



La filosofía entre la prescriptiva y la dilución, horizontes prefigurados de una disciplina los cielos de los diseños curriculares

Andrade, Sergio asergio29@gmail.com

Loforte, Alicia aliloforte@gmail.com

Universidad Nacional de Córdoba. Escuela de Ciencias de la Educación.

Acerca de la estructura disciplinar: primeras reflexiones

En el presente texto se intenta poner en tensión las definiciones curriculares que se han establecido en los últimos años respecto a la Filosofía como disciplina y como espacio curricular en los Diseños de Formación de Profesores en Nivel Inicial y Primario de la Jurisdicción Córdoba.

Al respecto, en el proyecto de investigación¹ se recuperan algunas referencias teóricas – Goodson, Foucault, Bernstein - en tanto tematizan las relaciones de poder que se operan a través de las disciplinas, y del currículum sostenido en las mismas

En este sentido se busca reconocer ciertos movimientos que se han realizado en las definiciones curriculares en torno a la Filosofía en el Nivel de referencia, y la función de la estructura de la disciplina en relación con la definición del espacio.

¹ Subproyecto *La Filosofía en la formación docente: reformulaciones de la actividad filosófica como "disciplina" y sus efectos en la enseñanza*; que se realiza en el marco del Proyecto: "Nuevas regulaciones en materia curricular para la formación inicial de docentes. Un estudio a partir de saberes, conocimientos y perspectivas en los campos pedagógico, filosófico y psicológico en la jurisdicción Córdoba"; bajo la dirección de la Doctora Gloria Edelstein. Co-Directora Ma. Cristina Donda.; como parte del PROGRAMA: Enseñanza y Formación Docente. Estudios, debates y propuestas desde el interjuego Didáctica General-Didácticas Específicas; SECYT, Universidad Nacional de Córdoba.

Para ello se revisan los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN, Resolución CFE N° 24/07), que operan como marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales relativos a la formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. En tal sentido, los LCN prescriben que la organización de los planes de estudios deberá desarrollarse en torno a tres campos de conocimiento. Asimismo, se plantean algunos interrogantes respecto a las definiciones que el Diseño Curricular de la Jurisdicción Córdoba plantea respecto a la Filosofía.

Ivor Goodson ha señalado respecto de la función de la estructura disciplinar que:

El modelo de currículum y epistemología asociado a la enseñanza estatal progresivamente colonizó todos los medios educativos y se estableció como modelo dominante en algún momento del siglo XIX. La asociación posterior de esta epistemología a la distribución de recursos y su vinculación con un nivel social y unas carreras son fundamentales para la consolidación de este modelo. (Goodson, 1995:13).

De esta manera, el mantenimiento y el “respeto” a la retórica disciplinar, es relevante toda vez que ésta, también según Goodson (op.cit.), involucra un cierto tipo de relaciones sociales puesto que sostiene un sistema jerárquico, y niega el diálogo en la relación pedagógica, en tanto la enseñanza es impartida por eruditos especialistas que inician al estudiante en una determinada tradición.

La tesis de Goodson de que la autoridad y tradición del contenido curricular organizado como disciplina, transmite (y reproduce) un cierto modo de vínculo social y pedagógico jerárquico y vertical, parece la más explicativa del acentuamiento de los fenómenos de cristalización que se pueden observar en los programas de la asignatura de distintas épocas:

La suposición de que el currículum debe ser primordialmente académico y asociado primordialmente a las disciplinas universitarias se ha logrado con esfuerzo y se ha pagado por ello (...). Si la materia se define en gran parte por los juicios y la práctica de los eruditos “especialistas” y a los estudiantes se los inicia en una “tradición” sus actitudes se acercan a la pasividad y la resignación y se les niega en forma intencional todo intercambio. La retórica de la disciplina y de la asignatura académica podría verse como característica de cierto tipo de relaciones sociales (Goodson, 2000:70)

La asignatura se convierte en una serie de contenidos canónicos, cuya verdad se sostiene en la disciplina, siempre y cuando la disciplina justamente opere como su nombre lo indica, como un disciplinamiento de sujetos obedientes, en última instancia al Estado.

Recuperando la categoría de “Código disciplinar”

En la teoría curricular una de las categorías más fértiles, recuperadas por algunas investigaciones curriculares de corte sociogenealógico,² es el concepto de *código*.³

Introducido por Basil Bernstein en 1993 en su texto “La estructura del discurso pedagógico. Clases código y Control” resulta particularmente relevante para nuestro análisis.

En el marco de su teoría, un código es significado como un principio regulativo tácitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización y contextos evocadores. De carácter sociolingüístico o educativo, los mismos se generan, reproducen y cambian como resultado de rasgos macro y micro sociales.⁴

En este sentido el código refiere a aquellos dispositivos de posicionamiento culturalmente determinados, por lo tanto se generan, reproducen y cambian como resultado de características sociales, y en tanto estructuras, fijan los límites de la experiencia del sujeto y producen las posiciones desde las cuales éstos actúan.

El desarrollo sobre códigos de Bernstein, según Díaz (1990)⁵, es un proceso de búsqueda de conceptos que den cuenta de las relaciones de poder. La distribución del poder está regulada por los principios de clasificación y por lo tanto, la división social del trabajo de *agencias, agentes y discursos*. Los principios de control, regularán entonces las relaciones sociales implicadas en las prácticas de transmisión cultural.

² Hasta el momento los desarrollos más significativos en el ámbito de las investigaciones socio genealógicas se refieren a las realizadas por Raimundo Cuesta Fernández respecto de la disciplina escolar Historia en España, y por otra parte a algunas investigaciones compiladas en 1993 en JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, “Etnohistoria de la Escuela”. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, particularmente el trabajo de Morante y Giménez “*La Historia del Currículum y la formación del profesorado como encrucijada: Por una colaboración entre la historia de la educación y una didáctica crítica de las ciencias sociales*”, también publicado en la Edición Electrónica “Scripta Vetera”.

³También Lundgren (1992) utiliza la categoría “código curricular” en el sentido de texto producido para la educación, que organiza diversos campos de conocimientos.

⁴Retomando estos aportes algunos investigadores comienzan a embarcarse en la sociogenealogía de asignaturas como en el caso de Raimundo Cuesta (1997) quien en su “Sociogénesis de la disciplina historia en España”, incorpora la categoría heurística de “código disciplinar” para incluir el “conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que orientan la práctica de los docentes”.

⁵Ver Mario Díaz, (1990), “*La construcción social del discurso pedagógico*”.

Podemos considerar que la noción de código se presenta como análoga a la de *estructura cognitiva* de Bourdieu, en tanto disposición tácitamente asimilada, que refleja de algún modo las estructuras sociales, pero en este caso se trataría de un código que corresponde a la disciplina como discurso, y no al sujeto.

Cuesta Fernández (1997:86) ha señalado en este sentido que el código es fundamentalmente la *tradición social* de la disciplina, que integra valoraciones, suposiciones, y rutinas prácticas, tanto explícitas como tácitas, que se pueden traducir en los discursos desde los cuales se busca legitimar la disciplina.

Es relevante la concepción del código como una construcción social e históricamente situada, lo cual implica su movilidad. Las modalidades y ritmos de estos cambios, la tensión entre la conservación y la ruptura serán categorías de análisis centrales en este estudio. En este sentido se presenta como un concepto muy cercano al de “tradición de la asignatura” que presenta Goodson. Al decir de Cuesta Fernández:

...el conocimiento que se practica cotidianamente en las aulas comparece, en forma de disciplinas escolares, con unas señas de identidad intransferibles, con unos rasgos propios. Es, en efecto, tal como puso de relieve la sociología crítica de la educación, el conocimiento escolar resulta descontextualizado, asignaturizado, libresco, abstracto, individualista, examinatorio. (Cuesta Fernández, 2003:11)

Por este motivo, continuará Cuesta, no se deberá olvidar que el código disciplinar del conocimiento escolar no involucra sólo los discursos sobre el saber “disciplinado”, “sino también los usos corporativos y profesionales que históricamente han sido construidos como prácticas sociales de disciplinamiento de cuerpos y almas” (Idem).

De este modo el “código disciplinar”, condensa valoraciones, rutinas, prácticas y en general modos de legitimación que se traducen en los discursos auto referenciales de la disciplina.

A partir de la última reforma, interesa cotejar qué características pueden reconocerse como posibles “códigos disciplinares” y qué movimientos podemos registrar de las mismas.

Si se tiene en cuenta los procesos de cristalización que hemos encontrado en los programas de la disciplina a través de diversas épocas y reformas, se puede conjeturar que se trata de la consolidación de

un largo proceso de sedimentación, que en el caso de la Filosofía, con su tradición de primer saber fundante remite a una tradición mucho más antigua.

En este sentido la concepción clásica de la filosofía, que domina ampliamente el currículum de la enseñanza media y superior, con rarísimas interrupciones, y que tiende a perpetuarse y re-ponerse una y otra vez, remite a una Filosofía que se auto percibe como el conocimiento que provee de una “fundamentación última” y apela a una Razón inmutable, concepción que está presente desde los orígenes griegos. Bajo esta concepción, este “saber último” siempre será exclusivo de unos pocos, baste recordar la filosofía platónica, como un saber restringido a la formación de las élites intelectuales y dirigentes.

Genealogía, currículum y Políticas de verdad

Desde una perspectiva genealógica, que asuma una preeminencia de la práctica sobre el discurso, es central en este trabajo la ubicación del espacio en el cual se “juegan” o se dirimen las políticas de verdad en el dispositivo pedagógico.

En este sentido vamos a sostener que son las formas metodológicas las que se presentan como catalizadoras tanto de las políticas de verdad como de la construcción de subjetividades que desde allí devienen.

En esta línea de argumentación recuperamos a Agamben (2006:3 a 5) quien se ha interrogado acerca de la significación de la noción de dispositivo en Foucault, y remitiéndose a los tres significados presentes en el diccionario, sostiene la presencia de todos ellos en el concepto foucoltiano, a saber:

- a) En un sentido jurídico: El dispositivo es la parte de un juicio que contiene las decisiones separadamente de las motivaciones, es decir, la parte de la sentencia o de una ley que decide y dispone.
- b) El modo por el cual son dispuesta las partes de una máquina o de un mecanismo, y por extensión, el mecanismo mismo.
- c) El conjunto de medios dispuestos en conformidad a un plano.

Si atendemos a estas definiciones podemos notar que todas pueden referenciarse a las formas de enseñanza en el dispositivo escolar. Es decir, son su actualización y el medio por el que la gubernamentalización se realiza.

¿Cómo gobernar?; creo que ha sido esta una de las preguntas fundamentales entre todo lo acontecido en el siglo XV o en el siglo XVI. Pregunta fundamental cuya respuesta ha sido la multiplicación de todos los artes de gobernar -arte pedagógico, arte político, arte económico- y de todas las instituciones de gobierno en el amplio sentido de la palabra (...) (Foucault, M. 1995: 3).

Por cierto esto nos hace más patente el carácter casi paradójico de una enseñanza de la filosofía que se proponga enseñar la “crítica” si, al decir de Foucault (1999, op. cit.) la actitud crítica puede plantearse bajo la pregunta ¿cómo no ser gobernado?

En todo caso, el autor aclarará que esto no remite a un no ser gobernado en absoluto sino más bien a cómo no ser gobernado de cierta manera, por ciertos principios o procedimientos. De esta manera quedan en principio fijados los límites a la vez que el sentido de una práctica que se proponga gobernar para que sea imposible un exceso de gobierno, o para que otros modos de gobierno sean posibles.

(...) el núcleo de la crítica es el haz de relaciones que ata el poder, la verdad y el sujeto uno a otro o a cada uno a los otros dos. Y si la gubernamentalización es esa práctica social de sujeción de los individuos por medio de mecanismos de poder que reclaman para sí una verdad; pues bien, diría que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se arroga el derecho de interrogar a la verdad sobre sus efectos de poder y al poder sobre sus discursos de verdad (...) (Foucault, 1995:5).

De esta manera, si la Filosofía es crítica y en las formas de enseñanza se objetivan las políticas de verdad y se realiza a través de ella la gobernación, podemos deducir que la enseñanza de la filosofía es objeto indubitable de la filosofía misma, en cuanto lugar de su realización y por ende lugar donde se deben interrogar la verdad y el poder.

En este sentido, si el Estado busca afianzar un modo de relación de poder a partir de sostener “la verdad en la disciplina” ésta pareciera convertirse per se en un mero instrumento para la construcción del ciudadano obediente, lo cual obliga a interrogar una vez el currículum de la asignatura y su relación con el discurso disciplinar en el presente y los modos de sujeción que propicia:

El modo de sujeción es la manera o el modo por el cual se invita e incita a la gente a reconocer sus obligaciones morales. ¿Es por ejemplo la ley divina que se refleja en un texto? ¿Es la ley natural, un orden cosmológico que es en cada caso el mismo para todos los seres vivos? ¿Es la ley racional? ¿Es el intento de dar a la propia existencia la forma más bella posible? (Foucault, 2013:137,138).

O, podríamos agregar: ¿Es el respeto a una tradición, que podría ser indistintamente cualquiera de las anteriores, que desde la autoridad de los expertos nos indica los justos fundamentos de nuestro pensamiento y acción?

Ahora bien, ¿cómo podría ser leído el papel de la filosofía en la formación de maestros?

En anteriores diseños curriculares aparecía bajo la denominación de Elementos de Filosofía. El término “Elementos” pareciera referir a un corpus que podría desgranarse, dividirse o desarrollarse en partes. Remite casi sin transiciones a la imagen de las antiguas ramas de la filosofía –teoría del conocimiento, Ética, Lógica, Antropología, etc-. Imagen no del todo hipotética si se analizan las unidades de los programas que reproducen estas partes/ramas del viejo tronco de la filosofía.

Detrás de la actual nominación del Espacio Curricular *Filosofía y Educación*, presente en el Diseño Curricular para la Formación de Educación Inicial y Primaria de la Jurisdicción Córdoba, podría reconocerse cierta vinculación con lo que los Lineamientos Curriculares de Nación, donde no se omite la posibilidad de la vinculación interdisciplinaria y se alienta la perspectiva histórica de los conocimientos disciplinares y su contextualización en el espacio de los debates de las comunidades científicas a fin de “evitar la naturalización y ritualización del conocimiento, así como para comprender su carácter histórico y provisorio”.

En la lectura realizada se prioriza el Campo de la Formación General (CFG), donde se integrarían los espacios de la Filosofía; con respecto al mismo, en los LCN se señala que la CFG estaría “dirigida a desarrollar una sólida formación humanista y al dominio de los marcos conceptuales interpretativos y valorativos para el análisis y la comprensión de la cultura, el tiempo y el contexto histórico, la educación, a enseñanza, el aprendizaje y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socioculturales distintos”

El documento de Nación destaca su importancia y señala la necesidad de su fortalecimiento en atención a que ha sido “el más débil y menos favorecido en las actualizaciones recientes de los profesorado”. También observa “la fuerte tendencia al tratamiento de los conocimientos sustantivos de la Formación General (FG) a través de instancias curriculares de débil enmarcamiento epistemológico y clasificación flexible” (Sistema Educativo, Sujetos de la Educación, entre otros), que la misma supone una versión sintética del conocimiento que omite el aporte analítico de las disciplinas. Y recomienda la recuperación de propuestas basadas en enfoques disciplinarios.

La Filosofía, como disciplina, aparece integrando el “campo disciplinar” de las Humanidades. El documento define *disciplina* en términos de “rigor metodológico y estructura ordenada”, elementos que permitirían conocer los fundamentos y el funcionamiento de la realidad física, biológica, psíquica y social, siempre que el conocimiento -aclara- se conciba más como un proceso permanente que como un conjunto estático de resultados. El documento supone, además, que la organización disciplinar de los contenidos curriculares de la FG es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y favorecer su apropiación.

De este modo, las *disciplinas* ofrecen un orden conceptual tal que permite organizar el pensamiento, a la vez que la validez de sus afirmaciones puede ser comunicada a través de los procedimientos característicos de cada una de ellas ya que están provistas de un conjunto de métodos, técnicas y tecnologías para producir conocimiento.

El documento de referencia destaca, como desafío de toda formación docente y en particular de la FG, la previsión de modos de “morigerar” la tensión existente entre el universalismo propio del pensamiento científico y el relativismo que postulan las Ciencias Humanas y sociales al considerar la diversidad de contextos y culturas locales.

Habría que considerar estas últimas definiciones a la hora de leer el Espacio Curricular *Filosofía y Educación*, e indagar qué supone la “y” que reúne a *la Filosofía y la Educación*, qué es lo que intenta reunir ese nexo, y qué se juega en él de la estructura de las disciplinas.

En tal sentido, habría que revisar qué prescribe el Diseño Curricular, a la vez de reconocer qué lectura realizan los docentes a la hora de redefinir sus contenidos.

La Filosofía en la formación docente, vaivenes en su definición disciplinar

Si se observa en perspectiva respecto a otros estudios superiores, la historia de los Institutos Superiores de Formación Docente, fundamentalmente aquellos dedicados a la formación de Profesores de Nivel Inicial y Primario resulta, al mismo tiempo, bastante reciente y tumultuosa (9). Dentro de esa historia, la necesidad de fundamentación teórica, proveniente de diversos campos de conocimiento, refieren, también en forma intermitente, a la Filosofía.

De tal modo, nuestra investigación se orienta a establecer los vínculos entre un determinado campo disciplinar -la filosofía-, las reformulaciones que devienen de un determinado diseño curricular, y las posteriores reconstrucciones en las prácticas de los docentes a cargos de las unidades curriculares. Se estudia al currículum como proceso, que releva cierta autonomía respecto a las disciplinas de referencia, que produce diferencias, desviaciones, escisiones, transformaciones que no se corresponden de manera directa con la historia interna de cada una de ellas.

De allí que sea relevante reconocer las relaciones de poder puestas en juego en el currículum en tanto práctica discursiva, que no responde a una determinación directa del campo disciplinar, ni del pedagógico, y tampoco del político o social sino a una resultante singular producto de todos estos campos vinculados entre sí, al tiempo que reconocer la impronta de los sujetos involucrados, se configura como posibilidad fértil para el análisis que se propone realizar en el marco de este estudio.

Entre los propósitos de la indagación se destaca el interés por determinar la relevancia de la Filosofía, como campo disciplinar en este contexto de enseñanza a partir de su renovada inclusión en un Diseño Curricular; establecer continuidades, discontinuidades; inclusiones y exclusiones de la disciplina en anteriores planes de formación docente; asimismo, en una nueva instancia, importa relevar los modos en que el campo disciplinar es significado por los distintos sujetos institucionales.

Para abordar tal problemática resulta imprescindible, como paso previo, desandar la discusión que se ha establecido sobre las alternativas de considerar a la Filosofía como disciplina.

Rabossi (1993:12), desde un texto clásico referido a la problemática, retoma la posibilidad de enseñar filosofía a partir de *tomar en serio el dictum kantiano* (“no podemos aprender filosofía... solo podemos aprender a filosofar”, (CRP, A 858 B866).

El impedimento mayor para considerar a la filosofía para su enseñanza es la falta de un cuerpo de conocimientos que puedan reunirse para constituir una disciplina, dado que, interpreta, la enseñanza de una disciplina: *consiste, básicamente, en transmitir un cuerpo de conocimiento elaborado y establecido por la comunidad investigativa con un grado aceptable de difusión y permanencia*. Entonces, lo que cabe enseñar es una *práctica teórica, esto es, un conjunto de procedimientos básicos para plantear, desarrollar y elaborar respuestas a cierto tipo de problemas*.

Juzgar que la filosofía no es un conocimiento disciplinario, no implica, aclara el autor, negar su existencia, que detenta una historia de *intentos existentes de filosofía* –retomando a Kant-, que *produce* verdades. Implica, además, una práctica subjetiva que discuta los problemas que surgen de sus propias motivaciones.

A partir de este marco referencial, Rabossi argumenta, con respecto a *la enseñanza-aprendizaje de la filosofía*, como un proceso que implica la necesidad de decidir

acerca del enfoque que se va a preferir; es decir, ... decidir acerca de (a) el estado cognoscitivo de las proposiciones filosóficas y, en consecuencia, de las ‘verdades’ filosóficas, (b) la relevancia del status de la filosofía como práctica teórica, es decir, como una actividad, y (c) la relación de esa práctica con los productos teóricos del pasado.

La profesionalización es, de acuerdo a Rabossi, uno de los fenómenos más notables de los últimos tiempos en la historia de la filosofía.

De allí que enumere algunos hitos ocurridos en nuestro país, en tal sentido:

La creación de la Facultad de Filosofía (13 de febrero de 1896) constituyó el punto de partida de la organización de los estudios de filosofía y del otorgamiento de los títulos profesionales correspondientes. Otros jalones... la sucesiva creación de carreras de filosofía en universidades nacionales y privadas..., la aceptación de filósofos a la Carrera de Investigador Científico del CONICET (década del '60) y la organización... de una infraestructura académico-institucional-comunicativa adecuada.

Rabossi (1993) aclara que sus cavilaciones refieren a los problemas de la enseñanza de la filosofía en el nivel universitario, pues considera que

La cuestión de fondo se plantea en el nivel universitario, pues son sus egresados los que han condicionado y van a seguir condicionando las prácticas de la enseñanza de la filosofía en los niveles secundario y terciario (y en épocas de la filosofía para niños, aún en el nivel primario y pre-escolar).

Resulta significativo en este planteo el ingreso de la problemática de la profesionalización, entre otras razones, porque inserta la cuestión de los imaginarios institucionales –el perfil de egresado que se prefigura- en la formación de profesores de filosofía. Por otra parte, estos cuestionamientos abren una perspectiva de análisis respecto a

ciertas problemáticas, al interior de la institución universitaria, inexploradas hasta el momento, respecto a sus intencionalidades formativas, los modos de constitución de un currículum.

Dos inquisiciones finales respecto al texto de Rabossi. En un singular tiempo de cambios curriculares, ¿es el ámbito universitario el que define el carácter de las prácticas de enseñanza de la filosofía en otros niveles del sistema? ¿No habría que reconsiderar las distancias con otros niveles del sistema educativo?

Finalmente, ¿concedemos que la filosofía no se ha constituido como disciplina –por no formar un articulado de conocimientos reconocidos-, o habrá otros modos de considerar a las disciplinas académicas?

A continuación, acercamos ciertas respuestas tentativas a los interrogantes, a tal fin ensayamos una revisión de la disciplina filosófica, desde otras referencias teóricas.

A estos fines debemos retomar la pregunta acerca de qué es lo que intenta distinguirse en el orden disciplinar.

Goodson (1995: 13) propone, para el estudio de la enseñanza de las disciplinas, un riguroso abordaje histórico de las construcciones curriculares y sus modificaciones, dado que ‘...nos permite examinar el papel que juegan las profesiones (como la educación) en la construcción social del conocimiento’.

¿De qué modo se podrían explicar tales construcciones? Argumenta el autor: ‘La historia del currículum trata de explicar cómo las disciplinas escolares u las asignaturas de estudio han constituido un mecanismo para designar y diferenciar a los estudiantes’.

Aquí aparecen las disciplinas en su dinámica compleja de luchas por constituirse y por definir sus contornos. En palabras de Goodson:

...las disciplinas no son entidades monolíticas, sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones que influyen, mediante el enfrentamiento y el compromiso, sobre la dirección del cambio... el proceso de convertirse en una disciplina escolar caracteriza la evolución de la comunidad que la imparte de una que promueve propósitos pedagógicos y utilitarios, a otra que define la disciplina como una ‘disciplina’ académica, que mantiene lazos con los catedráticos universitarios... el debate sobre el currículum puede interpretarse en términos de conflicto entre disciplinas por cuestiones de estatus, recursos y territorio.

Clark (? :14) afirma que no es sólo el conocimiento lo que distingue a las disciplinas académicas. También se trata de una particular forma de división del trabajo que ‘...detenta algo que se aproxima a un monopolio local sobre el conocimiento especializado respecto de una operación concreta’. La especificidad construye *trincheras* al tiempo que delinea ciertos rasgos de la profesión académica.

Habría que leer a la educación superior como una estructura social, organizada formalmente, en función del *control de la técnica y el conocimiento avanzados*. Los académicos se constituyen en grupos de intereses que, entre otras tareas *...escudriña, memoriza y critica los relatos escritos y orales legados por otras generaciones, tal como lo ha hecho durante muchos siglos, realiza operaciones de conservación y depuración... está empeñado en la deliberada transmisión a gran escala...*

Desde esta perspectiva, la filosofía como saber académico, se ha constituido en una de las más antiguas disciplinas de la educación superior. Al respecto, resulta sugestivo que una actividad que presume de no dejar un espacio sin indagación crítica, no haya reflexionado, seria y sistemáticamente, sobre su propio espacio de construcción de conocimientos, las relaciones de poder que tal campo favorece, las negociaciones con otros campos disciplinares en el reparto de capitales culturales, las acciones, creencias que comparten. El intercambio que se produce al interior de cada disciplina, o en la contraposición con otras, según Goodson, podría explicarse desde el estudio del currículum, para así *examinar el surgimiento y supervivencia de lo ‘tradicional’, así como la imposibilidad de generalizar, institucionalizar y mantener lo ‘innovador’*.

Antes advertíamos que tendríamos que indagar si en las últimas definiciones a la hora de leer el Espacio Curricular *Filosofía y Educación*, presente en el Diseño Curricular para la Formación de Educación Inicial y Primaria de la Jurisdicción Córdoba no habría un interés por “situar” de algún modo a la disciplina filosófica junto a un campo de indagación –la educación-. Esta suposición se sostiene, también, a partir de la simple observación de cómo aparecía el Espacio Curricular nominado en anteriores diseños –Elementos de Filosofía-, adherido más fuertemente a un modo de concebir la disciplina como fundadora de otras –o todas- prácticas.

Entre los propósitos de la indagación destacábamos, también, el interés por determinar la relevancia de la Filosofía, como campo disciplinar en este contexto de enseñanza a partir de su inclusión

en un Nuevo Diseño Curricular –sobre los sentidos que el uso de una conjunción y podrían aventurarse diversos supuestos, todos adquieren el carácter de una *implicación*-; así nos importa establecer continuidades, discontinuidades; inclusiones y exclusiones de la disciplina en anteriores planes de formación docente; asimismo, importa relevar los modos en que el campo disciplinar es significado por los distintos sujetos institucionales, tareas aún pendiente al momento de escribir el presente texto.

Bibliografía

- Agamben, G. (2006) *Che cosa é un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Bernstein, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata.
- Burton R. (1983) *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, Nueva Imagen.
- Foucault, M. (1970) *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- (1973) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets .
- (1979) *Microfísica del poder*. Madrid:Ediciones La Piqueta.
- (1982) *Hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires: Altamira
- (1995) *Crítica y Aufklärung*. Revista de Filosofía, ULA, 8.
- (1996) *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- (1996) *¿Qué es la Ilustración?*. Ediciones de La Piqueta.
- Goodson, I. (1995) *Historia del Currículum. La Construcción Social de las Disciplinas escolares* Pomares-Corredor.
- (2000) *El cambio del curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Rabossi E., Obiols G., (1993) *La filosofía y el filosofar. Problemas de su enseñanza*, Bs. As: Centro Editor de Aca. Latina.