acuerdo con Fernando Cazas, la planificación es una actividad que se encuentra totalmente “naturalizada” por todos aquellos que se dedican a la educación (2018: 56). Sin embargo, esta presencia no es sinónimo de consenso en torno a su sentido y significado. Desde las reflexiones generalista que ganaron una amplia aceptación en la década del sesenta del siglo XX a nuestros días el campo teórico de la planificación se constituyó como un espacio de debate y disputa. De acuerdo con ello es posible afirmar que más allá de su expansión y relevancia dentro de la tarea docente es un espacio abierto a la reflexión que se encuentra muy lejos de estar agotado.

En virtud de ello, el presente trabajo se propone pensar sobre tres afirmaciones relativas a la planificación de una clase de filosofía. A saber: a) una clase filosófica de filosofía requiere de un tipo particular de planificación, b) esta particularidad reside en que la misma es una expresión afirmativa de las apuestas teóricas del docente y c) en virtud de estas apuestas, este tipo particular de planificación es una condición de posibilidad de la dimensión filosófica de la clase. En otras palabras sostenemos que para que tenga lugar una clase filosófica de filosofía es necesario que la misma se apoye en una planificación, entendida como un Manifiesto Filosófico del docente.

Para lograr nuestro propósito dividimos el texto en tres partes. En la primera de ellas, realizamos un breve recorrido histórico en relación al concepto de planificación de clase. A lo largo de esta parte presentamos los diversos enfoques teóricos y políticos que ganaron la escena a partir de fines del siglo XIX a la actualidad. A lo largo de esta parte del trabajo intentaremos mostrar que dicho instrumento, más allá, de las diversas vertientes teóricas sobre las que se lo piensa, con un sentido ético y político específico.

En la segunda sección del trabajo presentamos las ideas centrales de lo que, para nosotros, constituye una planificación como Manifiesto filosófico del docente. Para ello, nos apoyamos en el trabajo de Alejandro Cerletti en relación a los principios que articulan una clase de filosofía como problema filosófico. De acuerdo con el autor existe en toda clase un vínculo indisociable entre aquello qué se enseña y cómo se enseña. En el caso particular de la filosofía este vínculo nos pone ante la necesidad de una reflexión, por parte del docente, de lo que él

entiende como su disciplina. Para Cerletti, toda clase de filosofía es una materialización consiente o inconsciente de una manera particular de entender la disciplina. En este sentido, las clases de filosofía pueden ser pensadas como problema filosófico. De acuerdo con esta idea sostenemos que una planificación de una filosofía no es otra cosa que la afirmación de las apuestas teóricas sobre las cuales el docente construye sus clases.

Para finalizar dedicamos en breve momento conclusivo en el que se recogen las ideas centrales esbozadas a lo largo del trabajo y se evalúan los límites y alcances de lo propuesto.

La evolución histórica de la planificación didáctica

La evolución histórica de la planificación didáctica en América Latina y en Argentina permite observar que las formas de organizar la enseñanza nunca han sido neutrales, sino respuestas concretas a proyectos políticos, disputas culturales y concepciones sobre el conocimiento escolar. Pensar la planificación como una técnica ahistórica desdibuja su dimensión social y oculta que cada decisión sobre qué enseñar, cómo enseñar y para quién enseñar expresa posiciones pedagógicas e ideológicas. En este sentido, recuperar su historicidad resulta clave para comprender por qué, todavía hoy, conviven en las escuelas lógicas de prescripción rígida, demandas de eficiencia y búsquedas de mayor autonomía docente orientadas por la inclusión.

Durante la consolidación de los sistemas educativos nacionales, entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la planificación didáctica se configuró como parte de una matriz de normalización escolar. Los Estados latinoamericanos impulsaron la expansión de la escuela pública para alfabetizar, construir ciudadanía e integrar poblaciones heterogéneas bajo un horizonte nacional común. En ese proceso, la planificación se asoció con programas centralizados, secuencias graduadas y calendarios unificados, de modo que el docente debía garantizar una transmisión ordenada de contenidos previamente definidos por la autoridad educativa. La previsibilidad era entendida como valor pedagógico en sí mismo: planificar implicaba asegurar cobertura programática y control del tiempo escolar. Esta etapa sentó bases institucionales importantes para la masificación de la educación, pero también reforzó supuestos de homogeneidad que invisibilizaron diferencias regionales, sociales y culturales. La tradición normalista y la influencia positivista fortalecieron esta mirada, al identificar calidad

educativa con disciplina metodológica, claridad expositiva y cumplimiento estricto del programa. Con el tiempo, esta lógica se estabilizó como sentido común profesional: un buen docente era quien seguía ordenadamente lo prescripto y podía demostrarlo mediante registros formales. En la práctica, la planificación funcionó muchas veces como interfaz entre la escuela y la burocracia estatal, más que como herramienta para deliberar sobre el sentido de la enseñanza. Sin embargo, este formato no fue completamente uniforme ni inmutable; en distintos territorios surgieron adaptaciones locales, aun cuando el discurso oficial privilegiara la estandarización (Puiggrós, 1991).

A partir de mediados del siglo XX, especialmente entre las décadas de 1950 y 1970, la planificación didáctica adoptó un perfil tecnicista en diálogo con discursos de modernización y desarrollo (Col, 2009). En numerosos países latinoamericanos se difundió la idea de que la enseñanza podía diseñarse científicamente por medio de objetivos observables, secuencias lineales y evaluación de resultados medibles. Este giro tomó fuerza con la tecnología educativa y con enfoques conductistas que entendían el aprendizaje como modificación de conductas verificables. De allí que los planes de clase se volvieran más detallados y que el énfasis se desplazara hacia la eficiencia del procedimiento. La promesa era que una buena ingeniería didáctica produciría mejores resultados de manera casi automática (Cazas, 2018).

Ese clima pedagógico dejó aportes relevantes, como la necesidad de explicitar propósitos y de sostener coherencia entre actividades y evaluación. No obstante, también consolidó una reducción instrumental de la tarea docente, porque convirtió la planificación en un dispositivo de aplicación y control, minimizando la complejidad de los vínculos pedagógicos y de las condiciones sociales de aprendizaje. Como advierte Sacristán, “el currículo es una práctica antes que un documento” (SACRISTÁN, 2010, p. 28), por lo que ningún formato técnico puede sustituir la interpretación situada que realiza el docente en el acto de enseñar.

Las críticas a esta racionalidad crecieron en América Latina desde fines de los años sesenta, en diálogo con la educación popular y con corrientes pedagógicas críticas que cuestionaron la supuesta neutralidad de la escuela. La planificación comenzó entonces a resignificarse como práctica política e interpretativa. En lugar de ser concebida como ejecución mecánica, pasó a entenderse como proceso de toma de decisiones que involucra lectura de contexto, construcción de sentidos y deliberación sobre justicia educativa. La enseñanza dejó

de pensarse exclusivamente como transferencia de contenidos y empezó a ser abordada como relación social atravesada por desigualdades, lenguajes y experiencias diversas.

En esa tradición, Paulo Freire formuló una crítica decisiva al modelo bancario de educación al afirmar que “enseñar no es transferir conocimiento” (FREIRE, 2004, p. 47). Esta afirmación resulta fundamental para revisar la planificación didáctica, porque desplaza el foco desde la mera organización de contenidos hacia la creación de condiciones para que los estudiantes produzcan comprensión crítica de la realidad. Si enseñar no es transferir, planificar tampoco puede reducirse a secuenciar temas; debe incluir mediaciones pedagógicas, problemas socialmente significativos y espacios de diálogo que reconozcan a los sujetos como protagonistas del aprendizaje.

El retorno democrático en varios países de la región reabrió debates sobre currículo, participación y formación docente, y con ello se fortaleció una visión más flexible de la planificación. Sin embargo, esa transformación convivió con persistencias tecnocráticas y con nuevas formas de regulación estatal. Desde la década de 1990, las reformas educativas introdujeron marcos por competencias, estándares y evaluaciones externas que buscaron producir comparabilidad entre sistemas. Estas políticas, en algunos casos, aportaron información útil para el diagnóstico, pero también reforzaron dinámicas de rendición de cuentas que presionaron a las escuelas hacia el cumplimiento de indicadores, a veces en detrimento de procesos formativos más amplios.

En Argentina, estas tensiones adquirieron rasgos particulares. La estructura federal del sistema educativo, la desigual distribución de recursos y los cambios recurrentes de orientación política produjeron escenarios heterogéneos para planificar la enseñanza. Mientras algunas instituciones avanzaron en propuestas colaborativas e interdisciplinarias, otras sostuvieron formatos rígidos ligados a exigencias administrativas. En muchos casos, la planificación quedó atrapada entre dos demandas simultáneas: por un lado, responder a prescripciones curriculares y requerimientos de supervisión; por otro, atender trayectorias estudiantiles discontinuas, diversidad cultural y desigualdades socioeconómicas profundas.

La ampliación de la obligatoriedad escolar y las políticas de inclusión del siglo XXI complejizaron todavía más la tarea. En ese contexto, planificar exige articular altas expectativas de aprendizaje con estrategias pedagógicas diversificadas, evitando tanto la simplificación de contenidos para sectores vulnerabilizados como la indiferencia frente a las barreras reales que

atraviesan los estudiantes. Terigi recuerda que las trayectorias escolares “no son lineales ni homogéneas” (TERIGI, 2009, p. 19), y esta idea interpela directamente a la planificación: si las trayectorias son múltiples, los diseños didácticos no pueden permanecer uniformes.

La experiencia de la pandemia profundizó esta evidencia. La necesidad de sostener la continuidad pedagógica en condiciones de emergencia obligó a rediseñar tiempos, espacios y recursos de enseñanza, poniendo en primer plano dimensiones antes subestimadas por enfoques tecnicistas, como el vínculo pedagógico, la comunicación con familias y la gestión del cuidado. Planificar en contextos de incertidumbre mostró que la previsión era necesaria, pero insuficiente cuando no existe capacidad de revisión permanente. En consecuencia, se consolidó la idea de planificación como hipótesis de trabajo flexible: una estructura orientadora que debe ajustarse según las respuestas de los estudiantes, las condiciones institucionales y las contingencias del proceso educativo.

Desde una perspectiva contemporánea, puede afirmarse que la planificación didáctica articula al menos cuatro planos inseparables: curricular, metodológico, evaluativo y ético-político. En el plano curricular, se decide qué saberes se priorizan y con qué criterios de relevancia; en el metodológico, se construyen secuencias y estrategias de mediación; en el evaluativo, se definen evidencias y retroalimentaciones para acompañar procesos; en el plano ético-político, se asumen decisiones sobre inclusión, reconocimiento de diferencias y distribución de oportunidades de aprender. Cuando alguno de estos planos se desconecta de los demás, la planificación pierde consistencia y se transforma en trámite.

También resulta imprescindible reconocer que la calidad de la planificación no depende únicamente del esfuerzo individual del docente. Como sostiene Veiga, el proyecto pedagógico institucional debe ser “construido colectivamente” (VEIGA, 2003, p. 14), y esa afirmación vale igualmente para la planificación cotidiana: sin tiempos institucionales de intercambio, sin coordinación entre equipos y sin condiciones laborales adecuadas, es difícil sostener propuestas didácticas sólidas y contextualizadas. La sobrecarga burocrática, frecuente en muchos sistemas escolares, erosiona la dimensión intelectual de la planificación al convertirla en producción documental para auditoría externa.

Por ello, la discusión sobre planificación en Argentina y en América Latina no puede separarse de la discusión sobre política educativa. Si se espera que las escuelas enseñen en contextos de alta desigualdad, es necesario fortalecer dispositivos de apoyo pedagógico,

formación continua situada y trabajo colaborativo entre docentes. Del mismo modo, los marcos curriculares deben ofrecer orientaciones claras sin clausurar la autonomía profesional. La tensión entre regulación y autonomía no se resuelve eliminando una de las dos, sino construyendo un equilibrio que combine derecho común al conocimiento con pertinencia contextual. Desde una mirada crítica, además, la planificación debe evitar dos riesgos opuestos. El primero es la tecnificación extrema, que vuelve invisible a los sujetos detrás de indicadores y formatos. El segundo es el espontaneísmo, que confunde flexibilidad con ausencia de intencionalidad pedagógica. Entre ambos extremos, una planificación rigurosa e inclusiva requiere fundamentos teóricos, conocimiento del contexto y capacidad reflexiva para ajustar decisiones durante la práctica. En palabras de Giroux, los docentes deben asumirse como “intelectuales transformativos” (GIROUX, 1990, p. 171), lo cual implica que planificar es también intervenir en la producción de sentidos sobre la escuela y la sociedad.

En definitiva, la historia de la planificación didáctica muestra un desplazamiento desde modelos prescriptivos y homogéneos hacia concepciones más complejas, situadas y abiertas a la diversidad, aunque ese desplazamiento no sea lineal ni esté plenamente consolidado. Persisten herencias de la racionalidad técnica, pero también se expanden enfoques que reconocen la enseñanza como práctica social atravesada por conflicto, incertidumbre y responsabilidad ética. Para el escenario argentino, esto supone sostener una agenda que combine mejora de condiciones institucionales, fortalecimiento de la formación docente y desarrollo de culturas escolares colaborativas.

Asumir la planificación como práctica intelectual y política no significa abandonar la organización ni la sistematicidad; significa, más bien, orientar ambas hacia fines democráticos. Planificar con perspectiva implica anticipar estrategias para que todos los estudiantes accedan a saberes potentes, participen de experiencias significativas y construyan herramientas críticas para comprender el mundo. En este punto, la planificación deja de ser un formulario y se convierte en acto pedagógico – político de responsabilidad pública. Para nosotros planificar, es diseñar las condiciones de ese encuentro educativo y filosófico en contextos concretos, desiguales y siempre cambiantes. En la próxima sección del trabajo proponemos una forma particular de abordar las condiciones del encuentro que supone una planificación al interior de una clase de filosofía.

La Planificación como Manifiesto Filosófico Docente

Como anticipamos en la introducción de este trabajo la idea de planificación que presentamos a continuación se apoya en el trabajo de Alejandro Cerletti (2008). De acuerdo con su punto de vista, toda enseñanza de la filosofía supone la puesta en práctica, consciente o inconsciente, de una posición en relación a la filosofía (Cerletti, 2008, p. 14). Ya sea que lo que se despliegue en su nombre sean datos históricos, una concepción del mundo, ciertas habilidades intelectuales, herramientas argumentativas o el desarrollo de posturas críticas frente a la realidad y los textos, se lo hace siempre, desde una concepción de la filosofía. En el ámbito educativo institucional, señala Cerletti, la reflexión en torno a la explicitación de la idea de filosofía a desplegar por parte de las docentes suele ser acotada a unas breves referencias a filósofos más o menos ilustres al inicio de la cursada o directamente reemplazada por contenidos específicos de la disciplina. En ambos casos, a pesar que su definición no es un problema central de la clase, se caracteriza implícitamente la filosofía. Según su punto de vista, en la decisión del profesor hay una forma de entender la filosofía reconocible en la manera que tiene de enseñar aquello que se enseña en su nombre. En este sentido, habría un vínculo entre la concepción de filosofía que se afirma por parte de la docente y su forma de enseñarla. Para Cerletti, el grado de problematización de esta relación determina en gran medida la caracterización filosófica de una práctica docente (Cerletti, 2008, 2016). La reflexión explícita, detenida y comprometida de este vínculo entre el qué y el cómo nos coloca ante la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico. Tomar una posición explícita en relación a lo que entendemos por filosofía es un problema filosófico en sí mismo, en la medida que se haga comprometidamente. En este sentido el qué se enseña es el resultado de un posicionamiento filosófico respecto de lo que se entiende por filosofía y el cómo se enseña es una expresión de fidelidad respecto de lo que se concibe como filosofía. En función de esto podría decirse que enseñar filosofía sería en cada caso particular algo distinto. Puesto que, la forma de enseñarla variaría si se asume a la filosofía como el despliegue de su historia, una lectura crítica y radical de la realidad, creación de conceptos o el aprendizaje e incorporación de habilidades argumentativas. En cada caso la forma de enseñar debería ajustarse a la concepción que cada profesora asuma en relación a la filosofía. Claro está que podríamos continuar enumerando caracterizaciones de la filosofía indefinidamente. Aún así persistiría la misma idea, según la

cual “...lo que se considere que es básicamente la filosofía debería expresarse de alguna manera en su enseñanza...” (Cerletti, 2008, p. 19). De esta forma la enseñanza de la filosofía como problema filosófico consiste en que el profesor despliegue en sus clases la filosofía tal como él la concibe.

Sobre la base de esta idea pensamos que una planificación de una clase de este tipo debe ser una expresión de las afirmaciones teóricas del docente en relación a la filosofía. La lectura de una planificación filosófica nos debería dar una idea de lo que cada docente entiende por filosofía. Es decir, sobre la filosofía que se pretende desplegar en cada clase. En este sentido nos resulta sumamente fértil la idea de Manifiesto.

La palabra manifiesto, tal como la usamos en este trabajo es una sustantivación de un adjetivo de origen latino. Su significado hace referencia a la cualidad y evidencia de un objeto, mensaje o hecho (LEWIS y SHORT, 1879)⁵⁵. Estas acepciones son derivadas a partir del significado más literal: “aquel que es golpeado por la mano “, “tomado con la mano” o “aquel que es alcanzado con la mano” (LEWIS y SHORT, 1879; ERNOUT y MILLET, 2001). Diccionarios latín-inglés y latín-francés como el *Oxford Latin Dictionary* (LEWIS y SHORT, 1879) y el *Dictionnaire etymologique de la langue latine. Histoire des mots* (ERNOUT y MILLET, 2001) proponen a partir de esta traducción literal el sentido de “atrapado en el acto” o “atrapado infraganti”. Con el correr de los años las lenguas romances se apropiaron de esta palabra y modifican paulatinamente su significado original. En el caso particular de la lengua española hay documentos del siglo XIII en los que aparece la palabra manifiesto (ESPAÑA, 2017). Allí la palabra aparece en su forma latina, como un adjetivo que hace referencia al carácter claro, palpable o evidente de una cosa. A partir del siglo XVI, en la lengua italiana, la palabra *manifesto* hace referencia a una hoja escrita a mano, impresa o de varios formatos, presentada mayoritariamente en lugares públicos, para propagar y divulgar cuestiones de interés para la colectividad o noticias que se consideraban importantes para el público (BATTAGLIA, 1975). Pensamos que el sentido que Battaglia atribuye a la palabra manifiesto en la lengua italiana pudo ejercer influencias en la modificación del sentido en la lengua española. Debido a la coyuntura política de la época algunos territorios de la actual Italia, tales como el Ducado de Milán, los Presidios de la Toscana y los reinos de Nápoles, Sicilia y Cerdeña estuvieron bajo

⁵⁵ La presente reconstrucción histórica es una reescritura de una investigación más extensa presente en Duran, Kohan (2020). Manifiesto por una escuela filosófica popular. Los polvorines: Ediciones de la UNGS.

la autoridad de la monarquía española entre los siglos XVI a XVIII. De acuerdo con ello, es probable que este contacto entre ambas lenguas haya permitido la entrada al reino de España y con él a la lengua castellana de otro sentido de la palabra manifiesto (Durán; Kohan, 2020). Por su parte, Daniel Chouinard (1980), en su estudio sobre los orígenes y utilización de la palabra manifiesto entre los siglos XVI y XIX en Francia, hace referencia a las diversas utilizaciones de la palabra. Para este autor la palabra manifiesto a lo largo de su historia experimentó un proceso paulatino de sustantivación. Ya antes del año 1550 el empleo de la palabra manifiesto como sustantivo es extremadamente poco frecuente (CHOUINARD, 1980, p.22). Chouinard sostiene que hacia 1575 se da con mayor frecuencia la sustantivación de la palabra en la lengua francesa a partir del contacto con la palabra italiana “manifestó” (CHOUINARD, 1980, p. 23). No obstante ello, solo a fines del siglo XVII la palabra será incluida en los diccionarios franceses como escrito público de carácter justificativo y declarativo (RICHELET, 1679; FURETIÈRE, 1694). A partir de esta inclusión en las lexicografías de la época el sentido de la palabra evoluciona hasta llegar a su significación actual.

Durante la Revolución Francesa el manifiesto se convierte en un instrumento de propaganda política, conforme a su definición actual (SOMIGLI, 2003, p. 44). Es decir, el manifiesto es utilizado como una suerte de programa que expresa los principios de acción de un grupo determinado. Durante este periodo, estos escritos son utilizados para difundir y apoyar las ideas de cada sector. Así se escriben y difunden el *Nouveau manifeste des Princes émigrés, et leur profession de foi sur la Constitution française* (1791), *El manifiesto de la ciudad y el estado de Avignon* (1791) y *El manifiesto de los iguales* (1796). En cada uno de ellos es posible ver las posturas políticas de aquellos que escriben, sus intenciones y previsiones para el futuro cercano y lejano del colectivo del que emanan y del mayor al que se dirigen. A través de ellos, los autores arengan al pueblo, los ciudadanos influyentes y las autoridades a tomar partido a favor de lo que están proponiendo. Para Simogli (2003), el manifiesto moderno, y especialmente el del período revolucionario, es un escrito con una función pragmática que invita a la acción de aquellos a quienes está dirigido. (SOMIGLI, 2003, 45).

De acuerdo con esta reconstrucción la sustantivación de la palabra manifiesto es un proceso histórico cuyos inicios pueden rastrearse desde el siglo XVI a nuestros días. En este trabajo asumimos algunos de esos rasgos descrito en las líneas precedentes, junto con otros propuestos por autores como Latouche, Poliquín- Bourassa (1977), Abastado (1980), Britto

García (2000), Yanoshevsky (2009) y Dubois (2013). En este punto es sumamente importante aclarar que, en este trabajo, no pretendemos recapitular las diferentes teorizaciones y análisis sobre esta práctica discursiva en particular. Tampoco pretendemos establecer una definición particular, ni propia sobre el manifiesto. Simplemente decidimos tomar, algunas de las características mencionadas por los estudios canónicos y actuales, para pensar el objetivo de nuestro trabajo. A saber: pensar la planificación de clase como un manifiesto filosófico del docente.

La mayoría de los estudios consultados, asumen al manifiesto, sea este de cualquier clase (político, artístico, filosófico, epistemológico, educativo, etc.) como un escrito que responde a las necesidades de un grupo o individuo de tomar una posición respecto de una situación determinada. En este sentido, el manifiesto es portador de un mensaje, en un contexto determinado que hace referencia a una acción concreta (DUBOIS, 2013, p. 83, LATOUCHE y POLIQUIN-BOURASSA, 1977, p. 15-16).

Para Britto García los manifiestos se rebelan contra la fingida objetividad que oculta la singularidad del yo del autor de otros géneros de escritura (2000, p. 16). De acuerdo con su punto de vista, el manifiesto tiene una carga de subjetividad singular en la que el punto de vista del autor queda pública y abiertamente expuesto. Su producción exige el compromiso del autor con el contenido de la escritura. En este sentido, el manifiesto es una extensión escrita de las ideas propias de su autor. En el manifiesto el autor se encuentra presente permanentemente a lo largo del mismo en cada una de las líneas

Por su parte Abastado, destaca la intensidad didáctica del manifiesto (1980, p. 5-6). Sea este político, estético o filosófico, el manifiesto se ofrece como proyecto o experimentación, de una novedad que irrumpe frente a lo que hay. Esta novedad que afirma el manifiesto, supone generalmente un programa y su forma de implementación (ibídem.) Es decir, el manifiesto afirma no sólo qué hay que hacer, sino cómo hacerlo también. En este sentido, Abastado, sostiene que su escritura propone tanto pasar a la acción, como las formas en las cuales se debe pasar a la acción (1980, p. 3). Este carácter didáctico se encuentra íntimamente ligado a los principios y programa que se propone. La didáctica del manifiesto siempre es fiel a los principios teóricos y políticos que se afirman. Cada manifiesto propone, entonces, una didáctica particular en función de lo que se afirma.

De acuerdo con lo escrito pensamos que, es posible sostener que la planificación de una clase de filosofía puede asumir la forma de un manifiesto filosófico. Las razones, para ello se encuentran en que tanto la planificación como el manifiesto poseen rasgos comunes. En el caso, particular de la filosofía, Alain Badiou sostiene que un Manifiesto supone la necesidad de un decir anclado en un momento oportuno (2010). Según sus propias palabras: “un manifiesto contiene siempre un ‘es tiempo de decir...’ que hace que no se puede distinguir entre lo que proclama y su momento” (Badiou, 2010, p.9). Se trata de un declarar sobre el momento de hacer una declaración en relación a la filosofía misma (ibídem). En el caso de la planificación filosófica la relación entre la declaración y el momento se juega en la inminencia de la clase. Esto es, se declara qué es la filosofía para el docente en una planificación que supone presencia de una clase. De no existir esa clase, podría existir la afirmación teórica del autor, pero no la planificación filosófica. Por la sencilla razón que una planificación solo tiene sentido en virtud de la clase a la cual está dirigida. En otras palabras, podría decirse que podría haber Manifiesto filosófico sin planificación filosófica, pero no a la inversa.

La planificación al igual que el manifiesto son una declaración de ideas y principio en los que el autor se expone pública y abiertamente. En función de los principios filosóficos didácticos que expusimos al inicio de esta sección, afirmamos que la planificación es un objeto en el que se expresan sin medias tintas las ideas filosóficas del autor. Quien lee una planificación debería poder distinguir claramente y sin ambigüedades las apuestas teóricas del autor. La condición de posibilidad de este tipo de planificaciones es la existencia de una toma de posición en relación a la filosofía por parte del autor. La reflexión crítica y comprometida en torno a qué se hace en nombre de la filosofía es un elemento indispensable para la escritura de este instrumento. De hecho, en el compromiso teórico del autor reside el carácter filosófico del escrito. La planificación carente de las apuestas filosóficas del autor es un objeto vacío. Cuando ello ocurre, la planificación pasa de ser filosófica a un mero objeto propio de la administración escolar.

Una planificación como manifiesto es una planificación filosófica, puesto que en ella se despliega la filosofía del autor. De acuerdo con ello, podría decirse que, de la misma manera de que no existe una filosofía única, tampoco hay una única forma de planificar. Habría tantas planificaciones posibles como autores y filosofías afirmadas. La única condición que una

planificación filosófica debería respetar, más allá de sus formatos, es que la misma sea una expresión material de las ideas del autor respecto de lo que él entiende por filosofía.

Al igual que el manifiesto la planificación tiene una intención didáctica. Ambos son declaraciones y formas de llevar adelante lo que se afirma. Si tenemos en cuenta lo escrito, tanto en el manifiesto como en la planificación filosófica, los instrumentos a través de los cuales se propone llevar adelante lo que sostiene deben ser fieles a los principios teóricos asumidos. Así una planificación es una creación didáctica propia, coherente con los principios teóricos de los que emana. De la misma forma que en el punto anterior, una planificación que se apoye en una didáctica general como herramienta pedagógica si más, vacía su sentido filosófico. Según nuestro punto de vista asumir el carácter pedagógico instrumental de la planificación a distancia de los presupuestos teóricos que la inspiran es renunciar a la filosofía como principio constitutivo de su didáctica. En este punto nos diferenciamos parcialmente de la idea original de Alejandro Cerletti. Según su punto de vista todo acto que se haga en nombre de la filosofía presupone una puesta en práctica de la misma. En el caso particular de la filosofía y su enseñanza podría decirse que cada clase pone en juego una dimensión de entender la filosofía por parte del docente. Cerletti observa que, aunque la forma que asuma la filosofía en la clase puede ser consciente o inconsciente, nada evita que una forma de entender la filosofía tenga lugar en el aula. Para nosotros no ocurre lo mismo en el caso de la planificación. Para que una planificación sea una planificación filosófica esta debe ser un reflejo consciente y detenido de la filosofía que el autor se propone desplegar en la clase.

En cuanto a los elementos que componen a una planificación filosófica (fundamentos, propósitos, objetivos, contenidos, actividades y bibliografía), estos guardan una relación estrecha de implicancia mutua entre la fundamentación, propósitos y objetivos

El punto relativo a la “fundamentación” de la clase es la explicitación crítica y argumentada de lo que va a suceder allí en nombre de la filosofía. En la fundamentación el docente da cuenta de lo que entiende por filosofía y su articulación con la práctica que pretende llevar adelante. Podría decirse que este apartado de la planificación es el punto nodal de la misma, en la medida que explicita la articulación entre teoría y práctica. Si bien se trata de los fundamentos teóricos del autor, estos son declarados con vistas a la performatividad de la clase. De acuerdo con ello, la fundamentación de una clase de filosofía consiste en la declaración teórica de un cierto tener lugar, la clase.

Los objetivos de una planificación filosófica, se vincula con los problemas filosóficos que el docente desea que circulen y sean abordados entre los integrantes de la clase. Tiene que ver con aquello que el filósofo docente desea que ocurra en su clase en nombre de la filosofía. Son la apuesta que se desprende de la fundamentación teórica. Es decir, los objetivos es lo que el docente espera que se materialice a partir de sus decisiones filosóficas contenida en la fundamentación. Los objetivos, no sólo están vinculados con los fundamentos, sino también con los propósitos en tanto que constituyen las decisiones docentes en pos de los objetivos planteados.

De acuerdo con lo anterior sostenemos que, los propósitos son todas las acciones que el docente pondrá en juego para que la filosofía tenga lugar en el aula. Podría decirse que los propósitos están vinculados a las estrategias filosóficas del docente. Es lo que el docente hará para que se logren los objetivos planteados en la planificación. Podría decirse que los propósitos son el despliegue material en el cuerpo del docente en pos de dar lugar a la filosofía en el aula. De la misma forma que los objetivos los propósitos están estrechamente relacionados con la fundamentación. Puesto que a partir de lo que ella afirma, el docente construye sus formas de intervención para la materialización de las apuestas constitutivas de los objetivos.

Los contenidos son el soporte teórico sobre el cual y a partir del cual el docente despliega la filosofía en su clase. Inevitablemente ellos se desprenden de la fundamentación y están en estrecha relación con los objetivos y los propósitos. Los contenidos son el medio elegido en torno del cual el docente despliega sus estrategias teóricas (propósitos) con fin de que la filosofía se de en la clase a partir de la apropiación de sus problemas (objetivos).

Por último, la evaluación es la forma a través de la cual se piensa si algo en nombre de la filosofía tuvo lugar en los encuentros denominados “clase”. En este caso la evaluación es a la propuesta y la forma de apropiación de la misma. En la medida que intenta determinar si algo de la filosofía que se sostiene en la fundamentación tuvo lugar en la clase. De acuerdo con ello la evaluación es una instancia global, ya que para determinar si la filosofía tuvo lugar o no en la clase es necesario tener en cuenta la fundamentación, los propósitos y los objetivos. En otras palabras, se debe pensar y evaluar todos los elementos que componen la clase.

Cada uno de los elementos que componen una planificación merecen una reflexión más profunda, cuidada y detallada. Esta reflexión excede ampliamente a los fines de este trabajo.

No obstante, pensamos que el ejercicio realizado en esta parte del texto alcanza, de manera inicial para presentar el vínculo entre cada uno de ellos y las apuestas teóricas del docente.

Conclusión

Pensar la planificación como manifiesto filosófico del docente permite, según nuestro punto de vista, restituir a la práctica de enseñar Filosofía una densidad filosófica que muchas veces se pierde cuando la tarea se reduce a completar formatos. A lo largo del trabajo intentamos dar cuenta que planificar no es solamente anticipar actividades, organizar tiempos o clasificar contenidos, sino asumir una posición teórica sobre el sentido de la enseñanza, y de la filosofía que se pretende desplegar en el aula. Esta tesis tiene un alcance decisivo: devuelve al acto de planificar su dimensión intelectual, ética, política y fundamentalmente, filosófica. El recorrido histórico desarrollado en el artículo demuestra que la planificación didáctica nunca fue neutral. Desde las matrices normalizadoras de fines del siglo XIX hasta los enfoques tecnicistas del siglo XX, pasando por las pedagogías críticas y las discusiones contemporáneas sobre inclusión y justicia educativa, cada modelo de planificación respondió a una determinada imagen de escuela, de conocimiento y de sujeto. Reconocer esta historicidad no es un ejercicio erudito, sino una condición para evitar dos riesgos que siguen vigentes: creer que existe un único modo correcto de planificar y suponer que cualquier planificación es equivalente. Si toda planificación implica decisiones sobre qué enseñar, a quiénes, para qué y en qué condiciones, entonces planificar es intervenir en una disputa de sentidos que compromete el horizonte político de la educación. En ese marco, el aporte del presente trabajo es mostrar que, en el caso específico de la enseñanza de la Filosofía, el vínculo entre el qué y el cómo adquiere una radicalidad particular. No se puede enseñar Filosofía sin expresar, de manera más o menos consciente, una idea de Filosofía. Cuando esa idea no se explicita, no desaparece: se vuelve implícita, opera de forma no tematizada y suele quedar subordinada a inercias institucionales o a hábitos didácticos ajenos al proyecto filosófico del docente. Por eso, la exigencia de una reflexión consciente y comprometida no constituye un formalismo adicional, sino la posibilidad de que la clase se convierta en un espacio donde la Filosofía acontezca efectivamente como práctica de problematización, creación conceptual y lectura

crítica del mundo. La noción de manifiesto resulta especialmente fértil para pensar esta exigencia. Un manifiesto no es una descripción aséptica ni un listado de intenciones generales; es una declaración situada, pública, argumentada y orientada a la acción. Trasladada al campo de la planificación filosófica, esta figura permite comprender que el plan de clase puede ser leído como una escritura en la que el docente expone sus apuestas teóricas, asume su responsabilidad pedagógica y establece una coherencia entre principios y procedimientos. Así, planificar como manifiesto supone escribir no solo lo que se quiere hacer, sino desde qué filosofía se lo quiere hacer y con qué didáctica se busca materializarlo. Esta perspectiva también ilumina el problema de la coherencia interna de la planificación. El artículo subraya con claridad que fundamentación, objetivos, propósitos, contenidos y evaluación no son casilleros independientes, sino dimensiones mutuamente implicadas. La fundamentación da cuenta del posicionamiento filosófico; los objetivos expresan qué se espera que ocurra en nombre de la Filosofía; los propósitos definen las mediaciones concretas para abrir ese proceso; los contenidos funcionan como soporte teórico y problemático; y la evaluación, entendida de manera global, permite reconocer si algo de esa apuesta tuvo lugar. Cuando estas dimensiones se desconectan, la planificación se vacía y se vuelve un documento administrativo. Cuando se articulan, en cambio, se transforman en una arquitectura pedagógica con potencia filosófica. Al mismo tiempo, la discusión no puede quedar encerrada en la voluntad individual del docente. Una de las enseñanzas más importantes del recorrido histórico es que las condiciones institucionales y las políticas públicas inciden de manera directa en las posibilidades reales de planificar con sentido. La sobrecarga burocrática, la fragmentación del trabajo, la falta de tiempos de intercambio y las desigualdades materiales entre escuelas erosionan la dimensión reflexiva de la planificación. Por ello, afirmar la planificación como manifiesto filosófico exige también defender condiciones de trabajo que habiliten la deliberación pedagógica colectiva, la formación continua situada y la construcción de proyectos institucionales sostenidos. Sin estas mediaciones, la autonomía profesional se vuelve un ideal declamativo.

Otro aspecto decisivo es la relación entre planificación y evaluación. Si la evaluación se reduce a clasificar rendimientos, la planificación tiende a estrecharse y a perder su horizonte formativo. En cambio, cuando la evaluación se concibe como instancia de

conocimiento compartido, retroalimentación y revisión de estrategias, se vuelve una pieza clave para sostener el carácter filosófico de la clase. Evaluar, desde esta perspectiva, no es comprobar de forma externa si se cumplieron pasos prefijados, sino interrogar críticamente si las experiencias diseñadas habilitaron preguntas, desplazamientos conceptuales y apropiaciones significativas. Esta mirada fortalece la responsabilidad docente sin caer en lógicas punitivas ni en espontaneísmos improductivos. Esta tarea exige continuidad, acuerdos institucionales y una decisión política sostenida para cuidar el derecho a filosofar. En síntesis, la idea de planificación como manifiesto filosófico del docente permite superar la falsa alternativa entre técnica y espontaneidad. No se trata de elegir entre un guion rígido y la improvisación permanente, sino de construir una práctica reflexiva capaz de decidir, revisar y recrear la enseñanza desde una posición teórica explícita. Esta concepción reconoce que toda clase de Filosofía es una intervención situada en un tiempo histórico, en una institución concreta y ante sujetos diversos. Por eso, su sentido no puede reducirse ni a la cobertura de contenidos ni al cumplimiento de formularios. La conclusión más fuerte que deja el trabajo es, quizá, la más simple y la más desafiante: planificar filosóficamente es comprometerse con la posibilidad de que la Filosofía ocurra en la escuela como experiencia viva, pública y transformadora. Cuando el docente escribe su planificación como manifiesto, no solo organiza una clase; declara una forma de habitar la enseñanza, de asumir su oficio y de responder, con responsabilidad intelectual y política, a la pregunta por qué vale la pena enseñar Filosofía hoy.

Referencias bibliográficas

- ABASTADO, C. Introduction à l'analyse des manifestes. *Littérature*, n.39, p.3-11, 1980. Disponible em: https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1980_num_39_3_2128.
- AVOLIO DE COLS, S. *La tarea docente*. Buenos Aires: Marymar, 1996.
- BATTAGLIA, S. *Grande dizionario della lingua italiana*. Milán: UTEC, 1975.
- BADIOU, A. *Manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 2010.
- CAZAS, F. La planificación de la enseñanza. In: VV.AA. *Didáctica general*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), 2018.

- CHOUINARD, D. Sur la préhistoire du manifeste littéraire (1500-1828). *Études françaises*, v. 16, n. 3-4, p. 21-29, 1980.
- DUBOIS, S. Le manifeste récupéré: réduire, réutiliser et recycler Refus global. *Études littéraires*, v. 44, n. 3, p. 83-94, 2013. DOI: 10.7202/1025482ar.
- ERNOUT, A.; MEILLET, A. *Dictionnaire étymologique de la langue latine: histoire des mots*. Paris: Klincksieck, 2001.
- ESPAÑA. Real Academia Española. *Corpus Diacrónico Español (CORDE)*. Versión en línea. Disponível em: <http://corpus.rae.es/cordenet.html>. Acesso em: 19 nov. 2017.
- FRANCE. *Manifeste de la ville et état d'Avignon*. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k78706b/f3.image>. Acesso em: 6 dez. 2016.
- FRANCE. *Nouveau manifeste des Princes émigrés, et leur profession de foi sur la Constitution française*. 1791.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*. [S.l.]: Paz e Terra, 2004.
- FURLÁN, A.; AVOLIO DE COLS, S. *La selección de contenido scurriculares*. BuenosAires: Novedades Educativas, 2011.
- FURETIÈRE, A. *Dictionnaire de l'Académie*. Lille: Fac-simile, 1901.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós/MEC, 1990.
- LATOUCHE, D.; POLIQUIN-BOURASSA, D. Introduction. In: *Le Manuel de la parole. Mani-festes québécois*, t. 2: 1900-1959. Sillery: Boréal Express, 1977.
- LEWIS, Ch.; SHORT, Ch. *A Latin dictionary*. Oxford: Clarendon Press, 1879. Disponível em: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.04.0059%3Aentry%3Dmanifestus>. Acesso em: 1 nov. 2016.
- LIBANEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. IDDLE, H. LIDDLE G.; SCOTT, R. *A Greek English lexicon*. Oxford: Clarendon Press, 1879.
- MARECHAL, S. Manifeste des égaux. In: DOMMANGET, M. *Sur Babeuf et la conjuration des égaux*. Paris: François Maspero, 1976.
- PIMENTA, S. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

- PUIGGRÓS, A. *Sujeto, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna, 1991.
- RICHELET, C. P. *Dictionnaire français [...] Genève: Slatkine Reprints, 1970 (1979).*
- RICHELET, C. P. *Dictionnaire français*. Genève: Slatkine Reprints, 1970 (1979).
- SACRISTÁN, J. *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 2010.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- SAYLOR, J. G.; ALEXANDER, W. M. *Curriculum planning for better teaching and learning*. [S.l.]: Rinehart, 1954.
- SOMIGLI, L. *Legitimizing the artist: manifesto writing and the European modernism 1885-1915*. Toronto: University of Toronto Press, 2003.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TERIGI, F. *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.
- VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. Campinas: Papirus, 2003.
- YANOSHEVSKY, G. Three decades of writing on manifesto: the making of a genre. *Poetics Today*, v. 30, n. 2, 2009. DOI: 10.1215/03335372-2008-010.