IXTLI – Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, vol. 13, no. 26, 121- 133, 2026

El sujeto interrogante en la forma-escola: condiciones de posibilidad del filosofar adolescente en la escuela secundaria argentina

Juan José Granado Oggero

Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes (granadojj@gmail.com)
https://orcid.org/0009-0008-7325-6935

Recibido: 14/07/2026 / Aceptado: 16/10/2026 / Publicado: 20/11/2026

Para citar este artículo:

Granado Oggero, J. J. (2026). El sujeto interrogante en la forma-escola: condiciones de posibilidad del filosofar adolescente en la escuela secundaria argentina *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, 13*(26), p121-133. https://doi.org/10.63314/DFXA3663

Resumen

Este artículo analiza la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria argentina desde una perspectiva filosófico-epistemológica, centrada en la posición del estudiante adolescente. Se sostiene que la forma-escola —configuración histórica que organiza tiempos, espacios, saberes y evaluaciones— produce un régimen de veridicción donde el pensamiento crítico sólo es reconocible si se traduce en desempeños evaluables. El estudiante se debate entre el sujeto escolar y el sujeto interrogante; esta tensión es la condición de posibilidad del filosofar. A partir de Foucault, Deleuze, Lahire, Southwell y Masschelein & Simons, se examinan las materialidades, temporalidades y consignas escolares que configuran lo filosóficamente decible. Se concluye que el filosofar escolar no ocurre a pesar de la forma-escola, sino en la tensión constitutiva con ella, tensión que la racionalidad neoliberal agudiza pero no anula.

Palabras clave: filosofía de la educación, forma escolar, régimen de veridicción, subjetivación, neoliberalismo

O sujeito interrogante na forma-escola: condições de possibilidade do filosofar adolescente no ensino médio argentino

Resumo

Este artigo analisa o ensino de filosofia no ensino médio argentino a partir de uma perspectiva filosófico-epistemológica, com foco na posição do estudante adolescente. Defende-se que a forma-escola — configuração histórica que organiza tempos, espaços, saberes e avaliações — produz um regime de veridicção onde o pensamento crítico só é reconhecível se traduzido em desempenhos avaliáveis. O estudante oscila entre o sujeito escolar e o sujeito interrogante; essa tensão é a condição de possibilidade do filosofar. Com base em Foucault, Deleuze, Lahire, Southwell e Masschelein & Simons, examinam-se as materialidades, temporalidades e consignas escolares que configuram o

CC BY NC SA

filosoficamente dizível. Conclui-se que o filosofar escolar não ocorre apesar da forma-escola, mas na tensão constitutiva com ela, tensão que a racionalidade neoliberal agudiza, mas não anula.

Palavras-chave: filosofia da educação, forma escolar, regime de veridicção, subjetivação, neoliberalismo

The questioning subject in the school form: conditions of possibility for adolescent philosophizing in Argentine secondary education

Abstract

This article analyzes the teaching of philosophy in Argentine secondary education from a philosophical-epistemological perspective, focusing on the position of adolescent students. It argues that the school form — the historical configuration that organizes times, spaces, knowledge, and assessments — produces a regime of veridiction where critical thinking is only recognizable if translated into measurable performances. The student oscillates between the school subject and the questioning subject; this tension is the condition of possibility for philosophizing. Drawing on Foucault, Deleuze, Lahire, Southwell, and Masschelein & Simons, the article examines the materialities, temporalities, and school assignments that shape what is philosophically sayable. It concludes that school philosophizing does not occur in spite of the school form, but in the constitutive tension with it — a tension that neoliberal rationality sharpens but does not cancel.

Keywords: philosophy of education, school form, regime of veridiction, subjectivation, neoliberalism

---

Introducción

La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria argentina se inscribe en una paradoja constitutiva de la modernidad pedagógica: la pretensión de transmitir un pensamiento crítico, autónomo e interrogativo en el interior de una institución cuya función histórica ha estado ligada, al mismo tiempo, a la regulación, la normalización y la reproducción de determinados órdenes sociales. Esta tensión no es un accidente externo a la práctica filosófica escolar, sino su condición misma de posibilidad. La clase de filosofía no es el lugar donde el pensamiento puro ingresa al aula para ser recibido por adolescentes; es, ante todo, una escena institucional en la que se articulan saberes, autoridades, tiempos, formas de evaluación, posiciones subjetivas y criterios de legitimidad que configuran lo que puede ser reconocido como filosofía.

El presente artículo propone una problematización filosófico-epistemológica de la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria argentina, centrada en la posición del estudiante adolescente. Su punto de partida no consiste en evaluar la eficacia pedagógica de una asignatura ni en medir resultados de aprendizaje; por el contrario, busca interrogar las condiciones históricas, institucionales, discursivas y materiales que hacen posible que algo como el filosofar acontezca en el aula, así como los regímenes de veridicción que lo organizan. Desde esta perspectiva, la clase de filosofía se aborda como un dispositivo en el que se producen determinadas formas de visibilidad, enunciación y subjetivación, en el sentido que Deleuze (1990) otorga a este término al leer la obra de Foucault.

La hipótesis que guía este trabajo sostiene que la forma-escola, en tanto configuración histórica que organiza la experiencia educativa mediante la separación de tiempos y espacios, la secuenciación curricular graduada y el ritual de evaluación-sanción, no solo tensiona la posibilidad del filosofar, sino que produce un régimen de veridicción específico donde el pensamiento crítico sólo es reconocible si se traduce en desempeños evaluables, respuestas escritas, participación oral regulada y adecuación a consignas previamente establecidas. Esta traducción no es un efecto secundario de la escolarización, sino el mecanismo central mediante el cual la escuela integra la filosofía neutralizando, en parte, su potencia interrogativa.

La noción de "sujeto interrogante" que aquí se propone no remite a una categoría preexistente en la literatura, sino a una herramienta analítica elaborada para nombrar la dimensión del estudiante que emerge cuando la forma-escola habilita —o no— la formulación de preguntas propias y la problematización de lo dado. Su distinción respecto del "sujeto escolar" permite articular el análisis de la subjetivación con las condiciones institucionales, pedagógicas y materiales que configuran la experiencia filosófica en el aula.

Para desarrollar este argumento, el artículo se organiza en cuatro apartados. El primero recupera el concepto de forma-escola y lo articula con la noción foucaultiana de régimen de veridicción, mostrando cómo la gramática escolar opera como un dispositivo de saber-poder que define lo filosóficamente decible y enseñable. El segundo analiza la figura del estudiante adolescente como una subjetividad escindida entre el sujeto escolar —evaluado, clasificado y regulado— y el sujeto interrogante —capaz de formular preguntas propias, problematizar lo dado e interrumpir el flujo institucional—. El tercer apartado examina las materialidades, temporalidades y consignas escolares como mediaciones concretas que configuran la experiencia filosófica en el aula. Finalmente, el cuarto apartado sostiene que el filosofar escolar no acontece a pesar de la forma-escola, sino en la tensión constitutiva con ella, y que esa tensión es precisamente lo que abre la posibilidad de una experiencia de pensamiento genuina.

1. La forma-escola como dispositivo de veridicción

La noción de forma escolar, desarrollada por Vincent, Lahire y Thin (1994), constituye un punto de partida indispensable para comprender la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria. Estos autores definen la forma escolar como una "forma histórica específica de socialización", distinta de otras modalidades de transmisión del saber, que organiza la experiencia educativa mediante la separación de un tiempo y un espacio propios, la objetivación de los saberes, la regulación de las relaciones pedagógicas, la progresión graduada de los aprendizajes y la producción de sujetos escolarizados. En esta línea, Bernard Lahire (2008) precisa que la forma escolar no remite simplemente a una institución social, sino a una configuración histórica que expresa una "gramática" relativamente estable, la cual define los modos legítimos de transmisión de saberes, la constitución del sujeto escolarizado y las prácticas reconocidas dentro del espacio educativo.

Myriam Southwell (2011) sitúa esta gramática en la especificidad de la escuela media argentina, demostrando cómo el formato escolar secundario se consolidó como una configuración relativamente estable, organizada por la división del saber en asignaturas, la enseñanza simultánea, la gradualidad curricular, la promoción anual y el examen como dispositivo central de evaluación. La forma-escola no contiene de manera neutral la experiencia filosófica, sino que la inscribe en una trama histórica que condiciona, moldea y tensiona las posibilidades del pensamiento.

Ahora bien, para comprender cómo opera esta gramática en el campo específico de la enseñanza de la filosofía, resulta necesario articular la noción de forma-escola con la de régimen de veridicción, tal como fue elaborada por Michel Foucault en sus cursos de los años setenta y ochenta. Foucault (2006) entiende por veridicción el conjunto de reglas, procedimientos y condiciones institucionales mediante los cuales determinados enunciados, prácticas y sujetos pueden ser reconocidos como verdaderos, legítimos o válidos en un campo específico. La veridicción no designa una propiedad intrínseca del discurso verdadero, sino el régimen histórico que lo hace posible y le otorga fuerza normativa.

En esta línea, Edgardo Castro (2016) sostiene que la relación foucaultiana entre poder y verdad exige interrogar tanto los modos en que los dispositivos producen discursos verdaderos como la fuerza normativa que la verdad adquiere dentro de ciertos regímenes. Julia Monge (2021) permite comprender la veridicción como una práctica situada, con efectos éticos y políticos sobre los sujetos y sobre la vida común. Adriana Salinas Araya (2024) subraya el carácter político de la veridicción al analizar cómo los regímenes de verdad no solo describen el mundo, sino que lo ordenan y regulan.

Desde esta perspectiva, la clase de filosofía puede ser analizada como un dispositivo de veridicción que define qué puede ser dicho, preguntado y pensado como filosofía en el aula escolar. No se trata únicamente de afirmar la capacidad de pensamiento crítico de los alumnos, sino de analizar cómo dicha capacidad se constituye, se negocia y se tensiona dentro de una forma-escola que transforma el filosofar en desempeño, respuesta, participación y evaluación. La clase de filosofía funciona como una red heterogénea de discursos, instituciones, normas, disposiciones espaciales, prácticas pedagógicas, saberes y relaciones de poder que producen determinadas formas de experiencia, en el sentido que Gilles Deleuze (1990) otorga al término dispositivo al leer la obra de Foucault: un conjunto multilineal compuesto por líneas de visibilidad, líneas de enunciación, líneas de fuerza y líneas de subjetivación.

La potencia analítica de esta articulación radica en que permite desplazar la mirada desde la mera presencia curricular de la filosofía hacia los modos concretos en que la escuela organiza, habilita, regula o limita determinadas experiencias de pensamiento. El régimen escolar de veridicción opera mediante una serie de prácticas concretas: consignas, explicaciones docentes, criterios de corrección, evaluaciones, silencios, autorizaciones de la palabra y jerarquías discursivas. En ese marco, la filosofía puede quedar reducida a una práctica escolarmente normalizada, en la medida en que el pensamiento crítico se traduce en

desempeños observables, respuestas esperadas y procedimientos institucionalmente reconocibles.

Sin embargo, y esta es una arista fundamental para el análisis, la gramática escolar moderna no es una herencia inocente del siglo XIX. En las últimas décadas, la forma-escola se ha visto reconfigurada por una racionalidad neoliberal que introduce criterios de eficiencia, gestión, rendición de cuentas y empleabilidad como principios organizadores del sistema educativo. Como lo han señalado Laval y Dardot (2013), el neoliberalismo no es solo una política económica, sino una racionalidad que redefine las instituciones sociales a partir de la lógica del mercado y la competencia. En el ámbito educativo, esta racionalidad se traduce en estándares, evaluaciones estandarizadas, resultados medibles y una concepción del estudiante como capital humano que debe optimizar su rendimiento para insertarse productivamente en la sociedad.

Esta reconfiguración neoliberal de la forma-escola agudiza la tensión entre el filosofar y la institución. Si la escuela moderna ya regulaba los tiempos y espacios del pensamiento, la escuela neoliberal añade una exigencia adicional: que el pensamiento sea rentable, que pueda ser evaluado en términos de competencias y que los resultados sean comparables. El filosofar, en tanto práctica que se demora, que suspende la respuesta inmediata y que no siempre produce resultados cuantificables, aparece como una anomalía dentro de este régimen de veridicción. Esta dimensión neoliberal será retomada en los apartados siguientes al analizar la figura del estudiante y las materialidades escolares.

2. El estudiante adolescente: entre el sujeto escolar y el sujeto interrogante

La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria se dirige a adolescentes, un grupo etario que no puede ser comprendido como un receptor pasivo de contenidos filosóficos, sino como una subjetividad activa, atravesada por experiencias juveniles, procesos de socialización, demandas institucionales y modos particulares de relación con el saber. Sin embargo, la forma-escola tiende a producir una figura homogénea del estudiante, que en este trabajo denominamos sujeto escolar: el alumno evaluado, clasificado, cronometrado y regulado por la institución, cuya intervención en el aula está sujeta a criterios de corrección, adecuación y rendimiento.

Esta figura del sujeto escolar no es accidental; responde a la lógica de funcionamiento de la gramática escolar moderna y, más aún, a la racionalidad neoliberal que la ha reconfigurado. El sujeto escolar es el correlato del capital humano: debe acumular conocimientos, demostrar competencias, obtener calificaciones y prepararse para su futura inserción en el mercado laboral. Su valor se mide por su productividad, y su intervención en el aula es valorada en la medida en que se ajusta a los criterios de evaluación y a las expectativas curriculares.

Pero el estudiante adolescente no se agota en esta figura. Existe también una dimensión que podemos denominar sujeto interrogante: aquel que formula preguntas propias,

problematiza lo establecido, interrumpe el flujo institucional y se apropia de la palabra filosófica como una herramienta para pensar su propia experiencia y su mundo. Esta dimensión no es espontánea ni natural; es una posibilidad que la escuela puede habilitar o clausurar, y que depende de condiciones institucionales, pedagógicas y materiales concretas.

La pregunta filosófica, en este contexto, adquiere un estatuto particular. Como sostiene Gabriel Adelio Saia (2025), enseñar a pensar no equivale a enseñar respuestas ni siquiera a enseñar contenidos filosóficos, sino a restituir el valor de la pregunta como acto formativo. En un contexto de saturación informativa, aceleración comunicativa y plataformas digitales que moldean la atención, la pregunta filosófica se convierte en una práctica capaz de interrumpir la captura inmediata del sujeto por los flujos de información. Preguntar es demorarse, suspender la respuesta automática y abrir una distancia frente a lo dado. El estudiante sólo puede comenzar a pensar allí donde se producen condiciones para la pregunta.

Esta reflexión puede leerse como una defensa de la ascesis del pensamiento frente a la dispersión contemporánea. Enseñar a pensar implica crear el espacio en el que el sujeto puede detenerse, rumiar y sostener el peso de una interrogación que no se resuelve en el consumo inmediato de información. Esta dimensión se radicaliza con la propuesta de Samuel Madrid (2025), quien retoma la tradición de los ejercicios espirituales filosóficos, inaugurada por Pierre Hadot, para pensar estas prácticas como tecnologías éticas del yo capaces de adquirir una nueva vigencia en el contexto contemporáneo. Su tesis central afirma que los ejercicios espirituales filosóficos conservan una potencia formativa decisiva en un tiempo en el que la conciencia corre el riesgo de ser sustituida por automatismos técnicos y la subjetividad se fragmenta bajo la presión de dispositivos digitales que moldean hábitos, atención y decisión (Madrid, 2025).

La enseñanza filosófica, desde esta perspectiva, puede ser leída como un laboratorio ético en el que el sujeto aprende a mirarse, transformarse y resistir la atomización que producen los entornos técnicos contemporáneos. Pero esta posibilidad se enfrenta a la lógica del sujeto escolar, que tiende a neutralizar la interrogación cuando esta no se ajusta a los tiempos, formatos y criterios de evaluación previstos.

La tensión entre estas dos figuras —el sujeto escolar y el sujeto interrogante— constituye el núcleo problemático de la experiencia filosófica en la escuela secundaria. No se trata de una oposición simple, sino de una relación de fuerzas en la que la institución escolar define qué formas de interrogación pueden circular y cuáles quedan desplazadas, silenciadas o reabsorbidas por la lógica evaluativa. El estudiante que pregunta "¿para qué sirve esto?" o "¿quién dijo que eso es verdad?" está desafiando el régimen de veridicción escolar, pero también está haciendo filosofía en el sentido más genuino: interrogando los fundamentos de lo que se le presenta como válido.

En el marco de la racionalidad neoliberal, esta tensión se vuelve aún más aguda. La escuela, gestionada bajo criterios de eficiencia y rendimiento, tiende a valorar las intervenciones que se ajustan a los resultados esperados y a desalentar aquellas que introducen demoras, ambigüedades o cuestionamientos a los supuestos institucionales. El sujeto interrogante, en

este contexto, no solo es un obstáculo para la fluidez de la clase, sino una amenaza a la lógica de productividad que organiza el sistema. Por ello, la posibilidad de habilitar la pregunta filosófica en la escuela secundaria argentina no es un problema meramente pedagógico, sino un problema político que interpela el sentido mismo de la educación en la actualidad.

3. Materialidades, temporalidades y consignas: lo que el aula hace con el filosofar

Si la forma-escola organiza la experiencia educativa mediante una gramática institucional, y el estudiante se debate entre el sujeto escolar y el sujeto interrogante, entonces el análisis debe descender al nivel de las mediaciones concretas que configuran la clase de filosofía: las materialidades, las temporalidades y las consignas de trabajo. Estos elementos no son neutrales ni meramente instrumentales; producen relaciones pedagógicas específicas, presuponen ciertos sujetos y definen, de manera práctica y operativa, qué puede ser dicho, preguntado y pensado en el aula.

Carmina Shapiro (2024) ofrece uno de los aportes más pertinentes para pensar la crítica de la forma-escola desde las materialidades. Su argumento central sostiene que las prácticas educativas escolarizadas se organizan sobre directrices materiales y político-pedagógicas que tienden a presentarse como naturales o inamovibles, aunque condicionan de modo decisivo la posibilidad del filosofar. Las materialidades escolares —textos, manuales, planificaciones, modos de escucha, disposición del aula— no son neutrales: producen determinadas relaciones pedagógicas y presuponen ciertos sujetos infantiles o escolares. Por ello, filosofar en la escuela exige interrogar los conocimientos, los soportes y las formas de organización de la experiencia de aprendizaje.

En esta línea, el trabajo de Pedro Rodríguez y Janette García (2025) ofrece una crítica frontal al imaginario que presenta la tecnificación educativa como modernización neutral. Los autores sostienen que el discurso tecno-gerencial, que combina tecnología, gerencia y mercado bajo la apariencia de innovación pedagógica, banaliza el conocimiento y legitima la mercantilización educativa al presentar la eficiencia técnica como criterio de mayor valor pedagógico. Esta crítica permite pensar la forma-escola como una gramática material reprogramada por dispositivos digitales y lógicas empresariales, donde el acto educativo se convierte en servicio, el aprendizaje en consumo personalizado y la docencia en función subordinada a la mediación técnica.

La dimensión temporal es igualmente decisiva. El filosofar, como práctica de demora y elaboración, requiere tiempo para la lectura, la discusión, la escritura y la reelaboración. Sin embargo, la escuela secundaria argentina organiza sus tiempos de manera fragmentada: clases de cuarenta minutos, evaluaciones periódicas, calendarios académicos apretados, múltiples asignaturas que compiten por la atención de los estudiantes. Esta fragmentación, como lo señala Daniel Innerarity (2022), no es un mero problema de organización, sino que responde a un contexto epistemológico más amplio: la sociedad del desconocimiento, donde

el avance del conocimiento lleva consigo una expansión correlativa de lo desconocido, y donde la sobrecarga de información no garantiza experiencia de verdad.

Desde esta perspectiva, la era digital no está produciendo una escuela más transparente, sino una escuela inmersa en un nuevo régimen de opacidad, donde la sobrecarga de información vuelve todavía más difícil el pensamiento profundo y crítico. El tiempo escolar, bajo esta lógica, tiende a ser un tiempo de aceleración, donde la respuesta rápida y la adaptación a los estímulos priman sobre la elaboración reflexiva. El filosofar, que exige la suspensión de la inmediatez, se vuelve difícil de sostener en un entorno que premia la velocidad y la eficiencia.

Las consignas de trabajo constituyen el nivel más concreto del régimen de veridicción. En ellas se definen, de manera operativa, qué preguntas pueden formularse, qué argumentos son válidos, qué tipos de respuesta son esperables y qué criterios de corrección se aplicarán. Un análisis de las consignas habituales en la enseñanza de la filosofía revela una tendencia a privilegiar la repetición de autores, la definición de conceptos y la aplicación de categorías a casos previamente delimitados, por encima de la formulación de preguntas abiertas o la problematización de los supuestos de la propia disciplina.

Esta tendencia no es accidental. Responde a la necesidad institucional de evaluar el aprendizaje en términos medibles y comparables, lo cual favorece consignas cerradas que permiten una corrección estandarizada. Pero al mismo tiempo, esta lógica produce un efecto de neutralización del filosofar: la pregunta filosófica se transforma en un ejercicio de adecuación a un molde previamente establecido, y el pensamiento crítico se convierte en una competencia que puede ser demostrada mediante procedimientos estandarizados.

La irrupción de la inteligencia artificial en el ámbito educativo agudiza este diagnóstico. Como lo señalan Moreno, Mena y Escobar (2025), la IA no debe ser entendida solo como una herramienta auxiliar, sino como una tecnología que transforma la relación pedagógica en sí misma: promueve modelos de enseñanza cada vez más adaptativos, predictivos y personalizados, que modifican la gramática material del aula y las condiciones bajo las cuales tiene lugar la experiencia de la reflexión. En este contexto, el pensamiento corre el riesgo de ser reducido a lógicas de cálculo y eficiencia, y el estudiante, a un conjunto de datos funcionales que deben ser optimizados.

El trabajo de Haris Psaros (2022) permite complejizar este análisis al examinar críticamente los enfoques sociomateriales del aprendizaje con tecnologías digitales. Psaros sostiene que, aunque estos enfoques han contribuido a cuestionar la idea de la tecnología como simple herramienta neutral, su formulación teórica demanda una revisión crítica desde la dialéctica materialista, a fin de no diluir las mediaciones históricas, sociales y contradictorias que configuran el aprendizaje con tecnologías digitales. Esta advertencia es relevante para la enseñanza de la filosofía, porque impide caer en un determinismo tecnológico que atribuya a la IA o a las plataformas digitales un poder de transformación por sí mismas, sin atender a las condiciones institucionales y políticas en que se inscriben.

4. La tensión constitutiva: el filosofar como interrupción del régimen escolar

Los apartados anteriores han mostrado cómo la forma-escola configura un régimen de veridicción que traduce el filosofar en desempeño evaluable, cómo el estudiante adolescente se debate entre el sujeto escolar y el sujeto interrogante, y cómo las materialidades, temporalidades y consignas escolares regulan lo que puede ser pensado y dicho en el aula. Este diagnóstico podría conducir a una conclusión pesimista: la escuela secundaria argentina, bajo la lógica neoliberal, sería un dispositivo que necesariamente neutraliza el filosofar.

Sin embargo, esta investigación sostiene una tesis más compleja y, a nuestro juicio, más productiva: el filosofar escolar no acontece a pesar de la forma-escola, sino en la tensión constitutiva con ella. Esa tensión es su condición de posibilidad. La clase de filosofía es un espacio ambivalente: reproduce los modos escolares de producción de verdad y, al mismo tiempo, puede tensionarlos mediante prácticas de problematización, desplazamiento crítico y reapropiación de la palabra por parte de los estudiantes y los docentes.

Esta ambivalencia ha sido señalada por diversos autores del campo de la enseñanza de la filosofía. Díaz y Pulido (2019) identifican cuatro perspectivas que pueden coexistir en el aula: formalización (la filosofía convertida en asignatura, programa y objeto de evaluación), domesticación (la potencia crítica regulada por la lógica escolar), disputa (las tensiones que se producen cuando docentes y estudiantes interrogan los sentidos establecidos) y resistencia (las prácticas que buscan reabrir la filosofía como experiencia de pensamiento y autonomía frente a los modos normalizados de escolarización). Estas categorías permiten describir las distintas modalidades que adopta la enseñanza de la filosofía, pero no agotan el análisis si no se articulan con la noción de régimen de veridicción.

Desde una perspectiva agonística, Chantal Mouffe (2014) permite comprender la escuela como un espacio atravesado por conflictos, disputas de sentido y formas institucionales de regulación de la diferencia. El conflicto constituye una dimensión constitutiva de lo político que toda institución organiza, canaliza o neutraliza de determinadas maneras. En este sentido, la clase de filosofía puede ser analizada como un espacio donde se ponen en juego desacuerdos, posiciones divergentes, tensiones entre autoridad docente y palabra estudiantil, así como modos escolares de tramitar la crítica, la pregunta y la confrontación argumentativa.

La pregunta filosófica, en este marco, adquiere un estatuto político: no es solo una herramienta didáctica para promover el pensamiento crítico, sino una práctica de subjetivación que puede interrumpir los órdenes establecidos. Cuando un estudiante formula una pregunta que no estaba prevista, que cuestiona los supuestos del docente o del currículo, está ejerciendo su capacidad de pensar por sí mismo y, al mismo tiempo, está desafiando el régimen de veridicción que la escuela intenta imponer.

Este desafío no es necesariamente disruptivo ni subversivo en un sentido político explícito. Puede tomar formas más sutiles: una demora en la respuesta, una duda que no se resuelve,

una conexión inesperada entre un concepto filosófico y una experiencia personal, una objeción que no encuentra lugar en la discusión prevista. Estas formas de interrupción no siempre son reconocidas como filosóficas por el régimen escolar, pero constituyen el germen de una experiencia de pensamiento auténtica.

El rol del docente es aquí decisivo. Como lo han señalado diversos autores del campo de la formación docente en filosofía (Agratti, 2024; Bethencourt y Sánchez, 2024; Colella, 2025), el docente no es un mero transmisor de contenidos filosóficos, sino un mediador que traduce, selecciona, adapta y reconfigura aquello que recibió como formación para convertirlo en una práctica enseñable. Esta mediación puede operar en dos direcciones: puede reforzar el régimen de veridicción escolar, alineando la enseñanza de la filosofía con las exigencias de evaluación y rendimiento; o puede abrir fisuras, introduciendo preguntas que desestabilicen lo dado, problematizando los criterios desde los cuales algo aparece como verdadero y habilitando formas de enunciación que no se limitan a reproducir la lógica evaluativa de la escuela.

La formación universitaria o terciaria de los docentes es un factor determinante en esta mediación. Como se ha señalado en investigaciones recientes (Agratti, 2024; Bethencourt y Sánchez, 2024), los docentes llegan a la escuela con concepciones sobre qué significa filosofar —aprendidas en cánones, tradiciones y modos de lectura específicos— que luego son trasladadas, traducidas y operacionalizadas en el contexto escolar. Esta operación no es neutral; implica siempre una selección, una jerarquización y una adaptación que transforman el sentido del filosofar. Cuanto más consciente sea el docente de esta operación, mayor será su capacidad para abrir fisuras en el régimen de veridicción.

Sin embargo, la posibilidad de interrupción no depende únicamente de la voluntad o la formación del docente. Como lo ha mostrado el análisis de las materialidades y las temporalidades, la forma-escola impone condiciones objetivas que limitan o habilitan determinadas prácticas. Un docente puede querer abrir una discusión filosófica abierta, pero si cuenta con cuarenta minutos, un grupo numeroso y una consigna de evaluación que exige respuestas concretas, sus posibilidades de hacerlo se ven seriamente restringidas.

Por ello, el análisis de la tensión constitutiva entre filosofar y forma-escola no puede resolverse apelando únicamente a la voluntad individual de los docentes, ni tampoco denunciando abstractamente a la escuela como dispositivo de opresión. Se trata, más bien, de comprender que la clase de filosofía es un campo de fuerzas donde se cruzan la pregunta filosófica y la lógica institucional, la crítica y la norma, la experiencia de pensamiento y la exigencia de acreditación. Allí donde la escuela parece ofrecer las condiciones para el filosofar, también instaura los límites de lo que puede ser pensado, dicho y reconocido como filosófico.

En el contexto de la racionalidad neoliberal, esta tensión se ha vuelto más aguda, pero no por ello ha desaparecido. La escuela neoliberal, orientada por criterios de eficiencia y rendimiento, tiende a cerrar las fisuras que la escuela moderna ya había abierto. Sin embargo, paradójicamente, la propia lógica neoliberal genera nuevas contradicciones: cuanto más se intenta medir y estandarizar el pensamiento, más aparecen resistencias, preguntas y

desplazamientos que no pueden ser completamente absorbidos por los dispositivos de evaluación. El filosofar escolar, en este sentido, no es un residuo del pasado que la escuela conserva, sino una práctica que emerge precisamente de la tensión entre el deseo de pensar y la exigencia institucional de producir resultados.

Conclusiones

El recorrido realizado permite responder a la pregunta inicial que guió este artículo: ¿cómo la tensión entre el gesto interrogativo asociado al filosofar y la lógica institucional de la forma-escola configura, en la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria argentina, las condiciones epistémicas, políticas y materiales que hacen posible determinadas formas de filosofar en el aula, considerando la mediación de docentes formados en tradiciones universitarias o terciarias, la escolarización de los saberes filosóficos, la delimitación de lo filosóficamente decible y la producción de experiencias de subjetivación política en estudiantes adolescentes?

Hemos sostenido que la forma-escola no es un obstáculo externo al filosofar, sino su condición de posibilidad en el ámbito escolar. La gramática institucional que organiza tiempos, espacios, saberes y evaluaciones no es neutral: produce un régimen de veridicción específico donde el pensamiento crítico solo es reconocible si se traduce en desempeños observables, respuestas esperadas y procedimientos institucionalmente validados. Esta traducción no es un efecto secundario de la escolarización, sino el mecanismo central mediante el cual la escuela integra la filosofía.

Pero el análisis también ha mostrado que esta traducción no es completa ni definitiva. El estudiante adolescente no se reduce a la figura del sujeto escolar; contiene también una dimensión interrogante que puede emerger cuando las condiciones institucionales lo permiten. Las materialidades, temporalidades y consignas escolares regulan lo que puede ser pensado y dicho, pero también pueden ser objeto de cuestionamiento, desplazamiento y reapropiación por parte de los actores escolares. La clase de filosofía es un espacio ambivalente, donde la reproducción del régimen de veridicción y la posibilidad de interrupción coexisten en una tensión constitutiva.

Esta tensión adquiere una densidad particular en el contexto de la racionalidad neoliberal, que ha reconfigurado la gramática escolar bajo criterios de eficiencia, rendición y gestión. La escuela neoliberal tiende a cerrar las fisuras que la escuela moderna había abierto, pero al mismo tiempo genera nuevas contradicciones que pueden ser aprovechadas para reabrir el espacio del pensamiento filosófico. La pregunta filosófica, en este sentido, no es un recurso didáctico entre otros, sino una práctica política que interroga los fundamentos del orden establecido.

La investigación ha dejado abiertas algunas líneas que merecen ser profundizadas en futuros trabajos. En primer lugar, el análisis de las consignas, planificaciones y diseños curriculares como materializaciones concretas del régimen de veridicción requiere un trabajo empírico sistemático que permita verificar, en documentos y prácticas efectivas, las tendencias aquí

señaladas. En segundo lugar, la perspectiva de los estudiantes —sus relatos, sus experiencias y sus formas de apropiación de la palabra filosófica— constituye un campo aún poco explorado que podría enriquecer significativamente el diagnóstico. En tercer lugar, la comparación con otros contextos latinoamericanos permitiría evaluar si las condiciones aquí descritas son específicas de la escuela secundaria argentina o responden a tendencias regionales más amplias.

Por ahora, la tesis central que este artículo ha procurado defender es que el filosofar escolar no es una práctica que se despliega a pesar de la escuela, sino en la tensión con ella. Esa tensión no debe ser vista como un problema a resolver ni como una paradoja a superar, sino como el núcleo mismo de la experiencia filosófica en la escuela secundaria. Allí donde la escuela parece ofrecer las condiciones para el filosofar, también instaura los límites de lo que puede ser pensado, dicho y reconocido como filosófico. Y allí donde esos límites son interpelados, cuestionados y desplazados, el filosofar se vuelve posible como experiencia de pensamiento, como práctica de subjetivación y como gesto de interrupción de los órdenes establecidos.

Referencias

Agratti, L. (2024). Enseñar a enseñar filosofía como problema filosófico. Apuntes para un debate en la formación de profesoras y profesores de filosofía. *Problemata: Revista Internacional de Filosofía*, **15**(1), 208-214.

Bethencourt, V., & Sánchez García, V. P. (2024). *La formación de profesores universitaries 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* [Proyecto de investigación H1047]. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Centro de Investigaciones en Filosofía.

Castro, E. (2016). La verdad del poder y el poder de la verdad en los cursos de Michel Foucault. Tópicos. *Revista de Filosofía de Santa Fe*, **31**, 42-61.

Colella, L. (2020). La enseñanza de la filosofía en Argentina: de la consolidación de un campo especializado a los bordes de la institucionalidad. *Paideia. Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, **40**(115), 107-118.

Colella, L. J. (2025). *La máquina de hacer filósofos: Ensayos sobre la enseñanza de la Filosofía en Argentina.* Pensagrama.

Dardot, P. y Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal.* Gedisa.

Deleuze, G. (1962). *Nietzsche y la filosofía.* Anagrama.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balibar et al. (Eds.), *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Gedisa.

Díaz Bernal, J. G. y Pulido Cortés, Ó. (2019). Desafíos actuales de la enseñanza de la filosofía. *Cuestiones de Filosofía*, **5**(24), 11-18.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France (1977-1978).* Fondo de Cultura Económica.

Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento* (2ª ed.). Galaxia Gutenberg.

Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, **30**(2), 229-258.

Madrid Guerra Bravo, S. (2025). Los ejercicios espirituales filosóficos como prácticas pedagógicas en tiempos de la inteligencia artificial. En F. R. Aguilar Gordón (Coord.), *Filosofía de la educación: Transformaciones, desafíos y prácticas pedagógicas* (pp. 317-338). Universidad Politécnica Salesiana.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública.* Miño y Dávila.

Monge, J. (2021). De la retorización de la filosofía a la ontología de la veridicción en Michel Foucault. *Estudios de Filosofía*, **63**, 109-128.

Moreno-Guaicha, J. A., Mena-Zamora, A. A. y Escobar-Córdova, S. K. (2025). Transformaciones y adaptación educativa en la era de la inteligencia artificial. En F. R. Aguilar Gordón (Coord.), *Filosofía de la educación: Transformaciones, desafíos y prácticas pedagógicas* (pp. 243-288). Universidad Politécnica Salesiana.

Mouffe, C. (2014). *Agonística: Pensar el mundo políticamente.* Fondo de Cultura Económica.

Psaros, H. (2022). Learning, digital technologies, and sociomaterial approaches: A critical reflection from the perspective of materialist dialectics. *Theory & Psychology*, **32**(6), 821-838.

Rodríguez Rojas, P. M. y García Yépez, J. U. (2025). Análisis crítico de los fundamentos del discurso tecno-gerencial en educación. En F. R. Aguilar Gordón (Coord.), *Filosofía de la educación: Transformaciones, desafíos y prácticas pedagógicas* (pp. 455-496). Universidad Politécnica Salesiana.

Saia, G. A. (2025). Enseñar a pensar: el valor de la pregunta en filosofía y educación. En *V Simposio Internacional Virtual de Filosofía y Educación.* Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Salinas Araya, A. (2024). La veridicción como problema político. Análisis en Nacimiento de la Biopolítica. *HYBRIS. Revista de Filosofía*, **15**(1), 91-111.

Shapiro, C. (2024). Interrogaciones a las materialidades y metas político-pedagógicas de lo escolar, nacidas en la práctica del filosofar con niños y niñas. *Childhood & Philosophy*, **20**, 1-27.

Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa* (Ponta Grossa), **6**(1), 67-78.

Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. En G. Vincent (Éd.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 11-109). Presses Universitaires de Lyon.

Juan José Granado Oggero

Juan José Granado Oggero es Profesor de Filosofía, Licenciado en Filosofía, Especialista en Educación y TIC (INFOD) y Magíster en Práctica Docente (UNR). Actualmente Doctorando en Filosofía (UNR). Se desempeña como docente de Filosofía en escuelas secundarias de Rosario y como Secretario en la E.E.S.O. N° 433. Investiga la enseñanza de la filosofía y la filosofía de la educación.