

# FILOSOFÍA: ¿SOSPECHA Y CUESTIONAMIENTO?

## ANÁLISIS DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA

Magalí Herranz (Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba)

Constanza San Pedro (Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba)

---

El ingreso de la filosofía en los currículos escolares se inscribe en un marco de expectativas y funciones determinadas por el Estado, a través de su administración en los distintos niveles. Esto incluye los diseños curriculares, las acreditaciones, las diferentes *formas de objetivación* de la filosofía en los lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba, su distribución, su delimitación conceptual y disciplinar, sus pretensiones de validez, y las instancias particulares de control discursivo que operan sobre sus alcances teórico-prácticos. Esto es, los procedimientos que la conforman en tanto *disciplina* a fin de dar cuenta de su organización en figuras epistemológicas coherentes y reconocidas institucionalmente.

Nos proponemos, en primera instancia, hacer una breve reconstrucción de la escuela secundaria en tanto institución disciplinaria. Para ello abordaremos algunos de los elementos que la componen: rol de maestrxs y preceptores, normas de convivencia, métodos de sanción y evaluación, contenidos disciplinares adaptados para su “transmisibilidad”.

Proponemos elaborar un análisis arqueológico de los diseños curriculares, entendiendo a éstos como aquellos documentos en los que se realiza una selección de contenidos, constituyendo así un sistema de construcción de legitimidad cultural en torno a un conjunto de saberes comunes” que expresan acuerdos en torno a lo que habrá de enseñarse en el espacio escolar”<sup>1</sup>.

En función de que el espacio curricular “Filosofía” se encuentra en el 6° año, analizaremos el Encuadre General del segundo ciclo de manera tal que podamos hacer una consideración global acerca de la caracterización y objetivos del mismo y, a su vez, los diseños particulares de este espacio curricular. Para esto, tomaremos como objeto de análisis los diferentes elementos que los componen: fundamentación, aprendizajes esperados, contenidos pautados, orientaciones para la enseñanza y evaluación.

---

<sup>1</sup> Diseño curricular de la provincia de Córdoba: Educación Secundaria-Encuadre General 2011-2015, pág. 6.

## ➤ **Escuela: Entre la formación de ciudadan\*s crític\*s o cuerpos dóciles**

La caracterización que realizaremos de la institución escolar se enmarca en el poder disciplinario, cuya función es, a grandes rasgos, la de “enderezar conductas” y “fabricar” individuos.

Recuperando el planteo foucaultiano, afirmamos que la escuela constituye una institución que modela sujetos, en la cual circulan discursos legitimados acerca de cómo debe entenderse el sujeto de la enseñanza, el rol de cada uno de los que intervienen en el proceso de enseñanza, el modo en que se determinan las finalidades de la educación y los contenidos considerados válidos y útiles.

En el quinto capítulo de su libro *Vigilar y Castigar*, Foucault describe el proceso de formación de cuerpos dóciles. Para el autor, la noción de “docilidad” une al cuerpo analizable, inteligible, con el cuerpo útil, manipulable; es un cuerpo que puede ser sometido, perfeccionado, transformado, utilizado. Las novedades que presentan estas técnicas incluyen una nueva escala en la que se ejerce el control, no ya tratando al cuerpo como una unidad indisociable, sino operándolo desde sus partes. Esto implica una coerción débil, un poder infinitesimal al nivel de la mecánica: movimientos, actitudes, gestos, rapidez. La modalidad que adopta el control en esta institución es de una coerción ininterrumpida que atiende a los procesos de la actividad más que a sus resultados, y se ejerce conforme a una codificación que imbrica el tiempo, el espacio y los movimientos. Estos “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de utilidad-docilidad”<sup>2</sup> son las disciplinas, devenidas en formas generales de dominación. Se genera por medio de ellas un control elegante, sutil, coincidente históricamente con el nacimiento de un arte del cuerpo cuyo objetivo consiste en formar un vínculo que hace más obediente al cuerpo cuanto más útil es y viceversa. Se trata de una política de las coerciones basada en el trabajo sobre el cuerpo, en la manipulación calculada de sus movimientos y comportamientos, un mecanismo de poder que explora al cuerpo, lo desarticula y lo recompone.

Así nace lo que el autor denomina la anátomopolítica, una mecánica del poder que determina los modos de apresar el cuerpo para que éste haga lo que se desea del modo en que se quiere, a través de ciertas técnicas, con rapidez y eficacia. La disciplina crea, entonces, cuerpos dóciles, cuyas fuerzas aumentan en términos de utilidad económica al tiempo que disminuyen en obediencia política, disociando el poder del cuerpo y haciendo de él una aptitud que aumenta. De esta forma se genera una sujeción estricta.

Foucault identifica tres instrumentos de acción que el poder disciplinario despliega dentro de la institución escolar: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. La primera hace

---

<sup>2</sup> Foucault, Michel, *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo XXI Editores, Segunda edición argentina revisada, año 2008, capítulo quinto, pág. 159.

referencia al ejercicio del poder mediante la mirada, la vigilancia constante aplicada desde la arquitectura de los edificios hasta las funciones que cumple el personal de la institución.

En segundo lugar, la sanción normalizadora para Foucault actúa como un pequeño mecanismo penal, que regula el uso del tiempo, el cuerpo, la palabra, la actividad, la manera de ser y la sexualidad.

El castigo en este dispositivo tiene carácter correctivo, puesto que se aplica fundamentalmente a la inobservancia, a lo que no se ajusta a la regla, a la desviación. Generalmente se basa en una especie de aprendizaje reiterativo (repetir, ejercitar). Hay a su vez una especie de sistema doble de gratificación y sanción: premiar lo bueno, penalizar lo malo.

Se establece la calificación de las conductas y de las cualidades del individuo a partir de dos valores: el bien y el mal, generándose por medio de esta dualidad, una serie de privilegios y de sanciones. “La distribución según los rasgos o los grados tiene un doble papel: señalar las desviaciones, jerarquizar las cualidades, las competencias y las aptitudes, pero también castigar y recompensar”<sup>3</sup>. Esta metodología traza el límite que definirá las distancia y el límite de lo normal y lo anormal. Esta penalidad que atraviesa a la institución educativa, como dijimos anteriormente, compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza, excluye. A todo este proceso Foucault lo define como normalización.

En tercer lugar, “El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar”<sup>4</sup>. De los procedimientos que utiliza el poder disciplinario, el examen es el más ritualizado, ya que permite la visibilidad de la superposición de las relaciones de saber y las relaciones de poder. El estudiante es, a través del examen, un caso calculable, y aquello que se evalúa deja de ser, si lo era al inicio, una actitud de sospecha, un preguntar específico y enriquecedor, para transformarse en un producto medible creado, modelado, particularmente a la medida de esa instancia. La escuela se constituye así como un aparato de examen ininterrumpido que está presente en todo el proceso de enseñanza, permitiendo al maestro transmitir su saber.

En este punto, para dar cuenta de la especificidad de las relaciones de poder, el autor introduce la noción de conducta, que incluye en su significado tanto el llevar a otros (conducir), como el modo de comportarse al interior de un campo abierto de posibilidades. El ejercicio del poder reúne ambas acepciones del término, por lo cual implica una cuestión de gobierno por sobre la idea de un enfrentamiento. Gobierno como modo de dirigir las conductas de individuos o grupos, estructurando asimismo el campo en el que sus acciones tienen lugar: *gobierno* de los estudiantes y sus conductas. Es condición para el ejercicio de las relaciones de poder es presuponer la libertad: el poder se ejerce sobre sujetos libres en la medida en que son libres. La libertad se encuentra en el

---

<sup>3</sup> *Idem*, pág. 212.

<sup>4</sup> *Idem*, pág. 214.

interior mismo de la relación de poder, provocándola permanentemente, incitándola, luchando contra ella. Aquí entran en juego estrategias de lucha que responden a la existencia constante de una resistencia, mecanismos puestos en práctica sobre la eventual acción del otro, conformándose la una a la otra (la relación de poder y la estrategia de lucha), como un límite permanente, un punto de inversión posible, llamándose recíprocamente, encadenándose.

De este modo puede encontrarse, en el seno de las instituciones educativas, la raíz de la distinción entre autoridad y autoritarismo, en palabras de Foucault:

“No veo en qué consiste el mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado y sabiendo más que otro, le dice lo que hay que hacer, le enseña, le transmite un saber y le comunica determinadas técnicas. El problema está más bien en saber cómo se van a evitar en estas prácticas – en las que el poder necesariamente está presente y en las que no es necesariamente malo en sí mismo- los efectos de dominación que pueden llevar a que un niño sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro, o a que un estudiante esté bajo la férula de un profesor abusivamente autoritario”.<sup>5</sup>

Las relaciones de poder en tanto juegos estratégicos entre libertades pueden ser productivas en el ámbito educativo, por permitir su inversión mediante distintas estrategias. Sin embargo, la caída en la dominación que implica el autoritarismo conllevaría la extinción de dicha riqueza y la eliminación de la posibilidad del estudiante de apelar a la resistencia, al espacio de ejercicio de libertad.

### › **Análisis de diseños curriculares**

A continuación, presentamos un análisis del Encuadre General de los diseños curriculares de la provincia de Córdoba para la educación secundaria (válidos por el período 2011-2015), elaborados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa.

Como se ha dicho anteriormente, el ejercicio del poder no es un hecho, un dato o una estructura, sino una relación que muta, arraigada en el seno del tejido social, y por ende, producto de acuerdos situados en un determinado contexto histórico de una sociedad particular. Creemos que los diseños curriculares se presentan como la cristalización de las relaciones de poder puestas en juego a la hora de determinar qué discursos son válidos al interior de una institución educativa y cuáles son deslegitimados como irrelevantes, innecesarios o nocivos para la educación de sujetos que se convertirán en ciudadanos democráticos. Tanto en los objetivos como en sus fundamentos jurídicos

---

5 Foucault, M., *Hermenéutica del sujeto*, Ed.: Altamira, La Plata, Argentina, 2010, Págs. 120-121.

y políticos, como detallaremos más adelante, se afirma que se pretende que los sujetos educativos se constituyan como

“personas que busquen el bien propio y de los demás; con capacidad para comprender, conocer, enriquecer y transformar el mundo; aporte inteligente y creativo en cooperación con los otros. Por todo esto, la escuela es responsable de formar sujetos políticos. [Lo cual implica que se trata de un] *Ámbito* donde se convive con otros, se aprenden contenidos, modos de estar y relaciones con la autoridad y se introduce en el espacio público desde la reflexión y la acción; posibilita el acceso al conocimiento de normas y prácticas políticas; promueve el juicio crítico sobre los valores democráticos.”<sup>6</sup>

Así vemos que el estudiante es entendido como un sujeto autónomo que debe construirse a sí mismo en el seno de la institución educativa, al tiempo que ésta le permite desarrollar sus potencialidades contemplando las variantes que lo constituyen en el sujeto que es brindándole herramientas para transformarse en el sujeto que quiere ser.

Sin embargo, y a pesar del tipo de estudiantes que promueve, la escuela no deja de lado su función constitutiva como formadora de sujetos dóciles a través del disciplinamiento de los cuerpos. En palabras de Foucault:

“podemos resumir toda esta mecánica de la disciplina de la siguiente manera: el poder disciplinario es individualizante porque ajusta la función sujeto a la singularidad somática por intermedio de un sistema de vigilancia y escritura o un sistema de panoptismo pangráfico que proyecta por detrás de la singularidad somática como su prolongación o su comienzo, un núcleo de virtualidades, una psique, y establece, además, la norma como principio de partición y la normalización como prescripción universal para todos esos individuos así constituidos.”<sup>7</sup>

A partir de este breve análisis de los diseños curriculares, podríamos decir que éste no sólo forma a los sujetos en cuanto a saberes científicos, sino que además, propone conformar un sujeto político, que participe en la vida democrática y defienda los valores culturales de la sociedad de la que forma parte. A la vez, busca que sea crítico y reflexivo. Creemos que aquí se presenta una nueva paradoja. Mientras que de alguna manera se busca reproducir el orden imperante –los valores culturales propios de la sociedad- se les pide que sean críticos. ¿Cómo conciliar, en este marco, la formación de sujetos autónomos y críticos con la de sujetos disciplinados y gobernables? ¿se llegue a la libertad mediante el sometimiento a un proceso de continuo disciplinamiento?

La filosofía está inmersa en una institución que tiene como función el disciplinamiento de los sujetos y a la vez su constitución como sujetos “críticos” y “autónomos”. De esta manera, y entendiendo a la filosofía como una práctica crítica, el docente de filosofía se encuentra ante una paradoja: ¿Puede la filosofía promover preguntas que intenten deslegitimar lo que ha sido naturalizado y fijado como “verdadero” en el marco de una institución educativa y formar sujetos

---

<sup>6</sup> *Idem*, pág. 4.

<sup>7</sup> Foucault, M., *El poder psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2012. Pág. 77.

que no acepten acríticamente el estado de cosas del mundo del que forman parte? ¿Cuál es el sentido que tiene la filosofía en este marco?

### › **Filosofía, sospecha y cuestionamiento**

A partir de la lectura de los diseños trataremos, no de determinar una relación de causalidad necesaria entre los mismos y la práctica efectiva de lxs docentes, sino, pensar cuáles son las condiciones de posibilidad de que en este marco institucional se produzca lo que nosotras entendemos por filosofía. En otras palabras, intentaremos indagar el modo efectivo en que “un saber problematizador que frente a la tradición, al pensamiento dogmático y las respuestas legitimadas por el criterio de autoridad, instala la sospecha y el cuestionamiento, la creación de nuevas categorías conceptuales, el juego agónico y dialógico de confrontación de ideas, potenciando así el pensamiento crítico”<sup>8</sup>, encuentra su lugar en una institución cuyo formato mismo podría ser puesto en cuestión.

El diseño curricular de filosofía se halla ordenado en cuatro ejes, dedicados cada uno a una problemática distinta que se considera importante en cuanto al lugar preeminente que ocupa dentro de la disciplina. Así, el primer eje, denominado “El problema del conocimiento, la argumentación y la realidad”, dedicado a la indagación acerca de lo que sea el conocimiento, el desarrollo histórico que éste ha tenido, la lógica y argumentación, las posibilidades y límites del conocimiento humano, las relaciones entre saber, poder y verdad, etc. Este eje se presenta desde un carácter instrumental y transversal, lo cual lleva a preguntarnos sobre el estatuto de la filosofía, dado que estos contenidos son de vital importancia en su interior, esto es: ¿es la filosofía es un instrumento?

El segundo eje, “El problema antropológico”, recupera tanto las concepciones clásicas acerca del hombre como los aportes del pensamiento contemporáneo. El tercer eje, “El problema de la Ética y la Política” se abordan, por un lado, las principales concepciones heredadas en torno al bien moral, y, por el otro, se pone especial énfasis en la relación de la ética con la política, a los fines de promover la discusión crítica a propósito de la legitimidad de las instituciones democráticas, mostrando su especial vinculación con la justicia y los derechos humanos. En este punto, al entender como una necesidad el que se dé a estas temáticas un tratamiento específicamente filosófico, considerado especialmente adecuado y pertinente a la luz de nuestro pasado reciente, nos surge la pregunta acerca de qué sea dicho tratamiento, cuáles son sus características y cómo podría trabajárselo en las aulas, interrogantes que se dan por supuestos en los diseños. El cuarto eje, “El pensamiento latinoamericano y argentino”, busca impulsar a lxs estudiantes a conocer y

---

<sup>8</sup> Diseño curricular de la provincia de Córdoba: Educación Secundaria-Orientación Ciencias Sociales, pág. 207.

valorar las diversas tradiciones del pensamiento latinoamericano y argentino en tanto formulaciones de categorías de análisis propias y búsqueda de respuestas específicas a los desafíos singulares de nuestra geografía socio-cultural. La importancia de una inclusión de esta temática, se afirma, reside en la significación política y cultural de la presente reconfiguración de las identidades nacionales en términos regionales, que demanda de la filosofía una potenciación de sus capacidades críticas y emancipadoras. En este marco nos preguntamos: ¿tiene sentido pensar que, por abordar determinados contenidos o categorías teóricas, la filosofía se vuelva crítica y emancipadora? ¿Se está buscando una emancipación verdaderamente local, regional, personas de lxs sujetos, o sólo mostrar cuán disruptiva puede ser una corriente de pensamiento latinoamericana que se oponga a la tradición europea?

A partir de estos ejes, y de la especificación de cada una de las problemáticas que se podrían abordar en cada uno de ellos, nos preguntamos cuáles son las condiciones de posibilidad de que todos esos contenidos puedan ser trabajados en el aula. Considerando que nuestro espacio curricular sólo tiene 4 horas semanales, ¿Es posible, o mas bien, tiene sentido pensar en semejante cantidad de contenidos? En este sentido, la primera dificultad que se nos presenta radica en el hecho de que estos diseños afirman recuperar saberes acumulados y consolidados en la historia de la escolarización de nuestra disciplina, sin problematizar explícitamente bajo qué criterios se estableció este recorte, ni señalar bajo qué criterios podrían lxs docentes llevar adelante un recorte dentro de las temáticas frente a lo ambicioso del diseño. Por otra parte, y como novedad, se pretende inaugurar una tradición que otorgue un lugar destacado a las corrientes del pensamiento latinoamericano y argentino, soslayando la posibilidad efectiva de formación que lxs profesorsxs tienen en esas áreas.

Si afirmamos, como lo hace el diseño, que la filosofía es un saber cuestionador: ¿qué está cuestionando? ¿Se trata simplemente de una tradición filosófica? ¿qué dogmatismos se abordan? ¿Cuáles son los elementos que puede aportar esta propuesta para desarrollar con lxs jóvenes una reflexión crítica del propio presente? ¿Hay verdaderamente una potencialidad transformadora en este diseño?

### ➤ ***Los objetivos propuestos para el espacio curricular Filosofía***

Los objetivos planteados para el espacio curricular de filosofía se proponen identificar, relacionar e integrar los supuestos significativos de las distintas corrientes filosóficas presentes en las tesis gnoseológicas, antropológicas, éticas y políticas, al tiempo que reflexionar críticamente, a partir de las herramientas teóricas y metodológicas proporcionadas por la filosofía, sobre problemas y controversias relevantes en el plano cultural, político, moral y científico, que configuran un clima de época en el inicio del nuevo siglo. Asimismo, buscan poner de manifiesto disposiciones para la búsqueda de respuestas y la construcción de un proyecto de vida personal y colectivo, e identificar

y comprender las dimensiones centrales de las cosmovisiones filosóficas del mundo moderno y revisarlas a partir de los aportes de las corrientes contemporáneas.

En este marco, cabe preguntarnos por el sentido de plantear objetivos tan diversos, que requerirían, en cada caso, un tratamiento metodológico distinto. Esto es, una ética que permita configurar un determinado proyecto de vida (en torno a lo cual cabe precaverse de la caída en el moralismo), una epistemología que permita indagar los supuestos de diversas corrientes gnoseológicas. A su vez, no termina de explicitarse si la filosofía es vista como un instrumento o un medio que lleve a determinados objetivos, si puede entenderse en sí misma como una praxis crítica vital o si se trata de un conjunto de contenidos considerados valiosos por la tradición. Esta oscilación entre las distintas posibles definiciones de filosofía quedan expresadas al aseverarse que la filosofía *no sólo* es un campo particular de saberes sustantivos, sino que *implica una determinada actitud* frente al mundo y al conocimiento. En este sentido, tiene *valor metodológico* en cuanto promueve la problematización permanente de lo dado, desarrollando un pensamiento libre, crítico y racional. ¿Cuál es, aquí, la relación entre contenidos y metodologías que pueda aportar a la formación de sujetos críticxs, o a ese pensamiento libre al que se alude? ¿Cómo se conjugan estas nociones de filosofía?

En el diseño curricular de filosofía, la crítica que pareciera habilitar la filosofía gira en torno a problemáticas que podrían ser consideradas como abstractas, que no se hallan explícitamente atravesadas por las problemáticas que habitan lxs sujetos en su cotidianidad. En este contexto la filosofía forma sujetos críticxs: ¿críticxs de qué y para qué?

Por otra parte, en este diseño curricular pareciera soslayarse el que la filosofía, como práctica que podría considerarse disruptiva, se encuentra inmersa en un marco institucional. ¿De qué manera puede llevarse adelante una tarea verdaderamente crítica, en el seno de instituciones fuertemente regladas y estructuradas? La filosofía, en tanto práctica crítica, ¿puede cuestionar a la misma escuela?

Con más dudas que certezas, y apostando a generar nuevas preguntas, creemos en la necesidad de que, como docentes, podamos reflexionar críticamente sobre los diseños, la filosofía y la escuela y proponer en función de esto, nuevas formas de hacer filosofía. Esta, creemos, es la única forma de hacer de la filosofía una práctica que nos transforme a cada unx de nosotrxs, y al mundo en el que vivimos.