

LA FILOSOFÍA EN LA SECUNDARIA MENDOCINA. TRANSFORMACIONES ENTRE 1993 Y 2015

María Pía Cartechini

 <https://orcid.org/0000-0002-2211-0505>

La historia de la educación argentina, en los últimos años, está atravesada por múltiples y complejas transformaciones y reformas curriculares. Estas llevaron no solo a la reestructuración de los niveles de escolaridad, sino también a renovar los contenidos de las materias tradicionales y a incorporar otros espacios curriculares.

En el año 1884 se sancionó la Ley 1420, que estableció la enseñanza primaria, obligatoria, gratuita y gradual para todos los habitantes del territorio dependiente directamente del Estado Nacional. Pasó prácticamente un siglo hasta que apareció una nueva ley nacional que diera unidad y un nuevo aire al sistema educativo argentino.

Desde la presidencia de Alfonsín se venía gestando un proyecto de renovación para el sistema educativo. En 1984, se sancionó la Ley 23.114 que convocó a la realización del Congreso Pedagógico, invitando a participar a todos los sectores involucrados en la educación del país. Cada provincia debía elegir congresales que se reunieran y elaboraran un informe final con propuestas en torno a ciertos temas predeterminados: los objetivos y funciones

de la educación; las estructuras y modalidades del sistema educativo formal y no-formal; la formación docente; aspectos pedagógicos, contenidos, metodologías, evaluación; gestión financiera educativa, etc.

Según consta en el libro *Educación y política en democracia. Mendoza (1984–2015)* (2018) de Francisco Muscará, la tarea de elaboración del informe en Mendoza comenzó con el gobierno de Felipe Llaver en 1983 y recién culminó en 1987. En este se hicieron propuestas que posteriormente inspiraron la redacción de la Ley Federal de Educación de 1993. Enfocamos nuestro análisis a partir de este año, ya que la sanción de dicha ley dio una unidad estructural nacional al currículum dentro del sistema educativo; el cual posteriormente mutó con la aparición de la ley 26.206 de Educación Nacional sancionada en el año 2006. No obstante, recién en el 2015 se emitió la Resolución N° 326–DGE–2015 que estableció la aprobación de la nueva estructura curricular de Bachilleres de Educación Secundaria en la provincia de Mendoza. En razón de ello, nuestro análisis se enmarcará entre 1993 y 2015.

Las preguntas que vertebran nuestro trabajo son: ¿Cómo se ha entendido la Filosofía y su enseñanza en el nivel medio en Mendoza a partir de las leyes educativas? ¿Cómo se ha estructurado su diseño curricular? ¿Qué mutó y qué se conservó en él? ¿Qué factores, instituciones, cambios curriculares y sociohistóricos incidieron en esas transformaciones? ¿Qué particularidades se vislumbran dentro del currículum regional? ¿Qué resignificaciones, reapropiaciones, rupturas aparecen en relación a los lineamientos nacionales?

El centro de análisis serán los programas, planes de estudio y currículums que se han ido estableciendo en ciertas fechas particulares y que nos dan una idea de cómo ha sido comprendida la filosofía en la provincia de Mendoza en cuanto a su enseñanza en el nivel medio.

Cabe destacar que somos perfectamente conscientes de que el enfoque en los diseños no agota la complejidad del tema, ni podría dar cuenta suficiente de la real diversidad de manifestaciones en las que se presenta dicha enseñanza en el nivel medio. Sin embargo, nos parece pertinente abordar, en términos generales, cómo se ha dado la transformación al interior de los mismos.

El currículo como dispositivo contiene aquellos saberes que se consideran relevantes para transmitir de una generación a otra, a fin de que sean conservados como legado, apropiados y recreados. Dentro de ellos se encuentra toda una visión, no solo de los contenidos propiamente que se buscan enseñar, sino una concepción de la asignatura, acerca de lo que es, de su relevancia y, por tanto, sobre cómo debe ser transmitida. Además, considerando que el currículum es “práctica y discurso”, en él se cristalizan y “se objetivan las formas de producción de subjetividad y las relaciones de poder que las gestan” (Loforte, 2008, p. 9).

Para delimitar lo que implica el campo de los planes de estudio dentro de la educación se puede usar diversos términos. Nosotros nos enfocaremos en el concepto de currículum, ya que esta acepción es la que figura dentro de los Diseños Curriculares Provinciales (2015) cuando dan cuenta de las concepciones pedagógicas sobre las que se sostiene el mismo.

En este diseño, la definición que aparece es tomada de Alicia de Alba, quien en su libro *Currículo: crisis, mito y perspectivas* (1998) lo define como:

... la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación y hegemonía (De Alba, 1998, p. 57).

Ahora bien, concretamente, en dicho diseño se entiende al currículum como un proyecto político-pedagógico que, siguiendo a De Alba, sintetiza elementos culturales, pero que acontece a partir de intencionalidades que han sido acordadas y legitimadas “en un proceso dialéctico entre la sociedad portadora de la cultura y la escuela” (Dirección General de Escuelas, 2015a, p. 15). Es decir que la perspectiva de la DGE en 2015 se aleja de la idea de intereses contrapuestos, para apuntar a un consenso a la hora de establecer una construcción de lo estructural y formal. No obstante, reconoce también el hecho de que el currículum tiene un carácter flexible y siempre hay una nueva síntesis, ya que la realidad donde este se desarrolla es de carácter complejo y existen diversas subjetividades en juego que varían según aspectos sociales, culturales, simbólicos, etc.

Por nuestra parte, entendemos que el currículum comporta una mayor complejidad que la de un simple

elemento formal. Dentro de la práctica docente, en lo que acontece en el aula, se patentiza que no solo es una selección de contenidos, sino que fluye dinámicamente en tanto la/el docente hace un proceso reflexivo del mismo. Además transmuta porque las/os estudiantes también son portadores de saberes e intervienen en lo que pasa dentro de la clase; haciendo estallar por los aires cualquier encorsetamiento que se pretenda respecto a una forma estructural delimitada.

Asimismo, no podemos negar que al haber una síntesis de selección de conocimientos, temas, saberes, ejes, contenidos; aparece toda una visión política, social, cultural, de las asignaturas y lo que a ellas compete. Por esto, hacer un análisis de los diseños curriculares o planes de estudio se vuelve sugerente para pensar, al menos desde nuestro contexto particular, qué estamos sosteniendo cuando hablamos de Filosofía y sus vínculos con las/os adolescentes y jóvenes en la escuela dentro de nuestra provincia.

Para llevar a cabo lo mencionado, nuestro trabajo se articula en cinco apartados. En una primera instancia daremos un panorama general de cuál era la situación curricular a nivel general previa a 1993, haciendo hincapié en investigaciones hechas en esos años en torno a los contenidos que imperaban en ese momento en Argentina. Específicamente nos basaremos en *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria* (1993) de Guillermo A. Obiols y Martha Frassinetti de Gallo; y el artículo “Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria: Un análisis a través de los programas y los libros de textos”, también de Obiols con Laura Viviana Agratti,

publicado en 1994. Daremos también especial atención a dos manuales de Filosofía, usados en nuestra provincia en el dictado de clases. Al no haber un currículum provincial unificado, estos manuales nos brindan pistas para suponer cómo era comprendida y dictada la disciplina en el nivel medio, ya que estos respondían a los contenidos curriculares de la época.

En una segunda instancia daremos un parámetro general de los Contenidos Básicos Orientados (1997) del Polimodal de Humanidades y Ciencias Sociales, emitidos por Nación acerca de los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales para Filosofía.

En un tercer punto veremos cómo fue en nuestra provincia la recepción de la Ley Federal, pero también la reflexión crítica que se hizo del contexto de los 90 y el papel de la Filosofía en la educación. Además abordaremos el Diseño Curricular del Nivel Polimodal de la Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales del 2008, para visualizar las resignificaciones y rupturas con respecto a los Contenidos Básicos emitidos por Nación y pensar las reapropiaciones y particularidades de nuestra propia propuesta curricular.

En un cuarto momento, avanzaremos sobre la Ley 26062 de Educación Nacional del 2006, con el fin de pensar qué transformaciones han acontecido en cuanto a la visión sobre la Filosofía y sobre su compromiso y función dentro de la educación argentina. A partir de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de la materia del 2012, analizaremos la recepción de estos en Mendoza, materializados en el Diseño Curricular del Bachiller de Humanidades y Ciencias Sociales del 2015.

Finalmente, haremos una consideración de la asignatura Formación para la Vida y el Trabajo, contenida también en el último Diseño y a la que nos parece importante aludir ya que gran parte de sus saberes provienen de los Núcleos específicos de Filosofía.

Los programas y contenidos previos a 1993

Respecto de los planes de estudio previos a 1993, y a las diferentes concepciones de la Filosofía que en ellos se encuentran, hay trabajos que dan cuenta de estas variaciones, como en el libro *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria* (1993) de Guillermo A. Obiols y Martha Frassinetti de Gallo; y el artículo “Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria: Un análisis a través de los programas y los libros de textos”, también de Obiols, pero esta vez en colaboración con Laura Viviana Agratti, publicado en 1994.

Dicha bibliografía es muy valiosa para dar cuenta del tema que abordaremos en nuestro trabajo, ya que constituyen antecedentes de una reflexión profunda sobre la filosofía en la educación media. Pero además, también nos da indicios para pensar acerca de cuáles eran las temáticas que se ofrecían en la materia en nuestra provincia en esos años.

Además de los nombrados, cabe aclarar que existen estudios recientes sobre la temática. Debemos mencionar el aporte de Alicia Loforte, quien en su tesis doctoral: “La filosofía en el currículum de la escuela media argentina: una sociogénesis de la asignatura” (2008), realiza un análisis de esta en el nivel medio a partir de los aportes

de diversos autores como Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Ivor Goodson y Basil Bernstein. Esto le permite hacer una historización de la Filosofía en perspectiva genealógica y un análisis de cómo se transforma en asignatura. Sin embargo, el periodo histórico que toma es anterior al de nuestro trabajo, ya que va desde la época colonial hasta el segundo gobierno de Juan Perón. No obstante, cuando sea oportuno, rescataremos algunos elementos de su investigación para reflexionar sobre la nuestra.

Ahora bien, en el libro mencionado de 1993, en el capítulo IV “La enseñanza filosófica en la escuela secundaria argentina”, Guillermo A. Obiols, menciona que:

En la Argentina se enseña filosofía en una sola de las modalidades de la enseñanza secundaria, el bachillerato, en forma de asignaturas específicas con una carga horaria de tres, y en algunos pocos casos, cuatro horas semanales en cuarto y quinto año, e incluye contenidos de psicología, lógica y lo que podríamos llamar filosofía propiamente dicha. Según las especialidades, siempre dentro del bachillerato, las asignaturas reciben el nombre de “Filosofía”, en el bachillerato común: “Problemática filosófica” y “Lógica y metodología de las ciencias” en el bachillerato con orientación docente; “Fundamentos de filosofía” en otros bachilleratos. Los programas vigentes, en el orden nacional, datan de 1956, en el bachillerato común, y de 1973 en el bachillerato con orientación docente. En las distintas jurisdicciones provinciales hay asignaturas filosóficas con sus respectivos programas, pero sin que se altere fundamentalmente el panorama nacional (pp. 19–20).

Nos parece importante resaltar este párrafo por diversos motivos. En primera instancia porque resume claramente cuál es el panorama de la Filosofía, en cuanto a contenidos, hacia el año 1993, antes de la implementación fehaciente de la Ley Federal de Educación. Y en segunda instancia, el hecho de remarcar que esta situación no se altera en general en las jurisdicciones provinciales. Esto implica, que los contenidos dentro de la enseñanza de la Filosofía eran los mismos en Mendoza.

Dentro de este mismo texto, al final aparecen explicitados los “Programas de las asignaturas del área “Filosofía” vigentes en el bachillerato” (Obiols, 1993, p. 24). Allí se encuentran delimitados los contenidos del Bachillerato común, para cuarto y quinto año; y el Bachillerato con orientación docente, también para los dos últimos años.

Como bien marca el autor en el texto, la Filosofía de cuarto año del bachillerato común hace una breve referencia a la filosofía, su objeto, métodos, problemas y en uno de sus puntos aparece: “Referencias a la filosofía en la Argentina”. El resto del programa es un extenso desarrollo de conceptos propios de la Psicología, que pasa desde “síntesis funcionales”, como atención, memoria, imaginación; a la “vida representativa afectiva y volitiva”, hasta desembocar en la “síntesis personal”.

Para el quinto año, todo el programa gira en torno a nociones y conceptos de lógica de claro corte aristotélico (juicio, concepto, razonamiento); un punto de lógica formal-metodológica; y tres contenidos de índole problematizadora: “el problema gnoseológico, de la verdad, ética y metafísico”. Más allá del uso de la palabra “problema”,

los descriptores son meros conceptos, puestos uno al lado del otro sin especificar absolutamente nada de lo que se comprende por esta idea.

En cuanto al Bachiller con orientación docente, no difiere demasiado del anterior en la propuesta de temas. La diferencia más significativa es que el programa plantea para el cuarto año y quinto año objetivos específicos para cada uno, que parecen apuntar a un acercamiento a una práctica más experiencial y filosófica de los contenidos. Por ejemplo, algunos de los objetivos del cuarto año son: “Percibir claramente los grandes problemas de la existencia humana” y “Vivenciar el carácter radical del filosofar y su dimensión de saber fundamentador” (Obiols, 1993, p. 27).

En el cuarto año, el programa hace hincapié en el concepto de filosofía, sus métodos y luego en problemas que divide en gnoseológico, metafísico, axiológico y antropológico. Para el quinto año, el programa se ciñe a diferentes lógicas: formal, proposicional, de clases, predicados y relaciones. Finalmente, cierra con nociones de metodología científica.

Es curioso como más allá del esfuerzo que se intenta hacer en el programa de este Bachiller por dar un aire de innovación a la enseñanza de la Filosofía, este no logra terminar de dar cuenta de lo que la materia busca lograr, ni de otorgar espacios de interés para las/os estudiantes de la época.

Obiols y Agratti, sostienen en las conclusiones de su artículo publicado en 1994, que:

Más allá de algunas breves instrucciones al pie de los programas más antiguos, en las que en general se alude al

carácter formativo de la enseñanza de la filosofía y se exige que se complete el programa, no se sabe qué se pretende de estas asignaturas, aunque todo parece reducirse a la adquisición de algunos conocimientos, cierto vocabulario y la comprensión de algunas doctrinas; poco parecen importar el desarrollo de habilidades o de actitudes, hábitos o valores (p. 90).

Respecto de esta aclaración, queremos sumar el aporte del trabajo de Loforte, del cual hicimos una mención general al inicio. En el análisis que hace desde la época colonial hasta el segundo gobierno de Perón llega a ciertas conclusiones. Una de ellas es que la Filosofía no se encuentra “relacionada con un proyecto que pueda considerarse a la vez emancipador y popular.” (Loforte, 2008, p. 181). Incluso, si bien los programas variaron a lo largo del periodo colonial hasta el segundo gobierno de Perón, existió un marcado currículum “conservador” espiritualista cristiano clásico, que tuvo gran aceptación popular y fue funcional al sistema educativo tradicional que buscaba disciplinar (Loforte, 2008, p. 181). En relación a lo desarrollado hasta acá, podemos ver entonces como en años posteriores al análisis de Loforte, el currículum de Filosofía seguía sin pretender entrar en algún proyecto emancipatorio y tenía una impronta conservadora, además de ser el mismo para todo el país.

Esto nos lleva a pensar que en la provincia de Mendoza la Filosofía no sufría grandes variantes en cuanto a programas se refiere. Un claro ejemplo de esto es que en el año 1969, en las clases de Filosofía de diversos colegios de

la provincia, se usaba la cuarta edición del libro *Filosofía* (1968) de Patricio Hopkins en el último año de la escuela secundaria. Debajo del título se detalla “Desarrollo completo del programa oficial vigente para los alumnos de Quinto Año de los Colegios Nacionales”.

En el índice de dicho libro se puede ver claramente cómo responde a los programas mencionados arriba. Los cuatros primeros capítulos están dedicados a: “lógica formal”; “el juicio”; “el concepto” y “el razonamiento”. El quinto enuncia “la lógica formal–metodológica” y el sexto está dedicado a la “teoría del conocimiento”. Los tres últimos hacen hincapié en la noción de “problema”: “el problema de la verdad”; “el problema ético”; y finalmente “el problema metafísico”. El libro cuenta, además, con escasos ejercicios referidos a la lógica y algunos recursos gráficos para explicar temas referidos a esta como silogismos. También hay algunas fotografías de tres o cuatro pensadores y un suplemento con noticias biográficas de los filósofos mencionados. La mayor parte es un desarrollo explicativo de los puntos del índice.

Ahora bien, el hecho de que los programas no cambien y sean los mismos en todo el territorio nacional, no hace que la enseñanza propiamente de la Filosofía no tenga variaciones en la práctica y en su misma concepción. De esto dan cuenta Obiols y Agratti (1994) en su artículo, cuando hacen un recorrido por los diferentes paradigmas filosóficos que hubieron en el país, y cómo se evidencian estos en las diversas publicaciones de libros y manuales que se han ido editando. Inclusive insisten en que:

... es a través de los libros de textos y no de los programas que se producen actualizaciones y cambios en la orientación de la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria, permaneciendo los programas como un marco muy general que si hoy desapareciera en poco alteraría la enseñanza de la filosofía en el nivel medio (p. 91).

Basándonos en esta afirmación, que sostiene la importancia de los libros de textos en esos años a la hora de impartir las clases, cabe destacar una publicación original realizada desde la provincia de Mendoza. En 1984, es editado el libro *Introducción a la problemática filosófica* de Adriana M. Arpini de Márquez y Ana L. Dufour de Ortega, por la Editorial El Ateneo de Buenos Aires. El texto aclara que “Responde al programa vigente de 4° año del Bachillerato de Orientación Docente”

El libro en su índice presenta los temas acordes al programa mencionado. No obstante, en una clara contraposición con el texto de Hopkins, quien solo se limita a un desarrollo argumentativo de los temas punto por punto; el libro de Arpini y Dufour encara los contenidos de una manera completamente diferente.

En un apartado dedicado a los profesores, se precisa qué entienden las autoras por la enseñanza de la Filosofía y el rol del docente en este proceso. Allí sostienen que:

No se entiende la enseñanza de la filosofía como la trasmisión de una materia previamente elaborada y delimitada, pues ello significaría la ausencia de lo propiamente filosófico; es decir, del acto de análisis de ideas,

de reelaboración de conceptos, de iluminación del mundo y de la vida a partir de principios universales. No es posible enseñar filosofía sino sólo a filosofar. En tal sentido las consideraciones de la UNESCO acerca de la enseñanza de esta disciplina subrayan que debe apoyarse en las experiencias vividas por los estudiantes y sobre las reflexiones ya realizadas por ellos antes de iniciarse en la materia. Resumiendo, aprender filosofía es aprender a pensar (Arpini y Dufour, 1984, pp. V-VI).

En consonancia con esta manera de entender la enseñanza filosófica, es que sostienen el protagonismo de los estudiantes, quienes deben partir del “análisis de sus propias circunstancias” (Arpini y Dufour, 1984, VI). Y esto es posible sólo en la medida en dicho análisis se apoya en el conocimiento del pensamiento de los filósofos. Por esto, apuestan fuertemente a la lectura y análisis de textos filosóficos. No obstante esto no queda en un solipsismo pues se aclara la necesidad de utilizar dinámicas grupales y apostar al diálogo, respeto y la libertad de expresión.

Al inicio de cada unidad las autoras colocan los objetivos que se persiguen y una guía de actividades que trasciende el mero cuestionario que se contesta con el texto y apunta al desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico además de profundizar con las lecturas las temáticas.

Como mencionamos el libro cuenta con temas acorde al programa de 4° año. El mismo se divide en seis unidades: ¿Qué es la filosofía?; los métodos filosóficos; ¿qué es el hombre?; ¿qué es conocer?; el problema axiológico; y finalmente, el problema metafísico. Cabe resaltar que en

INTRODUCCION A LA PROBLEMÁTICA FILOSÓFICA

ADRIANA M. ARPINI DE MARQUEZ
ANA L. DUFOUR DE ORTEGA



EDITORIAL EL ATENEO

la primera unidad, aparecen dos apartados dentro de la pregunta: “¿qué entienden los filósofos por filosofía?”, uno referido a la Filosofía latinoamericana y otro a la Filosofía argentina.

Estos últimos puntos nos dan una visión acerca de la importancia de pensar una filosofía propia; y esto particularmente tiene que ver con el contexto histórico de la época. Si bien existieron diversos movimientos de intelectuales en América Latina que sostuvieron la existencia de una filosofía propia, a partir de la década de los 70 en Argentina, se había comenzado a consolidar una línea de pensamiento llamada Filosofía de la Liberación. Esta filosofía lejos de ser homogénea, tuvo una gran variedad de matices en cuanto a métodos y corrientes. No obstante, si en algo coincidían sus representantes era en la clara conciencia de la situación de opresión y dependencia económica, social y cultural de los países latinoamericanos (Beorlegui, 2010). Es a partir de esta conciencia que se entiende a la filosofía como instrumento de *praxis* liberadora que debe estar comprometida con la realidad y la situación de nuestros pueblos, apuntando a la liberación de estos entendidos como sujetos. Por tanto, hay una reivindicación de lo propio en la construcción del pensamiento y en la manera de entender la filosofía. Dentro de este grupo de filósofos se encontraban pensadores mendocinos como Enrique Dussel, Arturo Roig y Horacio Cerutti Guldberg.

En el libro de Arpini y Dufour editado en 1984, aparece una manera de entender la enseñanza de la filosofía que rescata un pensamiento propio latinoamericano y argentino

del que dar noticia a las/os estudiantes. Además hace hincapié en el “análisis de las propias circunstancias” de estas/os, es decir, partir de lo cercano, de la propia realidad en la que se está inmersa/o. Aquí claramente aparece una manera de entender la filosofía en la escuela secundaria con otra tonalidad que excede el asimilar contenidos dados y que comprende a la juventud como un sujeto capaz de reflexionar filosóficamente y de realizar elaboraciones intelectuales.

Obiols y Agratti en su artículo, colocan una nota al final, sobre los textos producidos en los últimos años. En ella aclaran que estos “podrían constituir un nuevo paradigma al que cabría denominar “paradigma didáctico” porque, más allá de sus contenidos tienen en común cierta preocupación didáctica” (1994, p. 92). El primer libro de texto que allí mencionan es el de Arpini y Dufour, el siguiente es el *Curso de Lógica y Filosofía* (1985) de Obiols, junto con la nueva edición de 1993; *Temas de Filosofía* (1989) de Osvaldo Dallera; y *Filosofía, esa búsqueda reflexiva* (1991) de Martha Frasinetti de Gallo y Gabriela Salatino de Klein.

Podríamos indicar, siguiendo la cronología puesta por el autor y la autora, que este manual de filosofía aparece como el primero dentro de este paradigma. Sin embargo, Agratti, en otro artículo de 1996, titulado “La producción de libros de texto en la última década en la Argentina: El paradigma didáctico”, al retomar este tema quita de la lista el texto de Arpini y Dufour. En una nota al final del artículo sostiene que si bien antes estaba incluido, luego de “lecturas posteriores” se hace difícil incorporarlo en este tópico, por lo que lo reemplazan por el de Dallera. No hay mayores explicaciones y argumentaciones sobre esta decisión.

Las características que Agratti plantea como propias de este paradigma son: el contener ilustraciones como dibujos, fotografías, viñetas e historietas; artículos periódicos; y propuestas de actividades y tareas a desarrollar tanto individual como grupalmente por parte de las/os estudiantes. Si tenemos en consideración esto, y el hecho de que el libro de las autoras sólo contiene propuestas de actividades y tareas, pero carece de dibujos, fotos, viñetas, etc., puede que no entre en esta clasificación ¿pero son suficientes estos motivos para no considerarlo desde una mirada “didáctica” para la época? ¿Acaso la didáctica no se enfoca en pensar las técnicas y métodos de enseñanza?

Más allá de esas salvedades que hacen que este libro quede excluido del “paradigma didáctico”, podríamos sostener que ya en la provincia de Mendoza, aparece una transformación a la hora de plantear la enseñanza de la filosofía que rompe con la concepción más tradicional de los paradigmas arraigados desde antes de los ‘80.

En las actividades no se plantea una asimilación memorística de conceptos, sino que inclusive al inicio siempre se parte con preguntas que apuntan a la indagación de la propia experiencia y conocimiento de las/o estudiantes. Posteriormente, se hace una lectura reflexiva de textos y una construcción colectiva de pensamiento. Esto se da a partir de discusiones grupales, producciones escritas individuales y colectivas, elaboración de ejemplos propios o encuestas que luego son llevadas a la práctica. También hay ejercicios para comparar las afirmaciones de los textos con el mundo actual de ese momento. Incluso

hay tareas con trabajos interdisciplinarios en conjunto con otras asignaturas.

Por todo esto consideramos que hay un esfuerzo de parte de las autoras por acercar a la filosofía a las/os estudiantes del momento, en consonancia con dejar de lado una mirada adultocentrista de la Filosofía, como algo que solo puede ser impartido de parte de las/os docentes mediante explicaciones, y recibida pasivamente por parte de las/os estudiantes. Por esto, nos parece que el libro hace un aporte importante a los textos escolares de la época. Aparece la enseñanza como una construcción en conjunto y dónde las/os alumnas/os no solo incorporan y conocen conceptos y vocabulario filosófico, sino que las actividades están pensadas para que hagan propiamente filosofía, porque se les considera capaces de ello.

Ley Federal de Educación: lo conceptual y procedimental en la Filosofía

Como dimos cuenta anteriormente, los artículos de investigación mencionados que analizaban las concepciones y programas de la Filosofía fueron escritos durante los años 1993 y 1994, por lo cual el análisis está restringido a un periodo anterior a la Ley Federal de Educación, que fue sancionada el 14 de abril de 1993 y promulgada el 29 de ese mismo mes y año.

Si dichos programas estuvieron delimitados únicamente desde la Nación, la Ley Federal hizo hincapié en la federalización del sistema educativo. Esto aparece en consonancia con el hecho de que en 1991, se sancionó la

Ley 24.049 de “Transferencia a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires de servicios educativos”. A partir de 1992 cada jurisdicción tuvo que hacerse responsable de garantizar la educación de la ciudadanía, por ende, diseñar su propio contenido curricular.

La Ley Federal de Educación estableció en su artículo 56°, que el Consejo Federal de Cultura y Educación, dentro de sus funciones debía “a) Concertar dentro de los lineamientos de la política educativa nacional los contenidos básicos comunes, los diseños curriculares, las modalidades y las formas de evaluación de los ciclos; niveles y regímenes especiales que componen el sistema.” (Ley 24.195, 1993). No obstante, más allá de que se establecieron las líneas de los contenidos de antemano, se dejó “abierto el espacio curricular suficiente para la inclusión de contenidos que respondan a los requerimientos provinciales, municipales, comunitarios y escolares” (Ley 24.195, 1993, art. 56)

El marco histórico en que la Ley Federal de Educación aparece responde a las transformaciones del mundo entrado los 90. En 1989, se produce la caída del Muro de Berlín y el final de la Guerra Fría, el capitalismo, consagrado en un neocapitalismo, tomó la posta en tanto modelo socioeconómico a nivel mundial. En este momento se desencadenó fuertemente el fenómeno conocido como “globalización” que afectó todas las dimensiones y esferas de la vida humana: económica, social, cultural, privada, política, ambiental, etc.

En 1992, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), emitió el documento “Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con

equidad”. Allí, da cuenta del panorama de la época y de las propuestas que daba esta misma Comisión a los países para encarar la educación de la nueva época.

Para ese tiempo se había acrecentado el problema de la pobreza en los países latinoamericanos, la exclusión social y el deterioro de la calidad educativa en los diferentes niveles. En los noventa, según la CEPAL, aparecen dos situaciones claras: “... por una parte, el creciente distanciamiento entre las aspiraciones y la realidad, particularmente notorio en el caso de la juventud latinoamericana y, por otra, las nuevas demandas que plantea la inserción internacional” (CEPAL, 1992, p. 24).

A raíz de esto se plantean ciertos desafíos del contexto internacional a los que el ámbito educativo debe responder, como los que tienen que ver con la revolución científica y tecnológica; la globalización de los mercados; mejorar la competitividad y el progreso técnico; y la formación de recursos humanos calificados para estas exigencias.

En ese sentido, la Ley fue pensada en consonancia con estas nuevas exigencias, de allí que en el Artículo 6 de la ley se sostenga que:

El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto

de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente (Ley 24.195, 1993, art. 6).

Se pensó en la formación de personas que no solo proyectaran conocimiento y trabajo a nivel nacional, sino también al resto del mundo, acorde a una visión globalizada del mercado y del ámbito internacional. Esto implicaba también consolidar una visión capitalista de la economía y una defensa de la vida democrática y liberal.

Por ello, la Ley Federal, apuntó además a estructurar la enseñanza en consonancia con las capacidades resaltadas por la UNESCO en el año 93: “aprender a conocer”; “aprender a ser”; “aprender a hacer” y “aprender a vivir juntos”. En razón de ello, la división entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales respondieron a cada una de estas capacidades. Además tenían como finalidad preparar a las/os estudiantes para un mundo en constante cambio, la falta de seguridad y estabilidad laboral y dónde iba a ser necesario adaptarse constantemente a nuevas tareas y roles.

La filosofía, en consonancia con esto, también debía responder a las exigencias de la época. Debía dejar de ser en su concepción curricular una asignatura netamente de corte teórico y devenir en una posibilidad de adquirir procedimientos y actitudes consideradas características del filosofar. Esto, además, reforzaría la construcción de ciudadanos/as con capacidad crítica, argumentativa y de

ponderar razones a favor o en contra de ciertas ideas, pilar de una visión de vida democrática.

El documento que delimita las líneas generales para toda la Nación, son los Contenidos Básicos Orientados. Particularmente, nos centraremos en los del Polimodal de Humanidades y Ciencias Sociales.

Esta documentación fue emitida por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, en el año 1997. Allí se da cuenta de la organización de los contenidos propuestos para la Modalidad, divididos por capítulos y bloques. En el primer capítulo, el primer bloque es de “Problemas de Filosofía”.

En este se hacía un fuerte hincapié en los contenidos procedimentales, que se adquirirían a partir de una selección de contenidos conceptuales. Es decir, se sostenía la idea de “aprender filosofía aprendiendo a filosofar, más que aprendiendo una determinada filosofía” (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997). Por esto se le dio especial atención a ejercicios propios de la disciplina que aparecen como procedimientos:

- Lectura comprensiva y análisis críticos de textos filosóficos.
- Utilización de vocabulario filosófico de forma precisa.
- Reconocimiento del vocabulario y las posiciones filosóficas en relación con corrientes, escuelas y periodos de la historia de la filosofía.
- Comparación de posiciones filosóficas ponderando las razones ofrecidas en favor de cada una de ellas.
- Elaboración de argumentaciones filosóficas en torno a cuestiones significativas para las alumnas y alumnos.

Con respecto a los contenidos conceptuales, se pedía que estos fueran acordes al “estado actual de la filosofía” y a las inquietudes de alumnos y alumnas. Además, podían ser seleccionados según diferentes criterios. No obstante, se marcó una preferencia en elegirlos de acuerdo a un problema, que podía ser abordado desde una sistematización, comparando autores, o inclusive desde una perspectiva histórica. Esto último nos parece relevante destacarlo, ya que era algo que había quedado relegado en los últimos programas vigentes hasta esa fecha y que vuelve a tener protagonismo.

En cuanto a los temas, como dijimos, se delimitan por problemas y se dividen en: epistemología; antropología filosófica; teoría del conocimiento y metafísica; ética y filosofía política; y finalmente, estética. Dentro de cada uno, solo repararemos en algunos puntos que nos parecen más relevantes.

Desde la epistemología aparecieron el positivismo lógico, el inductivismo y falsacionismo. Además de concepciones científicas como los paradigmas y los programas de investigación y crítica a la ciencia. En la problemática antropológica, se propuso la idea de ser humano en las religiones y los supuestos antropológicos que aparecen en las teorías sociales, políticas y económicas. En cuanto a la teoría del conocimiento y la metafísica, figuraban el enfoque del ser y del conocer desde Platón, Aristóteles y el medievo. Además se da lugar a una metafísica de la historia. Luego se incluye una concepción moderna del conocimiento con el racionalismo, empirismo y la crítica de Kant. También agrega temas del área de psicología,

como los fenómenos mentales. Sobre la ética y la política, se remarcaba dos tradiciones éticas: la de la virtud y la deontológica, y se agregaron los problemas de la ética aplicada. En cuanto lo político, figuraban tópicos clásicos de la filosofía moderna: estado de naturaleza, sociedad civil y política; y se sumó el debate de la posmodernidad. Finalmente, se le dio lugar a un problema que antes había quedado enmarcado en lo axiológico. La estética figura como un contenido autónomo y dentro de sus temas aparece la creación y aproximación a la obra de arte; y los cruces entre compromiso social y político en el arte, estéticas contemporáneas, entre otros.

En definitiva, las temáticas que aparecen en cada uno mostraron cambios radicales en cuanto a los programas sostenidos anteriormente a nivel nacional. No solamente se hizo un claro corte con la psicología que predominaba en la filosofía del cuarto año del Bachillerato común; sino que también amplió la teoría del conocimiento más allá de la lógica y se comenzó a incorporar autores específicos para pensar las temáticas a partir de una recuperación de una perspectiva histórica, que había sido dejada de lado aproximadamente a finales del siglo XIX (Obiols y Agratti, 1994)

Si bien se sigue sosteniendo la idea de pensar la filosofía a partir de problemas, cambió la perspectiva a la hora de poner en práctica la problematización en sí misma. Se buscó que aconteciera dentro del aula a partir de los contenidos procedimentales.

Sobre la Filosofía en Mendoza en el marco de la Ley Federal

En la provincia de Mendoza en el documento emitido por el Gobierno, “La educación en Mendoza. Aportes para la Reflexión” (1999), se hizo un análisis de las transformaciones del sistema educativo hasta ese año. Allí, dentro de las tendencias de la política educativa en la provincia, aparecen necesidades como educar al servicio de la democracia, promover la inclusión y apuntar a una calidad educativa que forme para el mundo del trabajo. Claramente estos objetivos aparecen en consonancia con los tiempos que corrían.

En cuanto a reformas curriculares se refiere, la provincia ya contaba con una larga trayectoria, aun antes de la emisión de la Ley Federal. A partir de la vuelta a la democracia, se comenzó un proceso de renovación curricular que redefinió contenidos y metodologías de enseñanza. Estas reformas abarcaron los diseños de Nivel Inicial, Primaria, Secundaria, Nivel Superior y de Adultos. Todas estas fueron realizadas:

... con vistas a formar personas íntegras y ciudadanos competentes y productivos en lo económico, solidarios y responsables en lo social, participativos y tolerantes en lo político, respetuosos de los derechos humanos, conscientes del valor de la naturaleza e integrados socialmente, que desarrollen su propio proyecto de vida y continúen aprendiendo durante toda la vida (Dirección General de Escuelas, 1999, p. 86).

La primera reforma fuerte del Diseño Curricular de Enseñanza Media se produce a partir de 1990 y 91, distinguiendo el Ciclo Básico del Superior. Este último apuntaba a la formación personal, habilitaba a seguir estudios superiores y certificaba para tareas laborales. Así las diferentes escuelas medias de la provincia respondían a una estructura curricular común.

Cómo podemos ver, ya lo hecho en la provincia seguía la misma línea que se implementaría posteriormente a nivel nacional. Luego de la sanción de la Ley Federal, se produjo otra transformación curricular en Mendoza, que recién culminó en el año 1998. Así apareció un Diseño Curricular Provincial, después de un largo proceso de consensos, acuerdo, organización, actualización y selección. No obstante, este Diseño solo abarcaba el Nivel Inicial, EGB1 y EGB2. Finalmente, en el 1999 se acordaron los contenidos de la EGB3.

El diseño de filosofía en la provincia se hizo en consonancia a los Contenidos Básicos Orientados emitidos por la Nación; pero orientados hacia las necesidades propias de la jurisdicción y, lógicamente, del contexto histórico del momento.

¿Cómo fue esta reinterpretación y apropiación de los contenidos? ¿Cómo se concibió la enseñanza de la filosofía particularmente en la provincia? ¿Qué particularidades aparecen en el currículum provincial dentro del Ley Federal?

Debemos decir en primera instancia, que nuestra provincia no quedó por fuera de la reflexión crítica sobre lo que supuso la implementación de la transformación curricular de ese momento y el contexto en el que esta era

llevada a cabo. De esto dan cuenta diferentes actividades realizadas con el fin de pensar cuál era el sentido y qué implica enseñar Filosofía y las demás materias relacionadas con esta. Entre algunas de las actividades figuran los “Talleres de Filosofía en la Escuela” llevados a cabo durante los años 1999, 2000 y 2001 (Arpini, 2002); y también las Jornadas de *Filosofía, narración y educación*, de intercambio y reflexión sobre prácticas educativas, que fueron el 24 y 25 de agosto del año 2001, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. A partir de estas se realizó una publicación un año más tarde con los trabajos que fueron allí discutidos que lleva el mismo nombre de las Jornadas.

Podemos dar cuenta de algunos ejemplos de esta reflexión crítica sobre la filosofía y sus demás espacios dentro de la escuela secundaria nombrando algunos trabajos publicados alrededor de ese tiempo. En “El sentido de la enseñanza de la filosofía en contextos de complejidad creciente” (2000), Adriana Arpini, hace un análisis a partir de un intercambio de opiniones latinoamericanas dado en 1999 acerca del sentido de enseñar filosofía. Allí, plantea que ese sentido encuentra su dificultad en tanto se da en ámbitos de complejidad creciente, dentro de los que analiza particularmente la globalización económica y lo que implica la sociedad de flujos. Hacia el final del escrito, reflexiona sobre el desafío de enseñar filosofía y encuentra justamente su sentido ante la existencia de un contexto de mercantilización, fragmentación y pérdida de la dignidad en un sentido kantiano.

En el libro *Filosofía, narración y educación* (2002),

dentro de sus diversos artículos, algunos también abordan esta inquietud. El texto “Zona Educativa”: entre el querer y el poder hacer”, de Mariana Alvarado es la síntesis de un análisis crítico-reflexivo que llevó a cabo en el año 2000, dónde revisa la revista *Zona educativa*, en sus tiradas entre los años 1996–99. Este análisis, parte de una pregunta en conjunto con María Teresa Curcio:

... por *el lugar* que el discurso oficial asignaba a los valores, esto es, cuál era la invitación del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en la implementación de los valores en la enseñanza formal a partir de los cambios provocados en el sistema educativo. Esta pregunta, eje de aquel trabajo, condujo a interrogar por la existencia de una propuesta; por su emplazamiento en el curriculum, por su finalidad y por el contenido de esta propuesta, esto es, ¿cuáles serían los valores? (Alvarado, 2002, p. 94).

También, en este tenor, podríamos nombrar el trabajo de Fabiana Olarieta, “Posmodernidad y cultural escolar. Hacia una escuela sin certezas” (2002), que si bien no ahonda en lo curricular, analiza esas zonas grises y matizadas entre la escuela pública sarmientista y las infiltraciones de la cultura postmoderna dentro de ella y cómo, en este sentido, el rol de la escuela se torna un problema filosófico. Curiosamente, su escritura, interpela en la lectura en tanto deja al descubierto no sólo la incertidumbre de ese tiempo particular, sino que también lleva a pensar la fragilidad con la que la filosofía también estaba siendo atravesada y por tanto, pensada. En palabras de la autora:

La posmodernidad nos permite leer la realidad desde la *duda* como una actitud. Pensando en la duda no como un momento en la búsqueda de la certeza sino como un estado, el cual nos permite una mayor apertura para descubrir algo inesperado y hasta el momento desconocido en lo que es tenido por obvio. Esta idea de que todo y todos somos contruidos nos deja sin las certezas que nos han llevado a arriesgar nuestras identidades y las de otros en pos de ideales supuestamente puros y universales. Si hoy, por determinadas circunstancias soy esto o el mundo es esto, también puedo ser, por otras circunstancias, otra cosa insospechada para mí en este momento; no hay nada inmutable ni en mí, ni en el mundo, ni tampoco algo de lo que podamos estar demasiados seguros de que es verdadero, incluyendo nuestras mejores intenciones.

Esta actitud nos deja con una sensación de fragilidad, de no tener demasiados puntos de apoyo. Pero, justamente por eso, nos llama al cuidado de esa fragilidad propia y ajena en la que todos tenemos tanto que decir y que escuchar (Olarieta, 2002, p. 126).

Vemos entonces que en el ámbito académico dentro de la universidad, y al interior de las instituciones educativas en los distintos niveles, se daba un debate sobre el sentido de la enseñanza de la filosofía y sobre sus supuestos teóricos y metodológicos; pero también sobre la interpe-lación de un tiempo histórico nuevo y lleno de dudas que hacía perder pie y obligaba a repensar las prácticas de las/ os profesores de filosofía. Allí existe todo un espacio discursivo sumamente rico para analizar. No obstante, como

adelantamos anteriormente, le daremos especial atención a cómo fue configurado y estructurado el diseño curricular de la asignatura Filosofía en la provincia.

Debemos decir en primera instancia que la Resolución 2539/98 emitida por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, estableció en ella los requisitos y espacios curriculares para la Educación Polimodal. Es decir que recién a partir del año 98 se comenzó a delimitar las estructuras curriculares a nivel nacional. En el año 2001, con la Resolución 21/2001, el Director General de Escuelas de Mendoza, resolvió aprobar y aplicar a partir de ese mismo año las modalidades y orientaciones del Nivel Polimodal y sus espacios curriculares, tanto la de Formación de Fundamento como la de Orientada de cada modalidad. Es decir que pasaron varios años desde la emisión de la Ley y la efectiva implementación de los nuevos espacios curriculares en nuestra provincia.

El análisis curricular lo vamos a realizar desde Diseño Curricular del Nivel Polimodal de la Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales del 2008. Elegimos este, no a falta de uno anterior, ya que en el 2001 se comienzan a editar los diseños; sino porque es este el último publicado en consonancia con la Ley Federal y hemos cotejado que no hubo variaciones del mismo en esos años. Por ello lo tomaremos como referencia.

En primera instancia, en la fundamentación sobre la Modalidad se marca cómo la escuela forma parte de un contexto de transformaciones en un mundo marcado por la globalización, y por tanto, debe actualizar los contenidos en razón de los cambios que apunten a garantizar

una educación igualitaria, el ingreso ciudadano y el pensamiento crítico. En esta línea, las funciones de la Educación Polimodal se resumen en tres: una función ética y ciudadana; una función propedéutica y una de preparación para la vida productiva, en clara relación con el “aprender a ser”; “aprender a vivir juntos”; “aprender a conocer” y “aprender a hacer” marcados por la UNESCO.

Dentro del diseño aparece la noción de “competencia”. Esta es entendida “como un saber conceptos más un saber hacer y ser” (Dirección General de Escuelas, 2008, p.6). Pero además remite a una metacognición, donde las/os alumnas/os pueden dar cuenta porqué se usa ese concepto, procedimiento y actitud. Dichas competencias se presentan como expectativas de logro a alcanzar, siendo los indicadores las situaciones donde estas se manifiestan y se marca si llega a alcanzarla, es decir, si se ha desarrollado la competencia requerida.

En cuanto a la descripción dentro del diseño destinado a la asignatura de Filosofía, este consta de cuatro apartados: síntesis explicativa; expectativas de logro; descriptores; recomendaciones didácticas; y finalmente, bibliografía.

La síntesis explicativa del espacio comienza perfilando una manera particular de comprender la filosofía acorde al documento de los Contenidos Básicos Orientados. Se “propone el desarrollo de contenidos que permitan a los alumnos y alumnas la adquisición de procedimientos y actitudes propias de la reflexión filosófica a través del diálogo directo con el conocimiento filosófico” (Dirección General de Escuelas, 2008, p. 80). Si analizamos este fragmento vemos como el contenido es una herramienta para

desarrollar un procedimiento y una actitud; pero estas solo se adquieren cuando se dialoga directamente con el conocimiento filosófico. Esto cambia radicalmente la visión de los programas anteriores al 93 dónde no había sugerencias de contacto directo con textos filosóficos de autores/as. Aunque existieran docentes que aplicaban este ejercicio, no figuraba en los programas como una opción a seguir.

La importancia de la Filosofía en el Nivel Polimodal está justificada básicamente no solo en la relevancia de esta para el desarrollo histórico de la humanidad; sino, y de mayor sustancialidad según el escrito; en “la promoción de un pensamiento lógico, autónomo, reflexivo y crítico” (Dirección General de Escuelas, 2008, p. 80). La idea de promover un pensamiento crítico, es algo que ya aparecía en los objetivos de “problemática filosófica” de cuarto año del bachillerato docente de los programas anteriores. La diferencia estriba claramente en el hecho de que se no mencionaba cómo desarrollarlo, incluso, solo pedía “ejercerlo”, como si por el hecho de colocarlo como objetivo, apareciera por arte de magia al final del cursado por parte de las/os estudiantes.

En el apartado de las expectativas de logro, se hace foco en las mismas mencionadas por los Contenidos Básicos Orientados del 97. Podríamos resumir estos puntos en común en: la lectura de textos filosóficos de complejidad media y su interpretación crítica; incorporar el vocabulario filosófico; y el desarrollo de la argumentación filosófica, ya sea tanto para elaborarla como para reconocerla y evaluarla.

No obstante, nuestro diseño agrega más expectativas, dando mayor amplitud a la asignatura. Si hilamos fino

en ellas, hay un posicionamiento claro respecto de que las/os estudiantes devengan personas no solo capaces de argumentar, sino seres con conciencia moral autónoma. Varias de las expectativas están inclinadas hacia el aspecto ético desde lo procedimental pero también y, fundamentalmente, desde lo actitudinal. Hay una que particularmente destaca: “Reconocer al sujeto del pensar filosófico como sujeto social y cultural comprometido con su tiempo”. Esta expectativa no nos parece menor, hace a una manera particular de concebir la filosofía desde la provincia y que está fuertemente anclada en todo un movimiento intelectual que apuesta a un pensamiento latinoamericano comprometido con su realidad histórica y que comprende a la filosofía como un compromiso. Ya podíamos visualizar destellos de esto en el manual de Arpini y Dufour.

En cuanto a los descriptores, en la síntesis explicativa se aclara que están “organizados en ejes conformados según los principales núcleos teórico–problemáticos del pensamiento filosófico sin descuidar el desarrollo histórico como marco fundamental para comprender los cuestionamientos y las teorías filosóficas” (Dirección General de Escuelas, 2008, p. 80). En resumen, el enfoque de esta organización es llamada de tipo “histórico–problemático”. Este punto aúna las recomendaciones hechas por Nación sobre mantener el abordaje como problema, sin descuidar la parte histórica y recuperarla. Además, toma distancia de los programas anteriores, la filosofía ya no es una mera colección de conceptos disciplinares descarnados de su tiempo. Se busca que al traer la historia del pensamiento esta posibilite no solo una mejor comprensión de sus

problemas y fundamentados teóricos, sino que colaboren con la comprensión del propio presente.

Los ejes organizadores son cinco abordados, como problemas: del conocimiento; antropológico; ético; estético; y finalmente, metafísico.

A diferencia de los Contenidos Básicos, podemos marcar varias distinciones. Primero, la epistemología queda dentro del problema del conocimiento y la metafísica en un eje aparte. Y segundo, la filosofía política no aparece mencionada explícitamente dentro del problema ético.

En cuanto a los temas específicos de cada uno de los ejes, hacer una enumeración de todos nos parece un sinsentido. Por esto, vamos a dar un panorama general de los temas y cómo estos son presentados, marcando a veces algunos puntos que nos parecen de especial atención a la hora de dar cuenta de una concepción de la filosofía.

En el problema del conocimiento, encontramos cuatro puntos: referido al conocimiento; al conocimiento filosófico en particular; el planteo gnoseológico y el planteo epistemológico. Estos además de definiciones, caracterizaciones y tipificaciones; agregan el aspecto del contexto y su posicionamiento a lo largo de la historia. Incorpora además los aspectos éticos y sociales de las prácticas científicas y tecnológicas.

En el segundo eje, referido al problema antropológico encontramos una amplia gama de temas a trabajar. Una caracterización completa de la antropología filosófica, diversas concepciones de la misma; el hombre como tema y problema; el giro antropológico, la filosofía kantiana, las tesis antropológicas contemporáneas, etc. Permite

también pensar al hombre desde diferentes puntos, como ser social, histórico, político y natural. Además incorpora una revalorización del pensamiento propio, al integrar “la idea del hombre emergente en el pensamiento filosófico latinoamericano”.

En el problema ético, figuran las distinciones entre ética y moral; el relativismo y universalismo; la cuestión sobre el bien y el sujeto moral; la libertad, responsabilidad, la autonomía, heteronomía y conciencia moral, entre otras. También hay lugar para las diferentes tradiciones éticas y sus respuestas. Incorpora, además, lugar para la ética actual y sus cuestionamientos, al igual que la ética aplicada y los debates que se daban en ese momento sobre la posmodernidad.

El problema estético presenta, no solo a la estética y al arte, sino a la obra en sí. Trae a colación aspectos de la filosofía del lenguaje como los juegos del lenguaje, símbolos, sentidos y significados. Además pone en relación las manifestaciones y corrientes artísticas con el pensamiento filosófico.

Finalmente, el último eje referido al problema metafísico, responde en gran parte a los contenidos conceptuales de los Contenidos Básicos Orientados. Aparece la teoría platónica y la metafísica aristotélica, junto con la metafísica medieval y la metafísica de la historia. Sin embargo, incorpora análisis y crítica al concepto de causa; la cuestión de la existencia de Dios; la crítica moderna a la metafísica y el debate contemporáneo sobre ella.

Dentro del apartado de las recomendaciones didácticas, se sostiene la misma visión dada desde Nación sobre

la selección de los contenidos conceptuales en base al estado actual de la filosofía de ese momento y que responda a las inquietudes de las/os estudiantes. Se propone además ir más allá de la dicotomía entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar y complementar la carga conceptual propia de la filosofía y su sentido histórico-crítico con la reflexión crítica.

Dentro de las recomendaciones se vuelve sobre la importancia de realizar actividades que lleven al desarrollo de los contenidos procedimentales a los que apunta el espacio. Enumera entre ellas la lectura comprensiva y el análisis crítico, la reconstrucción de argumentos, la deducción de conclusiones, entre otras. Ahora bien, para lograr esto, aparece como importante la problematización y el diálogo filosófico.

Se recomienda en este sentido, siguiendo la corriente de Filosofía para Niños que había surgido en los 60 con Matthew Lipman, transformar al aula en una “comunidad de investigación”. A esta se le da más relevancia frente a las demás estrategias. En este punto, hay que recordar que Mendoza llevaba haciendo experiencias de pensamiento filosófico a partir de las estrategias del programa lipmaniano desde hacía unos años. De esto dan cuenta diversos trabajos de narrativas y de investigación que documentan estas intervenciones. Por ejemplo en el libro mencionado *Filosofía, narración y educación*, diversos textos hacían mención a prácticas concretas llevadas a cabo; y también a reflexiones teóricas sobre las mismas. Por esto, no es de sorprendernos encontrar dentro del Diseño Curricular de nuestra provincia la clara alusión a este programa

pedagógico como forma de abordar la enseñanza de la filosofía.

Finalmente, en cuanto a la bibliografía, esta incluye gran diversidad de lecturas. Por ejemplo: textos sobre didáctica filosófica; manuales de filosofía y lógica; textos filosóficos; libros que ahondan sobre la posmodernidad y sobre pensamiento latinoamericano con Arturo Roig como referente. También se mencionan libros de ética, lógica, antropología, epistemología; y algunos de Matthew Lipman. Podemos decir que estos programas emitidos bajo la Ley Federal son los primeros en ofrecer un corpus bibliográfico para consultar y llevar adelante las clases.

Antes de cerrar este apartado, queremos hacer algunas consideraciones respecto de los elementos del diseño que hemos marcado para poder arribar a una idea de la concepción filosófica que se encuentra presente.

Debemos decir en primera instancia, que si bien se busca esta recuperación y reivindicación del propio pensamiento, aun así se mantiene un recorte del conocimiento en el currículum. Respecto de esto, en el libro *Filosofía y Educación en Nuestra América* (2010), en ese momento tres estudiantes de la carrera de Filosofía, Federica Scherbosky, Ayelén Cobos y Andrea Suárez, publicaron una ponencia con el título “La ausencia de textos latinoamericanos en materias filosóficas en el nivel medio. Un aporte a la diversidad cultural”. En dicho texto dan cuenta de la ausencia mencionada en el currículum escolar:

... responde a una “omisión intencional, que se sustenta en una postura tomada en lo que a la concepción de

Adriana M. Arpini de Márquez
Ana L. Dufour de Ortega

**Orientaciones para
la enseñanza de
la FILOSOFIA
en el nivel medio**



Editorial
EL ATENEO

la filosofía se refiere, y porque no podemos dejar de ver que el pensamiento latinoamericano tiene como uno de sus ejes fundamentales el problema de la emancipación y la cuestión política. Sendas temáticas que por la misma concepción de la filosofía o por la reproducción del statu quo buscan silenciarse (Scherbosky, Cobos y Suárez, 2010, p. 129).

Esta visibilización de lo invisible o lo ausente que hacen las autoras, nos parece importante porque manifiesta como dentro de la concepción filosófica regional hay una preocupación latente por lo propio. Esto mismo, como veremos más adelante, posteriormente será recuperado en el Diseño curricular del 2015 y dará una vuelta de tuerca a esta denuncia, otorgando el espacio e incluyendo a lo considerado como lo “Otro”.

Debemos agregar que en el diseño hay una insistencia en la promoción de cierto tipo de pensamiento y el espacio, lo que se propone es la adquisición de específicos procedimientos y actitudes. Sobre esto, Alejandro Cerletti en su artículo “Enseñar filosofía. De la pregunta filosófica a la propuesta metodológica” (2005), sostiene que si enseñar filosofía solo se reduce a poner en contacto a los estudiantes con los contenidos y procedimientos propios de la filosofía, impartirla sería tan sencillo como atenerse a un mero tecnicismo. Sin embargo:

... la filosofía y el filosofar son mucho más que la apropiación de ciertas habilidades lógico-argumentativas o cognitivas en un campo de objetos determinados. Estas destrezas, que son indispensables para el desarrollo de un

pensar sistemático constituyen más una condición para el filosofar que un fin en sí mismo (Cerletti, 2005, p. 9).

En este sentido, cabe cuestionarnos si, ante el hecho de que el procedimiento aparece insistentemente, el diseño mendocino reduce a la filosofía a una mera cuestión técnica. Aunque en una primera visión general pareciera que sí, creemos que va un paso más allá.

Cerletti, nos ayuda a pensar esto cuando sostiene que:

... la apuesta consiste en encontrar que pueda enseñarse algo propio de la actividad filosófica en sí. Ese espacio en común tiene un punto de partida que no es necesariamente un conocimiento o una habilidad específicos, sino más bien una *actitud*: la actitud cuestionadora, crítica y desconfiada, del filosofar (Cerletti, 2005, p. 10).

Es decir, que si bien los procedimientos y habilidades no carecen de valor para llegar a una reflexión filosófica, para que acontezca filosofía es necesaria otra cosa ¿La nombra el diseño? Sí, al sostener que se propone que se adquiriera una actitud propia de la reflexión filosófica. No dice cuáles son dichas actitudes, no las visibiliza enumerándolas, pero se encuentran desperdigadas por el diseño. Por ejemplo cuando en las recomendaciones didácticas menciona: “Comenzar desde la inquietud de la pregunta, mantener siempre el asombro, provocar la duda y cierto escepticismo constituyen estrategias motivadoras válidas para iniciar a los alumnos en el camino del quehacer filosófico” (Dirección General de Escuelas, 2008, p. 82).

Independientemente de los contenidos procedimentales que se buscan desarrollar, hay una comprensión de que lo propio de la filosofía tiene que ver con una actitud que cuestiona lo obvio y que se compromete con ese cuestionamiento. También entiende que hay algo intransferible en el querer hacerlo, ya que como entendemos, nadie puede obligar a alguien a querer filosofar, pero se puede habilitar el espacio para que acontezca e irrumpa el pensamiento de otra/o.

Podemos pensar que a lo largo de todo este diseño curricular se va patentizando una manera de comprender la filosofía, que si bien se gestó en concordancia a lo estipulado a nivel nacional, los contenidos están resignificados y apropiados desde una mirada inherente de lo que implica tanto la filosofía como su enseñanza. Podríamos decir que se la concibe particularmente como un “quehacer” comprometido con su tiempo.

Las transformaciones curriculares de Filosofía a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206

La Ley Federal de Educación que rigió desde 1993 hasta el 2006, demostró graves deficiencias para poder llevar a cabo los objetivos que se había propuesto. Anclada en el modelo neoliberal de los '90, no logró palear la desigualdad social, garantizando un acceso equitativo a la educación. Los índices de repitencia y deserción fueron en aumento, en consonancia con la crisis económica de la época que acentuó e impulsó un acrecentamiento de la pobreza.

En la lucha contra un modelo de país que privatizaba

todo a su paso, las/os docentes llevaron adelante una lucha en 1997, instalándose con una carpa frente al Congreso Nacional, nucleados en la Confederación Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). “Los docentes fueron sumando cada vez más voces al reclamo por mejoras salariales, una Ley de Financiamiento Educativo y la derogación de la Ley Federal de Educación.” (Muscará, 2018, p. 115). Dos años después al aprobarse la Ley de Financiamiento Educativo las/os docentes se retiran.

Frente a la crisis educativa, en la provincia de Mendoza, en el año 2002, se sanciona la Ley de Educación Provincial, que sostuvo los lineamientos de la Ley Federal, y buscó a través de una serie de acciones intervenir para que la repitencia disminuyera. Entre tales acciones se encuentran: “el reordenamiento del sistema educativo; la recuperación del valor del conocimiento, los programas preventivos y asistenciales de salud escolar; el diagnóstico precoz para detectar problemas al iniciar la actividad escolar de los niños y el programa de infraestructura y equipamiento didáctico.” (Muscará, 2018, p. 145). Sin embargo, estas no lograron dar vuelta por completo la situación.

En el año 2003, las elecciones presidenciales dieron como ganador a Néstor Kirchner, quien nombró a Daniel Filmus como ministro de Educación. Frente al nuevo contexto de la época y las notorias falencias de la ley educativa en vigencia de ese momento, era claro que se debía generar un cambio. Así fueron sancionadas una serie de legislaciones que prepararon el terreno para una nueva ley. Estas fueron, la Ley 25864, de garantía de salario docente

y 180 días de clases; la Ley 26958, de educación técnico profesional; y la Ley 26075, de financiamiento educativo.

Finalmente, en el año 2006, se sanciona la Ley de Educación Nacional 26206, que busca fundamentalmente garantizar el derecho a una educación de calidad para lograr revertir las grandes desigualdades sociales afianzadas, apuntando a una sociedad más justa. En este sentido, es claro como ya en sus primeros artículos se evidencia que la educación es una prioridad nacional, en tanto es un bien público, un derecho social y personal. Se aleja marcadamente de un posicionamiento que, en tanto modelo, excluía a grandes sectores de la población y tornaba a la educación un “negocio lucrativo” (Nosiglia, 2007). Por ello el Estado se vuelve el principal garante y responsable de ello, enunciado en el artículo 4, que además debe: “proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.” (Ley de Educación Nacional 26206, 2006). Para lograr esto, se produce un cambio en la estructura del sistema educativo, organizándolo en los niveles inicial, primario, secundario y superior. La obligatoriedad se extiende desde los cinco años hasta la educación secundaria, que se divide en un ciclo básico común y uno orientado.

Debemos agregar que aparecen modalidades que contribuyen a garantizar este derecho, como la Educación Técnico Profesional, la Artística, Especial, Permanente de Jóvenes y Adultos, Rural, Intercultural Bilingüe, Contextos de Privación de la Libertad y Domiciliario y Hospitalaria.

Además, incluye apartados para la gestión privada y la educación no formal.

Aunque no nos detendremos en un análisis detallado de la Ley, nos parece importante marcar como en ella aparecen ciertos puntos relevantes, más allá de la significativa extensión de la obligatoriedad escolar. Dentro de sus objetivos se introducen algunas finalidades claves, como por ejemplo: garantizar una educación de calidad, integral, inclusiva, igualitaria, gratuita, equitativa, democrática, que fortalezca la identidad nacional pero que también respete las diferencias y diversidad cultural. También tiene como fin el formar una ciudadanía responsable, honesta, respetuosa de los derechos humanos, con valores éticos y democráticos. Para esto introduce nociones que hasta ese momento no habían aparecido, como la promoción de la formación integral de una sexualidad responsable; una formación corporal, motriz y deportiva; y la prevención de adicciones y discriminación.

Es en este contexto de transformación educativa que se produce el cambio curricular. En la búsqueda de una unidad, de que el sistema educativo tenga bases igualitarias y el aprendizaje sea equivalente, se planteó la definición de contenidos curriculares comunes y los conocidos núcleos de aprendizajes prioritarios, en etapas de 2004 al 2012. Por este motivo, vamos a centrarnos en el documento Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Filosofía y Formación Ética y Ciudadana (2012), aprobados por el Consejo Federal de Educación, y en el Diseño Curricular Provincial del Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades (2015), emitido por la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza.

Uno de los puntos fuertes a marcar es que desaparece la división entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En cambio, aparecen los “saberes”, considerados indispensables para llevar a cabo modos de pensar y actuar garantizando la igualdad y equidad. A estos se los considera “centrales, relevantes y significativos”, en referencia a los temas, problemas y preguntas principales de las áreas y disciplinas, y al mundo contemporáneo (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 2012). Además, habilitan a adquirir otros aprendizajes promoviendo un proceso de profundización creciente.

Cabe aclarar que más allá de la unificación de los mismos, el documento no deja de lado la diversidad y heterogeneidad de las jurisdicciones ni de las trayectorias escolares de las/os estudiantes. Por ello insiste en que siempre hay una reconceptualización de lo curricular, equilibrando lo que define la cultura común, los saberes universales y los sociales que se dan dentro de la diversidad sociocultural.

Podemos notar una diferencia importante con los Contenidos Básicos Orientados del Polimodal de Humanidades y Ciencias Sociales de 1997. Estos se dividían por problemas, en cambio los Núcleos lo hacen por ejes. Aparecen siete ejes en relación con: “problemáticas existenciales”; “la argumentación”; “el conocimiento y las ciencias”; “la política, la ética y la estética”, “la noción de ‘realidad’”; “el poder, el discurso y la subjetividad”; y “la colonialidad”.

Como vemos, figuran temas que antes no se habían hecho presentes en el currículum, o al menos no de manera explícita: como el poder, el discurso, la subjetividad, las problemáticas existenciales y la colonialidad. Respecto

de este último, se la considera como categoría propia del pensamiento crítico latinoamericano y apunta a identificar y valorar los posicionamientos filosóficos en el pensamiento argentino y latinoamericano “desde una perspectiva histórica y situada” (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 2012). Este último punto nos parece sugerente ya que aparece una clara revalorización de la filosofía propia, tanto argentina como latinoamericana y una revisión del colonialismo en todas sus facetas imperante en América Latina. Como ya habíamos visto, en nuestra provincia está mirada ya estaban presentes de alguna manera en el manual de Arpini y Dufour, al igual que en el Diseño del 2008.

En los núcleos podemos ver como se insiste en un “hacer”, siguiendo la línea planteada en el diseño anterior. Así, cada saber comienza enunciando acciones aunque no estén expresadas en verbos, por ejemplo: análisis reflexivo, diálogo, lectura, confrontación crítica, reconstrucción, producción, cuestionamiento, reconocimiento, discusión, indagación, búsqueda, problematización, conocimiento, aproximación, identificación y valorización.

Respecto de la Filosofía, esta se presenta en este documento con una amplia diversidad que no la encorseta en temas específicos, autores/as, o una historia de la disciplina. Más bien, aparece netamente como una práctica de pensamiento, que no desconoce las diversas tradiciones propias de ella, sino que busca el debate de estas, pero también apunta a una incesante crítica y análisis reflexivo tanto de las temáticas como de la realidad actual.

Por ejemplo, si lo comparamos con los Contenidos Básicos del 97, en “Problemas de teoría del conocimiento

y metafísica”, figuraba como contenido conceptual: “las dos fuentes del conocimiento de acuerdo con la filosofía moderna: racionalismo y empirismo; la crítica kantiana”. En cambio, en los Núcleos, en el eje en relación con el conocimiento y las ciencias, podemos leer como saber: “El cuestionamiento de los modos ingenuos y naturalizados de vincularse con el conocimiento y la indagación acerca de sus condiciones de posibilidad, génesis y límites, a partir de la confrontación de diversas perspectivas filosóficas” (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, 2012, p. 14).

Ahora bien, ¿cómo fue la transformación del currículum en Mendoza con esta nueva ley? ¿Qué resignificaciones, reapropiaciones, rupturas aparecen en relación a los lineamientos nacionales? ¿Qué mutó y que se conservó en relación al anterior?

Si bien la Ley Federal fue sancionada en el 2006, los Núcleos terminan de configurarse en el año 2012, y nuestra provincia recién en el 2015 emitió la Resolución N° 326-DGE-2015 que estableció la aprobación de la nueva estructura curricular de Bachilleres de Educación Secundaria en la provincia de Mendoza. Estas modificaciones al inicio estuvieron acompañadas de ciertas luchas y resistencia por quienes ejercían la docencia de la asignatura, ya que en su primera fase, esta reestructuración que acompañaba la ley, provocó una disminución de las horas de Filosofía en nuestra provincia ante los nuevos perfiles y nuevas materias que el cambio traía aparejado.

El viernes 12 de diciembre de 2014, el diario *Los Andes*, publicó una nota titulada “Desde marzo la “nueva secundaria” pierde Artes y Filosofía”, escrita por Ignacio de la Rosa.

Allí, relata cómo desde la Escuela de Bellas Artes de nuestra provincia se llevaron a cabo una serie de intervenciones artísticas pasivas en la explanada de la Casa de Gobierno como reclamo a la reducción de horas de los talleres artísticos, propiciados por el cambio curricular y que hacían al perfil propio de las/os egresadas/os de esa institución.

En este mismo artículo, se entrevista Andrea Suarez, presidenta de la Asociación de Profesionales de Filosofía de Mendoza (APFIM), organización que justamente había sido creada como una manera de aunar fuerzas frente a la situación de la Filosofía en la educación mendocina. Suarez sostiene allí:

Al reducir, cuando no desaparecer, en la currícula de la escuela secundaria las materias filosóficas, como Filosofía y Formación Ética y Ciudadana, se priva a los jóvenes de un derecho resaltado por la UNESCO, que es el derecho a filosofar y desarrollar capacidades propias del campo de la filosofía y de la peculiar actividad como son la capacidad de asombro, de pregunta por lo circundante, de desnaturalización de lo obvio, la problematización de lo dado y el ejercicio de la duda.

Estas competencias o saberes, difícilmente pueden ser reabsorbidos por otros campos del saber y propiciados como lo puede y debe realizar un profesor de Filosofía (Suarez, entrevista personal, 12 de diciembre de 2014).

La denuncia tenía que ver con que ciertos contenidos específicos de Filosofía no figuraban en las nuevas parrillas, o desaparecía de algunos Bachilleratos. Esto provoca por

un lado, la vulneración de derechos hacia las/os adolescentes, como marca Suarez; y por otro lado, pone en una situación de vulnerabilidad a quienes dictan las asignaturas filosóficas en relación a los puestos de trabajo. Si bien no estaba completamente definida la nueva currícula, ya estaban circulando parrillas oficiales, donde se perdían más de 150 puestos de trabajo. Además, sostiene que aunque la comisión curricular era mixta, entre el SUTE y la DGE, es decir, profesores y representantes del gobierno, no hubo consenso en las elecciones de los representantes ni hubo devoluciones de las decisiones tomadas en ese momento.

Nos interesa destacar esta polémica, ya que posteriormente, esta misma lucha dará lugar a que las/os profesores/as de Filosofía tengan la competencia para dictar una de esas nuevas asignaturas que es Formación para la Vida y el Trabajo. Pero además, porque si Filosofía perdió horas, y sigue corriendo el riesgo de perderlas; es también por el contexto socio-histórico y económico que la empuja a los márgenes ante su marcado carácter de inutilidad frente a un mundo neoliberal y un capitalismo que se inmiscuye en la educación demandando sujetos funcionales al mercado. Esto se produce pese a las resistencias que ejerzan los gobiernos y los pueblos.

En este punto, nos interiorizamos específicamente en el Diseño Curricular Provincial del Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades del año 2015, para pensar en primera instancia cómo fue la transformación del currículum en Mendoza con esta nueva ley. En este sentido, preguntarnos cómo se resignificaron, reapropiaron, y qué rupturas hubo en relación a los lineamientos nacionales; pero también

analizando qué se mantuvo y qué mutó con respecto a la propuesta anterior.

El Diseño está constituido como un documento que “procura facilitar la comprensión de los aspectos normativos, conceptuales, los saberes propuestos y las orientaciones sobre la mejora de la enseñanza...” (Dirección General de Escuelas, 2015a, p. 5–6) Así, a diferencia del último diseño, este patentiza y describe una serie de supuestos que sostiene una visión educativa determinada. En primera instancia, delimita el encuadre general de la política nacional y provincial educativa. Explicita la finalidad de la educación secundaria, que está presente en el artículo 30 de la Ley de Educación Nacional, que busca fundamentalmente, habilitar para el trabajo, la continuación de estudios y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

Luego de todo el marco legal, avanza sobre las concepciones pedagógicas, detallando lo que se comprende por currículum, conocimiento, enseñanza, aprendizaje, evaluación y un apartado sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Debemos decir a propósito del conocimiento, que se hace hincapié en el carácter público y social de este, en que debe ser distribuido de manera equitativa y estar delimitado además por el contexto en el que se imparte.

Con respecto a la enseñanza, aprendizaje y evaluación, detallaremos algunos puntos importantes. En primer lugar, la enseñanza no solo se refiere a la transmisión de conocimiento, sino que lo importante es “la forma de relacionarse con el saber” (Dirección General de Escuelas, 2015a, p. 16). En cuanto al aprendizaje, considera las/os estudiantes

como protagonistas, destinatarios y participantes, aclarando en el pie de página que “Participar se concibe como ser parte de la situación que se habita” (Dirección General de Escuelas, 2015a, p. 16). Finalmente, la evaluación, aparece desde una visión procesual y reflexiva como construcción colectiva de conocimiento que circula. Estas concepciones, lógicamente, impactan en la manera en la que son propuestos los espacios curriculares.

Posteriormente, el Diseño describe la estructura de la educación secundaria general y curricular; la organización pedagógica e institucional; la propuesta formativa de la educación secundaria; y del Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades.

Si enfocamos específicamente en el espacio de Filosofía, nos encontramos con una fundamentación que incluye ciertas sugerencias para impartirla; y luego en un cuadro los ejes, los saberes correspondientes y los aprendizajes específicos de cada saber. Debemos decir que dentro de su fundamentación, sigue apareciendo expresamente “el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica” como pilar fundamental. Para esto, es necesario que las/os estudiantes conozcan ciertas explicaciones “multicausales” del mundo, teorías y posturas filosóficas, que les habilitan para enfrentar dilemas, elaborar interpretaciones propias, poner en duda “verdades” instituidas y sospechar “absolutamente de todo”. Lo anterior permite asumir una posición propia, defendida mediante el razonamiento y la argumentación. Vemos en esto que se mantienen varios elementos del diseño anterior.

No obstante, aparece algo novedoso, que es entender a la Filosofía como “modo o forma de vida” (Dirección Ge-

neral de Escuelas, 2015a, p. 244). La clave del espacio con respecto a las finalidades de la educación secundaria tiene que ver con estar vinculada “a la experiencia vital de todo ser humano” (Dirección General de Escuelas, 2015a, p. 244). Esto se vincula con la posibilidad de definir sus proyectos de vida desde sus inquietudes, apropiándose tanto del conocimiento como desarrollando un pensamiento autónomo.

En cuanto a las sugerencias para el espacio, estas lo dinamizan, proponiendo su abordaje desde talleres, proyectos y jornadas. Además de recomendar que se la vincule con otras asignaturas, siempre posibilitando que las/os estudiantes puedan relacionar las problemáticas filosóficas con la vida real y que se visualicen en acciones concretas.

En razón de esto, las estrategias y actividades que se proponen son: partir de problemas cercanos a las/os estudiantes; utilizar actividades donde aparezcan la pregunta filosófica y el pensamiento filosófico en la vida cotidiana; utilizar diversos recursos como películas, viñetas, documentales, etc.; utilizar textos filosóficos y orientar su abordaje; analizar casos y situaciones concretas a partir de la identificación y construcción de conceptos y categorías propias de la filosofía; organizar debates; y elaborar pequeños textos reflexivos utilizando el vocabulario pertinente luego de las lecturas.

Si tuviésemos que destacar alguna diferencia en relación al Diseño del 2008, en cuanto a las recomendaciones didácticas, vemos como la fuerza de las ideas relacionadas a lo estrictamente lógico, se va diluyendo. Ya no figuran nociones como “pensamiento lógico”, “detección de incoherencias y contradicciones”; “deducción de conclusiones

válidas”; “ponderación de razones”. Todo este aparato conceptual estaba vinculado, además, al Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman, al que se le había dado especial atención en el diseño anterior para llevar a cabo la práctica filosófica dentro del aula. Sin embargo, frente a las revisiones sobre él desde un análisis crítico latinoamericano va reconfigurándose y ya no es seguido al pie de la letra. Además aparecen otras prácticas y propuestas como por ejemplo la Filosofía *con* Niños, también trabajada ampliamente en la provincia de Mendoza. No nos detendremos sobre este tema, pero hay una amplia bibliografía al respecto de diversas/os autoras/es, por ejemplo Walter Kohan, Vera Waksman; Maximiliano López, Rosa Licata, Fabiana Olarieta, María José Guzmán, Olga Grau, Maximiliano Durán, Adriana Arpini, Paula Ripamonti, Cristina Rochetti, Mariana Alvarado, entre otras/os.

Ahora bien, pensar a la Filosofía como “modo de vida”, no solo tiene que ver con planteos sobre la existencia, sino también está asociado con otras actividades, por ejemplo a la consultoría y consejería filosófica, la práctica filosófica y la autotransformación. Debemos destacar, sin embargo, que ya existía una mención sobre esto, mínima en el libro de Arpini y Dufuor del 84, cuando mencionan que una de las faenas de la Filosofía es “La filosofía como sabiduría de la vida” (p. 14), aunque no se dan mayores explicaciones sobre este punto.

Al introducirnos propiamente en los Ejes, Saberes y Aprendizajes específicos, debemos abordar dos cuestiones. La primera es la resignificación, reapropiación y ruptura con respecto a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. La

segunda, son las variaciones en relación al diseño anterior.

El primer Eje que aparece en el Diseño es “El problema del conocimiento, la argumentación y la realidad”; que retoma de los Núcleos los ejes con la misma denominación. Ahora bien, dentro de los saberes, se hace hincapié en revalorizar la filosofía y su experiencia; y apunta a su impacto en el desarrollo de la capacidad lógica, reflexiva y crítica. Dentro de sus aprendizajes específicos aparecen: la identificación del conocimiento filosófico y diferenciarlo de otras formas de saber, como la ciencia, ideología y sentido común; el reconocimiento de la filosofía como actividad argumentativa que permite distinguir la validez y forma lógica de los argumentos y falacias; la caracterización del conocimiento humano y sus distintas perspectivas; el análisis de las relaciones entre saber, poder y verdad; y el problema de la realidad.

Vemos en este eje elementos del Diseño anterior que se sostienen, como la caracterización del conocimiento filosófico y su distinción de otros tipos, que no está contenida en los Núcleos. Sin embargo, introduce nociones nuevas que sí toma de estos y que son propias de la lógica como la argumentación y las falacias. Además, desaparece todo lo que tiene que ver explícitamente con el problema metafísico, aunque, según nuestro criterio se lo puede percibir reconfigurado en el problema de la realidad, ya que se la menciona como “entidad independiente o resultado de múltiples interacciones histórico–sociales y discursivas” (Dirección General de Escuelas, 2015a, p. 264).

El otro eje que se sostiene con el paso del tiempo es el problema antropológico. Este no figura mencionado en

los Núcleos. Aparece como algo propio de nuestro diseño y como una problemática importante a pensar en nuestro contexto mendocino. Si enfocamos en los aprendizajes específicos, podemos encontrar que si bien se apunta a identificar y reconocer diversas concepciones antropológicas como en el diseño anterior, estas ahora aparecen en relación con diversos ámbitos de la vida como el político, jurídico, estético, pedagógico, etc. Lejos de abstraer al sujeto de sus circunstancias lo sitúa al mencionar el análisis de hechos que hacen a la formación del ser humano, por ejemplo, la sociedad de consumo.

El último aprendizaje prioritario del problema antropológico, hace un guiño al pensamiento foucaultiano y roigniano, al mencionar el “Análisis y reflexión sobre las relaciones de poder entre sujetos e instituciones que suponen dispositivos de sanción y/o control, en busca de modelos superadores como el autoconocimiento, la educación y el reconocimiento del otro como valioso” (Dirección General de Escuelas, 2015a, p. 246). Como vemos, nuevamente aparecen tintes que han tenido que ver con ideas que son cercanas a diversos pensamientos de la Filosofía de la Liberación. Esta noción del “reconocimiento del otro como valioso”, está relacionada al *a priori* antropológico de Roig, de “ponernos a nosotros mismos como valiosos, y considerar valioso el conocernos a nosotros mismos” (Roig, 1981, p. 198). Esta autoafirmación de sí mismo es realizada por un sujeto que es plural, corporal, anclado en la historicidad, que vive con otros y que por tanto, los reconoce también como valiosos.

El siguiente eje toma el título prácticamente de los

Núcleos, “el problema de la ética, la política y la estética”. Lo que encontramos como propuesta es discutir temas propios de la ética, como la libertad, autonomía, razón, pasión, responsabilidad, etc., pero sin perder de vista la experiencia vital y en diálogo con las teorías clásicas y contemporáneas. Además presenta el buscar supuestos de estas temáticas en las identidades juveniles.

Ahora bien, en cuanto a la reconceptualización de este eje en el diseño, se le da mayor peso a la ética y la política en los aprendizajes específicos. Particularmente, se sigue proponiendo la distinción entre ética y moral y reconocer las principales teorías éticas materiales y formales, del ser, de la conciencia, del lenguaje, etc. También se apunta a analizar los fundamentos de las acciones humanas, en relación al determinismo, libertad y responsabilidad y problematizarlo a través de dilemas éticos, los cuales aparecen por primera vez mencionados.

En cuanto a la política esta aparece mancomunada al fortalecimiento de la democracia, la participación política y los derechos humanos. En relación a ello aparece el análisis de la justicia, igualdad, libertad y las posturas filosóficas que fundamentan y sostienen estas nociones.

Por su parte, la estética se aleja de la atadura a la noción de belleza con la que se la unía en el diseño anterior en primera instancia. En cambio, esta problemática, dentro de sus aprendizajes específicos sostiene el reconocer y comparar las diversas corrientes estéticas, y pensar las múltiples funciones de la obra de arte, como conciencia crítica de la realidad hasta como representación de esta, entre otras.

Por último, y no por ello menos relevante, aparece

en nuestro diseño el eje “pensamiento latinoamericano y argentino”. Si recurrimos a los Núcleos vemos que este está contemplado en el eje en relación con la colonialidad. El saber que presenta es el de “Comprender la importancia de conocer el pensamiento situado en el contexto próximo, a fin de identificar y cuestionar las formas discursivas, veladas o encubiertas, propias de las ideologías de la dominación y de la negación del otro” (Dirección General de Escuelas, 2015a, p. 247). En cuanto a los aprendizajes específicos, estos apuntan a conocer, discutir y debatir acerca de diferentes pensamientos críticos argentinos y latinoamericanos y a identificar sus categorías de análisis. Además apunta a reconocer como estos subyacen teóricamente a los movimientos sociales y al proyecto de emancipación de Latinoamérica.

Cabe agregar que dentro de la descripción de la asignatura, en el diseño del Bachiller de Educación, en este último punto se agrega que la comprensión del pensamiento latinoamericano se da “a partir del trabajo de autores como: Enrique Dussel, Arturo Roig, Leopoldo Zea, José Rodó, R. Fernández Retamar, Franz Hinkelammert, José Martí, Adriana Arpini, Hugo Biagini, E. Fernández Nadal, Ignacio Ellacuría, Clara Jalif, entre otros” (Dirección General de Escuelas, 2015b, p. 251)

Aquí hay dos cuestiones a destacar. Primero la alusión clara a filósofos y filósofas no solo latinoamericanas/os, sino también argentinos/as y particularmente mendocinos/as. En segundo lugar, no siendo menor, la alusión a pensadoras. Más allá del uso de la palabra “autores” en la descripción, se menciona a filósofas, como a Adriana

Arpini y a Estela Fernández Nadal, ambas además de la provincia. Esto también comprendemos tiene que ver con el empuje que ha tenido el movimiento feminista en los últimos años y que llevado a visibilizar en los programas a aquellas mujeres referentes en sus espacios que habían sido soslayadas por la figura hegemónica del varón sustentada por el patriarcado que aún continúa.

Podríamos decir que en este diseño se patentiza la impronta que habíamos vislumbrado en el manual de Arpini y Dufour de enseñar y comprender a la filosofía a partir de un pensamiento autónomo y situado. Este a su vez late en el diseño del 2008 al comprenderla como un “quehacer” comprometido con su tiempo. Esto último pensamos que está profundamente imbricado a lo que refiere al *a priori* antropológico de Roig ya que, cada vez, implica un “ponernos a nosotros mismos como valiosos”.

Esta misma idea, aparece en el último diseño, más allá de que los aprendizajes no están enunciados como verbos. Apunta a un trabajo y una práctica incesante del pensamiento que sigue siendo comprendido como riguroso y que nunca deja de lado la actitud de sospecha y crítica. Esto es la piedra de toque fundamental en la manera de comprender su enseñanza y que se encuentra presente en la concepción mendocina, que se va desarrollando hasta cristalizarse en los saberes del currículum. De esta forma, se abandona una filosofía entendida como una mera asimilación de conceptos sueltos y repetidos de memoria hasta el hartazgo.

La manera de comprender la filosofía y su enseñanza en este último diseño, está fuertemente atravesada por

toda una revisión de lo que implica la educación y la pedagogía. Ya no hay esferas o contenidos escindidos, sino una comprensión integral de la enseñanza, que “involucran procesos cognitivos, sociales y expresivos” (Dirección General de Escuelas, 2015a, p. 26). Bajo esta misma idea se comprende a las/os sujetos pedagógicos, tanto estudiantes como docentes, a sus mutuas interacciones entre sí y con los saberes.

No nos parece azaroso que en ese pie de página de nuestro diseño, que mencionamos anteriormente, se comprenda a las/os alumnas/os como participantes en tanto “ser parte de la situación que se habita”. En este nuevo diseño se sostiene algo que yacía implícitamente en las concepciones anteriores: para pensar es necesario habitar, morar, estar juntas/os y eso es posible en tanto me tengo como valiosa/o a mí y reconozco como valiosa/o a la y al otra/o; conformando un nosotras/os. Esto involucra tanto al grupo como a quien está frente al aula, abandonando el adultocentrismo como ya lo habían puesto en práctica Arpini y Dufour.

Formación para la Vida y el Trabajo: tensiones

Merece un último apartado la materia de “Formación para la Vida y el Trabajo”. Por dos motivos: el primero, como adelantamos anteriormente, es que esta materia responde en gran parte al primer eje de los Núcleos emitidos por Nación para Filosofía. Se encuentra dentro del Ciclo Orientado al área de Ciencias Sociales y Humanidades del Diseño Curricular Provincial del 2015. El segundo, es que

aparece en todos los Bachilleratos, incluso en aquellos Polimodales donde estaba Filosofía y fue quitada de las parrillas. En esos casos, Formación para la Vida y el Trabajo vendría a ser una especie de reemplazo de la misma.

Habíamos mencionado que el primer Núcleo de Aprendizaje Prioritario de Filosofía nombrado es el “Eje en relación con problemáticas existenciales.” Dentro de este, encontramos lo siguiente:

El análisis reflexivo de algunas problemáticas existenciales (tales como el amor, el sentido de vivir, la felicidad, la amistad, la alteridad, la muerte, la nada, la incertidumbre, el cuerpo, entre otros) en un marco de diálogo con los pares, docentes y otros adultos, incluyendo la lectura y el debate en torno a diferentes tradiciones de pensamiento, para confrontar críticamente las realidades que nos plantean los cambios sociales y tecnológicos actuales, en vistas de pensar un proyecto de vida personal (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, 2012, p. 14).

Ahora bien, si vamos a nuestro Diseño Curricular Provincial del año 2015, podemos encontrar que en la asignatura Formación para la Vida y el Trabajo aparecen estos mismos aprendizajes.

Primero, encontramos una explicación general de la materia en el apartado “La enseñanza y el aprendizaje de Ciencias Sociales en la Educación Secundaria”. Allí se menciona que: “En el caso de Formación para la Vida y el Trabajo, se trata de un espacio de reflexión y debate en el que los estudiantes, desde el autoconocimiento, iniciarán

la construcción de un proyecto de vida que involucre lo personal y lo social” (Dirección General de Escuelas, 2015a, p. 123). Para esto se parte del entorno de las/os estudiantes, y a través de ejercicios reflexivos, se busca que enlacen sus expectativas y objetivos con la búsqueda de su lugar en el mundo sintiéndose parte de la comunidad.

Se menciona que el espacio está organizado en dos ejes. El primero referido al sujeto, que debe reflexionar sobre sí mismo, sus problemas vitales y su forma de vincularse con los demás. El segundo, que partiendo de dicha reflexión, se aproxime al mundo del trabajo “al mismo tiempo que pueda descubrir, proponer y decidir sobre otras formas de inserción en el mundo” (Dirección General de Escuelas, 2015a, p. 123). Ya podemos vislumbrar como en el primer eje de la materia aparecen destellos de los Núcleos filosóficos. La idea es que además de esto, las/os estudiantes utilicen este espacio para reflexionar críticamente sobre lo visto en otras asignaturas y que de alguna manera también se los aproxime al mundo laboral.

Luego de esta síntesis de la materia, encontramos más adelante los Ejes, Saberes y Aprendizajes específicos de la misma. Se encuentra dividida en dos bloques: “Resignificación del sujeto y su proyecto de vida en contextos actuales” y “Resignificación del sujeto y su inserción en el mundo a través de diversas actividades en contextos actuales”.

Respecto del primer eje, los saberes y aprendizajes específicos apuntan al autoconocimiento; no solo para valorar el conocerse a sí mismo, sino también reconocer las propias cualidades. A partir de allí, de la propia aceptación, la idea es lograr trabajar la aceptación de las/os otras/os.

Por esto, dentro de los aprendizajes aparece la reflexión sobre ciertas experiencias y problemáticas filosóficas como: “la vida, la muerte, el amor, la felicidad, la amistad, la alteridad, la nada y otros”, en vistas a un proyecto de vida personal que está en construcción (Dirección General de Escuelas, 2015a, p. 147). Como vemos estas experiencias no solo involucran al sujeto consigo mismo sino en vínculo con las/os demás. Aquí aparece básicamente reproducido lo que aparece propuesto en los Núcleos, haciendo a la asignatura una materia propiamente filosófica.

No obstante, también se apunta a reconocer las propias posibilidades siendo conscientes de los factores históricos y sociales de nuestro contexto que nos condicionan. Estos pueden abordarse desde un enfoque filosófico, sociológico y psicológico. En este punto, filosofía pierde especificidad en el anclaje de la materia. Si en el ítem anterior se apuntaba a una reflexión propiamente sobre problemáticas filosóficas, ahora otras disciplinas pueden intervenir también.

Finalmente, dentro de los aprendizajes de este eje, se apunta a indagar las alternativas de estudio y trabajo para pensar en perspectivas futuras.

En cuanto al segundo eje, este se centra fundamentalmente en lo que implica el ámbito laboral. Allí, aparecen, entre otros: reconocer el proceso histórico que lleva a que surjan derechos sociales, los conflictos e intereses de esas demandas; y la interpretación de los discursos hegemónicos de los ámbitos laborales, académicos y políticos, y cómo influyen en las ocupaciones actuales. Otro aprendizaje es poder comprender los problemas del mundo del trabajo en

relación a la dignidad humana. En consonancia con esto, se propone además analizar y reflexionar las normativas del campo laboral y los principios sociológicos y filosóficos que las sustentan.

Finalmente, se cierra con el aprendizaje de la utilización de instrumentos como el currículum vitae, las cartas de presentación, recomendaciones, formas de presentación en entrevistas, etc. También con participar de experiencias formativas como salidas de campo, visitas, etc. Podemos analizar que el abordaje del campo laboral está atravesado por una impronta crítica, aunque cierra la materia con el aprendizaje de instrumentos que son necesarios para ingresar al mismo, y por tanto, funcionales en algún punto al sistema vigente.

Queremos destacar cómo en los Aprendizajes Prioritarios por COVID-19 enviados para el Ciclo Lectivo 2020, aparecen algunas modificaciones. En el Anexo III del Memorándum N° 41 –SE– 2020, si bien figura el autoconocimiento, no aparece la reflexión sobre las problemáticas filosófica. En cambio, sí aparecen algunos aprendizajes que no estaban contemplados en el Diseño. Estos son:

Competencias exigidas en el mercado laboral. El valor estratégico de los recursos humanos. Situación del personal en el proceso de adaptación al cambio. Recursos humanos flexibles. El individuo en la organización. La integración del personal a la empresa. Motivación del personal para el desempeño de su función. Factores de la motivación. Contribución de la dirección a la satisfacción en el trabajo (Dirección General de Escuelas, 2020, p. 36).

Llama poderosamente la atención cómo los aprendizajes que se consideraron prioritarios durante la pandemia están fuertemente inclinados al ámbito laboral, no desde una perspectiva crítica, sino desde una visión diferente, produciéndose una colonización del lenguaje educativo a manos del lenguaje empresarial (Larrosa, 2019, p. 65).

En razón de lo expuesto hasta aquí, quisiéramos hacer algunas consideraciones. En primera instancia, marcar cómo un espacio pensado para llevar adelante una reflexión crítica y dialógica de la experiencia y los discursos hegemónicos sociales, se vuelve funcional al mismo sistema que busca poner en cuestión. Esto además tiene que ver con una transformación que viene teniendo lugar en la educación no solo a nivel nacional sino también internacional.

Jorge Larrosa, sostiene en su libro *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor* (2019), que estamos asistiendo a una transformación de la educación donde la escuela que deviene en una empresa. El capital financiero se inmiscuye en el sistema educativo tanto público y como privado buscando que este se adapte a sus demandas bajo el pretexto de que el futuro es inevitable.

En nuestro país en el año 2018, en el marco del Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende”, por Resolución N° 285/16 del Consejo Federal de Educación, aparece el documento “Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades: Aprendizaje 2030. Secundaria Federal 2030”. Allí se da cuenta de las capacidades relevantes que busca promover nuestra política educativa nacional. Estas son: resolución de problemas; pensamiento crítico; aprender a aprender; trabajo

con otros; comunicación; compromiso y responsabilidad. Dentro de la explicación de cada una se hace alusión a con qué se vincula cada una, por lo general asociadas a la creatividad, la motivación personal, la iniciativa, la comunicación, la empatía o la apertura a lo diferente.

Nos parece importante traer esto a colación, ya que dichas capacidades, se vinculan según Larrosa con el capitalismo cognitivo, que hace del aprendizaje una fuerza productiva. Con respecto a este concepto, Montserrat Galcerán Huguet (2007), a partir de analizar diversos autores, sostiene que el capitalismo cognitivo, es un régimen de acumulación nuevo que pone el acento en la creatividad, redefiniendo la producción del conocimiento ya que no se distinguen productores–creadores de consumidores, y donde:

... todo el sistema social queda expuesto a una forma de apropiación–dominación de los flujos de información–conocimiento generados en la cotidianidad del vivir y que, circulando en red, sirven como materia prima de nuevos conocimientos e informaciones. Así, es el vivir en su conjunto y no sólo el trabajo el que queda sometido a los procesos de apropiación e intercambio que marcan el sistema (Galcerán Huguet, 2007, p. 90).

De esta manera, “capacidades” como “aprender a aprender”, “trabajar con otros” y la “comunicación”, son fundamentales para generar e intercambiar los flujos de información con los que el sistema capitalista permanentemente se renueva al apropiárselos. Larrosa, a partir de una lectura de Hannah Arendt, sostiene que ahora las/os

docentes no cultivan ni transmiten su materia de estudio, sino enseñan habilidades, cayendo en un “aprendizaje de nada” (Larrosa, 2019, p. 18).

El autor, además, da cuenta de cómo antes la escuela estaba relacionada desde su etimología con el ocio, el tiempo libre, fuera del mercado y el trabajo, por fuera de lo económico. Sin embargo, ahora, siguiendo el pensamiento de Vilém Flusser, ella viene a mezclarse con la fábrica cognitiva, asumiendo el modelo de la empresa y haciendo que el sujeto se cree a sí mismo como capital. De allí que:

En la escuela primaria y secundaria se aprende a aprender, y en la universidad el estudiante ya no estudia sino que produce y se auto-produce (su deriva empresarial y emprendedora iría en esta línea). No es que la escuela prepare para la fábrica (manteniéndose separada de ella), sino que la escuela y la fábrica comparten, por primera vez, los mismos principios de funcionamiento. Lo que el capitalismo cognitivo capitaliza, es decir, explota y convierte en mercancía y en valor, es el aprendizaje, la creatividad, la invención, la innovación, la colaboración. Si la fuerza de trabajo era la que movía las máquinas de la fábrica industrial, ahora es la fuerza de aprendizaje la que mueve los aparatos de la fábrica cognitiva” (Larrosa, 2019, p. 59–60).

De esta manera, aparecen ciertas tensiones y contradicciones al interior de la misma asignatura, ya que por un lado está pensada desde la habilitación del pensamiento crítico y la reflexión colectiva, no solo de problemas existenciales, sino también del contexto y lo impuesto de forma

hegemónica. No obstante, y al mismo tiempo, hay una parte de la materia que impulsa desde el lenguaje empresarial, y el desarrollo de ciertas capacidades, el acercamiento a las necesidades del mercado. Y no solo ella, sino todo el sistema educativo en general.

Pensamos junto con Loforte, que esto tiene que ver con el hecho de que los espacios filosóficos tienen una doble posibilidad, ya sea de propiciar cambios o de sostener ciertas continuidades; ya que “... la Filosofía en la escuela media es un espacio privilegiado para la ‘formación de mentalidades’ donde más claramente batallan las ideologías y buscan legitimarse regímenes de verdad y distintas prácticas sociales” (Loforte, 2008, p. 8.) Si bien Formación para la Vida y el Trabajo no es la asignatura de Filosofía en sí, también aplica para ella, al estar atravesada y configurada desde la problematización de temáticas que son propias de esta.

Antes de cerrar este apartado, quisiéramos hacer una última consideración, en relación al título de la materia y a ciertos interrogantes que se nos abren en base a lo dicho hasta ahora: ¿qué implica toda esta vertiente que se abre con respecto a la Filosofía como “modo de vida”? ¿Qué supuestos subyacen a esta reflexiones experienciales en Formación para la Vida y el Trabajo?

Curiosamente, Larrosa en el libro mencionado, hace alusión a esta idea de que la escuela debe preparar para la vida. Reflexiona respecto de esto diciendo que este pensamiento hace que la escuela quede subordinada a algo, “sirve para” otra cosa distinta de sí; cayendo nuevamente en un uso mercantil. Si bien la escuela prepara para la

vida, no es solo para eso, sino también para explicarles cómo vivir en el mundo a las/os que recién llegan; y fundamentalmente, para evitar que el mundo se deshaga. Esto es posible abriéndolo al interés de las/os nuevas/os, haciéndolo materia de estudio, y que esta sea amada por quien la imparte. Todo con el fin de que las/os estudiantes “se interesen por algo que no sea ellos mismos” (Larrosa, 2019, p. 19).

Lo anterior es difícil en la medida en que planteamos un sistema educativo donde se propone que cada quien sea su propia/o gestora/or, actualizándose constantemente con la promesa de que en esa auto-explotación seremos más felices y libres mejorándonos *ad infinitum*. No es casual que se promueva esta vertiente de la reflexión filosófica como exploración de sí mismo y forma de vida, ya que en esta doble faceta, puede ir de la mano de la educación expandida que responde a los parámetros actuales.

Eso que llaman educación expandida no tiene que ver solo con la producción y la autoproducción de sujetos emprendedores (empresarios de sí mismos), sino con la producción y autoproducción de identidades. El sujeto de la auto-explotación, ocupado y aprendiente a tiempo completo, se convierte también en productor de su propia vida, en sujeto de autoconocimiento, de la autoexploración y de la autorrealización. Lo que produce en sí mismo y consigo mismo no son solo recursos con valor económico sino también formas de vida (Larrosa, 2019, p. 62).

Sospechamos que los supuestos que subyacen a esta

propuesta educativa, pueden rebasar la buena voluntad del sistema de que las/os sujetos se conozcan a sí mismas/os para empoderarse, para que sean más libres, devengan seres críticos de los discursos hegemónicos y contribuyan como ciudadanas/os a construir una comunidad más justa y democrática. No es azaroso que en las nuevas propuestas curriculares exista una asignatura que “forme para la vida y el trabajo”, porque justamente no lo hace para cualquier forma de vida ni cualquier trabajo.

El imperativo social de poder construirse a sí misma/o, crear nuestro destino, tener éxito y una vida feliz, puede infiltrarse silenciosamente en la capas profundas del currículo, contribuyendo a la creación de ciertas subjetividades. Estas conformarán sujetos 24/7 emprendedoras/es, productivas/os, innovadoras/es. Y también ansiosas/os, hastiadas/os, cansadas/os, que se sienten muchas veces fracasadas/os; pero que dan todo de sí en una carrera desenfrenada por “autosuperarse” a ellas/os mismas/os y ser más creativos y mejores para el mercado. En el caso de que en algún momento se harten de seguir corriendo o crean que ya no es posible, el *coaching*, la farmacología, las terapias alternativas, los gurús espirituales, entre otras prácticas, estarán siempre ahí para dar una mano, “para pechar un poco más”, para que la rueda siga girando sin parar.

Suely Rolnik, en su libro *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente* (2019), dice que el capitalismo financierizado y neoliberal introduce la modalidad del “inconsciente colonial-cafisheístico”, que hace un extractivismo de los recursos del inconsciente y

de la subjetividad, extrae lo que la autora llama el saber-del-cuerpo, capturando su potencia creadora. Es decir, ya no es un trabajo desde lo macropolítico, sino desde lo micropolítico. Así, canaliza esa fuerza vital creadora hacia su propio beneficio.

En otras palabras, en su nueva versión, es la propia pulsión de creación individual y colectiva de nuevas formas de existencia, y sus funciones, sus códigos y sus representaciones lo que el capital explota, haciendo de ella su motor. Por eso la fuente de la cual el régimen extrae su fuerza deja de ser exclusivamente económica para serlo también intrínseca e indisolublemente cultural y subjetiva –por no decir ontológica–, lo cual la dota de un poder perverso más amplio, más sutil y más difícil de combatir (Rolnik, 2019, p. 28).

El régimen puede inmiscuirse perfectamente en las prácticas escolares, tomando la potencia creadora tanto individual como colectiva del saber-del-cuerpo a partir del entrenamiento en ciertas capacidades, que las/os sujetos ponen en práctica, permitiendo así ser cafisheadas/os groseramente.

Ahora bien, Rolnik explica que en este contexto, las subjetividades experimentan una tensión, entre el movimiento que las presiona “en dirección a “la conservación de las formas en que la vida se encuentra materializada” y, por el otro lado, el movimiento que la presiona en dirección “a la conservación de la vida en su potencia de germinación” (Rolnik, 2019, p. 49). Esta última puja para crear otras formas de la subjetividad y del mundo. En esta

tensión, la subjetividad se vuelve un signo de interrogación que busca una respuesta.

En esta búsqueda el deseo se pone en movimiento y puede tomar el rumbo de dos políticas, que nunca se llevan al extremo. En la primera, habita esa paradoja, tolera la turbulencia y da el tiempo para que sea posible una germinación, reapropiándose de su potencia, mediante la invención de algo nuevo, ya sea arte, gestos, formas de existir, sexualidades, vinculaciones con el trabajo, etc. En la segunda, siente ese germen creador como extraño, tiene una imagen de sí y del mundo como algo fijo y que debe ser conservado, y sostiene las mismas formas de vivir, sin crear nada nuevo y sin reapropiarse de su potencia.

Frente a esto último, las/os sujetos sienten el malestar generado por la tensión como una angustia, como “algo malo”. Aquí, alguien tiene que ser culpable de su inestabilidad, “y ambas opciones son fruto de construcciones fantasmáticas: el propio sujeto o un otro cualquiera escogido para cumplir el rol del villano” (Rolnik, 2019, p. 63). Si nos centramos en la primera opción, la manera de calmar el desprecio y la vergüenza hacia sí misma/o, es intentar aplacarlo. Para disminuir el malestar y la angustia que se consideran algo malo, el mercado ofrece un sinnúmero de opciones: desde fármacos hasta “terapias de entrenamiento de la autoestima, libros de autoayuda o de anuncio de una supuesta *new age*, ideologías de toda índole e iglesias evangélicas de tipo fundamentalista...” (Rolnik, 2019, p. 64)

Frente a este panorama, cabe sospechar sobre la incorporación de Formación para la Vida

y el Trabajo en la currícula general de todo el sistema

y la transfiguración de Filosofía en ella, como ocurre en varios de los nuevos Bachilleratos. Debemos tener en cuenta que bajo la doble posibilidad que tienen las materias filosóficas, como sostenía Loforte, puede volverse una asignatura que “conserva las formas ya establecidas en el mundo”, sea cooptada por el régimen neoliberal y contribuya al cafisheo desde cualquier vertiente. Esto lo puede hacer colaborando en la enseñanza de ciertas capacidades funcionales al sistema, como podemos verlo en los “aprendizajes prioritarios” seleccionados para la misma en el año 2020.

Pero también, puede colaborar desde otros lugares. Quizá, la índole de cuestionamiento existencial que promulga, en vez de problematizar, puede llegar a ser impulsado a coquetear con estas nuevas recetas y “piruetas filosóficas”, diría Rolnik, que buscan apaciguar el malestar que sienten e intuyen nuestras/os alumnas/os creado por el mismo régimen. Todo esto en pos de seguir extrayendo su potencia de vida a través del “inconsciente colonial-caffisheístico” y que toda “innovación” y acto creativo sea absorbido por parte del capitalismo cognitivo.

De igual manera, pensamos que si hay algo que se visibiliza en el diseño curricular en Mendoza en esta asignatura, es que desde sus saberes está pensada para devenir una materia que condense una actitud de sospecha y se empape de una densidad filosófica. Esto se patentiza en la posibilidad de debatir temáticas y problemáticas tan experienciales como la amistad, el amor, la vida, la muerte, la alteridad; y poner en cuestión lo establecido tanto desde los condicionamientos como desde los discursos hegemónicos.

En definitiva, esta asignatura, que habilita a otras/os

profesionales a darla; pese a todo, puede ser también un espacio micropolítico de resistencia y de construcción de lo común, siempre y cuando se vigile a sí mismo. Quizá porque en su currículum se visibiliza y pervive algo que caracteriza a nuestra manera de comprender la Filosofía y su enseñanza: como un quehacer comprometido con su tiempo.

Conclusiones

La pretensión de este trabajo era pensar cómo ha sido comprendida la Filosofía en la escuela secundaria mendocina. Frente a la complejidad del tema, decidimos visualizar y analizar las transformaciones dadas en el currículum de esta asignatura desde 1993 hasta el 2015. Lo anterior no implica que esta comprensión que se cristaliza sea definitiva o esté por completo acabada. Entendemos que las prácticas escolares son mucho más complejas que un programa determinado y la relación con los manuales, los diversos materiales y las interacciones en el aula, aumentan esta complejidad.

Sin embargo, optamos por analizar el currículum, en tanto es práctica y discurso, que visibiliza el contexto de la época y los juegos de poder que lo conforman. Al ser una síntesis de elementos culturales, se encuentran en él maneras de comprender las asignaturas y sus temas y mantener ciertos saberes y conocimientos como legado. Además, busca la consolidación de ciertas subjetividades y formas de vida.

A partir del recorrido realizado, podemos concluir que el currículum de Filosofía en la provincia de Mendoza

desde el año 1993 hasta el 2015 ha sufrido diversas modificaciones, pero ha sostenido ciertos elementos a lo largo del tiempo.

Si bien los programas de antes del 93 eran los mismos en todo el país y, a partir del análisis de Loforte, podemos considerarlos como conservadores espiritualistas cristianos clásicos, al indagar en los manuales que eran el punto de anclaje en las prácticas escolares de la época, encontramos otra vertiente. Específicamente, vimos el de Arpini y Dufour, que si bien finalmente no entró en el paradigma didáctico, consideramos que abandona una mirada adultocentrista de la enseñanza de la filosofía, y donde las/os alumnas/os no son receptores pasivos y memorísticos, sino sujetos capaces de hacer filosofía tanto individualmente como de manera colectiva. El uso de actividades y el acercamiento directo a textos filosóficos es marca personal del manual. También aparece aquí ya un destello de concebir la Filosofía como un pensamiento autónomo y emancipador, que llega desde las aulas universitarias hasta la escuela secundaria.

Luego abordamos los dos diseños curriculares, el del 2008, que responde aún a la Ley Federal de Educación; y el del 2015, creado a partir de la Ley de Educación Nacional. Si tuviéramos que resumir las transformaciones, podríamos decir que en el diseño del 2008, el hincapié estaba en los contenidos procedimentales, pero que eran la catapulta para llegar a los conceptuales y actitudinales. En el contexto neoliberal de los '90, subyacía el paradigma de la Filosofía para Niños de Lipman, pragmática y liberal, con una base que establecía ciertos procedimientos para filosofar y desarrollar un pensamiento lógico, reflexivo y crítico. Como

vimos, si bien aprender un procedimiento, una manera de hacer, era relevante, lo que más interesaba era poder cultivar una actitud de sospecha.

Hacia el 2015, aparece otra visión de la educación y desaparece la división entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. La Ley de Educación Nacional 26.206, trajo los llamados saberes, considerados aprendizajes fundamentales que involucran diferentes aspectos y procesos cognitivos, sociales y expresivos. Estos se organizan en función de una capacidad o competencia a desarrollar. En este diseño, el peso del pensamiento lógico se aligera, y la capacidad reflexiva y crítica se vuelve lo fundamental, para poner en duda lo instituido.

Lo nuevo en este diseño es la aparición de la Filosofía como “modo o forma de vida”, relacionada a un acompañamiento hacia la definición de los proyectos de vida de las/os estudiantes. Esto también está íntimamente ligado a la aparición de Formación para la Vida y el Trabajo. A partir de la observación de Loforte sobre la utilización de las materias filosóficas pensamos las tensiones de esta asignatura. Puede ser un espacio micropolítico disruptivo, que abra una tiempo aiónico y de ocio haciendo frente al capitalismo cognitivo; o bien, puede permitir la colación del inconsciente colonial–cafishéístico, promulgado por el capitalismo financierizado y neoliberal. En esa tensión, suponemos, se irá jugando esta asignatura, dependiendo de las prácticas y lo que acontezca en cada encuentro en el aula.

Finalmente, para cerrar, volver a la pregunta sobre la particularidad de nuestro currículum regional. Debemos

decir que si hay algo que se mantiene es aquello que se comenzó a gestar en el manual de Arpini y Dufour. Si tuviéramos que arriesgar y sintetizar una concepción de filosofía, podríamos decir, en muy resumidas cuentas, que se la comprende como “un quehacer comprometido con su tiempo”. Este quehacer no es el de un/a sujeto solipsista, sino fundamentalmente un “nosotras/os”, quien, siguiendo a Arturo Roig, se pone a sí misma/o como valioso y quiere conocerse a sí mismo.

Nos es azaroso que el problema antropológico es algo que se mantiene a lo largo de todos los diseños. Pensar quienes somos es relevante para nuestra filosofía mendocina. Implica revalorizar el propio pensamiento, el de nuestras/os filósofas/os argentinas/os y latinoamericanas/os. Pero también el propio, el de cada estudiante; y el colectivo, el que se gesta conjuntamente dentro del aula. Y sí, a partir de allí, ocuparnos de lo que nos inquieta, lo que nos mueve, lo que nos pasa, lo que deseamos pensar; siempre desde nuestro contexto, nuestro cuerpo y nuestro tiempo.

Bibliografía

- Agratti, Laura Viviana (1996) La producción de libros de texto en la última década en la Argentina: El paradigma didáctico. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (31-32), 11-18. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2550/pr.2550.pdf
- Alvarado, Mariana (2002). “Zona educativa”: entre el querer y el poder hacer. En A. Arpini y R. Licata (Comp.), *Filosofía, narración y educación*. Mendoza: Qellqasqa.

- Arpini, Adriana M. de Márquez y Dufour de Ortega, Ana L (1984). *Introducción a la problemática filosófica*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Arpini, Adriana M. de Márquez y Dufour de Ortega, Ana L (1988). *Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en el nivel medio*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Arpini, Adriana (2000). El sentido de la enseñanza de la filosofía en contextos de complejidad creciente. *Cuadernos del Centro de Graduados*. Mendoza, 29–45.
- Arpini, Adriana (2002). Filosofía en la escuela: temas en debate. En A. Arpini y R. Licata (Comp.), *Filosofía, narración y educación*. Mendoza: Qellqasqa.
- Beorlegui, Carlos (2010) *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Bilbao: Deusto.
- Cerletti, Alejandro (2005). Enseñar filosofía. De la pregunta filosófica a la propuesta metodológica. *Revista Novedades Educativas*, 169, 8–14.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Nacionales Unidas.
- De Alba, Alicia (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Dirección General de Escuelas de Mendoza (1999). *La educación en Mendoza. Aportes para la reflexión*. Gobierno de Mendoza.
- Dirección General de Escuelas (2008). *Diseño Curricular del Nivel Polimodal de la Modalidad Humanidades y Ciencias Sociales*. Mendoza.
- Dirección General de Escuelas (2015a). *Diseño Curricular Provincial. Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades*. Mendoza.
- Dirección General de Escuelas (2015b). *Diseño Curricular Provincial. Bachiller en Educación*. Mendoza.
- Dirección General de Escuelas (2020). Anexo III. Aprendizajes Prioritarios por COVID-19. *Memorandum N° 41-SE-2020*. Mendoza.

- Galcerán Huguet, Montserrat (2007). Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo. *Nómadas*, (27), 86–97.
- Hopkins, Patricio (1968). *Filosofía*. Buenos Aires: Almagro.
- Ley 24.195. Ley Federal de Educación (1993). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/recurso/17009/texact/htm>
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional (2006). Publicada en *Boletín Oficial*, 28 de diciembre de 2006. Argentina. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Loforte, Alicia (2008). *La filosofía en el curriculum de la escuela media argentina: una sociogénesis de la asignatura*. [Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba]. Recuperado de https://www.academia.edu/31255785/LA_FILOSOFIA_EN_EL_CURRICULUM_DE_LA_ESCUELA_MEDIA_ARGENTINA_UNA_SOCIOG%C3%89NESIS_DE_LA_ASIGNATURA
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997). Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal. Humanidades y Ciencias Sociales. República Argentina. Recuperado de: <https://cfe.educacion.gob.ar/documentos/cbc/polimodal/cboep/human.pdf>
- Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (2018). Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades: Aprendizaje 2030. Serie Secundaria Federal 2030. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/marco_nacional_de_integracion.pdf
- Muscará, Francisco (2018). *Educación y política en democracia. Mendoza (1984–2015)*. Mendoza: EDIFYL.
- Nosiglia, María Catalina (2007). El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas. *Praxis educativa*, (11), 113–138.

- Obiols, Guillermo A. y Frassinetti de Gallo, Martha (1993). *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*. Buenos Aires: A-Z.
- Obiols, Guillermo y Agratti, Laura (1994). Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria: Un análisis a través de los programas y los libros de texto. *Serie Pedagógica* (1), 83-92. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2522/pr.2522.pdf
- Olarieta, Fabiana (2002). Posmodernidad y cultural escolar. Hacia una escuela sin certezas. En A. Arpini y R. Licata (Comp.), *Filosofía, narración y educación*. Mendoza: Qellqasqa.
- Roig, Arturo (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rolnik, Suely (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Scherbosky, Federica, Cobos, Ayelén y Suárez, Andrea (2010). La ausencia de textos latinoamericanos en materias filosóficas en el nivel medio. Un aporte a la diversidad cultural. En A. Arpini et. al (Comp.), *Filosofía y Educación en Nuestra América*. Mendoza: Qellqasqa.