



LA INQUIETUD POR LA FILOSOFÍA

ENSAYOS SOBRE CANON, HISTORIA Y CRÍTICA

Editorxs

**Facundo José Moine
María Carla Galfione**

La inquietud por la filosofía

*Ensayos sobre canon,
historia y crítica*

Facundo José Moine
María Carla Galfione
(Eds.)

••
Área de

Publicaciones

ffyh

Facultad de Filosofía
y Humanidades UNC



Universidad
Nacional
de Córdoba

La inquietud por la filosofía. Ensayos sobre canon, historia y crítica / Carla Galfione...[et al.]; editado por María Carla Galfione; Facundo José Moine.- 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1774-7

1. Filosofía Política. I. Galfione, María Carla, ed. II. Moine, Facundo José, ed.
CDD 199.82

Área de **Publicaciones**

Diseño de portadas: María Bella

Diagramación y diseño de interiores: María Bella y Luis Sánchez Zárate.

2023



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



Enseñanza de la filosofía, crítica, utilidad y canon

*Paulo Martínez Da Ros**

Introducción

En la presentación de este libro se hace mención a dos seminarios dictados durante los años 2021 y 2022. Allí, entre otras cuestiones, quienes participamos nos preguntamos por las formas y modalidades de la enseñanza de la filosofía, su tradición y su historia.

A propósito de la relación entre la filosofía y su historia, se orquestó con demasiada facilidad y soltura, un posicionamiento distante de una enseñanza “canónica” de la disciplina –esto es, un cuestionamiento a una historización lineal y teleológica en su interior como objeto privilegiado de transmisión a las nuevas generaciones–. No dejó de resultar llamativo, sin embargo, el interrogante que consultaba por aquellas condiciones que sostienen y organizan hoy la posibilidad de que tal “canon” y tal distancia sean postulables.

La emergencia de esta pregunta no otorgó un margen para la aceptación de aquella eventual posición “canónica” en la enseñanza, pero sí deslizó un manto de sospecha sobre las representaciones que anidan en su crítica en tanto esta se autorepresenta como antagónica en cada uno de sus puntos: por ejemplo, si en aquella priman los autores masculinos “padres de la filosofía” que organizan racionalmente su Historia, en esta se piensa o bien en autores o autoras marginales o bien directamente en no abordar la categoría de *autor*; si en aquella hay una representación lineal de problemas propios de cada “época filosófica”, en esta se piensa problemas/ejes que subvierten la linealidad y la teleología; si en aquella se enseñan los sistemas filosóficos de nombres consagrados, en esta se enseña sin más “a filosofar”; etc.

Pero podríamos preguntarnos, ¿canon y crítica son dos nociones efectivamente opuestas e irreductibles, o podemos reconocer

* CIFFyH, UNC. mdarospaulo@gmail.com

algunos puntos de encuentro? ¿Puede ese posicionamiento “anti canónico” expresar en realidad no la espontaneidad de un filosofar sin ataduras, sino más bien la condensación de una serie de reglas estrictas que hacen hoy a algo así como un “canon de naturaleza crítica” en filosofía? ¿Es esta postura, y no precisamente la canónica, la modalidad actual y privilegiada del hacer y transmitir filosofía?, o incluso, ¿existe realmente ese canon postulado desde una lectura crítica como un lugar de enunciación con peso propio al interior del campo disciplinar? Es decir, ¿sigue siendo real esa caracterización del canon filosófico como algo frente a lo que debemos estar alertas?

En el presente escrito quisiera detenerme en la indagación de algunos aspectos que estas preguntas permiten imaginar, suponiendo así que se ofrece una continuidad a las discusiones que se llevaron adelante en dichos seminarios. No sólo por la intención de reponer –si esto acaso es posible– el valor de algunas reflexiones allí brindadas en torno a la pregunta por la transmisión de la filosofía en el nivel obligatorio de la escolarización, sino también por su posible vínculo con el curriculum universitario y la percepción que de la disciplina misma se tiene, tanto en ámbitos académicos como no académicos. Espero, también, compartir una serie de reflexiones que, si bien existen por una experiencia puntual y precisa, son motivo de algún interés que la excede en tanto tal. Al menos, intentaré ofrecer a quien se preste con responsabilidad al ejercicio de transmitir filosofía o el saber filosófico, un conjunto de interrogantes, problemas y alguna que otra pretensión polémica que anime la revisión y el diagnóstico de la propia práctica.

Sin embargo, antes de trabajar en el desarrollo propiamente dicho de este texto, quisiera explicitar, en orden a facilitar la lectura, la estructura argumental de lo que sigue a continuación.

En primer lugar, me detendré en algunas consideraciones sobre la hipotética realidad de un canon en la enseñanza de la filosofía. Para ello me valdré de una lectura no pormenorizada de algunos Diseños Curriculares provinciales y de algunas definiciones de carácter federal sobre los contenidos priorizados para la Educación Secundaria. Aun reconociendo su distancia para con la filosofía realmente enseñada, expresan éstos un registro escrito sobre el que es posible extraer notas valiosas de interés para pensar la delimitación

disciplinar, lo que queda dentro y lo que queda fuera de ella. Además, este recorte en el objeto de estudio no pretende inscribirse en el interior de una discusión pedagógica o curricular, sino más bien en una de orden filosófico. Buscará indagar qué de la filosofía y su definición puede ser reconocido a partir de este lugar de enunciación y análisis. Y si bien anteriormente y de forma imprecisa e introductoria mencioné una posición generalizada afín a la crítica del canon, me preguntaré en sentido estricto en qué medida es posible reconocer si existen un conjunto de reglas discursivas que en la actualidad lo definen como tal, o si lo que encontramos en su enseñanza en la actualidad merece otro nombre. Valdrá, en tanto consideración final, identificar si dicha posición responde a la existencia de un canon real o no.

En segundo lugar, quisiera pensar a qué necesidades obedece ese estado de la situación. Es decir, cuál es su utilidad (a qué condiciones responde y sobre qué escenario actúa) y cómo está ligada a una definición conceptual interna del saber filosófico. Pero también de qué modo se encuentra implicada en un conjunto de cuestiones que exceden al saber filosófico y sus disputas internas. Mi posición final será la siguiente: la filosofía encuentra hoy su razón en el hacer preguntas, en las preguntas por el auge, el esplendor y el ocaso de aquellos conceptos ordenadores que antes se ocupaba de definir. El saber filosófico, en lo que respecta a la organización de su enseñanza, comulga con su sentido en la preservación y reproducción de una actitud filosófica, antes que en el trabajo con y por un corpus definido.

Finalmente, vale la pena explicitar que, si bien este texto es deudor de un conjunto de lecturas y discusiones nutridas a propósito de una selección de obras del filósofo francés Michel Foucault, no pretende ni una recopilación ni una observación de conformidad a sus afirmaciones y posiciones. Por el contrario, es a la continuidad de aquellas discusiones de los seminarios mencionados, que todo lo que sigue continuación se siente fiel.¹

¹ Vale precisar que, en el presente texto, y siguiendo lo mencionado en este párrafo, indicaré los conceptos ligados a textos, entrevistas o publicaciones de Michel Foucault con cursivas. Mención especial merece el término “crítica” o “crítico”, de uso extendido en el ámbito educativo pero también central

Diseños curriculares: entre la prescripción y la invención de una serie propia

Podría decirse que los diseños curriculares de la educación obligatoria son el resultado de cálidas pero circunscritas discusiones. Quizás más circunscritas que cálidas. Sus variaciones y sus cambios en ocasiones parecen no decir mucho, o puede que no digan mucho si no vienen acompañados de Resoluciones o MEMOs que precisen, orienten, dirijan una serie de contenidos que, en función de su prioridad pedagógica, deben ser enseñados con disciplina. Por razones de evidente contexto e inútil necesidad de aclaración, sugiero tener presente que las definiciones del Diseño Curricular de Filosofía no revisten en general la importancia propia de una disciplina que, en exclusiva, sea merecedora de un MEMO ministerial, salvo, claro, que se le mencione como parte integrante de un vasto e impreciso conjunto de disciplinas y espacios curriculares que, a la sazón de una buena voluntad ordenadora y madura para la dirección educativa, componga una familia epistémica de dudosa filiación. Así filiada, la filosofía suele incluirse en el área encargada de enseñar Ciencias Sociales, o intuitivamente considerarse la heredera correlativa de Psicología o Sociología, al servicio de Lengua y literatura, o propuesta para proyectos compartidos con Ciudadanía y Participación o Ciudadanía y política.

Pero también sucede que quienes con cierta ingenuidad creemos en lo que decimos y pensamos, y en especial quienes bajo este proceder nos dedicamos además a la filosofía, es decir, a su estudio y/o a su transmisión, muy probablemente hayamos llegado a las filas de

en el último período de producción de Michel Foucault, y asunto neurálgico en varios capítulos de este libro. Para ser francos, ambos usos guardan una relación confusa que quizás convenga medir en su justa distancia: cuando se haga mención a la idea foucaultiana, se lo indicará con cursivas y se entenderá por crítica el análisis de los vínculos entre el poder, el saber y los sujetos, las relaciones de gobierno y resistencia que se establecen en cada momento y la pregunta por la constitución histórica de lo que somos. Por el contrario, la crítica tal como es entendida en los diseños curriculares, hace mención a una actitud de recelo frente a lo establecido en términos sociales y culturales, a un ejercicio de desnaturalización de lo dado, dando a entender que la formación escolar en general fomenta la construcción de una ciudadanía con la capacidad de cuestionar los supuestos conservadores de nuestra sociedad.

su formación universitaria (su profesionalización) motivados por el supuesto de que la filosofía tiene algo para decir; que merece la pena ser conservada, transmitida, legada en tanto tal, y distinta de todas aunque en diálogo con cada una de las disciplinas que conforman los saberes escolares.

Y si bien esta caracterización puede presentarse un tanto superficial, vale asumir que la filosofía en cuanto es enseñada expone un orden que puede diferir del orden de su circulación y producción académica universitaria (lugar por excelencia de la definición del canon disciplinar). Así, se podría reconocer sin arriesgar demasiado que existe un orden propio de los claustros universitarios, y otro, diferente, similar u alternativo, que tiene su propia historia y que es organizado por otros actores, no necesariamente profesionales de la filosofía, pero que hace de la filosofía enseñada un espacio autónomo de circulación de prácticas y discursos.

Para el caso específico de la provincia de Córdoba, el último Diseño Curricular elaborado y publicado (al momento de realizar este escrito) corresponde al año 2012, aunque haya percibido luego algunas actualizaciones generales vinculadas a ajustes areales, que incluyen, entre otras disciplinas, al Espacio Curricular Filosofía. Pero por lo que aquí reviste interés, dicho Diseño postula y caracteriza al saber filosófico como problematizador de la tradición. Esto es, ligado en modo directo a un ejercicio crítico que despliega su fundamentación pedagógica entre el desarrollo de capacidades y la formación ciudadana:

La filosofía, como un género particular de conocimiento, se caracteriza por ser un saber problematizador que frente a la tradición, al pensamiento dogmático y las respuestas legitimadas por el criterio de autoridad, instala la sospecha y el cuestionamiento, la creación de nuevas categorías conceptuales, el juego agónico y dialógico de confrontación de ideas, potenciando así el pensamiento crítico. En el contexto de la escolarización de la disciplina, el desarrollo de estos valores y capacidades es esencial para fortalecer el pleno ejercicio de la ciudadanía en el marco de los desafíos que plantea la consolidación de las democracias latinoamericanas en un mundo crecientemente globalizado. (DC, 2012, pp. 206)

A su vez, se organiza en cuatro ejes/problemas: (I) El problema del conocimiento, (II) El problema antropológico, (III) El problema

de la ética y la política y (IV) El pensamiento argentino y latinoamericano. Cada uno de ellos se interroga por asuntos que nuclean un conjunto de aprendizajes definidos por su asociación, a su vez, a un abanico posible de asuntos sociales y humanos. Así, importa, ante todo, el lazo entre “la realidad” (sic) y “el pensamiento filosófico” (p. 210). Antes que un ida y vuelta, la filosofía es pensada como un saber que puede ofrecer –si recorremos su vasta historia–, algunas herramientas para comprender dichos problemas.

Llama la atención, también, que a lo largo de toda su Fundamentación y sus Orientaciones para la enseñanza no se indica ningún nombre propio representativo de su historia como disciplina. Tampoco autoridades que acompañen y respalden la posición desde la que se enuncia. El saber es reorganizado, así, no en función de autores, sino en función de problemas sobre los que la filosofía puede en alguna medida brindarnos respuestas. Sí figuran, por cierto, filósofos, aunque en la Bibliografía, y sin mayores precisiones sobre sus modos y estrategias de uso para los respectivos ejes. Entre esos nombres hay curiosas sugerencias y llamativas ausencias: Kant pero no Hegel, Aristóteles aunque no Platón. Una gran presencia de nombres franceses ligados al llamado pensamiento “postestructuralista”, y una ausencia de nombres alemanes (Salvo Heidegger y Arendt). Entre los argentinos, con curiosidad se lee el nombre Carlos Disandro y su *Nimio de Anquín*, Filósofo junto a dos publicaciones de Carlos Astrada. También se puede encontrar a algunos referentes “continentales” y nombres fuertes del pensamiento latinoamericano: entre estos últimos a Arturo Roig, Leopoldo Zea y Enrique Dussel.

Más allá de Córdoba, pueden reconocerse o identificarse algunas otras prescripciones curriculares en idéntica o armónica sintonía. En Mendoza (2015) o en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2015), y también, por ejemplo, en Santa Fe (2014), se leen con facilidad definiciones muy similares: todas vinculan la filosofía a un saber de carácter “problematizador”, “desnaturalizador” y “antidogmático”; un saber a partir del cual se puede cuestionar la realidad con o sin apoyo directo de la tradición que la constituye. En el Diseño de Santa Fe, por caso, se menciona que “[s]i bien se posibilitará un acercamiento a los saberes de la tradición, no se trata de bajar el nivel del saber erudito para acercarlo a los estudiantes” (2014, p. 225), o en CABA

–mención aparte, Diseño lacónico si los hay–, se indica que “se buscará mostrar el carácter cuestionador de la filosofía sobre los modos de pensar, las prácticas, los valores y las instituciones” (2015, p. 188).

Se trata no tanto de una desestimación de la tradición y “los grandes filósofos” como sí de una reivindicación de que aquello que define a la filosofía es un posicionamiento y una actitud, que consisten en desplegar ese punto medio entre el desarrollo de ciertas herramientas y habilidades cognitivas con la formación ciudadana en las sociedades democráticas contemporáneas. Se presenta una jerarquía clara: la definición de la filosofía es, antes que su historia y los elementos que la puedan constituir, un filosofar, una práctica que se presenta a sí misma como inherentemente crítica. Además de esto, y sin explicitar nombres propios, se reitera la organización de algo así como un corpus problemático. Tanto en Córdoba, como en Mendoza y CABA, hay coincidencias: (I) Antropología filosófica, (II) Teoría del conocimiento, (III) Ética y política y (IV) Pensamiento argentino y latinoamericano. Sólo en el caso de Santa Fe la organización incluye dentro del eje que indaga sobre El problema antropológico, los contenidos ligados a la filosofía y la ética y política, pero con el añadido, en dicho conjunto, del estudio de la estética como una subdisciplina filosófica.

Por otra parte, encontramos otras prescripciones curriculares de un tono o una impronta sutilmente diferente, aunque conserven el corpus problemático mencionado, con mínimas variaciones. Si nos permitimos agrupar a todas las anteriores ya mencionadas como deudoras del Diseño Curricular de la provincia de Córdoba (atendiendo al año de publicación, siendo esta la primera en presentar esa estructura y ese cuadro curricular), en el caso de las Provincias de Buenos Aires (2011) y Tucumán (2015) resulta identificable una diferencia: la de la construcción de un texto que le propone a la disciplina una discusión en términos explícitos sobre aquello que la constituye. Ambos textos buscan reponer al canon y al ejercicio crítico en la disciplina filosófica como asuntos a clarificar a la hora de definir su lugar de enunciación, y lo hacen además de las definiciones en torno a los contenidos y los aprendizajes de capacidades argumentativas para la formación ciudadana (por cierto, similares al resto de los Diseños).

El de Buenos Aires lo hace mediante un abordaje explícito de la tensión entre la filosofía y su propia historia:

Para poder delimitar la definición de contenidos de enseñanza de la materia Filosofía en la Escuela Secundaria es necesario, en primer término, develar los sentidos que guarda la voz filosofía ya sea si se la interpreta como el sustantivo –la filosofía– o como el verbo –el filosofar– en tanto esta distinción comporta sustanciales diferencias en el orden de la enseñanza.

Esta distinción cuenta, a su vez, con una historia en el interior de la propia historia de la disciplina. Sus referentes más destacados son Kant y Hegel. El primero, frente a la imposibilidad de contar con un sistema filosófico único y cerrado, aceptado como verdadero por todos los filósofos, se declaró partidario de concebir a la filosofía como la actividad propia del ejercicio de la razón. Del lado contrario, se encuentra la posición de Hegel quien, en sus *Lecciones de Historia de la Filosofía*, sostuvo no solo la imposibilidad de hacer filosofía fuera de la historia de la filosofía sino también su identidad: la filosofía es su historia. (2011, p. 10)

Y continúa:

Llevada al ámbito de la enseñanza de la disciplina, esta dicotomía puede ser –y ha sido– interpretada en dos sentidos. Tomada en un sentido *fuerte* postularía que así como se puede estudiar historia de la ciencia o aprender ciencia, de la misma manera se podría estudiar historia de la filosofía o aprender filosofía en la escuela, como si se tratara de una disyunción excluyente. La interpretación *débil*, por el contrario, sostendría que la historia de la filosofía y el filosofar pueden coexistir como dos alternativas en la enseñanza de la disciplina, en tanto la historia de la filosofía se entienda como un espacio con el cual se dialoga desde el presente y sus problemas con las respuestas elaboradas por los filósofos del pasado.

En el presente Diseño Curricular se asume la interpretación *débil* de esta dicotomía que supone, en primer término, adoptar en la enseñanza un concepto de filosofía en tanto práctica reflexiva y crítica para definir, en segundo lugar, una manera de enseñarla asentada en el hacer, en la construcción crítica de un proceso de indagación y de investigación que involucra tanto al docente, quien la propone como a los estudiantes que junto con él la llevan adelante. (Ídem)

Por otra parte, en el Diseño de Tucumán encontramos lo siguiente:

La transformación que acontece en aquellos que juntos hacen filosofía, se trata más de una cuestión actitudinal frente a la supuesta obviedad del mundo que de un asunto de contenidos teóricos. Lo que hace valioso el ejercicio de la filosofía en la escuela secundaria es su capacidad para estimular actitudes problematizadoras y transformadoras de la realidad, que implican un saber hacer desde la pregunta y la duda. Esto significa un cambio de perspectiva, un giro en los abordajes que diluyen la premisa de que hay asuntos o temas estrictamente filosóficos porque se aprende que no son los temas en sí, propios del terreno filosófico, sino que hay modos filosóficos de abordaje que son los que vale la pena ejercitar. (2015, p. 98).

Y más adelante:

La filosofía requiere una actitud interrogativa o problematizadora como así también una referencia histórica a las diversas posiciones que prevalecen en torno a determinadas cuestiones. Un enfoque que recae únicamente en los problemas de la filosofía sin ninguna conceptualización es insuficiente, al igual que un enfoque basado solamente en un recorrido histórico por autores sin ningún tipo de problematización. La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria intenta propiciar una búsqueda que es personal y colectiva al mismo tiempo, acompañada por la formulación de problemas y por la lectura crítica de textos filosóficos. (Ídem)

En ambos Diseños se encuentra la explicitación de un debate, de un asunto que es, antes que curricular, disciplinar (aunque no se niegue luego esta traducción hacia problemas específicos de la didáctica filosófica). Sumado a ello, si en el texto de la provincia de Buenos Aires se evidencia que el problema de la enseñanza disciplinar se arrastra desde un debate que es, en términos históricos, propio de la filosofía moderna (el punto de inscripción es la distancia entre dos autores de enorme reconocimiento, ni más ni menos haciendo de un ejercicio retrospectivo la razón de la organización misma de su enseñanza hoy), en el caso del texto de Tucumán lo hace por medio de un marco establecido bajo la consideración de que la enseñanza de la filosofía se constituye como subdisciplina legítima dentro de la filosofía misma (se menciona, para ello, a Alejandro Cerletti, Walter Kohan y Vera Waksman). Desde estas referencias, el texto del currículum recupera un filosofar ligado a la experiencia de, nuevamente, “una actitud ante el mundo, [una] actitud fundamentalmente interrogativa” (Ídem). Aquí importa la pregunta y la experiencia; en el anterior, la historia y filosofía.

La diferencia de estos últimos dos Diseños para con los demás es sutil, pero es reconocible e ineludible la aceptación explícita de una discusión para con formas de abordar la disciplina y, por tanto, de definirla, de indicar sus límites y sus debates. No importa si las conclusiones para la enseñanza son las mismas en todos. O bien, aquello que sí importa aquí es que incluso en sus diferencias (en la explicitación o no de un debate para con la disciplina) todos los Diseños comparten un mismo suelo que los vuelve posible. Vamos a eso.

En el año 2012 el Consejo Federal de Educación atento a la Ley Nacional de Educación (2006) y a la política de unidad del Sistema Educativo a lo largo y ancho del país que esta Ley promueve y alienta, definió (RES N° 180/12) una serie de núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) en todos los niveles obligatorios. Es allí en donde a grandes rasgos se encuentra la organización de la enseñanza de la filosofía en ejes/problemas. Ciertamente son estos los que definen las líneas generales de las currículas provinciales, aunque algunos no estén sino supeditados a otros. La fundamentación general de los NAP dice lo siguiente a la hora de precisar las situaciones de enseñanza que se buscará promover en el Espacio Curricular Filosofía:

- El conocimiento de diversos aportes de la Filosofía para la construcción de una mirada reflexiva y crítica sobre la compleja realidad cotidiana y contemporánea.
- El desarrollo de la precisión conceptual y la coherencia lógica en la expresión oral y escrita, en tanto elementos característicos del pensar filosófico.
- La producción de argumentaciones filosóficas que cuestionen los modos ingenuos y naturalizados de ver la realidad.
- La construcción y asunción de un posicionamiento autónomo ante problemáticas actuales, reconociendo y valorando la existencia de una pluralidad de respuestas filosóficas sobre las mismas. (RES N° 180/12)

Dentro de la dispersión posible, cada uno de los Diseños Curriculares se expresa en un esquema acotado de posibilidades. Parte de estas viene definida por las políticas curriculares federales, ajenas a las discusiones internas del conjunto de saberes que se transmiten en los niveles obligatorios de la escolaridad, como se puede apreciar a partir de la fundamentación de los NAP. Sin embargo, también resulta importante preguntarnos por lo que sucede desde el interior del campo de saber hacia sus límites. Por ejemplo y si vale el comentario, el Diseño Curricular de Buenos Aires que pareciera a buenas y primeras el más disonante de la orquesta, termina por diluir la historia de la disciplina y su peso específico en la práctica de un filosofar posibilitado por la “interpretación débil”. ¿A qué reglas obedece ese suelo común si postulamos que, además de la política curricular, algo propio al saber disciplinar opera en su establecimiento? ¿Es la “interpretación débil” la que domina, explícita o implícitamente, a todos los Diseños? ¿Es esta la posición que, desde una lectura determinada de la tradición y el canon, organiza el saber en su enseñanza?

No se trata, por supuesto, de juzgar la conformación de los Diseños, sino más bien de preguntarnos ¿qué se busca pensar?, ¿qué diálogo y qué discusión para con la disciplina asumen? O bien, ¿es posible reconocer en la serie de ejes/problemas mencionados en los Diseños, la voluntad de un orden (una *serie*) en la enseñanza de la filosofía? ¿Qué asociación entre reglas discursivas, canon y crítica es posible pensar a partir de aquí? Es claro que un Diseño Curricular, cualquiera sea, no termina por clausurar los posibles de las situaciones de enseñanza en las aulas. Pero sí define, en su conjunto, una *serie* que articula prácticas, discursos y reglas que nos colocan –nos dicen a estudiantes y docentes– en una disposición filosófica. O en otros términos, hay saberes y hay poderes que producen a determinados sujetos que se vinculan a su vez –sea desde parciales resistencias o incompletas aceptaciones– a prácticas, discursos y reglas que posibilitan llamarlos y sujetarlos, precisamente, como filósofos. Nos encontramos, en primer lugar, frente a aquello que Michel Foucault denominó *dispositivo*. En este caso, el dispositivo que hace que un sujeto de aprendizaje cualquiera, sin ser profesional, sea, bajo determinadas circunstancias, filósofo; y que hace, de modo simultáneo, que un profesional de la filosofía sea, bajo determinadas circuns-

tancias, un docente de filosofía. Pero también nos encontramos, en segundo lugar y de modo consecuente, frente al objeto privilegiado para preguntarnos por el estado actual de la profesionalización de la filosofía enseñada, no la académica, sino la que en su gran mayoría es conocida y reconocida por quienes no se dedican a ella sistemática ni profesionalmente, y constituye e indica los límites disciplinares para con su propio afuera.

Luego de una lectura parcial de estos documentos ministeriales resulta difícil y hasta incorrecto indicar que el canon académico que organiza al saber filosófico en tiempos lineales, consecutivos y teleológicos, tiene una realidad escrita y es promovido por alguien con relativo lugar de trascendencia para la organización de su enseñanza. Y si bien queda por fuera el registro concreto de las prácticas docentes –que, por cierto, ameritaría otro tipo de investigación–, el imaginario (comentado al inicio de este texto) según el cual hay que construir una enseñanza de la filosofía crítica para con el canon pareciera responder a discusiones universitarias antes que a problemas propios de la educación obligatoria. Para decirlo llanamente: dicho canon no tiene una existencia corroborable más allá de los claustros universitarios.

La utilidad de un canon crítico

Dice Giorgio Agamben en una conocida conferencia:

[...] los dispositivos foucaultianos adquieren un peso todavía más decisivo, en un contexto en el que reúnen no sólo la “positividad” del joven Hegel, sino también la *Gestell* del último Heidegger, cuya etimología es afín a la de *dis-positio*, *dis-ponere* (el alemán *stellen* se corresponde con el latino *ponere*). Cuando en *Die Technik und die Kehre* (*La técnica y la vuelta*), Heidegger escribe que *Ge-Stell* significa comúnmente “aparato” (*Gerät*), pero que con este término él entiende “el recogimiento de aquel (dis)poner (*Stellen*) que (dis)pone del hombre, es decir, exige de él el develamiento de lo real según el modo del ordenar (*Bestellen*)”, la proximidad de este término con la *dispositio* de los teólogos y con los dispositivos de Foucault es evidente. Lo común a todos estos términos es la referencia a una *oikonomía*, es decir, a un conjunto de praxis, de saberes, de medidas, de instituciones cuyo fin es gestionar, gobernar, controlar y orientar en un sentido que se pretende útil los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres. (2014, p. 16-17)

A los fines de invitar a posibles lectorxs de este texto a una apropiación libre de ciertos conceptos, propongo imaginar en términos especulativos que la enseñanza de la filosofía por fuera de la academia dispone para sí una *oikonomía* propia; siguiendo a Agamben en el mencionado artículo, puede definirse a esta como un dispositivo específico. Aquí, la filosofía (o quien filosofa) inventa problemas propios y los resuelve, a su vez, de forma singular. Esa economía, esa disposición –me inclino a pensar–, *produce* discursos determinados (lo que se dice de la filosofía en los Diseños); *dispone* un conjunto de prácticas características (un estilo y una *actitud* de quien filosofa y le propone a nuevas generaciones hacerlo de determinada manera); y *requiere* y responde a acontecimientos históricos que motivan y, de nuevo, *disponen*, la aparición de esas actitudes y esos discursos.

Alrededor de estos tres elementos es que considero que la enseñanza de la filosofía en la actualidad –en este país, al menos–, construye algo que bien podría denominarse “canon crítico” respecto a sí misma (su propia tradición) y su historia. Pero a la vez y a partir de esa distancia *crítica* para con su propia tradición, la filosofía es definida a partir discursos, prácticas y hechos que no son en exclusiva filosóficos (no son intrínsecos o reconocibles bajo su propia tradición disciplinar), sino que cobran su sentido, *emergen*, en el afuera de este campo de saber.

a) *La producción de un discurso*

Sin ahondar en demasiados detalles, los Diseños Curriculares compartidos sostienen de forma transversal un argumento de fe: entender la filosofía es asumir que por debajo de todo argumento emancipador se encuentra el interrogante y su fuerza cuestionadora.

Las capacidades a adquirir, los aprendizajes a promover, la selección de contenidos, autores, actividades, etc., están orientados a producir interrogantes, a transmitirlos. El lugar de la problematización y el rol de la crítica dependen del sustrato que produce la elaboración de preguntas filosóficas. El qué de la enseñanza de la filosofía en el presente tiene la pretensión (consciente o no) de articularse discursivamente a partir de la –muchas veces mencionada– “potencia del interrogante”. La selección de contenidos (los ejes

problemáticos) emerge como posible y coherente no sólo ni tanto en función de posibles derivaciones o desprendimientos del canon académico filosófico, sino sencillamente en relación a lo que puede ser pensado, *dicho*, desde el vértice del interrogante y hacia donde este apunta o busca pensar.

Para seguir, puede resultar significativo recuperar algo de lo mencionado en *El orden del discurso* por Michel Foucault. Al parafrasear, es posible postular que la enseñanza de la filosofía “está en la verdad” (2005: 37), esto es, en su verdad disciplinar, cuando, precisamente, en lugar de hablar con verdad, presenta problemas e interrogantes y habla mediante la problematización de opiniones e interpretaciones diversas sobre lo hablado en torno a la verdad. Esta clave de lectura foucaultiana nos permite entender, por ejemplo, la importancia curricular en los Diseños del tratamiento de los “discursos”, la “argumentación”, el “abordaje de la realidad” y su “desnaturalización”. De ahí también la preocupación (*off the record* de las disposiciones oficiales) que tienen docentes a cargo del Espacio Curricular Filosofía por pensar y trabajar desde estos fundamentos teóricos. De nuevo, y de ahí también, nos permite identificar en la toma de partido por la postura “débil” en el Diseño de la Provincia de Buenos Aires, un punto argumentativo sin justificación pero no menor: ¿por qué se elige esa opción y no la otra, la opción “fuerte” en enseñanza de la filosofía? Precisamente porque es esta opción la que más fácilmente comulga con una filosofía cuya definición implica jerarquizar la producción de interrogantes para un hacer filosófico por sobre el tratamiento y el trabajo con su tradición y su historia. Lo débil es el carácter no excluyente de la disyunción mencionada en el Diseño. Debilidad que termina por eclipsar el sentido que la tradición, el canon y la historia de la filosofía puede tener a la hora de pensar su propia definición como campo de saber. Cabe preguntarnos entonces, ¿qué nos queda en ese hacer de la postura “débil”?

Esta definición general da pie a un filosofar presto a pensar el conflicto de interpretaciones presente en todo discurso, pero también es la que opera en el proceso de naturalización de articulación disciplinar con algunos espacios curriculares antes que con otros. Incluso bajo la modalidad de la “sugerencia”, hay un favorecimiento que encuentra en esta articulación discursiva su sentido. Articula-

ción, por tanto, que habla no tanto de la disciplina en sí misma, sino de las formas de limitarla y constituirla en su utilidad para el presente; de las formas, además, de reconocer los diálogos posibles y promovibles a los que estaría presumiblemente asociada, sean estos intuïdos por profesionales de la filosofía o por no profesionales de la filosofía.

Se comienza a constituir una serie discursiva: una que no se ordena directamente bajo la dominancia del canon académico ni mediante su forma de enunciar verdades. Aquí se puede o no apelar a la tradición, y eso no es una simple didactización de la filosofía. Expresa, como quisiera comentar a continuación, una demanda extra-filosófica, una disposición de otro orden.

b) *La conformación de una actitud*

Sumado al orden del discurso, los Diseños exponen también –sin la pretensión de ocultarlo demasiado– que la disciplina Filosofía requiere algunas actitudes precisas. Así, la problematización, el cuestionamiento, la indagación, exigen una “actitud crítica”, esto es, una expresión que envuelve una disposición a hablar técnicamente, y un aceptar con decoro la relatividad de las posiciones. Comprender es asimilar la cadena de razonamientos de uno, dialogar con su lugar de enunciación tanto como con el contenido de verdad de sus afirmaciones, sin privilegiar ninguna de las dos. La conversación filosófica importa ya no solo por el asunto (en un eje problemático este puede ser cualquiera), ni tampoco por algo así como “la formación cultural de los ciudadanos de una patria” como bien podría reconocerse en definiciones curriculares desde comienzos del Siglo XX aunque aquí no interese, sino por las modalidades prácticas que la posibilitan en términos formales. O para decirlo llanamente, no importa sobre qué filosofar, hay que filosofar a secas, conversando civilizadamente, democráticamente, con otros.

El eclipse de la tradición filosófica encuentra por fin sus muecas. La pregunta por qué hace a un problema relevante pierde densidad bajo esta definición “débil” del filosofar: prima “encarlo” en tanto tal, no su posible relevancia. El qué y el cómo de la enseñanza de la filosofía se muestran en los Diseños como el anverso y el reverso de

una misma moneda. El objetivo de enseñanza se transforma en la instancia de verificación pedagógica: al fin y al cabo, para acreditar la asignatura se debe comprender de qué manera es preciso hablar, con qué términos es preciso escribir, o cómo sortear el escollo de una posición contraria a la sostenida o expuesta. Y es esto lo que debe ser visible, legible o audible para el registro que realice quien está a cargo de la asignatura.

El juego característico de la conversación filosófica es aquello que define, bajo este marco de comprensión de la disciplina y sus límites, la actitud del hacer filosófico. Pero es esa definición lo que en cada caso es evaluada, sea revestida o no de un “eje/problema” (aunque este eje/problema sea el contenido aludido en tanto unidad temática). Para una filosofía anclada en una definición interrogativa de la realidad, lo verificable nunca puede ser la realidad, sino el hacer que requiere la práctica interrogativa.

c) La disposición frente a un acontecimiento

En un texto titulado “¿Qué es la Ilustración?” (originalmente es una entrevista), Foucault recupera un escrito del mismo nombre publicado por Immanuel Kant en un diario, en 1784. La respuesta kantiana motivó en Foucault una interrogación por la forma en que la filosofía puede pensar su tiempo, o para ser más exacto, su propio presente. Si bien muchos son los elementos que pueden llamarnos la atención (otros artículos aquí presentes lo trabajan con adecuado detalle), quisiera recuperar tan solo una idea. Aquella mediante la cual Foucault nos hace notar el lugar que puede portar un acontecimiento para reconocerse como *signo* de progreso y el lugar que la filosofía puede ocupar en este asunto.

Repasemos: Foucault nos indica que Kant al pensar en la Revolución Francesa se pregunta por el acontecimiento no a partir de sus protagonistas o el progreso o el retroceso que la revolución como tal pueda significar, sino más bien para identificar qué indica en tanto signo para quienes lo asisten como contemporáneos. Por eso nos dirá que aquello que le brinda sentido a la revolución es la “simpatía que bordea el entusiasmo” (1996: 77) de parte de quienes son sus espectadores temporales. Lo importante, en el caso kantiano, es la

relación entre quienes no son protagonistas y la Revolución. Pero además, con esta preocupación, Kant en palabras de Foucault, inaugura un modo de hacer filosofía que sigue vigente en tanto empresa de pensamiento, hasta hoy. Es decir, inicia y brinda una definición disciplinar en la que pensar esa relación y sus condiciones es, a los términos de Foucault, llevar adelante una *ontología de nosotros mismos*. Sobre esto, hacen mención con más detalle y precisión, trabajos como el de Juan Padovani o Alicia Loforte en este mismo libro.

Luego de este breve rodeo, el tercer aspecto que quisiera indicar es el de la pregunta en términos generales por esa simpatía. Es decir, por la clave de lectura que esta consideración permite postular a propósito de nuestro presente. Si volvemos a lo nuestro y atendemos a los Diseños Curriculares, encontramos en sus diferentes páginas –con justas salvedades a la comparación presentada–, algo similar que, si bien ya no ordenado bajo el signo de la Revolución y su progreso, se indica respecto de otro acontecimiento: no resulta forzado leer en los Diseños el objetivo de la conformación de una *disposición* hacia la vida democrática y al *retorno* a la misma (algo de esto comenté más arriba al comparar los Diseños). Disposición, claro está, no hacia un concepto ni su cuidado, sino hacia un acontecimiento y su signo frente a la historia. Ahora bien, si lo que importa es filosofar sin más (a) mediante una actitud ante el mundo (b), se filosofa pues y de modo necesario ante un presente que “debe” entusiasmarnos y al que no podemos ignorar.² En este marco, la formación democrática no resulta eludible bajo ningún aspecto. Ya los Diseños en sí mismos participan de esa disposición; no pueden ignorarla.

No sé si este rodeo es excesivo para explicitar aquello que quiero comentar. Pero en todo caso, vale la pena notar que, desde 1984, es decir, desde el retorno a la democracia (la democracia como forma de vida, como garantía, como promesa, etc) se volvió un tema central en la escolarización la formación en valores democráticos y ciudadanos. Y esto atañe en términos generales al tránsito por la escuela obligatoria en tanto es definitorio de la letra de los Diseños

2 Es en la otra conferencia de Foucault titulada también como “¿Qué es la Ilustración?”, realizada en 1984 en donde Foucault vincula la lectura kantiana a un *ethos* moderno, y, fundamentalmente, a una imposibilidad de ignorar el presente como marca definitoria de su filosofar.

Curriculares. Pero también –y quizás es lo que pasa desapercibido para profesionales de la filosofía–, se volvió un asunto intrínseco a aquello que la disciplina Filosofía dice de sí misma tanto como para aquello para lo que, según esta *disposición*, ya no tendría el derecho a ignorar. En resumidas cuentas, el *dispositivo* Enseñanza de la filosofía asume a su adjetivo ‘democrática’ como algo consustancial a su definición disciplinar, incluso más que a su propia historia. La *disposición* opera como garantía de la *actitud* que la Enseñanza de la filosofía busca promover, y como suelo sobre el que es posible el ejercicio interrogativo y crítico.

A fin de cuentas, además de una actitud y de un discurso característico, la Filosofía pareciera (para “estar en su verdad”) exigir para sí cierta conformidad; desde 1984 a esta parte, esa conformidad lo es al ejercicio democrático. Pero no a uno cualquiera ni mucho menos universal. Silvia Schwarzböck en *Los espantos* (2015) lo explicita al repasar los programas de Introducción a la filosofía en la enseñanza universitaria durante los años de postdictadura:

A partir de 1984, Nietzsche, Marx, Freud, de Michel Foucault, se incorpora, como lectura obligatoria [...]. Lo obligatorio a aprender, para la vida en democracia, de un texto inmediatamente anterior a la Noche de los Bastones Largos, es la primacía de la interpretación: no existe un comienzo ni un fundamento último para la vida en común; la vida en común es un sistema de signos; y los signos son malévolos; la malevolencia del signo –su ambigüedad estructural, explica el profesor– es inextinguible, porque todas las interpretaciones son interpretaciones de interpretaciones [...]. La democracia es interpretación infinita porque no hay comienzo sino retorno. La democracia postdictatorial es retorno a (o de) la democracia –como se dice en 1984 y como se sigue diciendo hasta hoy–. La democracia nunca podría haber sido comienzo. (p. 87-98)

Sin abordar la compleja cuestión que organiza *Los espantos*, y salvando la distancia para con la enseñanza en el Nivel Universitario, existe, bajo esta clave, una lectura común y de la cual me siento deudor: la primacía del interrogante, la conformación de la actitud y la simpatía por el acontecimiento del retorno a la democracia, expresan en tanto *serie*, que el pensamiento filosófico en la actualidad es aquel que versa sobre la interpretación infinita de signos; que la verdad, o más bien la no-verdad de todo argumento, es el objeto

privilegiado de la actitud filosófica, el horizonte al cual lleva el interrogante y su potencia. Este pensamiento dominante en Enseñanza de la filosofía tiene, imposible negarlo, reglas claras. Entre ellas se encuentra la operación de distanciamiento y diferenciación para con sus tradiciones; esta regla sostiene discursivamente un “anti-canon” en filosofía.

He aquí el punto ciego del argumento crítico. *Lo dado* en una filosofía tal es aquello que Silvia Schwarzbook indica como *los espantos* de la postdictadura. Esto es, todo aquello que, siendo anterior o propio de la dictadura, nos sobreviene después de 1983. En otros términos, *el legado* de la dictadura. Si la filosofía reniega de su canon, si ya casi resulta imposible invocarlo con el peso propio que demandaría su nombre, le queda sí, como parte de su operatividad, un legado. Uno que siendo específico de la conformación disciplinar (aquello que entendemos por filosofía), resulta también partícipe de todo lo que nos dejó la dictadura; no bajo la forma de las voluntades, sino en tanto condiciones que la exceden, que desde afuera la condicionan y limitan. Sea bajo el título de ‘relativismo’ o con el procedimiento de la ‘interpretación infinita de signos’, la filosofía participa de un orden dado que no esconde sino una determinada temporalidad política.

Lo dado

Hasta el momento intenté dar con una descripción no condescendiente de la definición que los Diseños Curriculares brindan sobre el saber filosófico y sus límites disciplinares, sus alcances, su valor social y cultural, su transmisibilidad pedagógica. Evité suponer fundamentos ocultos o abordar de modo directo prácticas reales de enseñanza (aquello que sucede en las aulas), porque no interesa al menos por ahora indagar en su pretendida verdad profunda o práctica. Creo, por el contrario, y siguiendo algunos recaudos metodológicos foucaultianos, que la *superficie* del saber escolar sobre Filosofía está en sus documentos más generales, los Diseños.

Es así que los tres elementos mencionados en el apartado anterior (bien podrían ser más) resultan decisivos para distinguir con claridad el orden y la *serie* específica bajo la cual el dispositivo Enseñanza de la filosofía funciona y existe en tanto *positividad*. Dicha

serie aventura una clave de lectura imprevista; no esconde un significado oculto por detrás. Vale notar que aquí la función que cumple la serie es importante, porque esos tres aspectos dan cuenta de una utilidad y de una razón, que aunque visible, no resulta muy analizada. Si bien algo ya adelanté, quisiera explicitar que los postulados descritos dan, en términos efectivos, con una definición de filosofía para la cual guardo algunas reservas.

La disposición, la actitud y la producción de un discurso al interior de la enseñanza de la filosofía funcionan efectivamente sobre algunas bases firmes, pero su naturalización es problemática. En primer lugar, porque genera asociaciones epistémicas que podríamos cuestionar: las posibles relaciones disciplinares con otros campos establecidos y no solo con las llamadas Ciencias Sociales es un asunto a reconocer en cada uno de los Diseños Curriculares. Pero, ¿qué indica esta filiación? Como comenté, la disciplina guarda –en su definición convencional actual– una relación singular con el retorno democrático. Esto implica exceder voluntades individuales, e inscribir y comprender a los sujetos (profesionales de la filosofía y estudiantes) como efectos de esta organización antes que como sus mentores; la filosofía piensa a sus filósofos y no a la inversa. Y aunque no se trate de echar por tierra el vínculo entre filosofía y democracia, o entre la filosofía y el cuestionamiento a ciertas prácticas arraigadas en nuestros hábitos y formas de ver el mundo, existen interpretaciones cristalizadas que bien valdría la pena hacer estallar. Una de ellas es que se presenta como dado el lazo filosofía-democracia al tiempo que se excluye el vínculo de la filosofía con su historia y con su tradición. Cabe preguntarnos, ¿qué características tiene lo dado de este lazo que excluye no sólo vínculos con otras disciplinas, sino la relación misma entre la filosofía y su propia historia, como si fuera evidente que son objetos de estudio escindibles?

El tratamiento de esta pregunta lleva a considerar el segundo aspecto: el lugar del canon y el rechazo y la negación de una *serie* que busque sostenerlo. La idea de que la filosofía tiene un canon (ese del desarrollo histórico lineal, de etapas y períodos largos dominados por grandes nombres propios) quizás sea algo identificable en las definiciones curriculares propias de su profesionalización académica; un asunto de filósofos que tiene cierta operatividad en la

formación de grado. Pero al pensar su lugar en la enseñanza en otros niveles (para aquellos no profesionales de la filosofía), solemos partir del prejuicio que, justamente, sostiene que los sujetos de aprendizaje poseen en términos innatos ese canon, como si la existencia de esas ideas y la racionalidad que las ordena no dependiera, en realidad, de un anclaje y una historia que es específica de los espacios universitarios (o de una tradición que, en cualquier caso, se sostiene en otros muros y por medio de otros actores). Notamos que los Diseños Curriculares lo mencionan, pero casi como un recurso retórico de aquello que la filosofía no es, de aquello que alguna vez quizás fue. Pero incluso si así fuera, la exclusión del canon de los Diseños Curriculares no obedece solamente a una renovación disciplinar, invita además a decirnos que la tradición que eventualmente pueda representarse bajo su nombre, *no es útil*. O que es útil bajo la modalidad del distanciamiento, bajo su desidentificación y su crítica. La definición disciplinar actual del dispositivo Enseñanza de la filosofía, pese a cualquier intento de demostrar lo contrario, deja a su tradición del lado de la “naturalización del mundo”, esto es, del lado no filosófico del pensamiento filosófico.

La enseñanza crítica tal como es mencionada en los Diseños (“crítica”, aclaremos, como “desnaturalización del mundo”), desprovista de autores, no es un asunto a justificar: se da de hecho. Constituye el suelo de enunciación de toda enseñanza filosófica en la actualidad. La potencia de esa crítica está amparada por el lugar central que ocupa el interrogante y la *actitud* que exige de parte de quien filosofa. No niego esa potencia, pero con intenciones o no, esta postura sostiene y refuerza un antagonismo que no es justificado, el de la oposición entre la filosofía y su historia: “[u]n enfoque que recae únicamente en los problemas de la filosofía sin ninguna conceptualización es insuficiente, al igual que un enfoque basado solamente en un recorrido histórico por autores sin ningún tipo de problematización” (2015, p. 98), dice el Diseño Curricular de Tucumán. La formación democrática –o al menos el lazo que en su definición guardaría con la filosofía– que es directiva de los Diseños Curriculares, refuerza la idea de que pensar es interrogar el presente y que el mundo se constituye e importa allí. El pasado y la tradición quedan desmontados de la vida democrática, y a su vez, desmontados de lo que un sujeto

requiere para ser democrático. Si las características de ese ser lo constituyen el saber jugar al juego de las interpretaciones infinitas, aquello que queda fuera de escena es la articulación entre tiempos, la densidad propia de la tensión entre tradición y presente. Es esta la temporalidad política que se nos presenta como dada y que cabría continuar examinando. El legado de la postdictadura es también el condicionante de vivir en un puro presente.

Aquel otro, el pensamiento que se ocupa de autores y que los distingue y agrupa, que piensa con ellos y les asigna anaqueles –o que se pregunta, por ejemplo, por qué razón, política o no, *Nimio de Anquín* de Carlos Disandro continúa vigente en el Diseño Curricular de Córdoba como bibliografía de referencia– parece no tener una utilidad clara. Sin embargo, ¿es realmente posible una historia de la filosofía que no piense, que sea ajena a la problematización? O bien, ¿qué respuesta puede dar el canon, ahora sí, el del peso de la tradición filosófica, para interrogar la crítica y su legado? Si la no-verdad pareciera operar tanto al interior del conflicto infinito de interpretaciones como de las referencias privadas de quien interpreta, ¿qué espacio de verdad común y qué forma de “estar en la misma” haciendo filosofía es postulable al leer y pensar desde el mapa de la tradición, desde su utilidad-pasada?

Bibliografía

Agamben, Giorgio (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Foucault, Michel (1996) *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: La Piqueta

Foucault, Michel (2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

Schwarzböck, Silvia (2015). *Los espantos. Estética y postdictadura*. Buenos Aires: Cuarenta Ríos.

Documentos Curriculares

Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de educación. Provincia de Buenos Aires (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Filosofía*.

Gobierno de la Provincia de Mendoza. Dirección General de escuelas. (2015). *Diseño Curricular provincial. Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades*.

Ministerio de educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2015). *Diseño Curricular. Formación general. Ciclo Orientado del bachillerato. Emprendedores del aprendizaje para la vida*.

Ministerio de educación de la Provincia de Córdoba. (2012). *Diseño Curricular de educación secundaria. Orientación Ciencias Sociales y Humanidades [2012-2015]*.

Ministerio de educación de la Provincia de Santa Fe. (2014). *Diseño Curricular. Educación Secundaria Orientada*.

Ministerio de educación de la Provincia de Tucumán. (2015). *Diseño Curricular. Humanidades. Ciclo Básico y Ciclo Orientado. Campo de la Formación General*.