



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación
ANEXO UNICO DE LA RESOLUCIÓN N° 0425

DISEÑO CURRICULAR
PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN
FILOSOFÍA

Rosario, Diciembre de 2016

Edh

Gm



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

Autoridades

Gobernador de la Provincia de Santa Fe

Ing. Miguel Lifschitz

Ministra de Educación

Dra. Claudia Balagué

Secretario de Educación

Dr. Oscar Di Paolo

Secretaria de Planificación y Articulación Educativa

Bioq. Carina Andrea Gerlero

Secretario de Gestión Territorial Educativa

Bioq. Federico Luciano Mateo Paggi

Directora Provincial de Educación Superior

Prof. Irene López

Directora Provincial de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas

Dra. Silvia Morelli

Director Provincial de Educación Privada

Esp. Carlos Alberto Battaino

Director Provincial de Educación Artística

Roberto Barbieri

Directora Provincial de Educación Especial

Mg. Marcela Verónica Covarrubias

Director Provincial de Educación Física

Lic. Ricardo Omar Caruso



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

Coordinación del Equipo de Desarrollo Curricular Nacional del Instituto Nacional de Formación Docente

Lic. Herminia Ferrata y el Equipo Nacional Curricular del Instituto Nacional de Formación Docente

Coordinación del Equipo de Desarrollo Curricular Jurisdiccional

Silvia Morelli

Equipo de Desarrollo Curricular Jurisdiccional

María Florencia Bisignani, Camila Carlachiani, Marta Crivelli, Erica Iturbe, Analía Massera

Equipo de escritura del Diseño Curricular

Campo de la Formación General

Coordinadora: Marta Crivelli

Equipo: Marisel Antonelli, Carlos Fanto, Amine Habichayn, Norma Leone, Patricia Petean

Profesores consultados para las Unidades Curriculares Filosofía, Ética y Trabajo Docente

Coordinador: Guillermo Finochetto

Equipo: Patricia Alejandro, Nora Grigoleit, Ana Sardisco

Consultas externas: Graciela Brunet

Educación Sexual Integral

Coordinadoras: Fernanda Pagura, Gloria Schuster

Equipo: Raquel González, Alicia Vilamajó

Campo de la Formación Específica

Coordinadora: Prof. Nora Grigoleit

Equipo: Soraya Tonsich, Andrés Luetich, Martín Pascual



Índice

DENOMINACIÓN DE LA CARRERA: Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía. ...	1
MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL Y PROVINCIAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	1
FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR	5
FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA	10
FINALIDADES FORMATIVAS ESPECÍFICAS	11
PERFIL DEL EGRESADO	16
ORGANIZACIÓN CURRICULAR	19
DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS CAMPOS DE FORMACIÓN Y SUS RELACIONES	19
CARGA HORARIA POR CAMPO (EXPRESADA EN HORAS CÁTEDRA Y HORAS RELOJ) Y PORCENTAJES RELATIVOS	21
ACERCA DE LAS UNIDADES CURRICULARES QUE INTEGRAN LA PROPUESTA	21
DEFINICIÓN DE LOS FORMATOS CURRICULARES QUE INTEGRAN LA PROPUESTA	23
ESTRUCTURA CURRICULAR POR AÑO Y POR CAMPO DE FORMACIÓN	29
PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES	33
PRIMER AÑO	33
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	33
Pedagogía	33
Unidad Curricular de Contenido Variable (UCCV): Sociología.....	39
Iniciación a la lectura y escritura filosófica.....	44
Psicología y Educación	51
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA.....	55
Introducción a la filosofía	55
Lógica.....	61
Historia de la Filosofía Antigua	65
Griego.....	71
Unidad Curricular Opcional (UCO).....	76
CAMPO DE LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	77
Práctica Docente I: Escenarios Educativos	77
Taller Integrador.....	81



SEGUNDO AÑO	81
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	81
Didáctica y Curriculum	81
Instituciones Educativas	87
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA.....	92
Didáctica de la Filosofía I	92
Sujetos de la Educación Secundaria.....	98
Historia de la Filosofía Medieval	103
Latín	110
Antropología filosófica	114
Teoría del Conocimiento.....	118
CAMPO DE FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL	125
Práctica Docente II: La Institución Escolar.....	125
Taller Integrador.....	130
TERCER AÑO	130
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	130
Historia y Política de la Educación Argentina	130
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA.....	139
Didáctica de la Filosofía II.....	139
Filosofía de la Educación	145
Historia de la Filosofía Moderna.....	150
Metafísica.....	155
Filosofía Política	160
Ética.....	166
CAMPO DE LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	171
Práctica Docente III: La clase, los procesos del aprender y del enseñar.....	171
Unidad Curricular de Definición Institucional (UDI)	175
CUARTO AÑO.....	176
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	176
Metodología y Práctica de la Investigación	176
Unidad Curricular de Contenido Variable (UCCV): Filosofía de la Cultura.....	182
Educación Sexual Integral (ESI)	190

Handwritten signature

Handwritten signature



PROVINCIA DE SANTA FE
Ministerio de Educación

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA.....	198
Filosofía del Lenguaje.....	198
Pensamiento Argentino y Latinoamericano	204
Historia de la Filosofía Contemporánea.....	209
Epistemología.....	215
Estética	221
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	227
Práctica Docente IV: Residencia: El Rol Docente y su Práctica.....	227
ESTRUCTURA CURRICULAR CON TOTAL DE HORAS DOCENTES.....	232

Lyson

gm



DENOMINACIÓN DE LA CARRERA: Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía.

TITULO A OTORGAR: Profesor/a de Educación Secundaria en Filosofía.

DURACIÓN DE LA CARRERA EN AÑOS ACADÉMICOS: 4 (cuatro).

CARGA HORARIA TOTAL DE LA CARRERA: 4448.

CONDICIONES DE INGRESO: Estudios Secundarios Completos

MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL Y PROVINCIAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación de profesores en nuestro país comienza un proceso de renovación a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN N° 26.206/06). En la provincia de Santa Fe, la revisión de los Diseños Curriculares para la Formación Docente Inicial conforma un proyecto curricular jurisdiccional cuyos marcos normativos son los siguientes:

- Ley de Educación Nacional N° 26.206/06.
- Plan Nacional de Formación Docente (Res. CFE N° 23/07).
- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07).
- Titulaciones para las carreras de Formación Docente (Res. CFE N° 74/08 modificatoria Res. CFE 183/12).
- Objetivos y Acciones 2010-11 de Formación Docente (Res. CFE N° 101/10).
- Plan Nacional de Formación Docente 2012-15 (Res. CFE N° 167/12).
- Validez Nacional de Títulos (Res. CFE N° 1588/12).
- Profesorado de Educación Primaria. Diseño Curricular para la Formación Docente (Res. N° 528/09).
- Profesorado de Educación Inicial. Diseño Curricular para la Formación Docente (Res. N° 529/09).
- Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria (Res. CFE N° 84/09).



- Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria (Res. CFE N° 93/09).
- Marcos de referencia para los Bachilleratos de la Educación Secundaria.
- Orientaciones Curriculares Jurisdiccionales para la Educación Secundaria, Ciclo Básico y Orientado (2013).
- Diseños Curriculares para la Educación Secundaria en sus diez orientaciones: Agro y Ambiente, Arte, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Informática, Lenguas, Turismo (Decreto N° 2630/14).

La política educativa de la Provincia de Santa Fe se asienta sobre tres pilares fundamentales que orientan sus acciones en todos los niveles y modalidades: calidad educativa, inclusión socioeducativa y escuela como institución social. Pensar la escuela desde estas coordenadas es concebirla como una institución abierta y flexible, que impulsa el desarrollo humano, aporta a la vida democrática y a la convivencia. Para la definición de sus políticas educativas, la jurisdicción considera al Estado como garante de la educación, entendida como derecho prioritario para la construcción de ciudadanía de todos/as los/as santafesinos/as.

Se entiende a la calidad educativa como construcción colectiva de saberes cuya relevancia y pertinencia son significativas para la vida de los estudiantes. La educación con calidad es responsabilidad de la generación adulta, que asume el compromiso de brindar a las nuevas generaciones el legado de la cultura como bien público, con la intención de garantizar igualdad en la distribución de los recursos culturales y simbólicos. En este sentido, la calidad educativa es indispensable para la superación de la fragmentación y la desigualdad social. Implica el trabajo conjunto por la inclusión socioeducativa. Una no es sin la otra. Garantizar una educación con calidad es asegurar que todos y todas permanezcan en la escuela, y aprendan.

La inclusión socioeducativa hace referencia a generar condiciones de ingreso, permanencia, promoción y egreso de calidad para todos/as los niños, niñas, jóvenes y adultos/as que transitan el sistema educativo santafesino. Los valores fundamentales que



sostienen la inclusión son la solidaridad, entendida como aquella que moviliza a atender las necesidades de los sujetos cuyos derechos se encuentran vulnerados; y la emancipación, como el horizonte a conseguir, centrada en un sujeto autónomo con plena capacidad de poder decidir de acuerdo a su condición de ciudadano/a. Asimismo, se considera que para que existan prácticas educativas basadas en la solidaridad y la emancipación, es necesario poner en revisión mandatos históricos que atraviesan el sistema educativo y obturan el derecho a educarse.

La Calidad Educativa y la Inclusión Socioeducativa son los ejes que sostienen a la Escuela como Institución Social. Esto implica pensarla en un sentido amplio, desde un contexto situado específico que la interpela con sus problemáticas. Se trata de una escuela abierta a la comunidad, que trabaja articuladamente a través de redes inter institucionales con otras organizaciones y actores de la sociedad civil.

Desde este posicionamiento, el diseño curricular para la Formación Docente Inicial de Profesores es simultáneamente un instrumento de política educativa, un proyecto colectivo para la educación y una herramienta de acompañamiento al trabajo diario de los formadores de docentes. Así, en el curriculum se reflejan los fundamentos epistemológicos, sociológicos, y pedagógicos de la formación del profesor como también los saberes disciplinares y las estrategias metodológicas para desempeñar su rol en un contexto que se presenta complejo. A su vez se vertebran líneas de formación jurisdiccionales a través de formatos transversales como es el caso de la alfabetización académica, la alfabetización digital y la educación especial. Los nuevos enfoques hablan de la inclusión de los sujetos con discapacidad a partir de trayectos educativos que presenten configuraciones de apoyo para que ellos puedan aprender y ejercer el derecho que los asiste de recibir educación. Además, se incorpora la Educación Sexual Integral a través de una unidad curricular específica que aborda los conocimientos en relación a la misma incorporando el enfoque de género. Se considera que los/las futuros/as profesores/as deben estar formados en concepciones que garanticen el ejercicio de los derechos sexuales e integrales de los/as estudiantes y los/as jóvenes en general, en un marco de libertad, con seguridad y en un contexto donde prime el respeto por el otro y la responsabilidad sin discriminaciones ni violencia de ningún tipo. La



escuela y los diferentes ámbitos educativos deben seguir siendo espacios de acogida y respeto hacia el otro, lugares donde la alteridad y la diferencia no sean juzgadas y sean la base de una convivencia en la cual el vínculo con el otro tenga como horizonte el crecimiento mutuo.

Elaborar diseños curriculares para una escuela con estas características requiere concebir a un egresado de la formación inicial que, entre otras opciones, desarrolle su trabajo desde las prerrogativas que demandan brindar una educación de calidad, generando instancias de inclusión en una escuela comprometida con su comunidad.

Esto demanda un/a profesor/a que conozca en profundidad la disciplina a enseñar pero a su vez sume capacidades que los tiempos actuales requieren para el ejercicio de su tarea. Dentro de estos requerimientos se encuentran conocimientos relacionados con el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información en clave educativa. Una formación general que no se limite a brindar herramientas pedagógicas sino que visibilice el valor de ciencias subsidiarias, no necesariamente pedagógicas, que son relevantes en el recorrido formativo de un/a docente.

Se piensa en un/a profesor/a que tenga capacidad de trabajar con sujetos diferentes, complejos, que pueda construir la autoridad desde el lugar de autorización del otro en cuanto a su potencialidad en el ser y en el hacer. Por esto se considera relevante construir una propuesta formativa que ponga énfasis en la pluralidad de sujetos que se encuentran dentro de las aulas, pero también aquellos que por diferentes motivos muestran un trayecto discontinuo y presentan dificultades en su proceso de escolarización. Para estos nuevos sujetos se debe pensar en un/a docente que tenga capacidades para diseñar propuestas educativas innovadoras que interrumpan el destino social prefijado de estos estudiantes.

En síntesis, esta propuesta curricular orienta la formación inicial de los/as futuros/as docentes hacia la comprensión de los entornos complejos por los que circulan conocimientos y saberes para que pueda asumir su tarea en diferentes escenarios, reconociendo la centralidad de la escuela, el trabajo con sus pares y con diferentes sujetos, y el compromiso de enseñar con calidad educativa favoreciendo la inclusión social que los tiempos actuales requieren.



FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA CURRICULAR

Encuadre de trabajo

La fundamentación, los propósitos formativos y el perfil del egresado de los Diseños Curriculares de los Profesorados para la Educación Secundaria y Modalidades (Educación Física, Educación Artística, Educación Especial y Lenguas Extranjeras), se construyeron mediante un proceso colaborativo que implicó un trabajo colectivo de producción a través de la concreción de múltiples instancias de participación de los actores involucrados directamente en las acciones de formación. Se combinaron diferentes dinámicas de participación: la constitución de equipos integrados por docentes elegidos por sus pares que asumieron la tarea de escritura, la realización de jornadas de trabajo institucional con elaboración de informes y debates en encuentros provinciales entre formadores. Se recuperaron voces, trayectorias, expectativas, problemáticas, experiencias relevantes, demandas, inquietudes y propuestas de los actores que cotidianamente transitan los espacios de formación, ya sea en calidad de gestores, formadores, estudiantes o investigadores de nuestra provincia, que se caracteriza por la complejidad y diversidad de contextos y sujetos. Estas producciones colectivas que se plasmaron en documentos de conocimiento, acceso y circulación pública, constituyeron los insumos para el grupo de profesores que conformaron los equipos de escritura de los diseños. Es de destacar en este punto la importancia de que, quienes pensaron, estructuraron y escribieron los diseños fueron profesores/as que trabajan en el sistema formador y por ello comprenden las necesidades y las complejidades del nivel.

Esta forma de participación amplia de los actores involucrados buscó generar una ida y vuelta entre los profesores de cada carrera y los equipos de escritura garantizando y fortaleciendo así el diseño curricular, producto de acuerdos, diálogos y negociaciones. Esta metodología de trabajo sentó los principios que sustentaron su construcción entendiéndolo como un proyecto y una praxis educativa de orden histórico, social, cultural, ético y político, cuya explicitación permitió situar las coordenadas políticas, epistemológicas y pedagógicas a partir de las cuales se definieron las orientaciones de los mismos.



Como proyecto pedagógico, intenta ofrecer una *pluralidad de experiencias formativas* que contemplan condiciones de factibilidad para los/las estudiantes, sin renunciar a la proyección de trayectos curriculares de calidad, recuperando los debates, tensiones y desafíos, tanto de los campos disciplinares como del campo pedagógico actual. Esto también implicó respetar las instancias de definición institucional y valorar prácticas educativas situadas localmente de acuerdo a las características de los/las estudiantes, de las instituciones en las que se desempeñan y de las particularidades de los contextos socio-culturales.

Los principios acordados que sustentan esta propuesta curricular, son aquellos considerados como inherentes a la acción política y los que se promueven para la formación docente: la participación, el diálogo, el debate intelectual, las exploraciones creativas, el apasionamiento del encuentro, la construcción de vínculos, la toma de decisiones consensuadas y la construcción colaborativa de sentidos, y el pasaje de experiencias. A su vez visibilizar, articular y empoderar líneas de acción jurisdiccionales que son prioritarias y fundamentales en la formación de los futuros docentes.

Como parte de los sentidos compartidos entre los diferentes actores del campo educativo, se entiende a la *educación* como a una serie de prácticas intencionales de transmisión que están social, cultural e históricamente situadas. También se la concibe como un acto de carácter ético-político, en tanto participa e introduce mediaciones en la tensión entre un mundo existente y el porvenir, entre la transmisión de legados culturales y la irrupción de la novedad. Teniendo, entonces, en cuenta el carácter antropológico, histórico y ético-político de la educación, tanto los principios que aquí se enuncian como las decisiones curriculares que ellos comportan, no pueden hacerse al margen de las interpelaciones que plantean las prácticas educativas del presente y las exigencias que reviste la construcción de una sociedad plural y justa.

Nuestro tiempo exige la transmisión de saberes tendientes a asegurar las formas democráticas de organización social, haciendo posible un mundo habitable para todos y del que cada uno se sienta parte. Del mismo modo, demanda asumir la complejidad con la que nos desafía el presente, recuperando los múltiples lenguajes que componen el



universo simbólico actual, articulando la dimensión estética y la poética de la experiencia formativa. Este proceso de cambio curricular recupera la centralidad de la *enseñanza* y de la tarea docente como pilares de la formación inicial, sosteniendo que el conocimiento es una construcción social permanente y compleja, que posibilita diferentes modos de producción y de construcción de realidades.

Asimismo, entiende que la *identidad del docente*, como figura a advenir, es una construcción que involucra toda la trayectoria del sujeto. En este sentido, la formación inicial contribuye a producir posicionamientos identitarios que deben partir del reconocimiento de las experiencias sociales con las que ingresan los/las estudiantes y sumar las que les ofrece la formación, permitiendo pensar y pensarse en el trabajo personal y colectivo como futuros/as docentes que continuarán su aprendizaje a lo largo de su desempeño profesional.

El *horizonte de la propuesta curricular* es la formación de profesionales comprometidos con la tarea de enseñar, que se piensen como trabajadores intelectuales, sensibles, gestores de utopías y promotores de la cultura, capaces de realizar intervenciones de enseñanza que ofrezca diferentes formas de posibilitar aprendizajes y que sean partícipes activos en el fortalecimiento de los procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos/as.

La *docencia* es comprendida, entonces, como una práctica política y epistémica, como un oficio y una profesión que, en el marco de las instituciones educativas, asume la responsabilidad de ofrecer y preservar un espacio que se compromete en el cuidado del otro. Como praxis ético-política, cuya tarea privilegiada es la enseñanza, demanda una formación que contemple un sólido dominio del campo del saber específico como así también una perspectiva que considere las dimensiones emocionales y sensibles implicadas en el trabajo con otros sujetos, asumiendo procesos de enseñanza que atiendan tanto las necesidades de aprendizajes como a los contextos sociales, históricos, lingüísticos y culturales que enmarcan la tarea educativa. El legado cultural de una comunidad sólo puede conservarse y enriquecerse si puede transmitirse; y al apropiarse de él, se lo transforma. En este sentido, la *enseñanza* como transmisión es una práctica



que permite la filiación a una tradición a la vez que habilita el surgimiento de nuevas configuraciones históricas, sociales, culturales, políticas y epistemológicas.

El *aprendizaje* entendido como formas de resolver problemas con otros, en un marco ético que posibilita el bien común y que rompe con la fragmentación entre arte, ciencia y tecnología integrando la sensibilidad, la emoción y la creatividad a los procesos de investigación y comunicación, invita a pensar la educación no como la apropiación individual de una colección de conocimientos enciclopédicos ni como elemento constitutivo de procesos meritocráticos de selectividad; sino como una construcción colectiva de saberes socialmente relevantes que promueven formas inclusivas, participativas, solidarias y democráticas de habitar y de intervenir en el mundo.

En este contexto, la educación también como lugar de encuentro, permite explorar y compartir posibilidades de producción de sentido, en tanto los sujetos participan, enseñan y aprenden de sí y del mundo. Entendida así, promueve la apropiación creativa y transformadora de la cultura y del mismo sujeto, propicia la igualdad de oportunidades, la horizontalidad y democratización del conocimiento y de los bienes simbólicos y materiales.

Es primordial que en la formación inicial de los profesores se visualice la *escuela* como institución social, que en nuestro tiempo histórico, apuesta a la tarea de formar a los sujetos en saberes que preserven y fortalezcan las formas democráticas, saludables y plurales de organización social. La escuela debe recuperar el carácter de espacio de encuentro colectivo para así propiciar exploraciones y relaciones creativas con el conocimiento de los niño/as, adolescentes y adulto/as.

Teniendo en cuenta las nuevas estructuraciones de los *saberes*, la formación no puede pretender dar cuenta acabada de la totalidad de los conocimientos producidos, ni siquiera para un solo campo disciplinar. Esta decisión supone dotar al/la futuro/a profesor de los saberes necesarios que han de combinar la rigurosidad propia de los campos disciplinares que estructuran su formación académica con la solidez de la formación pedagógica, que lo habilite a la pregunta primordial por la educación, sus sentidos, sus alcances y posibilidades en el contexto del mundo actual y la Argentina del siglo XXI.



El entramado de conocimientos de las especialidades, las humanidades y lo pedagógico-didáctico, debe proporcionarles a los estudiantes herramientas para que puedan tomar decisiones fundamentadas en sus prácticas y afrontar las situaciones de incertidumbre que implica su tarea. Los aportes conceptuales y metodológicos de los campos del saber de la formación inicial deben funcionar como ejes heurísticos a partir de los cuales podrán, los/as futuros/as docentes, seguir explorando y profundizando en la formación continua.

Desde esta concepción es posible comprender que no hay verdades absolutas ni saberes acabados, ni conocimientos neutrales, ni procesos lineales, ni posibilidades de avanzar en soledad. Todo conocimiento lleva en sí mismo la transitoriedad de su tiempo con sus zonas de incertidumbre. Permite asignar al educar un sentido diferente de pensar, de ser y de estar en el mundo, de trabajar hacia un horizonte en permanente movimiento y apertura a la novedad. Habilita a transformar a las *instituciones educativas* en escenarios posibles para explorar nuevos modos de aprender, pensar, hacer, sentir; en espacios habitables para todos; en lugares de construcción de una ciudadanía democrática que permita la constitución de identidades diversas donde la educación es un proceso que exige compromiso y responsabilidad. De este modo, el/la *docente* se va constituyendo como un sujeto sensible, que en la transformación de los objetos culturales producidos por los campos de conocimiento se transforma a sí mismo, configurando una estética en relación a lo corporal, los modos de expresarse y comunicarse con otros sujetos y en situaciones particulares.

El saber deviene del entrecruzamiento de los modos de conocer, de hacer y de sentir, es decir, la construcción de un *saber profesional* acontece en el vínculo con la teoría y con la experiencia sensible de conocer, actuar, imaginar y percibir, que deviene en producciones subjetivas singulares, creadoras, conscientes y críticas de la realidad que se vive. La alfabetización visual, el manejo de las metáforas, los múltiples modos de leer, la apropiación de significados y valores culturales, la comprensión política de la dimensión ética y estética de la acción, hoy son considerados saberes profesionales fundamentales a la hora de interpretar la complejidad del mundo en que vivimos. Vinculada a estos procesos, la *actitud investigativa* de extrañamiento ante lo cotidiano,



de poner en suspenso las verdades con las que se opera en las instituciones y en las aulas, de confrontar y compartir junto a otros las experiencias por las que se va atravesando, la sistematización de situaciones y problemáticas pedagógicas; deben formar parte de las dinámicas de trabajo en toda la estructura curricular, a fin de formar profesores capaces de ser autores de sus prácticas y propuestas.

A su vez, las interpelaciones que atraviesan hoy a las instituciones educativas, en los diversos intercambios con las instituciones formadoras vislumbró la necesidad de que el nuevo diseño curricular contemple contenidos transversales que buscan propiciar la adquisición de conocimientos disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares: saberes que colaboren en la apropiación de las nuevas tecnologías orientados a la alfabetización digital, alfabetización académica, perspectiva de género y la educación inclusiva.

Los lineamientos anteriormente establecidos definen las coordenadas sobre las que se sustentan estos diseños curriculares. Las mismas se orientan a la promoción de *procesos metodológicos* que mixturán el trabajo en equipos, la participación en prácticas ciudadanas democráticas, la producción de conocimientos, la reflexión e investigación de las prácticas pedagógicas propias y ajenas, la evaluación como elemento constitutivo de los procesos de enseñanza, la creación poética como un *suceso de aprendizaje*. Promueve perspectivas que permitan pensar otros modos posibles de resignificar los espacios y los escenarios educativos.

FINALIDADES FORMATIVAS DE LA CARRERA

El desarrollo profesional de un docente comienza con la formación inicial y continúa su despliegue en el trayecto laboral. Este diseño curricular ha sido elaborado desde la convicción de que la formación inicial tiene un valor primordial, por cuanto proporciona trazas estratégicas para formar docentes capaces de elaborar propuestas y situaciones de enseñanza argumentadas tanto pedagógica como disciplinariamente.

Este trayecto aspira a generar experiencias de aprendizaje que, partiendo de una preparación pedagógica y disciplinar consistente, puedan abrirse a la comprensión de las prácticas sociales, culturales y educativas contemporáneas y de los desafíos que



posicionan a los actores escolares en la necesidad de dar continuidad al movimiento reflexivo en el ejercicio de la profesión. Estas aspiraciones deben conjugarse y materializarse a partir del reconocimiento efectivo que debe hacer el sistema formador de las experiencias sociales que atraviesan a los/las propios estudiantes de los profesorados, a fin de poner en cuestión imaginarios que obturen trayectorias posibles. Se propone que los/las futuros/as profesores/as puedan apropiarse de claves interpretativas y vivenciales para construir propuestas de enseñanza que sean el efecto de lecturas de las realidades escolares complejas que signifiquen un compromiso con la actualización constante.

De este modo, este proyecto delinea la figura de un/a docente que, en virtud de los límites que han mostrado ciertas concepciones modernas de lo escolar, pueda imaginar e instituir escenarios de enseñanzas y aprendizajes donde el otro no está prefigurado, ni la escena de la transmisión tiene garantías de una anticipación sin fisuras. Esta cualidad promueve que la formación favorezca instancias en las que los/las estudiantes se sientan responsables de educar para la igualdad de posiciones y de oportunidades sociales, en una actitud de apertura para la reelaboración crítica de aquello que la formación les legó.

Las realidades escolares del presente nos instan a habilitar otras potencias para que lo escolar habite de otro modo en los sujetos y que los sujetos habiliten nuevas maneras de transitar lo escolar, sin perder de vista el mandato de transmisión de prácticas y saberes que se consideran valiosos a raíz de entrecruzamientos entre intereses sociales y opciones institucionales realizadas por los propios docentes. Este principio exige volver a pensar la escuela como institución que, en tanto espacio público, común, garantiza el encuentro de los que, siendo diferentes, son al mismo tiempo iguales.

FINALIDADES FORMATIVAS ESPECÍFICAS

La tarea del profesor de Filosofía en el sistema educativo se ha visto redimensionada y resignificada a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar hasta la finalización de los estudios secundarios. En efecto, si bien las peculiaridades de su disciplina ya lo comprometían con el desafío que implica la meta de la inclusión en una sociedad



democrática a través del acceso al saber y la reflexión sobre sus modalidades de producción y distribución, ese desafío se renueva y se explicita como mandato efectivo en tanto la tarea social y política que debe asumir la educación, y por ende, la docencia, ha sido declarada como prioridad del Estado en el art. 3° de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Dicha tarea no se identifica con la mera permanencia del estudiante en una institución tutelar, sino que consiste en la construcción colectiva de herramientas y recursos que posibiliten el ejercicio de sus derechos y la participación activa en la construcción de una sociedad mejor y más justa.

Teniendo presente ese marco, este diseño curricular apunta entonces, a preparar al/a estudiante del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía, para tomar a su cargo el compromiso ético, político y epistémico de la docencia y de la actividad filosófica en pos de esta tarea de inclusión social desde la institución educativa, de la formación ciudadana y la preparación en el campo de los saberes.

En función de ello, se ha interpretado que el docente de educación secundaria en filosofía debe formarse concibiendo la educación filosófica más como un dispositivo de transmisión social complejo que como un corpus rígido que se transfiere de un polo a otro como mero pasaje de contenidos. Desde esta perspectiva, es oportuno recuperar el viejo sentido del término comunicar como *poner en común*, según el cual, lo que se juega en la interacción educativa, es un tipo de vínculo articulador cuyo alcance pragmático apunta a considerar al otro no como la expresión de una subjetividad particular ajena y extranjera, sino como un socio en una interacción humana compartida, alguien con quien es posible instaurar un intercambio y un diálogo, en tanto condición indispensable para el ejercicio de una ciudadanía responsable y con fuerte sentido crítico frente a los flujos incesantes de información y conocimiento que caracterizan a las sociedades de este tiempo.

En tal sentido, el equilibrio y la articulación en el tratamiento de saberes didácticos y disciplinares es fundamental y remite a la capacidad del educador de transformar los conocimientos en contenidos contruidos desde un saber pedagógico sustantivo que reconoce la necesidad de elaborar estrategias de enseñanza que contemplen las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales de los diferentes estudiantes. Por



lo que es objetivo de este diseño, favorecer la reflexión acerca de las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje, como fuente de crecimiento personal y profesional, propiciando un pensamiento crítico y una práctica definida éticamente, así como también promover una cultura de trabajo colaborativo y una actitud de apertura hacia nuevas experiencias formativas con alto impacto en las trayectorias escolares de los/las estudiantes. Desde este enfoque, la propuesta de formación docente necesita, por un lado, reconocer las huellas históricas en las instituciones formadoras para capitalizar las experiencias y saberes significados como valiosos y por otro lado, construir prácticas de formación que recuperen la centralidad de la enseñanza, en su dimensión transformadora.

Atendiendo a estas exigencias, nuevos espacios y articulaciones se han incorporado a este diseño. La unidad curricular Iniciación a la Lectura y Escritura Filosófica en el primer año de la formación inicial, tiene como objetivo aportar a la alfabetización académica del/de la estudiante al proporcionar los elementos necesarios para que éste se construya activa y conscientemente como lector atento y creativo, en diálogo con los lenguajes de la tradición, capaz de valorar y resignificar desde su propia comunidad de sentido, lo que los textos filosóficos ofrecen tanto en términos conceptuales como estilísticos y retóricos.

Una apuesta fuerte de este diseño, es la incorporación en los ejes de contenidos de las didácticas y en algunas orientaciones metodológicas, de la dinámica *comunidad de indagación* que nos ofrece el campo disciplinar de la filosofía con niños y jóvenes, a fin de incorporar auténticos ámbitos de experiencia intersubjetiva de auto-reflexión filosófica y no un mero quehacer técnico de transferencias de contenidos o prácticas. Este diseño apunta a formar un docente que propicia la escucha, el respeto, la sensibilidad al contexto, es decir, que se posicione en una práctica filosófica que ofrezca a los jóvenes un espacio para pensar e inventar formas diferentes de ser y hacer, acompañándolos para que intensifiquen la construcción de sus problemáticas y verdades transitorias. Es decir, una filosofía que no sólo sospeche de los saberes, sino que también construya los propios y proyecte mundos posibles.



La incorporación de talleres integradores en los dos primeros años de la carrera, conformada por unidades curriculares de los distintos campos, posibilitará el espacio para potenciar la práctica, generar conceptualizaciones interdisciplinarias a partir de las trayectorias de los/las estudiantes y las prácticas en terreno, y contribuir así a la articulación y al diálogo entre los campos, permitiendo recuperar el sentido fuertemente político y pedagógico que desde su origen marcaron a la filosofía como saber teórico-práctico.

En calidad de Unidad Curricular de Contenido Variable (UCCV) se incluye Sociología en primer año, a fin de proveer al/a la futuro/a profesor/a en Filosofía, de los contenidos y las herramientas de análisis e interpretación para que sea capaz de recuperar las condiciones de producción que intervienen en la construcción histórica y material del conjunto de normas y principios que regulan los procesos de enseñanza y aprendizaje que protagoniza, así como en la constitución del escenario político-social en el que se desarrolla su práctica profesional.

En cuarto año se incorpora Filosofía de la Cultura como segunda UCCV. La pertinencia de esta unidad en el campo de la Formación General, es la de aportar a la formación docente mediante el desarrollo de temáticas y marcos conceptuales que permitan el abordaje de problemáticas que retornan en las distintas etapas de la historia de occidente, fundamentalmente, a lo largo de ese extenso proceso civilizatorio en el que se fue forjando la matriz que está en la genealogía de los patrones culturales dominantes y que deben ser, paradójicamente, des-naturalizados desde la definición de un lugar o perspectiva cultural crítica. A través de esta unidad los/las estudiantes podrán adentrarse en cuestiones que hacen a la construcción de la propia identidad cultural en tanto inscripción no solo en una historia social y política común desde la cual se perfila un nosotros posible, sino también en una pluralidad de prácticas diversas, objetos, discursos, filiaciones antinómicas, que reclaman ser reconocidos y por lo tanto resignificados en su conjunto, a través de un abordaje interpretativo que aquí se integra como reflexión filosófica sobre la propia matriz cultural.

Este diseño considera fundamental enriquecer el campo de la formación específica, mediante la incorporación de la unidad curricular Estética. Su objetivo es el de



promover la construcción de una mirada crítica y reflexiva sobre la actividad artística y la problemática estética, la cual no sólo atraviesa el centro de la reflexión filosófica de los últimos siglos sino que está presente ya sea en su dimensión creativa productiva o receptiva, en todas las prácticas de producción y consumo de bienes culturales, de manera individual o en modo colectivo.

En tanto la investigación es un área de creciente importancia para el desarrollo profesional docente, se incluye una Metodología y Práctica de la Investigación con vistas a introducir a los futuros docentes en las lógicas particulares de la producción de conocimientos del campo de la educación y de su disciplina y las relaciones de ambos campos con los procesos de transmisión.

La incorporación de una segunda didáctica específica también está dirigida a propiciar el desarrollo de saberes propios de la docencia orientados a la práctica de la enseñanza. En el caso de esta didáctica en particular, se busca aportar a la construcción de dispositivos apropiados para la enseñanza de la formación ética y ciudadana, en tanto campo disciplinar en el que se articulan saberes que se vinculan directamente con las prácticas sociales de la vida democrática y el análisis de las relaciones de poder. Se buscará brindar al/a la estudiante del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía, herramientas que le posibiliten generar instancias de aula potentes para mediar en relación a diferencias propias de la escena educativa, para deliberar en la solución de conflictos, para generar una ciudadanía activa, para aportar en la formación de sujetos autónomos, justos y solidarios argumentativamente fundados y abiertos a la crítica.

La incorporación del seminario de Educación Sexual Integral contribuye de manera integral a la formación de quienes se desempeñarán como docentes, según el marco normativo que garantiza el acceso a la Educación Sexual Integral de niñas, niños y adolescentes, en tanto tiene como objetivo construir herramientas teórico-metodológicas para la implementación de la ESI en la educación secundaria. En este diseño se intenta incorporar transversalmente la problemáticas de género como instrumento de análisis en el proceso de problematización de la tradición filosófica, es decir, abordar los textos fundamentales de una manera problemática, repensándolos, iluminando nuevos sentidos donde poder reconocer discriminaciones, desigualdades, jerarquías, recuperando la



figura del tábano que agujonea, como una oportunidad de ejercicio pleno de la filosofía.

PERFIL DEL EGRESADO

Los principios que guían y definen la formación del egresado del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía, se enmarcan en los lineamientos generales establecidos en la fundamentación de la propuesta curricular, en las finalidades formativas de la carrera docente y, finalmente, en las finalidades formativas específicas de la propuesta curricular que aquí se propone y desarrolla.

Teniendo presente entonces los encuadres mencionados, a continuación se detalla de qué modo específico se inscriben en esos lineamientos, el conjunto de operaciones, aptitudes, destrezas y posicionamientos ético-políticos que deben integrar el dominio de la práctica del egresado de esta carrera y que van a definir su perfil.

Pensar el perfil del Profesor de Educación Secundaria en Filosofía supone propiciar y generar las condiciones materiales a fin de que quien se forma realice un proceso que le permita reconocer y comprometerse en un itinerario formativo permanente y continuo que va más allá de las experiencias escolares, que los habilite para poder comprender y actuar en diversas situaciones y contextos.

Es de suma importancia que el/la egresado/a esté preparado para comprender su tarea en términos de *mediación pedagógico-didáctica*, esto es, en términos de una actividad intelectual que tiende a la construcción de *puentes*, de dispositivos teórico-prácticos capaces de establecer andamiajes consistentes y operativos entre el presente y el porvenir; en tal sentido esa tarea debe ser concebida fundamentalmente como *proyecto* y no como *receta o fórmula* a aplicar.

Debe estar capacitado/a para realizar esta tarea de *mediación pedagógico-didáctica* a distintos niveles: epistémicos, éticos, políticos, comunicacionales, y estar consciente de que no es posible sustraerse a esta tensión en la que se juega cotidianamente su práctica, cualquiera sea el contexto en el que la realice; por el contrario, debe reconocerla como constitutiva del punto de partida de todo encuentro pedagógico.



Interpretar esta tensión de la *mediación pedagógico-didáctica* implica asumir el compromiso de saber situar el propio desempeño en función de los desafíos que presenta la escena educativa y el contexto más amplio en el que se inscribe, para hacer posible que ese espacio filosófico a construir, cobre su sentido más propio de lectura crítica del presente en diálogo con el legado de la tradición y con el futuro sobre el que se proyecta.

En función de ello, debe ser capaz de practicar y proponer un análisis de las condiciones existenciales y de las tensiones histórico-sociales que enmarcan todo preguntar, brindando las herramientas para reconocer sus determinaciones políticas, sus implicancias éticas, su relación con estructuras antropológicas, los efectos de verdad que ponen en juego.

Se espera que logre detectar la emergencia de interrogantes con el potencial suficiente para poner en suspenso sentidos que resultan centrales en otros dominios teóricos y prácticos; así como reconocer la determinación de las condiciones semánticas y contextuales que entran en la formulación de dichos problemas.

Que pueda dirigir la mirada hacia los entramados existenciales e indagar allí los efectos de subjetivación que se fueron produciendo y se producen con las mutaciones del campo social: sus significados peculiares y las prácticas con las que se enlazan, sus modos de sentir y percibir el mundo.

Que pueda practicar la cogestión democrática de la palabra y preservación de un ámbito de diálogo plural con los diferentes actores educativos, donde el derecho a expresarse, la posibilidad de disenso y el cruzamiento de argumentaciones configuran una instancia de simetría que garantiza la calidad del pensamiento y la posibilidad de la filosofía.

Que sea creativo en el diseño y desarrollo de la enseñanza y la elaboración de variadas y particulares trayectorias de aprendizaje, siendo capaz de reconocer y valorar las múltiples dimensiones (estéticas, cognitivas, emocionales) que componen la experiencia formativa para potenciar sus aspectos positivos e intervenir sobre aquellas que están obstaculizando los procesos de aprendizaje.

Que desarrolle sensibilidad a los escenarios sociales, siendo capaz de tomar decisiones para el cambio y la mejora educativa en las escuelas a través del trabajo institucional



colaborativo y los procesos de educación escolar obligatoria. Que se comprometa en su tarea diaria y profesionalización a través de la formación permanente.

Que incorpore a su práctica, la instancia de la autoevaluación y la revisión metacognitiva, valiéndose del registro de sus propias experiencias para que puedan ser intercambiadas o puestas a consideración entre sus pares.

Que propicie el cultivo de vínculos e intercambios con disciplinas diversas, la apertura sustantiva hacia esferas del saber que resultan ajenas o extrañas como fuente de ideas y experiencias apropiables para la construcción de conceptos y como ámbito de objetos sobre los que quepa realizar una reflexión de segundo orden.

Que encare la deconstrucción de los efectos de visibilización e invisibilidad resultantes de los aparatos de regulación de la vida social; la desnaturalización de las obviedades que inhiben el planteo de problemas e identificación de los modos de vida y las posibilidades enunciativas marginadas en la construcción de hegemonías.

Debe ser competencia del egresado, la capacidad de explicitación de los procedimientos y las reglas que se utilizan para determinar la verdad y validez de los discursos y sus mutuos condicionamientos en torno a dicha valuación.

También practicar el ejercicio de una *didáctica del concepto* (filosófico), que involucra: el aprovechamiento de las circunstancias inmediatas de los interlocutores para reconstruir con elementos de ese entorno los componentes de un problema filosófico, el análisis de los momentos lógicos que integran el ensayo de solución a dicho problema, la contra-efectuación y extrapolación de dicha solución a variados contextos, la elucidación de presupuestos y de consecuencias de la conceptualización examinada, y la experimentación con alternativas o contra-propuestas

Se espera, en definitiva, que sea capaz de posibilitar auténticas prácticas democráticas de aprendizajes colectivos y significativos, promoviendo el reconocimiento de las nuevas realidades contextuales, amplificando la esfera de aprendizaje de los/las estudiantes y contribuyendo en la construcción de otros horizontes posibles.



ORGANIZACIÓN CURRICULAR

DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS CAMPOS DE FORMACIÓN Y SUS RELACIONES

El amplio conjunto de saberes que corresponde al diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía ha sido organizado en tres campos del conocimiento, acorde a la resolución N°24/07 CFE “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”.

Formación General: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en diferentes contextos socio- culturales.

Formación Específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los/as estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

Formación en la Práctica Profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

Cada uno de estos tres campos colabora en la compleja formación de un/a docente a lo largo de toda la carrera en un sentido integral. Ninguno es más importante que otro sino que se complementan atendiendo a las distintas áreas que constituyen la formación de un/a profesor/a. La relación entre la teoría y la práctica los articula desde una perspectiva pedagógica. El armado de cada campo se rige por una lógica de integración y secuenciación complementaria.

En el caso de la Formación General, en este diseño curricular se opta por otorgarle ya desde el primer año, una importancia sustantiva. Se agregan dos espacios importantes para la formación docente: Seminario de Iniciación a la Lectura y Escritura Filosófica y



la UCCV Sociología. Ambas colaboran con la apropiación temprana de herramientas fundamentales para la alfabetización académica y el enriquecimiento del capital cultural y epistémico del estudiante, respectivamente. Conforme se avanza en la carrera, van ganando espacio las unidades de la formación específica, pero sin que este campo de la formación pierda protagonismo en la construcción epistémica y la articulación teórico-práctica del conjunto.

El campo de la práctica profesional, desde el primer año de la carrera está vertebrado por los Talleres de Práctica Docente, a cargo de parejas pedagógicas (un/a Profesor/a en Ciencias de la Educación, como generalista y un/a Profesor/a en Filosofía como especialista) que representan la formación general y la formación específica respectivamente. A lo largo de los cuatro talleres distribuidos verticalmente en cada uno de los años de la carrera se da una lógica de secuenciación que va desde la mirada más amplia y genérica, como el registro de situaciones educativas generales escolares y no escolares, hasta la actuación competente y experta, en situaciones de aula, dedicada al desarrollo de la clase y la enseñanza.

También como parte del Campo de la Formación en la Práctica Profesional, se implementan dos Talleres Integradores en el primer y segundo año de la carrera, coordinado por la pareja pedagógica de los Talleres de la Práctica Docente en cada año. Su finalidad es la de promover la integración entre los campos y propiciar la articulación de contenidos y de prácticas de las unidades curriculares que aportan a los mismos. Este es un espacio de carácter institucional que además de integrar los saberes, aporta una reflexión compleja de la práctica y potencia el trayecto de la misma, abriendo importantes espacios de diálogo entre los campos.

En este diseño se ha decidido incorporar la Unidad de Definición Institucional (UDI) al campo de la práctica profesional, con el fin de aprovechar dicha unidad curricular para el desarrollo de seminarios que atiendan puntualmente a la emergencia de problemáticas ligadas a la práctica docente en el contexto institucional propio. Se prevé incorporar ese espacio en el tercer año, para dar continuidad a la tarea de integración y resolución de problemáticas desarrolladas en los Talleres Integradores, y al mismo tiempo, para que



pueda articularse con los desafíos específicos que se plantean en la Didáctica de la Filosofía II.

CARGA HORARIA POR CAMPO (EXPRESADA EN HORAS CÁTEDRA Y HORAS RELOJ) Y PORCENTAJES RELATIVOS

	Horas Cátedra	Horas Reloj	Porcentaje
Campo de la Formación General	1056	704	23,74%
Campo de la Formación Específica	2752	1834,66	61,87%
Campo de la Formación en la Práctica Profesional	640	426,66	14,39%
TOTAL HS CARRERA	4448	2965,33	100%

ACERCA DE LAS UNIDADES CURRICULARES QUE INTEGRAN LA PROPUESTA

 A las unidades que conforman la estructura curricular se suman las Unidades de Contenido Variable (UCCV), las Curriculares Opcionales (UCO) y las de Definición Institucional (UDI) que otorgan flexibilidad y apertura al diseño con el fin de que cada carrera y/o institución puedan darle su propia impronta. Las mismas pueden asumir diferentes formatos.

Unidades Curriculares de Contenido Variable (UCCV)

 Pertenecen al Campo de la Formación General. Estas son unidades comunes para toda la formación docente en Filosofía, en las que se desarrollan contenidos humanísticos, filosóficos, antropológicos, políticos, orientados a proveer marcos conceptuales vinculados al campo filosófico en general, independientemente de algún área disciplinar específica.



Unidades de Definición Institucional (UDI)

El diseño curricular tiene previsto la inclusión de Unidades de Definición Institucional (UDI) que posibiliten perfilar los rasgos propios que otorgan identidad institucional a cada establecimiento en relación con sus fortalezas y debilidades y las demandas de su contexto. Cada uno de estos espacios debe ofrecer a la formación docente inicial perspectivas diferentes en la consideración del objeto de estudio. Puede tratarse de enfoques teóricos o abordajes metodológicos emergentes, desarrollos disciplinares diversos que convergen y se articulan en torno a problemáticas particulares, o de configuraciones de la especialidad artística en contextos de aplicación específicos. Para permitir que las instituciones impriman el carácter identitario que las tradiciones particulares, los desarrollos académicos y los contextos determinan, la pertenencia de esta unidad a un campo de conocimiento u otro se flexibiliza, pudiendo corresponder a cualquiera de ellos alternativamente, razón por la cual el cómputo de la carga horaria puede establecerse por fuera de aquéllos.

Siendo una UDI, además, cada institución establece si tiene permanencia o variabilidad anual. Se presenta un repertorio de sugerencias, pudiendo la institución tomarlas o no, de acuerdo a las necesidades institucionales en relación a las demandas del contexto. Pueden involucrar tanto a los docentes del mismo establecimiento como a destacados profesionales del medio. Si bien se presentan propuestas variadas de UDI, el/la estudiante deberá cursar en forma regular sólo una, en el caso de que la oferta sea de cursado anual, o dos, en el caso de que sean cuatrimestrales.

En este diseño curricular para los Profesorados de Educación Secundaria en Filosofía, los seminarios UDI serán diseñados e implementados para aportar al campo de formación de la Práctica Profesional. Cada institución podrá decidir autónomamente, en relación a las posibilidades que se abren en este espacio, para tratar problemáticas emergentes referidas a la práctica, tal como se reconocen en función de la definición de trayectorias o itinerarios formativos propios.

Se ofrecen, a modo de sugerencia, algunos ejes temáticos:

- La enseñanza de la Filosofía en diferentes ámbitos educativos.
- Educación y Memoria.



- Educación y Valores.
- Escuela y Desigualdad Social.
- Educación en Contextos de Privación de la Libertad.
- Educación Ambiental.
- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
- Espacios Educativos no Escolares.
- Educación en ambientes digitales.

DEFINICIÓN DE LOS FORMATOS CURRICULARES QUE INTEGRAN LA PROPUESTA

La enseñanza no sólo debe pensarse como una determinada manera de transmisión del conocimiento sino también como una forma de intervención en los modos de pensamiento, en los estilos de indagación, en los hábitos que se construyen para definir la vinculación con un objeto de conocimiento. Para ello, los diseños curriculares, pueden prever formatos diferenciados en distinto tipo de unidades curriculares, considerando la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente. Se entiende por unidad curricular a aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes.

Materia o Asignatura

Definida por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa de valor troncal para la formación. Se caracteriza por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, evitando todo dogmatismo, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo. Asimismo, ejercita a los estudiantes en el análisis de problemas, la investigación documental, en la interpretación de tablas y gráficos, en la preparación de informes, la elaboración de banco de datos y archivos bibliográficos, en el desarrollo de



la comunicación oral y escrita, y en general, en los métodos de trabajo intelectual transferibles a la acción profesional, entre otros.

Taller

Unidad curricular orientada a la producción e instrumentación requeridas para la acción profesional. Promueve la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. El desarrollo de las capacidades que involucran desempeños prácticos envuelve una diversidad y complementariedad de atributos, ya que las situaciones prácticas no se reducen a un hacer, sino que se constituyen como un hacer creativo y reflexivo en el que tanto se ponen en juego los marcos conceptuales disponibles como se inicia la búsqueda de aquellos otros nuevos que resulten necesarios para orientar, resolver o interpretar los desafíos de la producción.

Entre aquellas capacidades que resultan relevantes de trabajar en el ámbito de un taller, se incluyen las competencias lingüísticas, para la búsqueda y organización de la información, para la identificación diagnóstica, para la interacción social y la coordinación de grupos, para el manejo de recursos de comunicación y expresión, para el desarrollo de proyectos educativos, para proyectos de integración escolar de alumnos con alguna discapacidad, etc.

Como modalidad pedagógica, el taller apunta al desarrollo de capacidades para el análisis de casos y de alternativas de acción, la toma de decisiones y la producción de soluciones e innovaciones para encararlos. Para ello el taller ofrece el espacio para la elaboración de proyectos concretos y supone la ejercitación en capacidades para elegir entre cursos de acciones posibles y pertinentes para la situación, habilidades para la selección de metodologías, medios y recursos, el diseño de planes de trabajo operativo y la capacidad de ponerlo en práctica. Es una instancia de experimentación para el trabajo en equipos, lo que constituye una de las necesidades de formación de los docentes. En este proceso, se estimula la capacidad de intercambio, la búsqueda de soluciones originales y la autonomía del grupo.



Seminario

Instancia académica de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Incluye la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los estudiantes tienen incorporados como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación. Permite el cuestionamiento del “pensamiento práctico” y ejercita en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, como usuarios activos de la producción del conocimiento. Su implementación debe atender a la necesidad de organizarlos por temas/ problemas.

Prácticas docentes

Trabajos de participación progresiva en el ámbito de la práctica docente en las escuelas y en el aula, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados hasta la residencia docente con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo.

Cobra especial relevancia la tarea mancomunada de los/as profesores/as coformadores/as de las escuelas asociadas y los/as profesores/as de prácticas de los Institutos Superiores.

Estas unidades curriculares representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluye tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos en los que participan los profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los profesores coformadores de las escuelas asociadas. (Res. CFE 24/07, art.84).

Taller Integrador

El Taller Integrador configura una modalidad particular de este formato al interior del Campo de la Formación en la Práctica Profesional. Es un espacio de carácter institucional que integra los saberes de las distintas unidades, aporta una reflexión compleja de la práctica y potencia el trayecto de la misma, además que permite el



diálogo entre los campos. El Taller Integrador busca generar desarrollos conceptuales interdisciplinarios a partir de las experiencias personales y las prácticas en terreno.

Para profundizar la articulación propiciando la reflexión entre los campos de formación, un Taller Integrador por cada año se ocupa de establecer las relaciones horizontales vinculando distintas unidades curriculares de cada uno de los campos de formación.

Teniendo en cuenta los ejes previstos para cada año en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, cada Taller Integrador estará conformado por una o dos unidades curriculares del Campo de la Formación General, y una o dos del Campo de la Formación Específica, a definir por la institución cada año según proyecto propuesto por los docentes respectivos, y será coordinado por la pareja pedagógica a cargo del Taller de Práctica Docente.

Estos talleres no poseen contenidos prefigurados, sino que los mismos son el producto de la integración desde aportes intra e interinstitucionales que se susciten alrededor del eje de trabajo propuesto para cada año del trayecto de la Práctica Docente. Ello requiere del trabajo en equipo y de la cooperación sistemática y continuada; es decir, la construcción progresiva de un encuadre común en términos de herramientas conceptuales y metodológicas.

Los profesores coordinadores de los Talleres de Práctica Docente proponen, en trabajo colaborativo con profesores del Campo de la Formación General y de la Formación Específica, problemáticas de trabajo de acuerdo a lo que acontece en cada grupo de estudiantes. La implementación de los talleres con el grupo de estudiantes, se puede realizar en los horarios a convenir por los profesores involucrados, pudiendo ofrecerse las siguientes alternativas:

- En el horario de los Talleres de Práctica Docente.
- En el horario de alguna de las unidades curriculares involucradas en el taller.
- La institución dispondrá jornada especial para la concreción del mismo.

Funciones y tareas de los profesores:

- Establecer un cronograma tentativo de al menos cuatro fechas anuales para la concreción de las jornadas en que se implemente el Taller Integrador. Es conveniente poder realizarlo al inicio del ciclo lectivo, fijando pautas de



organización y criterios generales para su planificación entre los profesores que participan, junto a los jefes de la Práctica y/o de la carrera (en caso de no existir tales figuras, asumirá la tarea el equipo directivo).

- Planificar y valorar cada uno de los talleres con la participación colaborativa de todos los profesores integrantes, de modo que los mismos puedan encontrar los mecanismos institucionales de encuentros para tal tarea (ejemplo: en reuniones plenarias convocadas por los Jefes de la Sección y/ o de la Práctica, en encuentros con el equipo de profesores, en documentos de trabajo compartidos, entre otros).
- Organizar la concreción de cada uno de los talleres en el horario de la cursada del profesorado, teniendo en cuenta que su duración puede oscilar entre 2 o 3 horas reloj.
- Propiciar un horario en el que los profesores integrantes participen de la jornada del taller. Los dos profesores del Taller de Práctica Docente actúan como coordinadores.
- Promover un trabajo colegiado de carácter reflexivo y académico profesional que colabore en el diálogo entre saberes y la construcción de prácticas fundamentadas, que superen las dicotomías entre la teoría y la práctica; formación general y formación específica.
- Proveer herramientas y dispositivos conceptuales y metodológicos, para la lectura y análisis de las prácticas profesionales.

Funciones y tareas de los estudiantes:

- Sugerir aportes de temáticas y/o problemáticas que los profesores de la Práctica Docente puedan tomar en cuenta al momento de la planificación de los talleres integradores.
- Participar en cada uno de los talleres integradores involucrándose desde el comienzo de su carrera como protagonista de su trayecto formativo.
- Elaborar y producir colectivamente saberes para la mejora de las prácticas profesionales.



- Sobre la asistencia y la participación: la realización del Taller Integrador es equivalente a una clase del Taller de Práctica Docente. Por ende, la asistencia/inasistencia al primero incide en el porcentaje total de asistencia del segundo.

De la evaluación:

- La evaluación del Taller Integrador no se acredita con nota aparte, ni evaluaciones específicas. Las producciones logradas en el mismo colaboran con la evaluación del Taller de Práctica Docente y con las unidades curriculares que conforman este espacio de articulación.



ESTRUCTURA CURRICULAR POR AÑO Y POR CAMPO DE FORMACIÓN

PRIMER AÑO			
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL			
PEDAGOGIA	3	96	MATERIA
UCCV:SOCIOLOGIA	3	96	MATERIA
INICIACIÓN A LA LECTURA Y ESCRITURA FILOSÓFICA	3	96	SEMINARIO
PSICOLOGIA Y EDUCACION	4	128	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFIA	3	96	MATERIA
LÓGICA	4	128	MATERIA
HISTORIA DE LA FILOSOFÍA ANTIGUA	5	160	MATERIA
GRIEGO	4	128	MATERIA
UCO	3	96	SEMINARIO
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL			
PRÁCTICA DOCENTE I: ESCENARIOS EDUCATIVOS	3	96	TALLER TALLER INTEGRADOR
TOTAL: 10	35	1120	



SEGUNDO AÑO			
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL			
DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM	4	128	MATERIA
INSTITUCIONES EDUCATIVAS	4	128	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA I	3	96	TALLER
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	4	128	MATERIA
HISTORIA DE LA FILOSOFÍA MEDIEVAL	5	160	MATERIA
LATÍN	4	128	MATERIA
ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA	4	128	MATERIA
TEORÍA DEL CONOCIMIENTO	4	128	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL			
PRÁCTICA DOCENTE II: LA INSTITUCIÓN ESCOLAR	3	96	TALLER TALLER INTEGRADOR
TOTAL: 9	35	1120	

DM

SM



TERCER AÑO			
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL			
HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA	3	96	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA II	3	96	TALLER
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	3	96	MATERIA
HISTORIA DE LA FILOSOFÍA MODERNA	5	160	MATERIA
METAFÍSICA	4	128	MATERIA
FILOSOFÍA POLÍTICA	4	128	MATERIA
ÉTICA	4	128	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL			
PRÁCTICA DOCENTE III: LA CLASE, LOS PROCESOS DEL APRENDER Y DEL ENSEÑAR	5	160	TALLER
UDI	3	96	SEMINARIO
TOTAL: 9	34	1088	



CUARTO AÑO			
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL			
METODOLOGÍA Y PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN	3	96	SEMINARIO
UCCV:FILOSOFÍA DE LA CULTURA	3	96	MATERIA
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	3	96	SEMINARIO
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA			
FILOSOFÍA DEL LENGUAJE	4	128	MATERIA
PENSAMIENTO ARGENTINO Y LATINOAMERICANO	4	128	MATERIA
HISTORIA DE LA FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA	5	160	MATERIA
EPISTEMOLOGÍA	4	128	MATERIA
ESTÉTICA	3	96	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL			
PRÁCTICA DOCENTE IV: RESIDENCIA EL ROL DOCENTE Y SU PRÁCTICA	6	192	TALLER
TOTAL: 9	35	1120	

Com

Com



PRESENTACIÓN DE LAS UNIDADES CURRICULARES

PRIMER AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Pedagogía

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria: 3 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas anuales	96	64

Finalidades formativas

Esta unidad curricular propone un recorrido por núcleos temáticos fundamentales para la formación profesional, posibilitando la incorporación del estudiante al campo discursivo de la educación.

Se considera a la educación y su producción teórica, como campo de articulación de conocimientos, saberes, experiencias y discursos; cuyos sentidos y significados se definen en cada contexto socio histórico, interpelado por una multiplicidad de tensiones y de proyectos socio-políticos que suelen presentarse divergentes, contradictorios y hasta antagónicos.

Lo que hoy designamos y conocemos como educación es una construcción histórico-cultural, cuya emergencia es inseparable del proyecto Ilustrado de la Modernidad occidental, europea y sus grandes relatos. Los principios sobre los que se edificó el proyecto moderno, constituyó un sólido entramado que enlazó las ideas de Razón, Sujeto, Historia, Progreso, Libertad que organizaron una determinada cosmovisión del mundo y un horizonte teleológico. La educación, en ese contexto, pasó a ser concebida



como el medio que aseguraba el progreso material, intelectual, político y moral de la humanidad. Paradójicamente para el cumplimiento de este proyecto, el disciplinamiento, la homogeneización y la normalización impregnaron la lógica de los aparatos educativos modernos desde mediados del siglo XIX.

El estudio de la Pedagogía será vital para comprender la tensión entre libertad/disciplinamiento: paradoja fundante del discurso pedagógico moderno que se debate entre el ideal de la autonomización por vía de la razón y la libertad en lo político; y a su vez los dispositivos de disciplinamiento del cuerpo social para una sociedad industrializada en un nuevo orden económico-político: el capitalismo.

La Modernidad definió desde todos sus dispositivos una idea de infancia designándola y asignándole la posición de *alumnidad*. En este sentido, la escuela fue la institución por excelencia, encargada de ocuparse de manera sistemática de la transmisión cultural y disciplinaria, constituyendo la subjetividad de la época.

Estamos frente a un cambio histórico-cultural, donde ya no es posible seguir aferrados al meta-relato educacional moderno y sus principios fundacionales, los que se encuentran en crisis y han perdido fuerza legitimadora. Frente al resquebrajamiento, no se trata de restituir sentidos totalizadores, ni de fijar definitivamente una nueva esencia de lo educativo o de justificar una nueva prescripción universal. Se propone, en cambio, abordar la educación de manera dialógica y relacional, atendiendo a las nuevas condiciones de producción y circulación del conocimiento, en el marco de los proyectos éticos y políticos que articulan y dan sentido a las prácticas educativas.

Es preciso conocer las condiciones actuales de la educación y no restringirla a los marcos estrechos de la escuela, sino reconocerla en su dimensión de formadora de sujetos, recuperando la multiplicidad de formas y nuevos escenarios educativos como espacios de interacción y comunicación donde se generan procesos de aprendizaje.

Los debates contemporáneos constituyen núcleos de sentido para pensar la nueva agenda pedagógica: la educabilidad bajo sospecha, la pluralidad de los sujetos que se educan, la crisis de la autoridad adulta y escolar, las revisiones sobre la asimetría del vínculo pedagógico y las nuevas concepciones que ubican a los estudiantes como sujetos de derecho, las perspectivas de género y las nuevas tecnologías entre otras.



Las diferentes corrientes pedagógicas favorecerán la comprensión acerca de cómo la educación se fue organizando sistemáticamente y bajo la idea rectora de la transmisión intergeneracional de saberes y elementos culturales. Se rescatarán las propuestas que marcaron ruptura con el proyecto hegemónico en las que se encuentran las pedagogías críticas que incorporan fundamentalmente la noción de conflicto y de poder que permiten pensar al sujeto desde la diversidad cultural y desde las relaciones de saber poder.

Asimismo se rescatan y visibilizan movimientos y perspectivas que aportan miradas situadas en América Latina para revisar múltiples aportes pedagógicos que tienen otros contextos de emergencia y dan cuenta de los procesos de colonización cultural en nuestro continente en el juego de tensiones entre lo hegemónico y lo contrahegemónico, reconfigurando así el campo pedagógico.

De este modo, se promoverá la reflexión en torno al sentido que cada sociedad vehiculiza a través de la educación en orden a su reproducción, conservación, democratización o transformación.

Ejes de contenidos (descriptores)

Educación y Pedagogía

La educación y su relación con la cultura: socialización, transmisión, apropiación y transformación. Fundamentos sociológicos, antropológicos, filosóficos y ético-políticos.

La configuración del campo pedagógico: sujetos, instituciones y saberes.

Las funciones sociales, políticas y económicas de la educación. La educación como derecho prioritario. De la educabilidad a las condiciones para el aprendizaje.

La paideia griega. Paideia y areté en la *Iliada* y la *Odisea*. Paideia y Tragedia. Platón y la Paideia.

El Proyecto educativo de la Modernidad y los grandes relatos pedagógicos

El gobierno de los niños como el gran tema pedagógico del siglo XVI: el nacimiento del aula. La confesionalización de la sociedad y el surgimiento de la escuela elemental. El sujeto moderno. La escuela como institución de la modernidad: la noción de infancia y



de alumno, la constitución del estatuto del maestro y la utopía educativa totalizadora. Los aportes de Comenio. La configuración moderna de los saberes pedagógicos. La ilustración y el proyecto educativo: Kant y Rousseau. La paradoja entre la libertad ilustrada y el proyecto de control disciplinario. Una institución disciplinada en una sociedad disciplinaria.

El modelo de la Escuela tradicional y las respuestas pedagógicas del siglo XX.

El movimiento de la Escuela Nueva como reacción y creación. Propuestas y experiencias. La Escuela Tecnista y la ilusión de la eficiencia.

El pensamiento pedagógico argentino: El normalismo y el espiritualismo pedagógico.

Teorías educativas y corrientes pedagógicas contemporáneas

Los proyectos político-pedagógicos en el contexto latinoamericano. La Escuela Crítica. Pedagogía de la liberación. Movimiento de la Educación Popular.

Las Teorías Críticas: La escuela y las desigualdades sociales. Escuela, Ideología, Cultura y Hegemonía. Posiciones reproductivistas y transformadoras.

Pedagogías pos críticas. Diferencia e identidad, experiencia y alteridad. Pedagogía de la diferencia.

Antecedentes, características y representantes de cada una de estas teorías y corrientes pedagógicas. Su referencia en el campo de la Filosofía.

Problemáticas educativas y debates pedagógicos actuales

La crisis de la educación actual en América Latina y en la Argentina. Las desigualdades sociales y la diversidad socio-cultural frente al compromiso con la igualdad de oportunidades. Configuraciones del fracaso escolar en la escuela secundaria.

La problemática en torno a la autoridad. Infancias y juventudes. Pedagogía y las configuraciones de nuevos trayectos en la escolaridad secundaria. Obligatoriedad, inclusión y calidad.

Perspectivas de género: de la reflexión a la acción pedagógica.



Límites y posibilidades de la escuela y los nuevos escenarios educativos: las organizaciones sociales y sus propuestas pedagógicas. Tecnologías, virtualidad y medios audiovisuales transformando las prácticas pedagógicas.

Orientaciones metodológicas

Con la finalidad de aproximar a los/as estudiantes al reconocimiento de las distintas corrientes, tradiciones y movimientos pedagógicos se propone visibilizar huellas y presencias en el análisis de su discursividad, a través de imágenes, objetos, libros, relatos, cuadernos de clase, normativas como así también de la arquitectura escolar. Asimismo abordar fuentes documentales, diarios de época, posibilitan construir la idea de conflicto, disputas, tensiones y controversias constitutivas del campo pedagógico, en cada contexto socio histórico.

La articulación del marco teórico con la unidad curricular Práctica Docente I, abre múltiples posibilidades, entre ellas, el análisis de datos y estadísticas acerca de los indicadores de repitencia, sobreedad, desgranamiento y abandono escolar en el Nivel Secundario, aproxima al estudiante a reflexionar sobre la complejidad de la inclusión educativa. A su vez, habrá de posibilitarse la visibilización de prácticas pedagógicas que excedan el ámbito escolar.

 Incorporar el uso de las nuevas tecnologías; blogs, foros, wikis, herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para llevar a cabo actividades que promuevan procesos de indagación, producción, intercambio y colaboración entre los estudiantes. Trabajos colaborativos en red.

Bibliografía sugerida

 Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., y Subirats, M. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Cerletti, A (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Editorial Del Estante.

Comenio, J (1998). *Didáctica Magna*. Octava edición. México: Editorial Porrúa.



- Dewey, J. (1995). *Educación y democracia*. Sexta edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Bogotá: Editorial Cooperativa del Magisterio.
- Dussel, I.; Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.).(2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI. Clacso.
- Giroux, H. (1993). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XXI.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Trad. de J. Xirau y W. Roces. Buenos Aires: FCE.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Pineau, P.; Caruso, M. y Dussel, I. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A.; y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Reale, G. (2002). *Platón, en busca de la sabiduría secreta*. Barcelona: Herder.
- Rousseau, J.J. (2000). *El Emilio o la educación*. Traducción de Ricardo Viñas. Editado por elaleph.com (libro en línea. Disponible en: www.educ.ar).
- Saviani, D. (1990). *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*. Revista Argentina de Educación. Año II. N° 3.
- Tiramonti, G (2011). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- Varela, J. y Alvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.



Unidad Curricular de Contenido Variable (UCCV): Sociología

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas anuales	96	64

Finalidades formativas

Uno de los principales cometidos de la Sociología, como parte del campo epistemológico de las Ciencias Sociales, es el de desnaturalizar aquello que se presenta como *dado* y se instituye como *normal* en el seno de las instituciones y de las relaciones sociales. El principal artilugio del que se vale, es el de la identificación y el análisis sistemático de los mecanismos que intervienen en la fijación y legitimación de estas regularidades normativas, siempre dentro del marco material de su historicidad constitutiva.

La Sociología ha sido definida como *ciencia de la crisis o del cambio social* en tanto emerge históricamente, como un saber construido a partir del reconocimiento de los conflictos y las tensiones que son propias de las transformaciones materiales y de las acciones humanas en tanto fenómenos colectivos que van a configurar un repertorio de posibilidades y a modelar y a codificar las formas de intercambio sociocultural.

En tal sentido, se pretende proveer al/a la futuro/a Profesor/a de Educación Secundaria en Filosofía, de los contenidos y las herramientas de análisis e interpretación que aporta esta disciplina, para que sea capaz de recapitular con imaginación y lucidez, las condiciones de producción que intervienen en la construcción histórica y material del conjunto de normas y principios que regulan los procesos de enseñanza y aprendizaje que protagoniza, así como en la constitución del escenario político-social en el que se desarrolla su práctica profesional.



Esta unidad curricular plantea una revisión de las principales propuestas teóricas de la sociología clásica y contemporánea, tomando como coordenadas algunas categorías nodales del reservorio de las ciencias sociales y especialmente de este campo disciplinar tales como sujeto, comunidad, sociedad y relación social. La introducción de los/las estudiantes en las temáticas y problemáticas propias de la sociología como ciencia social cobra importancia sustantiva para la intervención estratégica, en sus dimensiones políticas, socio-cultural y pedagógicas, desde su formación y como futuros docentes; esto es, en su tránsito por las instituciones de formación docente y en el ejercicio de la enseñanza, en los diferentes escenarios educativos.

La formación del/de la profesor/a en Filosofía postula como eje transversal el ejercicio continuo de la reflexión. En este caso, dicho ejercicio se focaliza sobre algunas categorías constitutivas de las ciencias sociales, apuntando a la puesta en marcha de diálogos interdisciplinarios. En efecto, es fundamental destacar que tanto desde las matrices sociológicas más tradicionales como desde los paradigmas que le siguieron, el diálogo con la tradición filosófica ha sido permanente, reconociendo fronteras permeables y abiertas entre ambos campos disciplinares.

La presencia de la unidad curricular Sociología en la formación de Profesores en Filosofía responde a la necesidad de proporcionar a los ingresantes, las herramientas propias de la reflexión sociológica de modo que contribuyan al ejercicio de una mirada crítica sobre su experiencia cotidiana en el marco complejo de un ordenamiento social vigente. Promover la desnaturalización de prácticas que se asumen como socialmente dadas contribuirá, además, a la subjetivación de los/las estudiantes como agentes transformadores, capaces de aportar a procesos de construcción colectiva desde las aulas y las instituciones.

Esta unidad curricular articula, entre otras, con los aportes que provienen de Educación Sexual Integral, Filosofía de la Cultura, Epistemología y Sujetos de la Educación Secundaria.



Ejes de contenidos (descriptores)

La perspectiva sociológica: constitución y delimitación de un campo del saber

Condiciones históricas, sociales y epistemológicas que presidieron el surgimiento de la sociología como ciencia: capitalismo, procesos modernizadores y visibilidad de los fenómenos sociales. La construcción de la mirada sociológica. El orden social según las matrices clásicas del pensamiento sociológico (Durkheim, Weber, Marx): sus fundamentos epistemológicos y diferencias metodológicas.

La investigación en las ciencias sociales: distintas estrategias teóricas y metodológicas.

El conocimiento de lo social: conceptos y categorías básicas acerca de lo social

El funcionalismo y la noción de *sistema social*. Las regularidades de la vida social. Los procesos de socialización como mecanismos constitutivos de las identidades sociales y culturas de pertenencia.

Los modos de articulación entre lo individual y lo social según diversos paradigmas: el rol social. La noción de *clase* como articuladora de luchas sociales y de procesos de exclusión-inclusión. La ideología y los aparatos ideológicos de Estado. Campo y habitus.

Las relaciones de poder en la sociedad: dominación, legitimidad, hegemonía. Foucault: Sociedad disciplinaria y microfísica del poder.

Cultura y Sociedad: la cultura de masas y la industria cultural. La perspectiva ampliada de la cultura (Escuela de Birmingham). Movimientos contrahegemónicos y contraculturales. Michel De Certeau: heteronomía y heterogeneidad de las prácticas cotidianas.

Conceptos fundamentales de la teoría social en Argentina. Resignificaciones e impugnaciones del binomio fundacional *civilización y barbarie*. El impacto del darwinismo social en el pensamiento sociológico argentino.

Problemas y tensiones en los debates sociológicos actuales

Los movimientos sociales en el contexto de la globalización/mundialización.



Las sociedades de la información. Globalización e individualismo. Trabajo, consumo y desigualdad en las sociedades postindustriales. La cuestión migratoria: explotación, refugiados y tráfico de personas.

Las juventudes como actores del cambio social: de los movimientos estudiantiles y contraculturales a la emergencia de nuevas formas comunitarias. Las tecnologías digitales, las prácticas y consumos culturales, y la construcción de los lazos identitarios.

Las luchas por el reconocimiento y la inclusión social desde la perspectiva de género

Orientaciones metodológicas

Se sugiere para el desarrollo de esta unidad curricular iniciar a los/las estudiantes en la identificación de los modos particulares de lectura y escritura, propios del campo disciplinar de la Sociología.

Explicitar propósitos y funciones de las lecturas propuestas, a partir de actividades que promuevan su participación e instrumentos mediadores del aprendizaje, guiándolos en su ejercicio para que paulatinamente, familiarizados con ellas, estén en condiciones de desarrollarlas de manera cada vez más autónoma.

Promover y orientar la producción escrita como forma de apropiación de los contenidos disciplinares. Es intención fundamental para este ejercicio estimular y facilitar en los/las estudiante una actitud creativa para el análisis reflexivo y crítico de los problemas sociales de nuestro tiempo, prestando particular atención a la capacidad de comprender, interpretar y aún producir conocimientos en términos sociológicos que de por sí todo sujeto social posee.

Habilitar los medios para que los/las estudiantes tomen contacto con investigaciones actuales referentes a los temas que se presentan en el tercer Eje. Las mismas dan cuenta del vínculo existente entre las problemáticas sociales, económicas y políticas y la producción sociológica, lo que define su capacidad transformadora de la realidad social. Por otra parte, los estudios de caso o investigaciones recientes nos permiten comprender cómo se aplican las teorías sociales en el análisis empírico.

También se recomienda el uso y producción de diversos recursos digitales que promuevan la construcción colaborativa (blogs, foros, wikis, búsqueda en la Web).



Entre otros, la participación en grupos de discusión, permite el seguimiento de las lecturas, incentiva el diálogo y el debate fundamentado y funciona como instancia de integración de los diferentes contenidos.

Bibliografía sugerida:

- Altamirano, C. (2002) *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Biagini, H. (2012). *La contracultura juvenil. De la emancipación a los indignados*. Buenos Aires: Capital intelectual.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.C. y Passeron, J.C. (2008). *El oficio del sociólogo, presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.
- De Certeau, M. (1980). *La invención de lo cotidiano I. Artes del hacer*. México D.F.: Cultura Libre
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI- CLACSO Coediciones
- Díaz, E. (comp.). (1997). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: FCE
- Foucault, M. (1992). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2004). *Desiguales, diferentes, desconectados*. Mapas de ESTE la interculturalidad. Barcelona: Gedisa.
- Lahire, B. (2006). *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.
- Marqués, J.V. (1982). *Para una sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Anagrama.



Marx, K. (1992). "Prólogo a la Contribución a la crítica de la economía política". En:
La cuestión judía y otros escritos. Buenos Aires: Planeta-Agostini.

Iniciación a la lectura y escritura filosófica

Formato Curricular: Seminario.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas anuales	96	64

Finalidades formativas

Leer, traducir, interpretar, escribir constituyen un conjunto de operaciones que están en la base de la formación y transmisión del pensamiento filosófico. Asimismo, el encuentro con los otros, la discusión y el debate, esto es, las formas con las que la filosofía entra en diálogo permanente con otras disciplinas, y sobre todo con las comunidades desde las que se interroga, debate y asume posiciones críticas, sólo son posibles por esta actividad productiva fundamental que acontece a partir del encuentro con la palabra escrita. De modo que la filosofía como práctica, ya sea que la entendamos como actividad personal o como tarea histórica y social, no podría concebirse ni explicarse sino a partir del ejercicio de la lectura y la escritura en tanto operaciones específicas de ese hacer teórico.

La historia del pensamiento también podría leerse como la historia de los modos diversos en que se fue produciendo este encuentro con los cuerpos textuales de los que resultaría la posibilidad experiencial de la filosofía. ¿Y qué aspectos y cuestiones en torno a esta práctica deberían reconocerse como relevantes para trazar este recorrido? ¿Cómo dialogar hoy con esas tradiciones? Si, como se sostiene, el pensamiento conceptual es hijo del registro escrito y no de la mera trasposición oral, entonces debemos reconocer que hacer y enseñar filosofía implica ponerse bajo la regulación



práctica de lógicas de producción y recepción específicas. Por otro lado, ¿se leyó y escribió filosofía siempre de la misma manera, sobre los mismos soportes? ¿No son los textos esa condensación materialmente estable y al mismo tiempo precaria, que resultan de una serie de operaciones que se realizan en tiempos diversos, sobre formatos diversos, es decir, bajo condiciones de producción, de recepción y de circulación que están determinadas desde lo técnico, lo histórico, lo ideológico? ¿Qué es lo que encontramos hoy en un texto clásico? ¿Cómo lo abordamos? ¿Qué marcas debemos aprender a reconocer en esa superficie? Ese encuentro que se debe propiciar está lejos de constituirse en una actividad de mero adiestramiento o de simple incorporación de información. Plantear la posibilidad de acercamiento a esas prácticas, nos sugiere considerar la estrecha relación que existe entre el texto, sus posibilidades de acceso y las constricciones de lectura e interpretación bajo las cuales se regula. La operatoria que se pone en juego cuando se practica la lectura/escritura filosófica no se agota en la adquisición de determinadas destrezas aunque las requiera, ni solicita solamente del estudiante un esfuerzo sostenido en pos de alcanzar cierta capacidad de reconocimiento argumentativo y conceptual, aunque a eso se apunte.

En tal sentido, en esta unidad curricular del primer año, se pretende abordar un conjunto de cuestiones y problemáticas vinculadas al ejercicio de la lectura y la escritura en el ámbito filosófico, con el fin de promover su carácter crítico-creativo y de hacer visible la pluralidad de condiciones de distinto orden, que en su conjunto hacen a las formas históricas de la producción textual filosófica.

A través de este espacio se persiguen fundamentalmente dos objetivos: por un lado introducir a los/as estudiantes en la adquisición de las habilidades y destrezas para la comprensión y la producción de textos escritos, en tanto saberes indispensables para la formación profesional; por otro lado, se busca integrar estas destrezas al reconocimiento de la producción filosófica como fenómeno discursivo, esto es, como conjunto de operaciones de una actividad específica que se inscribe de manera articulada y a distintos niveles, dentro del conjunto de los saberes y las prácticas político-sociales propias de un momento determinado, y desde ese horizonte genera nuevos sentidos y perfila su emergencia singular.



El abordaje de la lectura y la escritura planteado desde estas perspectivas, habilita a la apertura de un diálogo con las tradiciones y con los autores desde el presente, proporciona un marco desde donde reconocer las marcas enunciativas y de género, a partir de las cuales se delinearán estrategias argumentativas y estilos retóricos que hacen al movimiento de las ideas y la invención de conceptos, permitiendo reconocer la tarea propia de la filosofía.

También se propone cruzar el orden del discurso con el de los soportes, al atender al análisis de las mutaciones tecnológicas que fueron dando lugar a diferentes prácticas de escritura-lectura a lo largo de la historia del pensamiento, en la medida en que estos cambios materiales también intervienen en las dinámicas históricas e institucionales de producción, circulación y acceso a los textos, y en consecuencia, en los modos de producción de sentido filosófico.

Dirigir la mirada sobre estas cuestiones permitirá interrogarse sobre las condiciones particulares bajo las cuales hoy se produce el ejercicio de la lectura y escritura filosófica, las cuales aparecen desafiadas en sus formas canónicas de producción y en sus prácticas académicas, marcando diferencias generacionales y desfases culturales que se traducen en nuevas formas discursivas, que están transformando las lógicas editoriales y los procedimientos de convalidación textual propios de la cultura libresca y sus formas de acceso a la superficie de lo escrito.

Por último, a partir de una concepción ampliada de la noción de texto, que excede largamente la semiosis de lo verbal escrito, se busca proporcionar herramientas de abordaje a otras configuraciones de sentido en las cuales lo filosófico también encuentra formas de inscripción discursiva, abriendo el juego de la producción conceptual hacia otros lenguajes y procesos simbólicos que habilitan el pensamiento crítico del presente, en diálogo con formas significantes provenientes de lo social, lo artístico y mediático.

Ejes de contenidos (descriptores)

Nociones básicas en torno a la lectura y la escritura como prácticas discursivas

Géneros discursivos. Dispositivos de enunciación. Oralidad y escritura: el sentido diferido y las formas históricas y materiales de sus mediaciones. Desarrollos y problemáticas en torno a las nociones de Texto, Hipertexto, Paratexto (títulos, notas,



citas, bibliografía), Intertextualidad, Secuenciaciones. La traducción. La edición. Lectura-escritura como operaciones indisociables. Examen crítico de las nociones de *obra, autor* y conceptos afines.

La composición literaria del pensamiento filosófico considerada en sus modos históricos de producción. Los géneros en filosofía

Oralidad y cultura escrita en la Grecia Clásica: las vinculaciones entre escritura, modos del pensamiento racional y función objetivante del lenguaje.

Géneros de la antigüedad clásica: Poema, Diálogo, Tratado. El helenismo y los géneros doctrinales: la epístola.

Del rollo al códice: lectura y escritura en la Edad Media. La exégesis, el comentario bíblico y el principio de autoridad interpretativa. Condiciones de producción del canon literario: talleres, bibliotecas, scriptorium, copistas, traductores, iluminadores

Los géneros filosóficos del cristianismo: soliloquio, confesiones, la suma.

Del códice al libro impreso. Transformaciones y vinculaciones entre el orden de los soportes y el orden de los discursos. La revolución de la imprenta y la multidimensionalidad de sus efectos.

Géneros Modernos: el ensayo, el tratado sistemático, el artículo enciclopédico, el aforismo.

Del libro a la pantalla: alteraciones en la aceleración, fragmentación y accesibilidad de los textos. Del ágora a la web: la oralidad mediatizada. Nuevas y viejas unidades textuales: formas de compatibilización. El discurso filosófico en los medios audiovisuales. La lectura-escritura de los textos virtuales.

Preservación de los textos y dispositivos de accesibilidad: las bibliotecas en el tiempo

Bibliotecas antiguas, medievales y modernas: modos históricos y actuales de recopilación, organización, acceso y control de los textos. Sistemas de codificación y búsqueda.

Bibliotecas digitales y comunidades de usuarios: repositorios, archivos, académicas, universitarias, comunitarias, redes sociales.



Leer y escribir filosofía en los límites de la filosofía

Los discursos de verdad y los discursos de ficción: relaciones dinámicas entre filosofía y literatura, los experimentos mentales, lo fantástico y lo real. La imagen en el discurso filosófico: el valor de la metáfora, filosofía y cine, filosofía y comic, filosofía y teatro. El valor estético en el estilo filosófico.

El quehacer filosófico en la práctica académica

El comentario del texto filosófico. La disertación. Ponencias, papers, comunicaciones, pósteres. Las consignas de examen, el informe de lectura, el resumen, la monografía. Modos de la cita y sistemas de notación bibliográfica.

La lectura de imágenes. Modos de significar de la imagen y su diferencia con los signos verbales. Aspectos formales y subjetivos. Modos de codificación de la imagen. Lenguajes visuales. Páginas web.

Orientaciones metodológicas

Esta unidad curricular pretende abrir y ampliar horizontes de sentido, desarrollar y acrecentar competencias básicas, a través de incorporaciones teóricas y reconocimientos prácticos para ejercitarse en procedimientos y técnicas específicos propios de una alfabetización académica, a fin de problematizar las prácticas de lectura y escritura filosóficas y reflexionar sobre sus efectos discursivos en el ámbito del trabajo intelectual.

Se propone una modalidad que combine la dinámicas propias de un seminario con la exposición teórica por parte del docente, previo análisis crítico de diferentes fuentes bibliográficas y desarrollo conceptual, con el trabajo activo por parte de los/las futuros/as docentes con el fin de lograr la interiorización y apropiación de los saberes e incorporación de los conocimientos como herramientas válidas para el estudio formal de las diferentes unidades del diseño curricular.

Metodológicamente se trata de promover la utilización de herramientas que permitan interpretar, reconocer estrategias retóricas, llevar la lectura-escritura a diferentes escenarios y configuraciones textuales, saber plantear y reconocer la pertinencia de una



pregunta o problema, respetando parámetros de rigurosidad lógica y verosimilitud argumentativa. Se pretende que los/las estudiantes puedan identificarse con lo que producen, reconociendo y narrando el proceso que realizan para construir sus conocimientos y las metodologías que utilizan.

Se trata de un espacio de producción donde se realizan actividades tendientes a desarrollar diferentes tipos de procedimientos y técnicas en un diálogo crítico con autores y tradiciones de la historia del pensamiento. Plantear un problema, diseñar un plan de trabajo, elaborar informes de lectura, reseñas, comentarios sobre textos filosóficos, serán, entre otras, las actividades a desarrollar en este espacio.

Se recomienda el abordaje de fuentes primarias y secundarias, mediante la selección de fragmentos que respondan a la rica variedad de géneros, estilos, usos de lenguaje en los que la filosofía fue abrevando o sobre los que innovó, propiciando no sólo el trabajo individual, sino también las discusiones grupales.

En relación a los lenguajes de imagen, se recomienda el ejercicio de reconocimiento de componentes sus básicos: composición, encuadre, angulación, etc. a fin de brindar elementos para el desarrollo de competencias interpretativas de la expresión visual que puedan ser instrumentados en la lectura, análisis y crítica de las mismas en distintos géneros discursivos y formatos.

 Se torna indispensable considerar los marcos múltiples y heterogéneos en los que actualmente se da la producción y recepción textual. En tal sentido se propone exponer las prácticas de lectura y escritura filosófica y académica a estas tensiones, incursionando en los distintos formatos y plataformas tecnológicas hoy disponibles, con el fin de incorporar críticamente estas herramientas y experimentar a partir de sus posibilidades, ventajas o límites.

Bibliografía sugerida

Arnoux, E. N. de (dir.). (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Biblos

Carr, N. (2011) *Superficiales. ¿Qué esa haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus



- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (comp.). (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España: Taurus.
- Dussel, I.; Abramowski, A.; Igarzábal, B.; Laguzzi, G. (2010). “Aportes de la imagen en la formación docente”. Buenos Aires: INFOD. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/89762>
- Einsenstein, L. (2010). *La imprenta como agente de cambio*. México: FCE.
- Ferrer, C. (2009). “La letra y su molde. Meditaciones sobre lectura, escritura y tecnología”. En *El entramado. El apuntalamiento técnico del mundo*. Buenos Aires: Godot.
- Foucault, M. [1969]. (1998) “¿Qué es un Autor?” en *Litoral. La función secretario* 25/26 Córdoba: Edep.
- Foucault, M. [1970]. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- García Norro, J.J. (coord.). *Convirtiéndose en Filósofo. Estudiar filosofía en el siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Koyré, A. (1966). *Introducción a la lectura de Platón*. Madrid: Alianza.
- Lakoff, G. y M. Johnson. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Littau, K. (2008). *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.
- Mac Luhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Madrid: Paidós.
- Maglione, C. y Varlotta, N. (comp.). (2012). “Investigación, gestión y búsqueda de información en Internet”. Serie Estrategias en el aula para el modelo 1 a 1. Buenos Aires: Educ.ar. Disponible en: <http://bibliotecadigital.educ.ar/articles/read/275>
- Nogueira, S. (coord.). (2005). *Manual de lectura y escritura universitaria*. Buenos Aires: Biblos.
- Olson, D. y Torrance, N. (comp.).(1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Parret, H. (1995). *Las pasiones: ensayo sobre la puesta en discurso de la subjetividad*. Buenos Aires: Edicial.



Verón, E. (2013). *La semiosis social 2. Ideas, momentos, interpretantes*. Buenos Aires: Paidós.

Vandendorpe, C. (2003). *Del papiro al hipertexto: ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Psicología y Educación

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria: 4 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2,66
Horas anuales	128	85,33

Finalidades formativas

El recorrido de esta unidad curricular abre perspectivas sobre las posibilidades y los límites de la Psicología para abordar las problemáticas en el campo de la educación, retomando los aportes desarrollados en Pedagogía, y en articulación con otras unidades curriculares como Instituciones Educativas, Didácticas Específicas y los Talleres de la Práctica Docente. Componiendo así el marco referencial epistemológico que permita una lectura crítica acerca de cómo se fueron configurando estos espacios, atravesados por discursos donde se confrontan, se afirman diferentes teorías, corrientes psicológicas y sus derivas sobre los conceptos de sujeto, aprendizaje, enseñanza y educación, abordando así el carácter multidimensional del acontecimiento educativo.

La diversidad de perspectivas epistemológicas y filosóficas, a partir de las cuales se construyó este campo, resulta un núcleo problematizador en esta unidad curricular al momento de establecer acuerdos sobre la concepción de los sujetos, el conocimiento, los procesos y los contenidos psicológicos, como así también sobre las diferentes teorías



psicológicas que dan cuenta de cómo aprende un sujeto o las condiciones subjetivas que producen el aprendizaje.

También es conveniente que los contenidos de esta unidad curricular atiendan a la historia de los aportes de las teorías psicológicas a las prácticas educativas, las cuales han sido prolíficas y valiosas; pero es importante también advertir sobre algunos riesgos que puedan derivarse en esta relación produciendo posiciones de tipo aplicacionistas y/o reduccionistas. Cabe aclarar que estos saberes componen fragmentos seleccionados y versionados de teorías del aprendizaje y el desarrollo humano. Puede suceder que, por fragmentarlas y comprenderlas de manera poco relacionada con la teoría de la que provienen, enfatizan el uso instrumental de los conceptos y con ellos se pierda gran parte de la riqueza que portan como categorías analíticas.

Se procura posicionar al/a la estudiante en una perspectiva epistemológica que le permita comprender que, la diversidad de respuestas halladas en torno a la pregunta sobre “¿qué es la psicología?” hace necesario conocer los diferentes objetos de estudio creados por cada desarrollo teórico y sus respectivos métodos, como también los contextos de surgimiento y las tensiones con los modelos hegemónicos de pensamiento. En este sentido, se busca que los/las futuros/as docentes puedan reconocer que el objeto de estudio de la ciencia es una construcción histórica y social. Ofreciendo así, la posibilidad de la reflexión epistemológica como una herramienta para interrogar los supuestos que subyacen en los textos, autores y en diferentes prácticas escolares. A partir de estas consideraciones se propicia configurar una identidad docente comprometida con el otro desde una mirada crítica acorde a las demandas de los contextos sociales actuales.

Ejes de contenidos (descriptores)

Educación como campo y práctica social compleja

Las relaciones entre Psicología y Educación en el proceso de la constitución humana y en el devenir como sujeto social. Las particularidades del aprendizaje y la construcción del conocimiento en la escuela. La necesidad de atender a las especificidades de los procesos educativos y escolares.



Perspectivas histórico–epistemológicas en el campo de la Psicología

La tradición filosófica y el contexto de surgimiento de la Psicología como ciencia. Problemas y perspectivas de una historia de la Psicología. Ruptura epistemológica. Principales corrientes: Experimentalismo, Conductismo, Gestalt, Psicología Genética, Psicología histórico-cultural, Cognitivismo, Psicoanálisis, Psicología social. Contextos de origen, fundamentos epistemológicos, supuestos básicos subyacentes. Debates y controversias.

Vertientes teóricas sobre el aprendizaje

Significados que las diferentes corrientes psicológicas otorgan al aprendizaje y principales categorías que proponen. El aprendizaje y el potencial simbólico del sujeto. La tensión sujeto–sociedad y cultura. Los procesos psicológicos que se producen en el sujeto y entre los sujetos durante el proceso de aprendizaje. El aprendizaje cotidiano y aprendizaje escolar. Nuevos sentidos del sujeto que aprende La escuela y el aula como contexto del aprendizaje.

Aportes de las teorías psicológicas a las prácticas educativas

Diferentes concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las dimensiones sociales, culturales, ideológicas, subjetivas, biológicas y cognitivas que las constituyen.

Lo normal y lo anormal como construcciones sociales, económicas, políticas e históricas. Subjetividad, identidad y perspectiva de género.

Supuestos básicos compartidos entre salud y educación. Los discursos sobre: inclusión, diversidad y homogeneidad. La problemática de la discapacidad y su producción desde el discurso social

Nuevos modos del conocer

Las nuevas formas de construcción de conocimiento: el trabajo colaborativo, el aprendizaje ubicuo, multiplicidad de lenguajes, pensamientos y expresiones. El impacto de las TIC en los sujetos, las relaciones y los procesos educativos.



Orientaciones metodológicas

Se orientará el trabajo con diferentes materiales curriculares, en sus diferentes soportes y modalidades para analizar los distintos enfoques teóricos, como así también, los supuestos básicos, condiciones históricas, epistemológicas, ideológicas y antropológicas de las distintas teorías psicológicas y su relación con los diversos postulados pedagógicos. De esta manera, la mirada se focaliza en el campo disciplinar, las teorías, los sujetos y los procesos educativos en la búsqueda de prácticas de escritura académica que recuperan categorías y conceptos propios del campo

Bibliografía sugerida

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1997). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: DF: Trillas.
- Bleichmar, S. (1994). *Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cordie, A. (2003). *Los retrasados no existen*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Delval, J. (1998). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI Ediciones.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos de la teoría sexual*. Tomo VII. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Palladino, E. (2006). *Sujetos de la educación: Psicología, cultura y aprendizaje*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1995). *Seis estudios*. Colombia: Editorial Labor.
- Pozo, J. (1990). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Scaglia, H. (2005). *Psicología. Conceptos preliminares*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schlemenson, S. (1997). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stolkiner, A. (1987). "Supuestos epistemológicos comunes en las prácticas de salud y educación". En Elichiry, N. (comp). *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Nueva Visión.



Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Introducción a la filosofía

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria: 3 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas anuales	96	64

Finalidades formativas

Esta unidad curricular propone un recorrido por ejes temáticos fundamentales de la formación específica, y tiene como objetivo la incorporación del/de la estudiante al campo discursivo de la filosofía.

Dichos ejes temáticos pretenden nuclear las cuestiones fundamentales sobre las que se interroga la filosofía desde sus comienzos, teniendo presente que se trata de temáticas que fueron pensadas en su formulación, para ser descomprimidas a partir de su despliegue y puesta en discusión en la práctica, pudiendo dar lugar al trazado de múltiples itinerarios particularizados que pueden organizarse en un recorrido histórico o buscando recuperar lo pensado en función de otras lógicas no necesariamente cronológicas.

En efecto, la elección de los descriptores responde a una selección y organización de contenidos que permite atender de manera integrada a las dos dimensiones que siempre definieron tradicionalmente la enseñanza institucional de la filosofía. Sobre esos supuestos, se agruparon cuestiones fundamentales que retornan e insisten en la interrogación filosófica y se disponen en torno a tres ejes claves que pretenden aportar



elementos teóricos para el ejercicio del diálogo, la lectura crítica y el debate, más que al desarrollo de obras y conceptos en el marco de vidas filosóficas que a su vez se inscriben en los marcos más amplios de las corrientes y los períodos al modo de los manuales y las historias. De hecho, el planteo de los contenidos no se articula ni por corrientes de pensamiento ni por sus representantes más conspicuos, sino en la formulación de cuestiones o problemas cuyos términos constituyen entradas pertinentes para reflexionar sobre algunos de los interrogantes más recurrentes de la historia de la razón occidental, en torno a los cuales parece diseminarse el pensamiento de una época o período, y pasar a reinterpretarse en otra, para llegar a reconocer y comprender, mediante este proceso, cuál es la naturaleza de los enigmas y cuestiones que desatan los interrogantes, los olvidos y las preocupaciones del presente y de qué manera pueden traducirse como preguntas filosóficas de nuestro tiempo.

En el primer eje se propone el abordaje de un conjunto de tópicos que hacen a la especificidad de la filosofía como ejercicio de producción teórica, la consideración de su emergencia histórica, siempre en su relación diferencial con el conjunto de prácticas, saberes y discursos de los que se nutre dialécticamente, y el sentido profundo de los mitos y figuras fundacionales que configuraron la investidura del filósofo, su misión política-educativa, que resultó constitutiva de la experiencia griega originaria, en la que se pone en discusión el orden de lo que se puede decir, dónde, cómo, con qué finalidad y por medio de qué instancias legitimantes.

A partir del segundo eje, se abordan cuestiones tales como el estatuto del deseo de saber que mueve pasionalmente al filósofo y sus relaciones con lo real, lo verdadero y lo racional, sus relaciones mutuas, pero también sus exclusiones a partir de preguntas que la Razón se ha resistido a pensar a lo largo de su historia. Este conjunto de cuestiones representan algunos de las problemáticas claves que en los años sucesivos de la carrera serán retomados por la teoría del conocimiento, la metafísica, la epistemología, la lógica, la filosofía del lenguaje e incluso la estética.

El tercer eje se consagra al abordaje de aquellas problemáticas que responden al otro gran conjunto de preguntas que también están en la base genealógica de la indagación filosófica: las preguntas por la vida en común y sus relaciones con lo político en sentido



amplio, y por ende con el poder, las instituciones, los sistemas de valores, los dispositivos de ordenamiento social y de producción de subjetividades. A través de este descriptor se introduce al/a la estudiante en el reconocimiento de problemáticas que luego serán abordadas por la filosofía política, la ética, la antropología filosófica, la filosofía de la cultura.

La idea es que el/la estudiante aprenda en este espacio, a dejarse habitar por un conjunto de interrogantes, a reconocer problemas filosóficos antes que soluciones, que aprenda a privilegiar el potencial político y heurístico de las preguntas antes que la eficacia o verosimilitud de las respuestas, que sea capaz de instalarse en la discursividad filosófica con lo que ello implica tanto en términos teóricos como operativos. Dejarse tomar por un cierto saber-hacer con el pensamiento y el lenguaje, articulándolo a una actividad social específica que es la de preguntar, argumentar y asumir, en fin, la libertad de un diálogo con las preguntas que han marcado su historia, pero no tanto con el objeto de repetirlas indefinidamente, sino con el más urgente de integrar otras nuevas, que sean el fruto de la palabra renovada, del intenso balbuceo que las viene a recrear, a cuestionar, a reinventar bajo las exigencias de nuestro tiempo¹.

Ejes de Contenidos (descriptores)

Sobre la práctica filosófica o del arte de preguntar

Acerca del comienzo de la filosofía: hipótesis sobre las vinculaciones entre la emergencia histórica de la filosofía y el desarrollo de otros discursos, saberes, prácticas y técnicas en la polis griega de la época clásica. Naturaleza del preguntar filosófico.

Especificidad de la actividad filosófica: preguntas y discusiones en torno a su estatuto epistémico, a su sentido político-educativo y a su utilidad social.

Relaciones epistémicas y prácticas de la filosofía con la arquitectura conceptual de la ciencia, el arte, la política, la religión. Vicisitudes históricas e ideológicas de esta relación en la historia de occidente: acoplamientos, impugnaciones, recusaciones.

Campos y objetos del preguntar filosófico: las disciplinas filosóficas, la filosofía y su

¹ D'Iorio, G. (2010). Aportes para el desarrollo curricular. Filosofía -1a ed.- Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



enseñanza. La cuestión de la articulación entre la filosofía como búsqueda crítica y su encaje institucional: la experiencia del preguntar como aprendizaje

La filosofía y el deseo de saber: la indagación de la razón sobre lo real y lo verdadero

Lo real como destino de la indagación filosófica. Respuestas históricas al sentido último de lo real: la pregunta por el *qué* y su *fundamento*.

El dualismo como fijación ontológica dominante en la historia del pensamiento de occidente.

Las representaciones verdaderas de lo real y sus deformaciones imaginarias: el mundo objetivado como experiencia del sujeto moderno. Del deseo de saber a la voluntad de poder y dominio sobre las cosas: La ciencia afirma y prueba la verdad sobre la estructura de lo real, la razón filosófica busca trazar sus propios límites. La máquina como metáfora y la técnica como cifra de lo real moderno.

Planteos críticos a la historia de la filosofía occidental como historia de la razón. Revisiones e impugnaciones al paradigma representacionista de la verdad y al proyecto civilizatorio de la razón ilustrada.

El lugar del deseo, las pasiones y las luchas de poder en la relación con el conocimiento y la verdad.

El estatuto de la ficción y sus vínculos con el estatuto de lo real: semejanza, imitación, fingimiento. El papel de lo ficcional en el conocimiento y la historia de sus impugnaciones y reivindicaciones. Lo virtual y lo actual como formas de lo real. Verdad y verosimilitud. Distintas concepciones sobre la verdad.

La relación entre los modos tecnológicos de producción y circulación de los enunciados y los modos de la verdad

Filosofía, política y lazos sociales: pensar la vida en común

La filosofía piensa la naturaleza de lo comunitario: discusiones en torno al nomos, el gobierno y la justicia en la polis griega.

La invención del Estado como potencia soberana y del individuo moderno como subjetividad atomizada. Genealogía de las ideas de soberanía, autoridad, contrato,



propiedad. Revisión de las formas discursivas de estos conceptos en los distintos paradigmas.

Orígenes de la teoría política y la inversión en el pensamiento de lo social: de los ordenamientos naturales a los artificiales, la cuestión de la delegación del poder.

La Historia como origen y destino dramático del colectivo humano: como reconciliación del absoluto espiritual o como superación de la lucha de clases. La supervivencia social y la reproducción de los lazos sociales como relaciones productivas de dominación.

Las dimensiones imaginarias y simbólicas de la dominación. De las sociedades disciplinarias a las sociedades de control. El desafío de re-pensar las diferencias y las construcciones colectivas. Examen crítico de la tolerancia como principio político y moral.

Las técnicas de organización del consenso en las democracias postindustriales: examen crítico de los medios como artífices del lazo social.

Orientaciones metodológicas

El carácter iniciático que asume esta unidad curricular en relación a las otras de la formación específica exige un abordaje que tenga en cuenta la puesta en práctica del carácter problematizador de la filosofía. En tal sentido, se sugiere comenzar por recuperar en los/las estudiantes la capacidad de formular preguntas, poniendo de relieve su dimensión significativa, en tanto se descubran como herramientas fundamentales de un proceso reflexivo. Este proceso puede tener lugar y presentarse como tal si se comienza por aprender a reconocer y valorar los pequeños o grandes quiebres que cada tanto se producen en la trama de certezas sobre las cuales se sostiene toda cotidianidad y se define toda naturaleza. Para ello, resultará pertinente valerse de la observación atenta, la lectura comentada colectivamente, el visionado y análisis de imágenes que dialoguen con los conceptos e ideas desde contextos diferentes, así como la consideración de casos, experiencias o situaciones de carácter ordinario o extraordinario, reales o ficticios, discursivo o no discursivo, a partir de los cuales se puedan desatar interrogantes que permitan poner en evidencia el carácter



complejo, heterogéneo y dialéctico de aquello que se presenta como *la realidad*. Pero además, al tratarse de un espacio que se incorpora mediante el Taller Integrador, al diálogo y a la integración transversal con otros espacios, tales como Historia de la Filosofía Antigua y Pedagogía, se recomienda buscar articular los núcleos de sentido y problemáticas comunes que puedan ser abordadas desde perspectivas que resulten analíticamente enriquecidas y a su vez potenciadoras de las operaciones de síntesis. Resulta de la mayor importancia que los/las estudiantes para aprender a establecer un diálogo libre con los lenguajes de la tradición, puedan tomar contacto directo con sus expresiones más genuinas a través de la lectura de los textos fuentes sobre los que la historia de su recepción, las traducciones y las prácticas de enseñanza fueron modelando versiones e interpretaciones desde distintos marcos teóricos e ideológicos y con diferentes grados de profundidad analítica. El objetivo es que el estudiante participe activa y conscientemente de ese entramado para construirse como lector atento y creativo en ese diálogo, capaz de valorar y resignificar lo que esos textos ofrecen tanto en términos conceptuales como retóricos.

Bibliografía sugerida

- Aristóteles. (1989). *Metafísica*. Madrid: Espasa Calpe.
- Aristóteles. (1995). *Política*. Madrid: Gredos, Libro I
- Chatelet, F. (1990). *Historia de las ideologías*. México: Premiá.
- Chatelet, F. (1998). *Una historia de la Razón: conversaciones con Emile Noël*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cortés Morato, J. y Martínez Riu, A. (2000). *Diccionario de filosofía en CD-ROM. Autores, conceptos, textos*. Barcelona: Herder.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Descartes, R. (1980). *Meditaciones metafísicas*. Buenos Aires: Charcas.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferrater, M. (1999). *Diccionario de Filosofía*. 4 Volúmenes. Barcelona: Ariel Filosofía.
- Heidegger, M. (1979). *Sendas perdidas (La época de la imagen del mundo)*. Buenos Aires: Losada.



- Kant, I. (1998). “¿Qué es la ilustración?”. En *Filosofía de la historia*. México: FCE.
- Liotard, F. (1983). *¿Por qué filosofar? Cuatro Conferencias*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Liotard, F. (1994). *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Marx, K y Engels, F. (1998). *Manifiesto del Partido Comunista*. Madrid: Debate.
- Nietzsche, F. (1990). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.
- Platón. (1993). *Diálogos*. Madrid: Gredos.
- Scavino, D. (1999). *La filosofía actual. Pensar sin certezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Schaeffer, J. M. (2002). *¿Por qué la ficción?* España: Lengua de trapo.
- Vernant, J. P. (1992). *Los orígenes del pensamiento griego*. Barcelona: Paidós.
- Vernant, J. P. (1995). *Mito y Tragedia en la Grecia Antigua*. Barcelona: Ariel.

Lógica

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria:

	Hs. cátedras	Horas reloj
Horas semanales	4	2.66
Horas anuales	128	85.33

Finalidades formativas

Esta unidad curricular propone un acercamiento a las nociones fundamentales del campo de la lógica: tanto de la silogística, como de la lógica formal, la lógica informal y elementos de la argumentación filosófica. Se considera una aproximación a la Lógica desde una triple perspectiva: en tanto disciplina filosófica formal puede ser abordada como disciplina autónoma de sus aplicaciones argumentativas; como campo de investigación de herramientas técnicas para el análisis y evaluación de estructuras argumentativas en distintos dominios del pensamiento; y por último, desde la filosofía que genera el quehacer lógico, es decir desde una filosofía de las lógicas.



Una de las preocupaciones centrales de la lógica ha sido la discriminación entre los argumentos válidos y los no válidos; en función de ello, los sistemas lógicos formales han pretendido suministrar cánones precisos, estándares puramente formales de validez, de tal manera que el quehacer de la lógica genera cuestionamientos puramente filosóficos: ¿qué quiere decir que un argumento sea válido? ¿Qué significa que un enunciado sea lógicamente verdadero? ¿Ha de ser explicada la validez como relativa a un sistema formal? ¿Qué sistemas formales se consideran sistemas lógicos y por qué? ¿Qué tiene que ver el ser válido con ser un argumento eficaz? ¿Hay una lógica formal correcta? ¿Qué significa correcto?, etc.

Dado que las prácticas discursivas y argumentativas no siempre son analizables o subsumibles bajo esquemas formales, sino que requieren de la “Lógica informal” y de formas especiales que presenta la argumentación en ámbitos inductivos o probabilistas, se completa y compara el enfoque de los Lenguajes de Primer Orden, de carácter deductivo, con estilos informales de argumentación, como el uso de falacias, técnicas de persuasión y estructuras básicas de argumentación inductiva.

Ejes de contenidos (descriptores)

Lenguaje, argumentación, lógica y filosofía

La lógica y su objeto de estudio. La lógica de Aristóteles. La Lógica Estoica. Lógica Medieval Escolástica. Lógica Simbólica y Lógica Formal. Lenguajes naturales y lenguajes artificiales. Lenguajes formales. La caracterización de la argumentación. Maneras de criticar un argumento. La argumentación como proceso, como procedimiento y como producto: retórica, dialéctica y lógica.

La argumentación como acto de habla complejo. La cuestión de la caracterización de la lógica. Lógica, argumentación y filosofía: posiciones respecto a sus relaciones mutuas. Tres Célebres tautologías: no contradicción, tercero excluido e identidad.

Lenguajes de Primer Orden

Lenguaje Ordinario y Lenguaje de Primer Orden. Traducción del Lenguaje Ordinario a Lenguajes de Primer Orden. Interpretación de fórmulas en el Lenguaje Ordinario. Noción de Argumento e Inferencia. Verdad y Validez. Propositiones atómicas y



moleculares. Constantes. Condiciones suficientes y necesarias. Métodos de demostración implicados en Predicados. Predicado de Identidad. Conectores lógicos. Tablas de verdad. Tautologías, contingencias y contradicciones. Consecuencia y equivalencias lógicas. Métodos de demostración propios de cada conector. Demostraciones Formales e Informales. Deducción Natural. Reglas básicas de introducción y eliminación de conectores. Reglas derivadas.

Lógica de Cuantificadores

Cuantificadores y Variables. Cuantificación simple y múltiple. Métodos de demostración propios de los cuantificadores: Introducción y Eliminación de Cuantificadores. Analogías lógicas en el contexto de la lógica de predicados. La Paradoja de los Cuervos. La Silogística Aristotélica a la luz de la Lógica de Cuantificadores: Proposiciones categóricas y Silogismos categóricos. Reglas de la silogística clásica. Razonamiento diagramático: Diagramas de Venn.

Lógica Informal, Falacias y Argumentos Filosóficos

Introducción a la Lógica Informal: razonamiento ordinario y falacias. Tipos de Falacias. Técnicas irracionales de persuasión. Razonamientos deductivos e inductivos: diferencias. Noción de validez inductiva en relación con la validez deductiva. Razonamientos deductivos con proposiciones probabilísticas. Falacias en razonamientos inductivos. Argumentos trascendentales. Experimentos mentales en filosofía y apelación a la intuición. El razonamiento inductivo. El razonamiento por analogía. Generalizaciones inductivas. Características básicas del pensamiento crítico. Criterios, metacriterios y megacriterios.

Orientaciones metodológicas

En esta unidad curricular se busca propiciar la formación de estudiantes reflexivos y críticos, capaces de participar en contextos plurales y asumir un papel propositivo como miembros de la sociedad a la que pertenecen. Además, se propone resignificar el lugar de la lógica en el plan de estudio, a fin que los/las estudiantes no se encuentren ante un marco teórico que sienten completamente ajeno a la carrera que eligieron estudiar. En



tal sentido la explicación previa acerca de las características del objeto de estudio de la lógica es imprescindible, más allá del sentido de logicidad que se adopte.

La ubicación del/de la estudiante en el contexto teórico y sistémico de lo que va a aprender, resulta vital a la hora resignificar la lógica en los diseños curriculares tanto como la conceptualización. Es decir, saber qué es un concepto y su trascendencia en el lenguaje y el pensamiento, aportando al pensamiento reflexivo y crítico de los/las estudiantes. Siendo por tanto necesaria, la articulación horizontal de los contenidos de este espacio con otros de primer año, como Historia de la filosofía antigua, Introducción a la filosofía, Seminario de iniciación a la lectura y escritura filosófica; así como conexiones verticales con las historias de la filosofía de segundo, tercero y cuarto año, Filosofía del lenguaje y especialmente articulación con las unidades curriculares Epistemología y Metodología y prácticas de la investigación, aportando el conocimiento de métodos y procedimientos inferenciales, reglas de formación de enunciados referenciales, formas de validez argumentativa.

Bibliografía sugerida

Arroyo, G. (2010). *Introducción a la Lógica y a la Argumentación filosófica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Barreiro de Nudel, T. (1969). *Lógica Dinámica*. Buenos Aires: Kapeluzs

Comesaña, J. M. (1998). *Lógica informal, falacias y argumentos filosóficos*. Buenos Aires: EUDEBA.

Copi, I. y Cohen, C. (1995). *Introducción a la Lógica*. México: Limusa.

Deaño, A. (2001). *Introducción a la lógica formal*. Madrid: Alianza Editorial.

Díez Calzada, J.A. (2002). *Iniciación a la lógica*. Barcelona: Ariel.

Falguera, J. L. y Martínez, C. (1999). *Lógica clásica de primer orden. Estrategias de deducción, formalización y evaluación semántica*. Madrid: Trotta.

Gamut, L.T.F (2009). *Lógica, lenguaje y significado: Introducción a la lógica*. Buenos Aires: Eudeba.

Garrido, M. (2001). *Lógica simbólica*. Madrid: Tecnos.

Haack, S. (1980). *Lógica divergente*. Madrid: Paraninfo.



- Haack, S. (1982). *Filosofía de las lógicas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lipman, M. (1991). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Mayorga Madrigal, C. y Mijangos Martínez, T. (coord.). (2015). *Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico. Su investigación y didáctica*. México: Trauco.
- Vega Reñón, L. y Olmos Gómez, P. (eds.). (2011). *Compendio de Lógica, Argumentación y Retórica*. Madrid: Trotta.

Historia de la Filosofía Antigua

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	5	3.33
Horas anuales	160	106.66

Finalidades formativas

La unidad curricular Historia de la Filosofía Antigua, constituye una disciplina de fundamental importancia en la formación del/de la estudiante del profesorado, no sólo por el valor específico de las problemáticas que en ella se abordan, sino también por sus constantes proyecciones sobre todo el pensamiento posterior.

Se ubica en el primer año dentro del Campo de la Formación Específica y se propone como objetivo principal conocer y analizar las cuestiones filosóficas surgidas en el período de la antigüedad clásica reconociendo el valor originario y fundante de las mismas puesto que en ese período, se van a codificar los principios de la llamada *razón occidental*. El período que pretende abarcar esta unidad curricular se extiende desde los orígenes en la filosofía presocrática en el siglo VI a.C. hasta el helenismo que, con la consolidación del imperio alejandrino, pone fin a la *polis* griega.



Se trata de una indagación histórica en la que se abordarán de manera vertebrada las escuelas y los principales exponentes del pensamiento clásico, que están en el origen mismo del quehacer filosófico como tal, y continúan siendo objeto de encendida discusión filosófica.

En efecto, el sentido formativo de esta unidad curricular para los/las futuros/as profesores/as en filosofía es sin duda esencial, en la más honda significación del término. Detener la mirada en la filosofía griega, implica abocarse a pensar en términos de fundamento lo político y lo metafísico, en el sentido que la polis se constituye en el lugar de apertura desde el cual el hombre griego se abre al pensamiento de la realidad.

Uno de los mayores desafíos que reviste el estudio histórico es el de la contextualización necesaria para abordar el conjunto de nociones, autores, problemas y temáticas, ubicadas en un espacio y tiempo muy distante, según principios de la investigación historiográfica. Por ello es de suma importancia en esta instancia, que los/las estudiantes conozcan estos principios metodológicos, se familiaricen con el vocabulario técnico, que logren apropiarse del aparato conceptual y reconozcan los planteos teóricos propios del campo de la asignatura, a fin de comprender y ponderar el carácter *clásico* de las propuestas filosóficas de este período.

En relación a esto, los textos fuentes deberán ser el sustento bibliográfico de la presente unidad curricular, los cuales serán tomados del conjunto de obras y fragmentos que conforman lo más significativo del acervo filosófico clásico.

Iniciar a los/las estudiantes a la lectura de las obras de los filósofos griegos, exige la puesta en marcha de una serie de operaciones específicas del pensamiento crítico, que resultan necesarias para la comprensión y problematización de las propuestas y la valorización de los diferentes estilos filosóficos.

La articulación con el espacio de Idioma Clásico Griego, permitirá identificar las categorías culturales más significativas de ese contexto espacio-temporal, a la vez que posibilitará captar la riqueza y el alcance semántico de los términos fundamentales que han dado vitalidad al pensamiento filosófico de la época clásica y así reconocer la resonancia de la voz misma de los pensadores.



El diálogo entre Historia de la Filosofía Antigua con disciplinas como Introducción a la Filosofía y Seminario de Iniciación a la Lectura y Escritura Filosófica, enriquecerá la mirada disciplinar. Asimismo, en el resto de los años de formación, los problemas y nociones planteados en la Filosofía Antigua, se verán reflejados en los debates filosóficos posteriores, tanto en la Historia de la Filosofía Medieval, como en Antropología Filosófica, Teoría del Conocimiento y Metafísica.

Ejes de contenidos (descriptores)

Comienzo histórico del pensamiento filosófico. Génesis, naturaleza y desarrollo de la filosofía Antigua

El problema histórico del comienzo de la filosofía. Introducción general al mundo griego y a los modos de la tradición oral a partir de la literatura. Homero fundador de la literatura griega y occidental. Tradición oral

Saberes, forma social y orden político de la vida griega en la génesis del filosofar. Escuelas y períodos filosóficos. Fuentes de la filosofía griega.

En la búsqueda del fundamento: períodos y líneas de fuerza del pensamiento presocrático

La escuela Jónica, Pitagórica, Eleática. Los físicos posteriores (Anaxágoras, Empédocles, atomistas).

Los pensadores de Mileto. Heráclito de Éfeso. Fluir y armonía de contrarios. Naturaleza del alma y destino del hombre. Pitágoras y los pitagóricos: caracterización y movimiento filosófico.

La escuela de Elea. Jenófanes. Parménides: el poema *sobre la naturaleza*. El ser y el descubrimiento ontológico. El movimiento y la multiplicidad puestos en cuestión

Los físicos pluralistas, teleologismo y mecanicismo: Empédocles, Anaxágoras, Leucipo y Demócrito.

Los eclécticos: Diógenes y Arquelao.



Del cosmos a la polis: La sofística, Sócrates y la filosofía

El movimiento sofístico. Marco histórico y socio-político. La techné política, los principios gnoseológicos y la retórica.

Sócrates y la sofística: el problema de la areté. Logos retórico y diálogos. El diálogo y la búsqueda del fundamento: la reubicación socrática de la verdad. La psyché. Intelectualismo ético. Filosofía y política. Las escuelas socráticas.

De los médicos sacerdotes a los médicos laicos. Hipócrates y el surgimiento de la medicina como saber científico.

Platón y la filosofía como fundamento de la polis

La cuestión platónica, autenticidad y cronología de sus escritos. La estructura de los diálogos platónicos. La figura de Sócrates. Los escritos, las doctrinas no escritas. Filosofía y elección de vida.

La doctrina de las ideas: dualismo metafísico. Aspectos gnoseológicos y ontológicos, paidéticos y ético-políticos. Índole y alcance de las alegorías en los diálogos. La fundación de la metafísica. La doctrina del alma. Dualismo antropológico. La educación del filósofo. El demiurgo y el origen del cosmos. Los diálogos de madurez y la crítica a la doctrina de las ideas. La fundación de la academia antigua y los sucesores de Platón.

Aristóteles: la sistematización de los saberes y el desciframiento de lo real

El corpus aristotélico: cuestiones ligadas a su clasificación y adjudicación. Relación con Platón. La vida teórica como filosofía practicada.

Grados del conocimiento y estructura de las ciencias. Relación entre tipos de saberes y formas de la Razón. La lógica, la retórica y la poética. Jerarquía de las ciencias en relación a sus objetos. Las categorías y los múltiples sentidos del ser.

Concepción Metafísica. El apego a lo real en su variedad y multiplicidad: la doctrina de la sustancia como fundamento de la unidad en la multiplicidad. Composición de la sustancia. La explicación del cambio. Teoría sobre las causas. Teleología.

La razón práctica: ética y política. La eudaimonía



Hacia el helenismo. De la cultura helénica a la cultura helenística.

La filosofía en la edad imperial. La figura del sabio. El estoicismo: el socratismo y la influencia heraclítea. La ética: el bien, las pasiones, el fin y la virtud.

Epicuro: La valoración de la paideia tradicional. La concepción física de Epicuro: átomo, vacío y azar. La escuela epicúrea.

El escepticismo: Pirrón de Elis, los fundamentos de la actitud escéptica. El escepticismo médico de Sexto Empírico.

Orientaciones metodológicas

Para la organización metodológica de la unidad curricular Historia de la Filosofía Antigua, se sugiere a modo introductorio, acercar a los/las estudiantes a los principales acontecimientos históricos que han sido condición de posibilidad del surgimiento del pensamiento filosófico. Debe proponerse una selección de textos variados que respondan a los distintos géneros de la cultura griega fuentes para iniciar la lectura de los pensadores más relevantes de la época. El trabajo con las obras y textos primarios es fundamental para advertir la complejidad de los problemas filosóficos planteados en ésta época, así como las discusiones, acuerdos y disensos que eran objeto de los diálogos y debates filosóficos.

Es recomendable distinguir en la metodología de trabajo, por un lado el carácter disciplinario que debe ofrecer a los/las estudiantes los elementos necesarios para ponderar la importancia de la unidad curricular inclusive en la actualidad, por otro un carácter doctrinario-académico, atinente a la formación de las teorías y postulados de la época en general y de los filósofos en particular. Por último, un carácter pedagógico referido a la adquisición y transmisión de los saberes aprendidos, considerando la formación docente.

El aporte al Taller Integrador será ocasión para trabajar lo referido a la finalidad eminentemente educativa de la filosofía en la polis, así como la función educadora de la sofística y la retórica en sus diversas formas.

El trabajo de comprensión, análisis, interpretación de textos y problemáticas de la Filosofía Antigua, posibilitará el diálogo con la filosofía actual, advirtiendo que la



filosofía de todos los tiempos se nutre de los tópicos centrales que han dado origen al filosofar mismo.

Por la extensión y variedad perspectivas que ofrece el pensamiento Antiguo, el nivel de intensidad y profundidad que de cada tema, pensador o teoría que se despliegue, será fruto de la opción, mirada y recorte que haga la institución y el/la docente a cargo.

Se sugiere promover las relaciones intertextuales en consonancia con la incorporación de nuevas tecnologías como bibliotecas virtuales, foros de debate y todos aquellos medios que promuevan la comprensión, interpretación y producción de textos.

Bibliografía sugerida

Las obras y textos primarios se suponen en el desarrollo de la unidad curricular por lo cual no se explicitan en este apartado. Se sugiere la colección clásica de la editorial Gredos.

Barnes, J. (1992). *Los presocráticos*. Madrid: Cátedra.

Barnes, J. (1987). *Aristóteles*. Madrid: Cátedra.

Boeri, M. (1996). "Aristóteles y los principios de la metafísica estoica". *Revista Latinoamericana de filosofía*. Vol. XXII. 22(1), 35-53

Brochard, V. (1945). *Los escépticos griegos*. Buenos Aires: Losada.

Brunschwig, J. y Cornford, F. (1968) *La teoría platónica del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Capelletti-Cornford. (1968). *La teoría platónica del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.

Cassin, B. (ed.). (1994). *Nuestros griegos y sus modernos. Estrategias contemporáneas de apropiación de la antigüedad*. Buenos Aires: Manantial.

Chatelet, F. (ed.). (1976). *Historia de la filosofía*. Vol. I. Madrid: Espasa Calpe

Daraki, M. y Gilbert Romeyer, D. (1996). *Mundo helenístico: cínicos, estoicos y epicúreos*. Madrid: Akal.

Guariglia, O. (1997). *La ética en Aristóteles o la moral de la virtud*. Buenos Aires: Eudeba.



- Guthrie, W. (1984). *Historia de la filosofía griega*. Madrid: Gredos.
- Hadot, P. (1998). *Qué es la filosofía antigua*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaeger, W. (1984). *Aristóteles*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kirk, G.; Raven, J.E. y Schofield, M. (1987). *Los filósofos presocráticos*. Madrid: Gredos.
- Long, A. (1975). *La filosofía helenística*. España: Rev. de Occidente.
- Maureau, J. (1979). *Aristóteles y su escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Mondolfo, R. (1966). *Heráclito. Textos y problemas de su interpretación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mondolfo, R. (1969). *Problemas y métodos de investigación en la historia de la filosofía*. Buenos Aires: Eudeba.
- Moreau, J. (1979). *Aristóteles y su escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Reale, G. y Antiseri, D. (1999). *Historia del pensamiento filosófico y científico Tomo I Antigua*. Barcelona: Herder.
- Reale, G. (1992). *Introducción a Aristóteles*. Barcelona: Herder.
- Vernant, J. P. (1992). *Los orígenes del pensamiento griego*. Barcelona: Paidós.

Griego

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria Semanal:

	Hs. cátedras	Horas reloj
Horas semanales	4	2.66
Horas anuales	128	85.33

Finalidades formativas

El nivel de idioma clásico Griego es una unidad curricular perteneciente al Campo de la Formación Específica, que se ubica en el primero de la carrera. Su finalidad prioritaria es brindar herramientas para el auto-aprendizaje sistemático y progresivo del griego,



con el objetivo de acceder a la lectura de textos filosóficos en su idioma original. Si bien es cierto que un año de estudios resulta insuficiente para el aprendizaje de una lengua, se intentará promover la habilidad para el uso de Diccionarios, Gramáticas, Léxicos y Tablas de flexión verbal y nominal, en los que el/la estudiante puede apoyarse para realizar la lectura comprensiva de textos breves pero significativos para la formación del profesorado.

La lectura de los textos en la lengua en la que fueron originalmente escritos permite al/a la estudiante de Filosofía no sólo una comprensión mucho más acabada y profunda de los conceptos principales en ellos expuestos, sino incluso un mayor acercamiento, por más sutil que sea, a la cosmovisión que subyace y contiene intrínsecamente una lengua determinada en un momento histórico dado.

La lectura de los textos en su idioma original es un ejercicio necesario para quienes desean profundizar en el pensamiento de los numerosos filósofos que se expresaron en esa lengua, en la que se inician la investigación histórica y la reflexión filosófica. Pero además, el arte que conmueve nuestro espíritu tiene sus raíces allí, lo mismo que la poesía y el teatro que conocemos y cultivamos.

Por todo esto, resulta evidente que el estudio del griego contribuye ampliamente a la formación del/de la futuro/a docente en Filosofía: para conocer mejor la propia lengua española; para desarrollar una perspectiva histórica sobre el mundo greco-romano que está en la base de la historia y la formación de Europa y sus instituciones; para dominar mejor la terminología científica; para acercarse a una riquísima e influyente literatura; para conocer mejor nuestra propia cultura; en fin, para profundizar en el estudio de la materia prima de la filosofía: el lenguaje.

Los desarrollos producidos en Filosofía del Lenguaje y en Hermenéutica, consolidan la necesidad de la formación básica en las lenguas clásicas, dado que el estudio del lenguaje es una forma de abordar la realidad.

Por otra parte, el estudio previo de lenguas flexivas facilita notablemente el aprendizaje de lenguas contemporáneas, sobre todo aquellas que, como el alemán, conservan la flexión nominal además de la verbal. En tal sentido, el aprendizaje del griego provoca y favorece la reflexión sobre el uso del castellano a través del empleo de sus categorías de



análisis. La necesidad de comprender el funcionamiento de las partes de la oración para emplear correctamente los casos de la declinación clásica, ejercita la mente en busca de la precisión terminológica y de la organización adecuada del discurso.

En cuanto a la ampliación del léxico, debemos tener en cuenta que las ciencias en general y la filosofía en particular, han buscado en el griego los étimos necesarios para nombrar a la *Gramática*, las *Matemáticas* (*Aritmética*, *Geometría*, *Trigonometría*), *Historia*, *Música*, *Filosofía*, *Pedagogía*, *Didáctica*, *Epistemología*, *Retórica*, *Tecnología*, *poesía*, *coro*, *música*, *terapias*, *patologías*, *programas*, *diagramas* y una lista interminable de etcéteras.

El concepto clave es la lectura, puesto que el objetivo principal es comenzar a leer textos griegos en su lengua original, al principio con ayuda de tablas y cuadros, que se irán haciendo cada vez menos necesarios con el correr del tiempo. Por sí solo, el beneficio y el placer de acceder a la lectura en griego, es suficiente recompensa para todos los esfuerzos empeñados en su consecución.

Ejes de contenidos (descriptores)

Aproximación a la cultura griega de los períodos preclásico y clásico.

Pintura, escultura, arquitectura, letras. Períodos en la evolución de la lengua griega. Los dialectos y sus géneros literarios. La κοινή.

Alfabeto griego. Signos y sonidos. Espíritus y acentos. Reglas de acentuación. Signos de puntuación y otros. Principales leyes fonéticas. Principios de transcripción. Técnicas de traducción. Léxico filosófico básico.

Morfología: declinación del artículo, el sustantivo y el adjetivo

Declinación del artículo, el sustantivo y el adjetivo. El artículo. Declinación en -ο: masculinos, femeninos y neutros. Flexión de palabras agudas, graves y esdrújulas. Léxico. Declinación en Temas en -η, en -α pura y en -α impura. Sustantivos masculinos. Léxico. Declinación heterotemática. Desinencias. Temas en labial y gutural. Temas en dental y nasal. Temas en líquida y sincopados. Temas en -ντ. Temas en espirante. Temas en diptongo, vocal larga y vocal suave. Sustantivos irregulares.



Morfología: el verbo

El verbo. Raíces y desinencias. Accidentes. Formas principales del verbo. Tiempos derivados de ellas. Voz activa y pasiva. Voz media directa e indirecta. Formación de los tiempos. Usos del indicativo, subjuntivo, optativo e imperativo. Morfemas característicos modales y temporales. Infinitivos y participios. Verbos defectivos, deponentes, impersonales.

Morfología y semántica: adjetivos, participios, pronombres, adverbios y partículas

Adjetivos numerales. Grados de significación del adjetivo. Preposiciones y prefijos. Composición de palabras. Coordinantes y subordinantes. Declinación de pronombres. Adjetivos irregulares. Declinación de participios regulares e irregulares. El adverbio. La interjección.

Sintaxis

Principales reglas de concordancia. Nociones del uso de los casos nominales y de los tiempos verbales. Relaciones estructurales en la oración simple: Sujeto, Predicado, núcleos, modificadores y complementos. Construcciones absolutas.

Criterios fundamentales en traductología.

Principios de la traducción dinámica. Ejercicios de traducción.

Orientaciones metodológicas

Se propone para esta unidad curricular una metodología de trabajo teórico-práctica. Se trabaja inicialmente sobre el alfabeto, continuando con palabras, expresiones y oraciones simples para advertir a partir de ellas las estructuras morfológicas, sintácticas y semánticas. Al mismo tiempo, resulta pertinente acompañar con el marco histórico, social, político, artístico, filosófico y cultural de esas expresiones y oraciones simples.

Se aconseja proponer ejercicios a los/las estudiantes acerca de los temas desarrollados primero teóricamente, con la ayuda de fichas de morfología, cuadros, y todo tipo de material didáctico que el docente considere pertinente. Es importante que los ejercicios



sean corregidos en el pizarrón para eliminar dudas y corregir errores, de modo de completar así la comprensión integral de los distintos temas desarrollados.

La vinculación con otras unidades curriculares del Campo de la Formación Específica y también de la Formación General, colaboran en la importancia y sentido de la vigencia del griego presente el desarrollo del pensamiento científico y filosófico de occidente.

También resulta de suma importancia incorporar, ya sea en términos de contenido operativos, los aportes que brindan las nuevas tecnologías: foros, páginas web, blogs, para que sean integrados en todas las instancias de aprendizaje.

Bibliografía sugerida

- Bailly, A. (1960). *Dictionnaire grec-française*. Paris: Hachette.
- Berenguer Amenós, J. (1974). *Gramática griega*. Barcelona: Bosch.
- Carro, D. (1991). *Elementos de griego koiné*. Buenos Aires: Seminario Teológico Bautista.
- Corsani, B. y otros. (1994). *Guía para el estudio del Griego del Nuevo Testamento*. Madrid: Sociedad Bíblica.
- Curtius, J. (1949). *Gramática griega*. Buenos Aires: Descleé de Bouver.
- Dana, J. y Mantey, R. (1975). *Gramática griega del Nuevo Testamento*. El Paso (E.E.U.U.): Casa Bautista de Publicaciones.
- Difabio, E. (2014). *Griego, nivel I*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Fernández Galiano, M. (1970). *Manual práctico de morfología verbal griega*. Madrid: Gredos.
- Hoffman, O.; Debrunner, A. y Scherer, A. (1969). *Historia de la lengua griega*. Madrid: Gredos.
- Horst, B. y Schneider, G. (2005). *Diccionario Exegético del Nuevo Testamento*. Salamanca: Sígueme.
- Joint Association of classical teachers. (1986). *Método para la lectura del griego clásico. Reading Greek (I). Textos, Vocabulario y Ejercicios*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.



- Joint Association of classical teachers. (1988). *Método para la lectura del griego clásico. Reading Greek.Gramática (I)*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Masciallino, L. y Juliá, V. (2005). *Guía para el aprendizaje del griego clásico 2*. Buenos Aires: UNSAM.
- Pabón S. y De Urbina, J. (1982). *Diccionario manual griego-español*. Barcelona: VOX
- Paglialunga Flamini, E. (2009). *Introducción al Griego. Curso teórico-práctico de sintaxis y morfología*. (2ª. Edición, corregida y aumentada). Universidad de Los Andes.
- Ramsay, R. B. (2005). *Griego como herramienta exegética, incluyendo el uso de programas computacionales*. Miami, FLET. Disponible en formato PDF.
- Rodríguez Adrados, F. (1999). *Historia de la lengua griega*. Madrid: Gredos.
- Rodríguez Adados, F. (1992). *Nueva sintaxis del griego antiguo*. Madrid: Arco.
- Textos literarios y filosóficos completos y con ayuda para el análisis:
<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/collection?collection=Perseus:collection:Greco-Roman>
- Yarza, S. (s/f). *Diccionario griego-español*. Barcelona: Sopena.

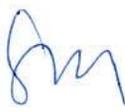
 **Unidad Curricular Opcional (UCO)**

Formato Curricular: Seminario.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año.

Asignación Horaria:



	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas anuales	96	64



CAMPO DE LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Práctica Docente I: Escenarios Educativos

Formato Curricular: Taller

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Primer Año

Asignación Horaria: 3 horas cátedra frente al curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Hs. cátedras / hs. T. Integ.	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas anuales	96	64

Finalidades formativas

Se espera que los/las futuros/as docentes del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía tomen contacto con la realidad situada en diferentes escenarios educativos desde el primer año de la carrera, con el propósito de contribuir a los procesos formativos desde la reconstrucción crítica de sus propias experiencias educativas. Esto supone poner en cuestión las prescripciones respecto del *deber ser* de la tarea de enseñar, sus tradiciones, modelos y la problematización de los sentidos históricos que ubican a la escuela como única agencia educadora y como institución que produce los únicos saberes socialmente válidos.

Se propone al Taller de Práctica Docente I como una unidad de aprendizaje y de enseñanza, que permita fundamentalmente desnaturalizar el conocimiento cotidiano que se posee acerca de la escuela como único espacio educativo; posibilitando que los/las estudiantes puedan reconstruir el carácter complejo y heterogéneo de las trayectorias educativas a través de la indagación de la propia biografía.

Si bien esta unidad curricular dirige su mirada hacia la escuela como una de las instituciones sociales donde ocurre y transcurre cotidianamente el enseñar y el aprender, requiere ampliar su enfoque hacia múltiples entornos por los que circulan conocimientos y saberes de los distintos campos disciplinares, que se constituyen en escenarios educativos complejos, heterogéneos y singulares. La comprensión incluye



tanto la reflexión, como la sistematización a partir de la articulación con los contenidos de la unidad curricular Pedagogía.

Se apunta a que, desde la reflexión, los/las estudiantes puedan reconocer la dimensión social de la educación, la centralidad de la escuela en este proceso y las tramas subjetivas construidas en la relación con el conocimiento, la autoridad, la vinculación con las normas, el control del cuerpo, las problemáticas de género, las nuevas tecnologías, entre otras posibles.

Ejes de contenido (descriptores)

Prácticas educativas como prácticas sociales situadas

La práctica educativa en el entramado histórico-social y sus cambiantes relaciones con la escuela. La acción educativa de la comunidad y las organizaciones sociales: centros barriales, comedores, colonias, museos, bibliotecas populares, ONG, medios masivos de comunicación, entre otros. Propuestas educativas con niños, jóvenes y adultos. Los procesos de transmisión cultural y la dimensión del enseñar. Las trayectorias educativas: complejidad, heterogeneidad y singularidad. La Filosofía y las prácticas educativas en espacios socioculturales de la comunidad.

Trayectorias educativas y experiencias escolares en el contexto socio cultural

Relaciones enseñanza-transmisión-aprendizaje. La trayectoria escolar y la revisión crítica de las formas de ser y pensarse como estudiante en el paso por la escolaridad.

Deconstrucción y reconstrucción de los modelos docentes internalizados en la experiencia escolar. Tradiciones o modelos de docencia en la formación docente y en la enseñanza de la Filosofía. Figuras de maestros en Filosofía memorables a nivel regional, nacional, latinoamericano e internacional.

Trabajo docente: identidad y dimensión cultural. Representaciones sociales.

Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza en diversos contextos socioculturales. Reconocimiento del efecto constitutivo de estas prácticas en la propia biografía.

Hacer docencia hoy: desafíos y oportunidades



La formación docente como trayecto: momentos claves del mismo. Nuevas formas de autoridad docente en la sociedad y la escuela. Trabajo colaborativo y en red. La tarea de enseñar y las fronteras del aula: enseñar en la escuela y en otros espacios educativos.

La formación en Filosofía. La resignificación de los saberes desde una mirada exclusivamente técnica a otra multidimensional y compleja que hace centro en lo humano y experiencial.

Dispositivos para la lectura y análisis de las prácticas educativas

La observación y el registro de experiencias de diferentes escenarios educativos: narrativas, registro fotográfico, documentación pedagógica, entre otros.

Deconstrucción y reconstrucción analítica de experiencias biográficas vinculadas a la educación, a la Filosofía y de los modelos internalizados, desde una posición de reflexividad crítica.

Las narrativas biográficas, autobiográficas, las historias de vida y de formación, trayectorias de vida. La entrevista. Características.

Orientaciones metodológicas

La modalidad de taller es una metodología que está centrada en el hacer reflexivo de los/las estudiantes, para la cual es conveniente que la pareja pedagógica a cargo prevea los tiempos, espacios y agrupamientos del mismo. Asimismo, implica una revisión constante entre teoría y práctica.

Se plantea un trabajo de acercamiento a entornos escolares, sociales, productivos y culturales, que propicie una mirada reflexiva y analítica sobre la complejidad de la tarea de educar hoy y las diversas formas de expresión de lo educativo. Para ello resulta necesaria la apropiación –por parte de los/las estudiantes– de estrategias sistemáticas para producir y organizar información empírica, que contribuyan a la reflexión conceptual sobre las temáticas analizadas.

Se sugiere la incorporación de recursos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tales como: videos, búsquedas en la web, celulares, cámaras digitales, presentaciones audiovisuales, software educativos, entre otros.



Propiciarán el fundamento de la propuesta de este taller, la reflexión y el análisis sobre las experiencias de aprendizajes en Filosofía, poniendo en tensión las vivencias a partir de lo aprendido en este proceso.

Bibliografía sugerida

Achilli, E. (2008). “¿Qué significa ‘formación docente’?”. En *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique.

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S y Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Diker, G. y Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. y Southwell, M. (2009). “La autoridad docente en cuestión. Líneas para el debate”. En Revista *El Monitor de la Educación*. N° 20- 5° época. Marzo 2009. pp.26- 28.

Greco, M. B. (2012). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.

Gvirtz, S. (comp.). (2005). *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.

Noel, G. (2009). Conflictividad y autoridad en la escuela. En Revista *El Monitor de la Educación*. N° 20- 5° época. Marzo 2009. pp. 29-31.

Sanjurjo, L. (2002). “Las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas”. En *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente*. Buenos Aires: Siglo XXI.



Taller Integrador

Se aborda a partir de un trabajo colaborativo donde participan docentes de otras unidades curriculares y estudiantes de la carrera, coordinado por los docentes del Campo de la Práctica.

El taller se organiza en torno al eje *Escenarios Educativos* procurando la relación entre teoría y práctica y articulando las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales de las siguientes unidades curriculares:

- Pedagogía
- Psicología y Educación
- Introducción a la Filosofía
- Práctica Docente I: Escenarios Educativos

Se propone una frecuencia variable y flexible, que contemple -como mínimo- la organización de cuatro talleres durante el año.

SEGUNDO AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Didáctica y Curriculum

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria: 4 horas cátedra frente al curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2,66
Horas anuales	128	85,33



Finalidades formativas

Se espera que en esta unidad los/las estudiantes puedan comprender la especificidad de la tarea docente: la enseñanza, entendida como la acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las instituciones educativas. Por tanto, se entiende que se trata de una acción compleja que requiere de la apropiación de teorías y conceptos específicos y de la comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas y metodológicas de la enseñanza para un adecuado desempeño en las escuelas y en contextos sociales específicos.

Se parte de la convicción de que la enseñanza puede habilitar la apropiación significativa de contenidos socialmente relevantes, la comprensión de su complejidad y de los procesos que la misma supone, facilitando el compromiso, de parte de los/las futuros/as docentes en la elaboración de construcciones metodológicas que apunten a salvar posibles diferencias en los capitales simbólicos de los/as estudiantes. En este sentido, es que se considera a la enseñanza como un dispositivo para el cambio y la mejora, y para la democratización de los bienes culturales. Por ello, es necesario el abordaje tanto de la dimensión teórica de la enseñanza, como de la dimensión política, epistemológica, ética y técnica. En esa dirección, en el tratamiento de los contenidos se tendrán en cuenta los diversos contextos en que los/las futuros/as docentes podrán desempeñarse.

También se aborda la problemática del curriculum, en sus diversos niveles de concreción, entendiéndolo como un proyecto político-cultural, a la vez que pedagógico y como un campo de lucha en el que se juegan diversas concepciones de hombre y sociedad, ya que la comprensión de la problemática curricular por parte de los/las estudiantes, posibilita la asunción del trabajo docente, superando la perspectiva tecnocrática que lo coloca en el rol de operario que debe conocer los aspectos técnicos de su práctica, sin interesarse por las finalidades de la misma. Se espera que a partir de lo abordado en Didáctica y Curriculum, los/las futuros/as docentes logren reconocer las problemáticas que presentan los contenidos a enseñar, identificar las características y necesidades de aprendizaje de los sujetos como base para su actuación docente, desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza de



que todos pueden aprender, acompañar el avance en el aprendizaje identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para aprender, conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual, seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada, trabajar en equipo con otros docentes y elaborar proyectos institucionales compartidos.

Ejes de contenido (descriptores)

Cultura, curriculum y enseñanza

El curriculum como proyecto político, pedagógico y cultural. Ámbitos de referencia. El curriculum como documento público. Curriculum como expresión de la selección cultural. La Filosofía en los diferentes diseños curriculares. El Diseño Curricular Jurisdiccional de la Educación Secundaria. Articulaciones entre diferentes niveles. Adecuaciones curriculares y organizativas. La organización curricular en pluricurso.

Curriculum y escolarización del saber. La construcción del contenido escolar.

Los aportes de las teorías críticas y pos-críticas: curriculum una cuestión de saber, poder e identidad. Los conceptos de curriculum prescripto, oculto, nulo, real. La justicia curricular. Inclusiones y exclusiones. Perspectiva de clase, raza y género. Niveles de concreción del currículo. El curriculum como organizador institucional. El docente como mediador en los procesos de construcción y desarrollo del curriculum. Contrato pedagógico entre la escuela, la sociedad y el Estado.

El saber didáctico

La Didáctica: dimensión teórica, política, epistemológica, ética y técnica. Articulaciones y tensiones entre Didáctica General y Didácticas Específicas. Deconstrucción de la didáctica del sentido común, pseudoerudita y erudita. La didáctica desde el enfoque multirreferencial.

Las configuraciones didácticas para los entornos digitales. Enseñar y aprender con TIC. La transposición didáctica y la vigilancia epistemológica. Efectos de la enseñanza.

La tarea docente



La tarea docente y la enseñanza: la complejidad de la enseñanza, la enseñanza como problema y acto político, la experiencia formativa y “la buena enseñanza”. Las relaciones entre enseñanza y aprendizaje. La relación teoría-práctica. La tríada didáctica. La organización de la enseñanza: formas básicas de enseñar, construcciones metodológicas, la arquitectura de la clase. Relación forma-contenido. La planificación de la enseñanza, sentidos y significados. Programas, proyectos, unidades didácticas, planes de clase. El trabajo didáctico en el aula diversificada o plural (las configuraciones de apoyo). Materiales didácticos y recursos tecnológicos. La experiencia estética como experiencia de conocimiento. Enseñanza y diversidad socio-cultural. La enseñanza en contextos específicos.

La evaluación

La evaluación como práctica social pública y democratizadora. Ética y poder. Carácter socio-político, teórico, epistemológico, pedagógico y técnico de los procesos evaluativos. Criterios de evaluación: institucionales y del campo disciplinar. La relación entre evaluación y acreditación. La evaluación como proceso continuo, participativo para la comprensión y mejora de los procesos. Autoevaluación. Co-evaluación, evaluación colegiada. Instrumentos y prácticas de evaluación. Nuevos formatos de evaluación.

Orientaciones metodológicas

Como se trata de una unidad en la que los desarrollos teóricos pueden enriquecerse a partir de las problemáticas que presenta la práctica, es necesario que se prevean trabajos que posibiliten el ejercicio del uso de los marcos conceptuales para la lectura de las mismas. Además el análisis de documentos curriculares, planificaciones, libros, manuales, revistas de enseñanza y carpetas escolares, permiten la interpretación, usos y representaciones sobre el currículo en las instituciones escolares.

Asimismo el análisis de casos permite pensar las posibilidades para abordar la diversificación en las propuestas de enseñanza, el marco de las configuraciones de apoyo.



El uso y producción de recursos digitales, vinculados con las actividades propias del campo curricular, las herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las tecnologías de la información, posibilitan la indagación y producción de materiales didácticos, diseño de propuestas de enseñanza, secuencias didácticas e instrumentos de evaluación.

Bibliografía sugerida

- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Camilloni, A. y otras. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2011). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Casimiro Lopes, A. (2015). “¿Todavía es posible hablar de un currículum político?” En de Alba, A. y Casimiro Lopes, A. (Coordinadoras) *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. Ciudad de México: IISUE Educación. Disponible en:
<http://www.iisue.unam.mx/libros/?dd-product=dialogos-curriculares-entre-mexico-y-brasil>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C. (2009). “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas y potencialidades”. En Carneiro, R.; Toscano, J. y Díaz, T. (coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEL.
- Connel, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Contreras, J.D. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Da Silva, T. (1995). *Escuela, Conocimiento y Currículum*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



- De Alba, A. (2007): *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, A. (1990). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México DF: Trillas.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz Barriga, A. (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En Camilloni, A. et al. (1997). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Macedo, E. (2015). Curriculum, cultura y diferencia. En de Alba, A. y Casimiro Lopes, A. (Coordindoras) *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. Ciudad de México: IISUE Educación. Disponible en: <http://www.iisue.unam.mx/libros/?dd-product=dialogos-curriculares-entre-mexico-y-brasil>
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ediciones Morata.



Instituciones Educativas

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria:

	Horas Cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2.66
Horas anuales	128	85.33

Finalidades formativas

Con el desarrollo de esta unidad curricular se espera posibilitar un espacio de conocimiento y reflexión sobre las complejidades, posibilidades y restricciones que presenta la organización y el gobierno de las instituciones educativas de la escuela secundaria en los actuales entramados sociales. Favorecer el desarrollo de un pensar político sobre la organización institucional implica ligarla a proyectos educativos orientados por la búsqueda de la igualdad, la justicia, las formas democráticas y democratizadoras y desde su ineludible anudamiento a la dimensión del poder.

Esta perspectiva pone en tensión el paradigma eficientista-empresarial, a partir de entrecruzar múltiples coordenadas disciplinares que permitan pensar la práctica educativa en su dimensión institucional ligada a la humanización, a la libertad, a lo común, al enlazamiento en la perspectiva de lo político.

Se pretende que los/las estudiantes se posicionen como sujetos activos en la construcción cotidiana de la institución, partícipes de un devenir socio-histórico capaz de producir las transformaciones que demanda a la escuela y sus protagonistas, la construcción colectiva de una institucionalidad que necesita renovar sus sentidos en el marco de una sociedad cada vez más plural y democrática.

Para estos propósitos, en esta unidad se busca que los/las estudiantes profundicen la apropiación de categorías provenientes de marcos interpretativos multirreferenciales que les permitan comprender críticamente diversas dimensiones y aspectos de las



instituciones en las que se insertarán a trabajar y las complejas articulaciones entre las mismas, las prácticas pedagógicas, el contexto socio-cultural y la dimensión de las políticas educativas.

Se espera que los/las estudiantes comprendan la importancia de llevar a cabo un trabajo compartido, participativo y comprometido en la elaboración, desarrollo y evaluación de propuestas y/o proyectos institucionales. En este marco se propone pensar en la construcción de culturas institucionales que potencien los aprendizajes escolares acompañando y posibilitando trayectorias escolares pensadas como recorridos subjetivos e institucionales, que aporten a la inclusión de todos/as los sujetos del aprendizaje en distintos contextos educativos.

Aunque el foco de esta unidad son las instituciones educativas, se procura el desarrollo de un diálogo reflexivo y sostenido con las instituciones del campo disciplinar y de sus relaciones con la escuela, con la intención de visibilizar las formas y los modos por los cuales se aloja en el ámbito institucional. Asimismo, estos diálogos permitirán potenciar las relaciones de las escuelas con las instituciones y organizaciones del orden social más amplio, reconociendo las trazas y las huellas con las que el campo disciplinar se expresa en la vida cotidiana de la escuela y en sus eventos o acontecimientos.

Esta unidad curricular convoca a pensar a las instituciones escolares desde los múltiples entrecruzamientos, miradas, tensiones entre la macropolítica y la micropolítica.

Ejes de contenidos (descriptores)

Las instituciones educativas en el entramado social, inscripción en los marcos regulatorios del sistema educativo nacional y jurisdiccional

Crisis de la institucionalidad moderna en el marco de la sociedad posindustrial: agotamiento del Estado-Nación; la desafiliación del sistema educativo y sus posibles respuestas; el declive de las instituciones. Autonomía institucional y el lugar del sujeto.

La escuela y las organizaciones de la comunidad: ONG, museos, clubes, cafés filosóficos, centros terapéuticos, teatros, bibliotecas populares entre otros. Las instituciones propias del campo disciplinar y sus posibles relaciones con la escuela. Las



formas institucionales en que se aloja a la disciplina en la escuela: ferias, trabajos de campo, olimpiadas, campamentos, talleres, observatorios, festivales etc.

Las instituciones frente a los desafíos de la desigualdad educativa y su articulación con las políticas públicas. Los procesos de fragmentación educativa y problemas emergentes: acceso, permanencia, egreso; repetición, transición entre niveles, acceso a las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. La perspectiva de las Trayectorias formativas. Escuela, viejos y nuevos formatos.

Estrategias institucionales para la inclusión socio-educativa de adolescentes y jóvenes, relaciones intersectoriales y con el contexto. Lazos que posibilitan el acceso, la hospitalidad y permanencia, aprendizaje y egreso de los/las estudiantes. Redes interinstitucionales y protocolos de actuación (violencia-abuso, etc.). Las escuelas de la Educación Especial. Comunidades de aprendizaje. Trabajo de apoyo colaborativo, accesibilidad. Las escuelas secundarias y sus modalidades: rurales, hospitalarias, en contextos de encierro, de jóvenes y adultos, técnico-profesional. La escuela orientada y la especializada.

Perspectivas para el análisis de los sentidos y los cambios en las escuelas

 Modelos de organización social que impactan en las instituciones educativas. Modelos fabriles y empresariales. Las visiones gerencialistas sobre la gestión escolar en las orientaciones neoliberales y economicistas. La perspectiva sistémica. La escuela como organización inteligente.

Aportes de la Psicología Social, del Psicoanálisis, de la Sociología de las Instituciones, las Pedagogías Institucionalistas, el Análisis Institucional para la construcción de saberes sobre las instituciones educativas.

La escuela como institución social. Sujetos, Grupos e Instituciones como construcciones sociales contextuadas y constitutivas de subjetividad. Culturas y dinámicas institucionales: Imaginarios, rituales, contrato e historia, mandatos, sentidos. El espacio escolar, cruce de múltiples capitales culturales. Las culturas juveniles, sus expresiones en el cotidiano institucional.





La micropolítica de las instituciones: conflicto y relaciones de poder. El estudio de la vida cotidiana. Problemáticas de género en las prácticas escolares. La irrupción de lo nuevo y la confrontación con la legalidad instituida. Figuras de extranjería. La hospitalidad como posibilidad de alojar al otro. Organizaciones educativas que favorecen las prácticas democráticas. Los sentidos de “lo político” en la dinámica de las escuelas y en las posibilidades de cambio y transformación.

El proyecto institucional como articulador de una propuesta político-pedagógica y resultado de una praxis deliberativa

La cultura institucional escolar y sus actores. Los conceptos de cultura e imaginario institucional. Tipos de culturas institucionales escolares: una cuestión de familia, de papeles o expedientes, una cuestión de concertación. Un saber sobre las escuelas. La dimensión organizacional: el equipo de conducción. Composición, interacciones y funciones. La dimensión pedagógico-didáctica: prácticas pedagógicas y transposición didáctica. La dimensión comunitaria: institución cerrada o abierta. Niveles y formas de participación. Obstáculos. Organización de la participación. Vivencias y convivencia. La dimensión administrativa: previsión de recursos, el control normativo, el tiempo y el espacio. La información y comunicación.

Gobierno de lo escolar y gestión democrática: Legitimidad y autoridad. Toma de decisiones, democratización de la comunicación. Comunicación y virtualidad. Centro de estudiantes. Las configuraciones familiares. La participación: colaboración crítica; resistencia inteligente y responsabilidad. Prácticas deliberativas y culturas colaborativas. Encuadres legales de las instituciones educativas. El papel de la ley, la norma y las reglas en los procesos de subjetivación y democratización del orden escolar.

Orientaciones metodológicas

Esta unidad curricular articula con el Campo de la Formación en la Práctica Profesional: Práctica Docente II y con el Taller Integrador.

Se sugiere para el abordaje didáctico de la materia, que las construcciones metodológicas relacionen los desarrollos teóricos con trabajos de campo recuperando



conceptos nodales del marco conceptual a través de entrevistas, observaciones, registros, etc. que posibiliten la construcción de saberes acerca de las instituciones como así también de las expresiones de la Filosofía.

En relación al eje de contenido: Perspectivas teóricas para el análisis de los sentidos y los cambios en las escuelas, se plantea como un recorrido que admite diferentes intervenciones conforme a las decisiones del docente a cargo de esta unidad curricular. Además, se recomienda la lectura crítica de los marcos normativos vigentes de la educación secundaria.

Pensar la complejidad de la institución, desde los aportes que emerjan en el cruce entre literatura y pedagogía, audiovisuales, y toda forma de experiencia estética y lenguajes artísticos: teatro, plástica, música, danza.

Bibliografía sugerida

Alvarez-Uría, F. y Varela, J. (2009). *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid: Morata.

Apple, M. y Beane, J. (1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.

Ball, S. (1994). *La Micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Baquero, R.; Dicker, G. y Frigerio, G. (comps). (2013). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante.

Butelman, I. (comp.). *Pensando las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Dubet, F. (2006). *El declive la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (1995). "El sujeto del poder". En Terán, O (comp). *Michel Foucault: Discurso, poder y subjetividad*. Buenos Aires: El cielo por asalto.

Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.



- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Tercera parte: la Cultura. España: Morata.
- Kaës, R. (1990). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2000). “La diversidad de culturas y de alumnos en las escuelas”. En Marchesi y otros. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Mendel, G. (1971). *Sociopsicoanálisis I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Nicastro, S.; Greco, M. (2012). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacio de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Rockwell, E. (1997). *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schvarstein, L. (2010). *Psicología Social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Perazza, R. (comp.). *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el estado*. Buenos Aires: Aique.
- Terigi, F. y Jacinto, C. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires: Santillana.
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar*. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Ulloa, F. (1979). “Psicología de las Instituciones. Una aproximación psicoanalítica”. En *Revista APBA*. Tomo 26, Buenos Aires.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Didáctica de la Filosofía I

Formato Curricular: Taller.

Régimen de Cursos: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.



Asignación Horaria: 3 horas cátedra frente al curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas anuales	96	64

Finalidades formativas

En esta unidad curricular se espera que las/los estudiantes problematicen y enriquezcan los saberes abordados en Didáctica y Curriculum, propiciando las reflexiones y saberes necesarios para configurar su futura práctica docente.

En tanto *enseñar* implica siempre una relación con otro(s) u otra(s), es que en esa relación se pueden instalar propuestas muy diferentes, siempre y cuando se haga énfasis en la formación de ciertos conocimientos o habilidades, en la socialización dentro de una comunidad o en la habilitación de espacios de libertad que posibiliten el despliegue de los sujetos. Esa relación implica fines y propósitos, que remiten al ámbito del sentido y el valor, es decir, propósitos que nunca son neutrales. En virtud de lo anterior, es vital que primeramente se aborden temáticas que constituyen problemas de sentido y de significación de la enseñanza de la filosofía.

Es necesario tener presente, que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos, sino que supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo. Por tanto, la problematización del *enseñar filosofía* desde una perspectiva filosófica, política y didáctica, que establezca las condiciones de posibilidad de una enseñanza filosófica de la filosofía y que suponga una articulación entre la transmisión de la historia de la filosofía, la promoción del filosofar y los aportes teóricos puestos en juego, serán vitales para analizar y tomar decisiones respecto de diversas circunstancias de enseñanza filosófica.

Se trata de que el/la estudiante, mediante la lectura de textos, la discusión grupal y la redacción de trabajos prácticos, logre poner en claro sus presupuestos, asumiendo esta



reflexión como condición de posibilidad de una posterior definición y toma de posición respecto de la enseñanza de la filosofía, a fin de fundamentar crítica y provisoriamente su propuesta filosófico-pedagógica.

Ejes de contenidos (descriptores)

En torno a las cuestiones de fundamento en la enseñanza de la filosofía.

La filosofía: su enseñanza y su aprendizaje. Hacer filosofía y enseñar filosofía. Concepciones filosóficas y modalidades de la enseñanza filosófica. La enseñanza de la filosofía en la historia de la educación secundaria en la Argentina. Reproducción y transformación en la escuela secundaria y su relación con la enseñanza de la Filosofía. Los programas desde fines del S.XIX y los libros de texto: diversos paradigmas. Situación actual de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio. Planificación anual de la unidad curricular y del área, unidades didácticas, proyectos específicos y planes de clases. Análisis de los componentes de la planificación. Articulación con los diseños curriculares jurisdiccionales. La filosofía en contextos no formales. La filosofía en proyectos comunitarios, institucionales y de aula.

En torno a una didáctica de la filosofía.

La problematización filosófica y la intervención didáctica. Aportes de las investigaciones didácticas de la filosofía a la formación docente. El acceso a paradigmas variados y a múltiples formas de apropiación de saberes y experiencias. Modelos alternativos de la enseñanza de la filosofía: enseñanza por investigación; enseñanza por indagación; la resolución de problemas. Desarrollo de estrategias de enseñanza para la diversidad. Reconocimiento de los contextos sociales y culturales como fuentes para la construcción de dispositivos pedagógicos. Adecuación de estrategias metodológicas para diferentes escenarios educativos. Recursos didácticos para la enseñanza de la filosofía dentro y fuera de aula. Aportes de la filosofía para/con niños.

Hacia una didáctica aleatoria como didáctica mínima de la filosofía

El profesor de filosofía y su tarea múltiple: transmitir, acompañar, provocar, estimular, saber escuchar y aprender de su propia práctica. Elementos para diseñar estrategias de



una didáctica aleatoria, que privilegie el azar del encuentro y la construcción compartida. Los sentidos y la relación de una *actitud* filosófica y de una *actitud docente* filosófica. El problema como *motor del pensamiento*. Elementos de un *método regresivo* para la enseñanza de la filosofía. El diálogo filosófico. La transformación del aula en una comunidad de indagación. Habilidades del pensamiento para el desarrollo del pensamiento crítico, ético y creativo. Reflexión crítica sobre los principios que orientan la acción. Proyectos de reflexión-acción en filosofía. La planificación, la acción, la observación participante y la reflexión. La construcción metodológica en filosofía: dimensiones teórica y práctica. La construcción de contenidos para la enseñanza. Fundamentos para la selección, secuenciación y organización de contenidos. Recursos tradicionales y no tradicionales. Distintos enfoques y modelos de evaluación educativa. Criterios de evaluación. La evaluación como medio para la comprensión. El proceso de evaluación como guía del diseño didáctico. Formas de evaluación. Diseño de instrumentos de evaluación.

La Enseñanza de la Filosofía en el Aula Aumentada

Recursos didácticos: material bibliográfico, recursos audiovisuales, elementos lúdicos, recursos tecnológicos. Criterios para evaluar la pertinencia de los recursos didácticos: contenidos explícitos, contenidos implícitos, modo de presentación de los contenidos y la pertinencia de usar el recurso completo. El marco conceptual TPACK y la integración en la enseñanza de los núcleos de conocimiento: disciplinar, pedagógico y tecnológico. Internet y la filosofía: la técnica como objeto y herramienta del pensamiento filosófico. El conocimiento libre y colaborativo: Blogosfera. Aprendizaje BYOD. El Aula virtual. Aula aumentada. Mobile learning. Códigos QR en la educación. Narrativa transmedia. Entorno personal de Aprendizaje. El e-portfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Identidad Digital. Marcadores sociales. Organizadores gráficos. Rúbricas de evaluación. Sitios web dedicados a la filosofía, diseño de páginas virtuales de filosofía, la Webquest filosófica.



Orientaciones metodológicas

Esta unidad curricular articula contenidos disciplinares del campo de la formación específica, contenidos desarrollados en Didáctica y Curriculum y las problemáticas que presenta la práctica en sus distintos trayectos. Busca promover una reflexión crítica, que valora los marcos conceptuales, y el análisis de documentos curriculares, a fin de elaborar herramientas para diseñar estrategias didácticas y pedagógicas concretas, que atiendan a la conformación de un saber sobre la construcción de contenidos para la enseñanza de la filosofía. En este sentido, articula los conocimientos sobre la estructura sintáctica y semántica disciplinar, se trata de la comprensión que los futuros docentes tienen del conocimiento erudito para transformarlo en contenido para enseñar. Los saberes curriculares para la definición de espacios, tiempos, agrupamientos, materiales, dispositivos facilitadores de las acciones educativas y saberes sobre los sujetos de la educación en la complejidad de los nuevos escenarios educativos.

En esta unidad curricular, se pretende proveer al/a la estudiante de *una caja de herramientas* a los efectos de propiciar una educación filosófica a través de la cual metabolizar los procesos y el impacto de la globalización, es decir humanizar las prácticas, teniendo en cuenta que las prácticas sociales emiten sentidos no siempre tematizados por el lenguaje. Indagar los sentidos en que enseñar filosofía hoy, implica el desafío de un pensar capaz de hacerse cargo de su propia actualidad, de inscribir a la filosofía en la actualidad y al mismo tiempo convertir ese ámbito de inscripción en un objeto-problema de la filosofía.

El uso y producción de recursos digitales, vinculados con las actividades propias del campo curricular, las herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las tecnologías de la información, posibilitan la indagación y producción de materiales didácticos, diseño de propuestas de enseñanza, secuencias didácticas e instrumentos de evaluación.

Bibliografía sugerida

A.A.V.V. (1997). *La enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria. Aportes para un diagnóstico*. Buenos Aires: OPFyl.



- Agratti, L. y Obiols, G. (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". En *Serie pedagógica*. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. pp. 83-92.
- Badiou, A. (2007). "La filosofía como repetición creativa". En *Acontecimiento*, XVII, 33-34. pp. 123-131.
- Bernales Alvarado, M. y Lobosco, M. (Comp.). (2008). *Filosofía, educación y sociedad global*. Buenos Aires: Ediciones del Siglo. UNESCO.
- Brunner, J. & Tedesco, J. (2003). *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. UPE UNESCO/Septiembre Grupo Editor.
- Cerletti, A. y Couló, A. (2015). *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. México: Noveduc.
- Cifuentes, L. y Gutierrez, J. M., (comps.).(1997). *Enseñar y aprender Filosofía en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Grau, O. y Bonzi, P. (Eds.). (2008). *Grafías filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*. Santiago de Chile: Universidad de Chile-Unesco.
- Guía para la implantación del MOBILE LEARNING. Disponible en http://serviciosgate.upm.es/docs/asesoramiento/guia_implementation_movil.pdf
- Obiols, G. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la Filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Obiols, G. y Frassinetti de Gallo, M. (1990). *La enseñanza filosófica en la escuela secundaria*. Buenos Aires: A-Z.
- Quintero, L. C., & Segura, J. A. (2011). "El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje" (PLE). En *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación* (pp. 83-95). Valencia: Editorial Marfil.
- Ranovsky, A. (2011). *Filosofía del Docente Filósofo*. Buenos Aires: Colisión libros.
- Sagol, C. (2012). "El aula aumentada". En *Webinar 2012: Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1*. Organizado por IPEE-UNESCO y Flacso Argentina, 14 al 16 de marzo. Disponible en: <http://www.webinar.org.ar/conferencias/aprendizaje->



ubicuo-modelos-1-1-experiencias-propuestas-del-portal-educar (última consulta: febrero de 2013).

Sánchez, J. (2002). "Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas". Paper presentado en el VI Congreso Iberoamericano de Informática Educativa. RIBIE, Vigo, España.

Zabala, L. (2013). "Secuencia 1. Propuesta Educativa II. Filosofía y TIC 2". *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sujetos de la Educación Secundaria

Formato: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria: 4 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2.66
Horas anuales	128	85.33

Finalidades formativas

Este enfoque se sustenta con los aportes de la psicología genética, el psicoanálisis, la teoría socio-histórica, las teorías cognitivas, la lingüística y la antropología, para comprender al sujeto en sus interacciones dialécticas con el mundo cultural y social.

Pretende brindar al/a la futuro/a docente distintas perspectivas sobre la pubertad, las adolescencias, las juventudes y las diferentes formas en las que se presenta la adultez, teniendo en cuenta que las mismas se hallan inscriptas en una realidad compleja y multideterminada.

Conocer cómo se fueron construyendo y cómo operan las condiciones políticas, históricas, económicas, sociales y culturales en los procesos de transmisión educativa,



desnaturalizando lo pensado como condición necesaria para la constitución de la subjetividad.

Esta unidad curricular constituye un espacio que permite analizar las incidencias que tienen en el sujeto las prácticas institucionales. Se espera que los/las futuros/as docentes se apropien de herramientas que permitan trabajar los hechos cotidianos que se viven en las instituciones escolares. En este contexto resulta de importancia conceptualizar al conflicto como componente constitutivo del encuentro entre la subjetividad y la cultura. Los diversos lenguajes para la comunicación y la interacción conforman también los contenidos que permiten apreciar de qué manera se construyen los vínculos educativos, con jóvenes, adolescentes y adultos, reconociendo el valor de las experiencias sociales. Para comprender esto, es necesario que el docente conozca las diferentes concepciones teóricas y a su vez le permitan interrogarse e interpelar la realidad escolar, reconociendo su carácter intercultural, la diversidad: social, cognitiva, de género a partir de la cual construir relaciones de sentidos con los otros.

La obligatoriedad de la escuela secundaria supone renovados desafíos para las prácticas pedagógicas: la inclusión de nuevas subjetividades y nuevos modos de habitar la escuela.

Los nuevos medios electrónicos, las TIC, forman parte del *paisaje* en el que se desarrollan diferentes actividades cognitivas y a su vez actúan como instancias de subjetivación y socialización. Por ello, esta unidad curricular da importancia a la interacción con otros sujetos y con los instrumentos mediadores con los que esos vínculos se construyen.

Esta unidad curricular articula con los aportes de otras unidades curriculares: Didácticas Específicas, Talleres de la Práctica Docente, Instituciones Educativas.

Ejes de contenidos (descriptores)

Las adolescencias, las juventudes y la adultez como construcción histórica, social y cultural

El campo de estudio y la producción de saberes desde diferentes perspectivas disciplinarias. La pubertad y las adolescencias. El concepto de pubertad como estallido



biológico. El concepto de adolescencia como estallido identificadorio: efectos a nivel del cuerpo, pensamiento y lenguaje, en la dimensión individual, grupal y social. La sexualidad, aportes desde el Psicoanálisis y de la perspectiva de Género. Constitución subjetiva en la adolescencia y su complejidad. Diferentes factores que la constituyen: sociales, subjetivos, cognitivos, ideológicos. Maduración, desarrollo. El proceso de evolución en el ciclo vital. El lugar de los otros.

Las juventudes, la adultez, sus nuevas configuraciones y los escenarios socio-educativos, perspectivas sociológicas e históricas. Moratoria vital y moratoria social. Los espacios sociales, económicos y educativos que impactan en la configuración de sus identidades.

La perspectiva antropológica, la interculturalidad, la diversidad cultural, sexual, religiosa, social y étnica. Sistemas de relaciones de sentidos, de negociación y de conflicto.

Sujetos y aprendizajes

Revisión de concepciones de aprendizajes. Diferentes líneas teóricas. Alcances y límites del pensamiento adolescente. Los procesos psicológicos que inciden en el aprendizaje de los sujetos como efecto de su participación en contextos escolares configurados histórica y culturalmente en la educación secundaria y de adultos.

La incidencia de los múltiples lenguajes y expresiones en la configuración de la subjetividad y de la construcción de los aprendizajes.

Sujetos de la educación secundaria y contexto de práctica

Problemas psicosociales que afectan la vida de las instituciones. La desigualdad social, la violencia y la anomia.

La problemática de la discapacidad, Las trayectorias educativas integrales, los proyectos de integración. El trabajo interdisciplinario, el trabajo colaborativo con la modalidad Especial.



El capital cultural, social y simbólico. Encuentro de diferentes culturas en el ámbito escolar. Los cambios y las redefiniciones de las culturas escolares. Formatos, contenidos y espacios.

Los nuevos modos de producción de la subjetividad en la escuela.

Los lazos sociales. El cuidado del otro. La acción educativa como una relación de alteridad. Las condiciones de posibilidad que puede ofrecer el discurso escolar en la configuración de las subjetividades. La responsabilidad y hospitalidad.

Deconstrucción del fracaso escolar masivo: de la hipótesis del “déficit” a la comprensión entre sujeto y escuela. Condiciones que posibilita la escuela para la integración social y las nuevas filiaciones de los sujetos. La transmisión y la enseñanza. El vínculo educativo, de la subjetividad a la subjetivación, de lo instituido a lo instituyente.

Los desafíos que plantean la enseñanza de las disciplinas y las TIC ante la adquisición de los conocimientos en el aula.

Orientaciones metodológicas

Se sugiere trabajar con diferentes materiales curriculares, en sus diversos soportes y modalidades para analizar los distintos enfoques teóricos.

Buscar investigaciones, información psicológica que permitan focalizar la mirada en el campo disciplinar sobre los procesos educativos.

Habilitar espacios de producción escrita que posibiliten el ejercicio de transmisión de ideas, pensamientos y conceptos que puedan ser interpretados dentro del discurso pedagógico.

Lectura y análisis de textos académicos y de narrativas escolares, rescatando historias que inscriban diferentes figuras de adolescentes y juventudes, de acuerdo a contextos socio-históricos singulares.

El análisis de producciones culturales destinadas y/o producidas por los adolescentes, jóvenes y adultos.

Resignificar el material observado en el taller de Práctica Docente desde los aportes y las diferentes perspectivas desarrollados en esta unidad curricular.



Bibliografía sugerida

- Bleichmar, S. (2000). *Dolor País*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Dolto, D. (2004). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Duschatsky, S. y Corea, C. (2004): *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires.: Paidós.
- Freud, S. [1905]. (1995). "La metamorfosis de la pubertad". En *Tres ensayos de la teoría sexual*. Buenos Aires.: Amorrortu.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la Sexualidad. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kiel, L. (2005). *De límites a limitados*. Colección: Materiales para la capacitación 2005. Escuela de Capacitación CEPA Centro de pedagogías de Anticipación. Gob. Bs. As. Secretaría de Educación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo argentino: Orientaciones 1-* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumo y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G y otros. (2008). *Cuerpos y sexualidad en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Obiols, G. y Obiols, S. (1993). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rascovan, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- Southwell, M. (comp.).(2012). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens, FLACSO.
- Urresti, M. y Margulis, M. (2008). *La juventud es más que una palabra*. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos.
- Toledo Hermosillo, M. y otros. (1998). *El traspatio escolar. Una mirada del aula desde el sujeto*. Buenos Aires: Paidós. Maestros y Enseñanza.



Tiramonti, G (2008). (comp): *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.

Zaro Jayme, M. (S/F) *La psicología del género en el siglo XXI*. <http://quadernsdepsicologia.cat> . Universitat de Barcelona sugerimos la consulta del siguiente link: www.psiconet.com/foros/genero.

Historia de la Filosofía Medieval

Formato Curricular: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria:

	Horas Cátedras	Horas reloj
Horas semanales	5	3.33
Horas anuales	160	106.66

Finalidades formativas

La unidad curricular Historia de la Filosofía Medieval, es una disciplina fundamental del segundo año de la formación específica. Su relevancia dentro del conjunto de los espacios, se justifica porque en ella se abarca el estudio de un extenso período de más de mil años en el que la tradición clásica del pensamiento filosófico se encuentra con la estructura epistémica e ideológica de las religiones monoteístas, sobre determinada finalmente, por el predominio de la tradición cristiana. Este encuentro o cruce de tradiciones y novedades históricas y religiosas, generará las condiciones para el planteo de una serie de problemas de diversa índole cuyas consecuencias serán la emergencia de categorías y concepciones filosóficas propias.

Entre las cuestiones más destacadas por la tradición hermenéutica de occidente, se encuentran las relaciones entre la razón y la fe, así como las vinculaciones entre la filosofía y la teología. Asimismo, la polémica en torno al problema de los universales representa un eje central de discusión y desarrollo del pensamiento de la época que tendrá sus prosequimientos hacia adelante. Todos estos tópicos constituyen una suerte



de hilo rojo del pensamiento medieval y revisten una gran complejidad, que exige un esfuerzo intelectual importante y una adecuada predisposición crítica y valorativa para quien se acerque a ellos.

En efecto, en el entramado dinámico y siempre polémico de estas tradiciones, se dirimen cuestiones fundamentales que oscilan permanentemente entre la exigencia de la síntesis y la demarcación de límites entre dos registros diferentes: el de la fe y el de la razón, el de las emociones y el pensamiento, lo mundano y lo sagrado, el pecado y la santidad, etc.

La filosofía medieval constituye un período complejo y difícil para ser abordado si se considera que la modernidad y lo que sigue de ella, aparentemente dejaron de brindar los puentes o dispositivos teóricos y categoriales adecuados para acceder a ese escenario secularmente estático y simbólicamente opaco. Por el contrario, las vías de acceso a ese mundo que se entrevé como demasiado plegado sobre sí, parecen haberse clausurado, lo cual torna dificultosa la comprensión del sentido de sus problemas y de su conexión con los actuales.

En dicho contexto, no resulta sencillo reconocer el lugar de la filosofía y su ideal griego de investigación y búsqueda crítica de la verdad, o concebir bajo qué condiciones se piensa la libertad y la autonomía del pensamiento y la acción humana, o comprender el sentido que asume la existencia cuando está absolutamente volcada hacia lo trascendente divino. Esta dificultad, consecuencia de nuestra inevitable modernidad, se retraduce en un problema exegético que debe cuidarse de recaer o empobrecer potenciales vías interpretativas, al reconducirlas únicamente hacia suposiciones o presupuestos ideológicos y/o religiosos.

Pero en una larga tradición de siglos de lectura e interpretación cultural, histórica y filosófica, se reconocen sin embargo, legados indiscutibles que son producto de estrechas vinculaciones entre la tradición semita e indoeuropea y que obligan para su comprensión, a reponer constantemente el diálogo con el pensamiento antiguo en todas sus fases, situarse en los bordes de su disolución y ver allí algunas continuidades y rupturas, reencontrar en sus preguntas algunos de los problemas filosóficos que hoy todavía motivan la reflexión, en el murmullo de una interioridad que buscándose a sí



misma encuentra a Dios, o en la pregunta por la relación entre los símbolos y las creaturas, reponiendo las vías que conectan ontológicamente a lo creado con su principio creador, en la naturaleza del tiempo y su relación con el principio de los seres, en el juego de las analogías y de las metonimias entre el orden natural y el orden divino, etc.

Tal como se recomienda para los otros períodos filosóficos, los/las estudiantes se deben iniciar en el contacto directo con las obras y los géneros de los autores medievales, y con el de sus comentaristas, para que sea posible el tendido de puentes genuinos con esta tradición. Del mismo modo, explorar en la riqueza de los modos de representación simbólica, en acontecimientos históricos como las Cruzadas, las relaciones de poder entre los papados y la distribución de las tierras y los títulos nobiliarios, la construcción de las iglesias alrededor de las que se organizaban formas de la socialidad y del acceso a los símbolos, sus estilos arquitectónicos, la vida monacal y las formas de organización de la vida social y de acceso al saber, el principio de autoridad como principio epistémico. Todo ello contribuye a la comprensión y puesta en sentido de la naturaleza de los problemas filosóficos que se discuten.

El acercamiento al latín y a su ámbito de influencia, permitirá el manejo de las categorías culturales más significativas, a la vez que posibilitará captar la magnitud de los términos fundamentales que han dado vitalidad al pensamiento filosófico de la época y a la voz misma de los pensadores.

El abordaje de los problemas filosóficos de la Edad Media en su complejidad genealógica, se proyecta hacia las unidades curriculares sucesivas como la Historia de Filosofía Moderna y Contemporánea, pero también resulta de suma importancia para recuperar la deriva semántica de algunas categorías fundamentales de la Filosofía Política, la Teoría del Conocimiento, y la Metafísica.

Ejes de contenidos (descriptores)

Etapas y periodización de la historia de la filosofía medieval

Disolución del mundo antiguo. El imperio pagano y los monoteísmos: triunfo del *Reino de Dios*. La confluencia cultural semita-indoeuropea en el mundo cristiano. El



medievo cristiano, judío, islámico. Posicionamientos hermenéuticos en relación a la cultura medieval. Disputas acerca de la posibilidad de la filosofía *cristiana*. Resignificaciones y reacomodamientos epistémicos de las nociones del mundo clásico: cosmos, hombre, Dios, ser, logos, razón, autoritas. Continuidades y rupturas de la Filosofía Medieval. Las vicisitudes de la recepción del platonismo y del aristotelismo. Distinción Patrística/Edad Media (escolástica): modos diversos de entender la Filosofía.

El mundo social y político de la edad media

Las instituciones medievales: la Iglesia primitiva y la comunidad de bienes. Los monasterios y las órdenes religiosas. El feudalismo. Los castillos. Iglesia y Estado: Carlomagno y el Sacro Imperio Romano-Germánico. Arquitectura y arte sacro. Universidades y Gremios. Las cruzadas. La inquisición. Modos de la subjetivación: la persona humana. El santo y el pecador. El cristiano, el pagano y el hereje. El monje y el mártir. El señor feudal y el siervo de la gleba. El cruzado. El judío. El musulmán. El inquisidor. La bruja, el mago y el alquimista.

Antecedentes en la patrística y la recepción de las escuelas filosóficas de la antigüedad

La Patrística y los padres apologistas griegos y latinos. El gnosticismo. La escuela de Alejandría, el arrianismo y los padres capadocios.

Agustín de Hipona: la dialéctica entre la razón y la fe, el problema gnoseológico en la teoría de la *iluminación*. Naturaleza de Dios y el alma. La Historia, el tiempo y la Creación ex nihilo. Polémica del pensamiento agustiniano con el maniqueísmo, donatismo y pelagianismo.

Seudo Dionisio Areopagita: las vías, la creación como emanación y teofanía. El problema de los universales y la constitución de la metafísica a partir de Boecio.

El renacimiento carolingio. La formación de la escolástica.

Disputa entre dialécticos y teólogos. Las cuatro Naturalezas: Dios, verbo, mundo y conocimiento en Juan Escoto Eriúgena. El problema del mal y la libertad. El conocimiento humano. La lógica.



Anselmo de Aosta: el argumento ontológico y su repercusión filosófica.

La querrela sobre los universales. El problema en Aristóteles y sus interpretaciones históricas. Consecuencias epistémicas de las diversas posturas.

La Escolástica árabe y judía

Alfarabí. Avicena: la esencia y la existencia. El ser posible y el necesario. La existencia como accidente. Averroes: Filosofía y religión. El intelecto material universal. Avicibrón. Maimónides: Dios y el mundo. El ambiente doctrinal del siglo XIII. Fundación de las universidades y organización de la enseñanza. Métodos pedagógicos: lectio, quaestio, disputatio. París y Oxford. Las órdenes mendicantes.

La Escolástica cristiana

La tradición agustiniana: San Buenaventura. Filosofía y teología. La existencia de Dios y las ideas divinas. El itinerario de la mente a Dios. La creación y la analogía universal. Las razones seminales. El conocimiento y el alma humana. Incorporación del aristotelismo a la filosofía cristiana: Alberto Magno. Santo Tomás de Aquino. Fe y razón. La existencia de Dios. El acto de ser. Distinción y composición real de esencia y ser. La analogía. Creación del mundo. La causalidad: las cinco vías para probar la existencia de Dios. Antropología. Realismo gnoseológico. Ética. Las virtudes teologales: fe, esperanza y caridad. Política: la monarquía. El averroísmo latino. Duns Escoto. El objeto de la metafísica: el ens commune. La constitución del ente finito. Esencia y existencia. Individuación y haecceitas. La noción de Dios. Voluntarismo y contingentismo. Separación de fe y razón.

Crisis de la escolástica

Separación entre fe y razón. Guillermo de Ockham: el nominalismo. La Suppositio. El conocimiento de Dios. El ockhamismo.

Ciencia empírica. La prefiguración de la modernidad.

Mística especulativa: Meister Eckhart.



Orientaciones metodológicas

Como principio metodológico de la unidad curricular se sugiere acercar a los/las estudiantes al reconocimiento de los principales momentos del pensamiento medieval a partir de un recorte problemático que funcione como eje de desarrollo de aquellos descriptores que se eligen abordar sin desacoplarlos de sus vinculaciones materiales, históricas y políticas. Esto significa proponer lecturas y actividades de reconocimiento a distintos niveles y a través de una combinación de recursos icónicos, artísticos, arquitectónicos.

Las problemáticas planteadas cobran vigor y riqueza al ser referidas a las fuentes primarias, por lo que se sugiere el acceso sistemático a la lectura de los pensadores en sus textos. En tal sentido, se sugiere una selección de textos fuentes y un programa de lecturas comentadas a fin de garantizar un acercamiento genuino a los pensadores más relevantes de la época. La lectura de textos deberá poner en evidencia la complejidad de los problemas filosóficos planteados en el período medieval.

Al mismo tiempo deberá vincularse el pensamiento medieval con la Historia de la Filosofía Antigua donde encuentra sus antecedentes, así como también referirla a otras disciplinas del saber filosófico, destacando su influjo en la filosofía posterior.

Es importante establecer vínculos entre la filosofía medieval con las diversas perspectivas contemporáneas para establecer resignificaciones pertinentes, en función de las consideraciones de la filosofía actual. Para ello, se puede trabajar a través de algunos ejemplos, posibles vinculaciones entre la filosofía medieval y aspectos que hacen a la complejidad del presente.

Se da por sentado que dado a la extensión y variedad de perspectivas que ofrecen los mil años de pensamiento medieval, el nivel de intensidad y profundidad con el que se despliegue cada tema, pensador o teoría, será fruto de la opción, mirada y recorte que haga la institución y el docente a cargo.

Se sugiere poner en acto prácticas intertextuales, sobre todo haciendo uso provechoso de los aportes tecnológicos, que brindan acceso a bibliotecas virtuales, foros de debate y a otros medios que promuevan la comprensión, interpretación y producción de textos.



Bibliografía sugerida

Las fuentes primarias se dan por supuestas en el desarrollo de la unidad curricular por lo cual no se explicitan en este apartado.

Aesten, J. (2004). *Introducción a la filosofía medieval y los trascendentales*. Madrid: Trotta.

Campanini, M. (2006). *Introducción a la filosofía islámica*. Trad: Santiago Escobar Gómez (orig. Editori Laterza). Madrid: Biblioteca Nueva.

Canals Vidal, F. (1980). *Historia de la filosofía medieval*. Barcelona: Herder.

Copleston, F. (1993). *Historia de la filosofía. Vol II y III*. Barcelona: Ariel.

Forment, E. (2008). *Tomás de Aquino esencial. Introducción y Antología*. Barcelona: Montesinos.

Gilson, E. (1952). *El espíritu de la filosofía medieval*. Buenos Aires: Emece.

Gilson, E. (1976). *La filosofía en la edad media*. Madrid: Gredos.

Gougenheim, S. (2009). *Aristóteles y el islam*. Traducción de Ana Escartín. Madrid: Gredos.

Jolivet, J. (1974). *La Filosofía Medieval de Occidente*. Vol. 4. Madrid: S. XXI.

Le Goff, J. (1986). *Los intelectuales en la Edad Media*. Traducción A. Bixio. Barcelona: Gedisa.

Le Goff, J. (1999). *La Civilización del occidente medieval*. España: Paidós.

Magnavacca, S. (2005). *Léxico Técnico de Filosofía Medieval*. Buenos Aires: UBA-Miño y Dávila.

Manser, G. (1947). *La esencia del tomismo*. Madrid: Bolaños y Aguilar.

Merino, J. (2001). *Historia de la filosofía medieval*. Madrid: B.A.C. Sapientia Rerum.

Piepper, J. (1973). *Filosofía medieval y mundo moderno*. Madrid: Rialp.

Ramón Guerrero, R. (1981). *Contribución a la historia de la filosofía árabe. Alma e intelecto como problemas fundamentales de la misma*. Madrid: Universidad Complutense.

Rassan, J. (1980). *Introducción a la filosofía de Santo Tomás de Aquino*. Madrid: Rialp.



Reale, G. y Antiseri, D. (2010) *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Colombia: San Pablo.

Saranyana, J.I. (2010). *Breve historia de la Filosofía Medieval*. Pamplona: EUNSA.

Saranyana, J.I. (2007). *La filosofía medieval. Desde sus orígenes hasta la escolástica barroca*. Pamplona: EUNSA.

Latín

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2,66
Horas totales anuales	128	85.33

Finalidades formativas

Latín funciona como un espacio de iniciación en el conocimiento de una lengua considerada tradicionalmente como *lengua clásica*, cuyas proyecciones en las lenguas romances, entre ellas el español, continúan hasta nuestros días. Dado que el estudio de una lengua no puede concebirse separadamente de su respectivo referente cultural, esta unidad curricular también se propone establecer relaciones entre la lengua y los otros aspectos de la cultura latina, principalmente el filosófico, con el fin de contribuir así a la formación de los futuros educadores de Filosofía.

El latín fue tanto una lengua hablada como escrita en la antigua Roma. Gradualmente, y sobre todo debido a la caída de Roma en el siglo V d.C., a impedimentos geográficos para la comunicación entre los pueblos, y a la acción de los sustratos de los territorios que Roma había conquistado, el latín hablado fue transformándose y dejó de ser la lengua materna de todos los pueblos de la Romania. Sin embargo, el prestigio cultural de la producción literaria, histórica, filosófica y poética de la Edad de Oro (el latín clásico, siglos I a.C. al I d.C.) fue tan grande que acabó por identificarse como *la lengua*



de la cultura en todo el Occidente cristiano. Durante más de mil años después de la caída de Roma, el latín seguía siendo utilizado de manera escrita y oral por los eruditos y estudiosos de Occidente.

La Iglesia desempeñó un importantísimo papel en la conservación del latín y de su acervo, a través de las obras escritas en esta lengua tanto en la Antigüedad como en el Medioevo. Pero también es cierto que el latín siguió caminos divergentes: como lengua escrita, continuó siendo, con algunos cambios más o menos significativos, básicamente el mismo durante dos mil trescientos años, desde la Antigüedad hasta hoy; mientras que como lengua hablada (latín vulgar, en el sentido de hablada por el pueblo o *vulgus*) dio origen a las numerosas lenguas romances o románicas que desde Europa se transmitieron a América y hoy en día hablan millones de personas: el español, el italiano, el francés, el portugués, etc.

La lectura de los textos en la lengua en la que fueron originalmente escritos permite al/a la estudiante de Filosofía no sólo una comprensión mucho más acabada y profunda de los conceptos principales en ellos expuestos, sino incluso un mayor acercamiento, por más sutil que sea, a la cosmovisión que subyace y contiene intrínsecamente una lengua determinada en un momento histórico dado. El ejercicio de leer los textos en su idioma original es algo necesario para quienes desean profundizar en el pensamiento de los numerosos filósofos que se expresaron en latín.

En efecto, el latín es la lengua que durante más tiempo ha sido utilizada como vehículo de la comunicación filosófica, y en la que mayor número de obras se han escrito. Durante más de veinte siglos el latín ha cumplido esa misión, desde el siglo I a.C., y no en un solo país sino en la mayor parte de los países de Europa y en algunos de América. Esto hace que el número total de obras escritas en latín sea elevadísimo; sería difícil hacer un cálculo aproximado de las mismas. El latín, como lengua de la tradición filosófica, ha sido no sólo mero vehículo de expresión sino también la materialidad significativa en la que han plasmado su visión del mundo autores muy importantes a lo largo de la historia de la filosofía, entre los que se destacan Lucrecio, Cicerón, Séneca, San Agustín, Boecio, San Anselmo, Duns Scoto, San Alberto Magno, Guillermo de Ockham, Santo Tomás de Aquino, Roger Bacon, Luis Vives, Fox Morcillo, Francisco



Valles, Francis Bacon, René Descartes, Thomas Hobbes, Benito Spinoza, Immanuel Kant.

Por todo esto, resulta evidente que el estudio del latín contribuye ampliamente a la formación del estudiante, futuro docente de Filosofía: para conocer mejor la propia lengua española, en su vocabulario (palabras patrimoniales, semicultismos y cultismos) y su estructura sintáctica; para desarrollar una perspectiva histórica sobre el mundo romano que está en la base de la historia y la formación de Europa y sus instituciones; para dominar mejor la terminología científica; para acercarse a una riquísima e influyente literatura; para conocer mejor nuestra propia cultura; en fin, para profundizar en el estudio de la materia prima de la filosofía: el lenguaje.

Ejes de contenidos (descriptores)

Historia del latín

El latín como lengua indoeuropea. El tronco indoeuropeo: lenguas que lo componen. Identificación geográfica del dominio latino. Evolución histórica del latín: del latín preliterario a las lenguas romances. Escritura y pronunciación del latín clásico.

Nociones básicas de morfología latina

Conceptos fundamentales para el estudio de la morfología. El latín como lengua flexiva. La formación de palabras. La flexión nominal y la flexión verbal: accidentes gramaticales. La flexión nominal: las cinco declinaciones latinas. Sustantivos, adjetivos, comparativos y superlativos, pronombres. El verbo *sum*, “ser”, “estar”, “existir”. Los verbos regulares: las cuatro conjugaciones latinas. Las palabras invariables: preposiciones, adverbios, conjunciones, interjecciones.

Nociones básicas de sintaxis latina

Los elementos de la oración simple latina. Articulación de sujeto y predicado. Reglas de concordancia. Complementos del verbo: verbo *sum*, verbos transitivos, verbos intransitivos. Técnicas de traducción.



Cultura latina

Historia de Roma: Monarquía, República, Imperio. La literatura latina: principales autores y obras (poesía, historia, drama, filosofía, etc.). Los espectáculos en Roma. Los juegos. El ejército. La religión romana. La sociedad romana. El derecho romano. La familia y la vida cotidiana. La organización financiera.

Filosofía latina

El epicureísmo y el estoicismo en Roma. Lucrecio, Cicerón, Séneca. La impronta de la filosofía romana.

Orientaciones metodológicas

La naturaleza propia del estudio de esta asignatura plantea la necesidad de una metodología de trabajo teórico-práctica. En principio, se sugiere proponer a los/las estudiantes un corpus conformado primero por expresiones breves y luego por oraciones simples extraídas de textos filosóficos latinos para que puedan desarrollarse las principales características morfológicas, sintácticas, semánticas y lexicales de la lengua latina. Al mismo tiempo, resulta pertinente acompañar con el marco histórico, social, político, artístico, filosófico y cultural de esas expresiones y oraciones simples.

Se aconseja proponer ejercicios acerca de los temas desarrollados primero teóricamente, con la ayuda de fichas de morfología, cuadros, y todo tipo de material didáctico que el docente juzgue pertinente. Es importante que los ejercicios sean corregidos en el pizarrón para eliminar dudas y corregir errores, de modo de completar así la comprensión integral de los distintos temas desarrollados. También resulta de suma importancia incorporar, ya sea en términos de contenido como operativos, los aportes que brindan las nuevas tecnologías: foros, páginas web, blogs, para que sean integrados en todas las instancias de aprendizaje.

Bibliografía sugerida

Assis de Rojo, M. E. (Coord.).(2010). *Lengua latina para universitarios*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.



- Macchi, L. (1966). *Diccionario de la lengua latina. Latino-Español, Español-Latino*. Buenos Aires: Don Bosco. 6ª ed.
- (1984). *Diccionario ilustrado Vox Latino-Español, Español-Latino*. Barcelona: Biblograf. 18ª ed.
- Baños, J. M. (Coord.). (2009). *Sintaxis del latín clásico*. Madrid: Liceus.
- Bassols de Climent, M. (1956). *Sintaxis latina*. Dos tomos. Madrid: CSIC.
- Herrero, V. J. (1965). *Introducción al estudio de la filología latina*. Madrid: Gredos.
- Lusán, P. (1983). *Ingrediar... Curso teórico-práctico de latín. Morfología Latina*. Buenos Aires: Instituto salesiano de artes gráficas.
- Mariner Bigorra, S. (1990). *Lengua y Literatura Latinas I*. Madrid: UNED.
- Moreno Hernández, A. y Carrasco Reija, L. (1988). *Lengua y Literatura Latinas I. Lengua Latina (Adaptación)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Palmer, L. R. (1984). *Introducción al latín*. Barcelona: Ariel.
- Tursi, A. (2005). *Guía de latín*. Buenos Aires: UNSAM.
- Valentí Fiol, E. (1985). *Gramática de la lengua latina. Morfología y nociones de sintaxis*. Barcelona: Bosch 8ª ed.
- Valentí Fiol, E. (1969). *Sintaxis latina*. Barcelona: Bosch.

Antropología filosófica

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2.66
Horas anuales	128	85.33



Finalidades formativas

En esta unidad curricular se aborda un capítulo fundamental de la formación específica del/de la futuro/a profesor/a en filosofía, proponiendo un recorrido cronológicamente organizado, a través de los desarrollos más representativos de la reflexión filosófica sobre la especificidad de lo humano, su naturaleza, su lugar en el mundo y su relación con el resto de lo viviente .

En este desarrollo se tendrán en cuenta distintos momentos que hacen a la tradición epistémica e ideológica de la Antropología Filosófica como disciplina y a las ulteriores corrientes críticas que surgen en la segunda mitad del siglo XX: sus antecedentes, el proceso de conformación del campo, las vicisitudes históricas que intervinieron en la construcción de su objeto, el conjunto de saberes que componen y aportan a su desarrollo, los momentos de crisis paradigmática y de viraje en las perspectivas de abordaje.

Desde sus inicios más remotos el hombre ha reflexionado acerca del mundo que lo rodea y acerca de sí mismo. Resulta interesante advertir en principio, al menos en un sentido general, las distintas perspectivas que fueron ganando terreno en el curso histórico de la reflexión filosófica. Entre éstas se destacan aquellas posturas que ven al hombre bajo el signo de una dualidad constitutiva que debe ser explicada y jerarquizada. Otras de gran importancia introducen la cuestión de la historia y la temporalidad como dimensiones determinantes de la condición humana. El cuerpo como sede de un espíritu o el cuerpo como condición de apertura al mundo, el hombre como animal que interpreta signos, son algunas de las cuestiones que pueden convertirse en ejes problematizadores y articularse con los lineamientos generales del desarrollo histórico-epistémico que aquí se trazan.

Ejes de contenidos (descriptores)

La Antropología filosófica como disciplina

La Antropología Filosófica: el hombre como tema en la reflexión filosófica. Dificultades en torno a la pregunta filosófica por el hombre. Los fundamentos de la perspectiva antropológica: biológicos, míticos, religiosos y filosóficos.



Antecedentes de la Antropología Filosófica en la historia del pensamiento de occidente

La reflexión sobre la naturaleza humana en la filosofía antigua, helenística y medieval (Sofistas, Platón, Aristóteles, Epicúreos, Estoicos, Agustín, Tomás de Aquino).

Humanismo renacentista y genealogía del individuo moderno. La cuestión del *sujeto* y el problema del *yo*. El hombre como nuevo objeto epistémico en la modernidad: razón, sentidos, pasiones (racionalismo moderno y empirismo). Naturaleza humana y sociedad en el pensamiento ilustrado. Las preguntas kantianas y la constitución de la antropología.

La perspectiva romántica: Herder, Goethe, Hegel.

El hombre en la historia material: Feuerbach, Marx y el giro antropológico.

La perspectiva crítica y un nuevo punto de partida para pensar al hombre: Schopenhauer, Kierkegaard y Nietzsche.

La antropología del siglo XX y los desarrollos críticos al hombre monológico

La perspectiva latinoamericana sobre el hombre: la crítica al eurocentrismo. R. Kusch, Leopoldo Zea. La problemática antropológica en la controversia sobre la humanidad del indio: Bartolomé de las Casas.

El programa antropológico de Scheler. El hombre como animal simbólico: Cassirer. Teoría de la persona en Freud. La fenomenología, la antropología existencial y el debate sobre el humanismo: Husserl, Heidegger, Sartre, Ponty.

Críticas al *giro antropológico*. Las posibilidades de una Antropología después de la muerte de Dios y la muerte del hombre: Nietzsche, Freud, Foucault. Subjetividad y Aparatos de Estado. La Antropología Filosófica y los estudios de Género.

La condición humana y la crítica de la razón instrumental.

La condición humana desde la perspectiva de la vida activa. La ruptura con la tradición. El pensamiento y la brecha entre el pasado y el futuro (Arendt). Razón subjetiva y razón objetiva. Los desarrollos de la Teoría Crítica.



Orientaciones metodológicas

Con el propósito de introducir a los/las estudiantes en la reflexión filosófica acerca del hombre, y teniendo en cuenta la importancia del acercamiento a textos filosóficos ya sean fuentes filosóficas o comentarios al respecto, se propone la lectura comentada como herramienta principal para la comprensión de los principales motivos de reflexión presentes en los problemas y autores tratados.

Dado el carácter eminentemente teórico de la disciplina filosófica en cuestión, se considera sumamente pertinente el empleo de algunas técnicas de lectura que permitan no solo la comprensión de los ejes propuestos sino sobre todo la posibilidad de comparar y problematizar los mismos.

Asimismo, teniendo en cuenta nuestro aporte en la formación de futuros profesores en filosofía, se plantea la necesidad de brindar herramientas para el ejercicio de la profesión. En este sentido se consideran importantes: la utilización de noticias periodísticas, obras de literatura, películas u otro tipo de material que permita un modo distinto de abordar los problemas considerados, incluso sirviendo como disparador para pensar los mismos; la implementación de guías de lectura que muestren la posibilidad de adaptación de los textos filosóficos trabajados para su uso en el nivel secundario.

Bibliografía sugerida

Agustín de Hipona. (1979). "La Dimensión del Alma". En *Obras de San Agustín*. Ed. Bilingüe. Tomo III. Obras filosóficas. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

Althusser, L. (1967). "*Marxismo y humanismo*". En *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI.

Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Aristóteles. (1983). *De Anima*. Buenos Aires: Leviatán.

Buber, M. (1967). *¿Qué es el hombre?* México: Breviarios, Fondo de Cultura Económica.

Cassirer, E. (1960). *Antropología Filosófica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cruz Velez, D. (1970). *Filosofía sin supuestos*. Buenos Aires: Sudamericana.



- Darwin, C. (2009). *El origen del hombre*. Barcelona: Crítica.
- De Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.
- Descartes, R. (1993). *Discurso del Método. Meditaciones Metafísicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Foucault, M. (2009). *Una lectura de Kant. Introducción a la Antropología en Sentido Pragmático*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gehlen, A. (1993). *Antropología Filosófica: del encuentro y descubrimiento del hombre por sí mismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- Kusch, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Lugar: Ed. Castañeda.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *La fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta Agostini.
- Morey, M. (1986). *El hombre como argumento*. Barcelona: Anthropos.
- Nietzsche, F. (2008). *Así habló Zarathustra*. Madrid: Cátedra.
- Pico Della Mirándola, G. (2003). *Discurso sobre la dignidad del hombre*: Buenos Aires: Longseller.
- Ricouer, P. (1970). *Freud, una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Sartre, J. P. (2009). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa.
- Scheler, M. (2003). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.
- Vasconi, R. (2015). *Perspectivas. Una introducción a la Antropología Filosófica*. Rosario: Ediciones Danke.
- Zea, L. (1969). "La filosofía occidental tropieza con el hombre". En: *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI.

Teoría del Conocimiento

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.



Asignación Horaria

	Horas Cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2.66
Horas anuales	128	85.33

Finalidades formativas

Teoría del Conocimiento, es una unidad curricular perteneciente al Campo de la Formación Específica, ubicada en el segundo año de la carrera. Tiene por finalidad ahondar en el estudio de las problemáticas del conocimiento humano, en particular indagando sobre las condiciones de posibilidad, validez, alcance, fundamentos y límites del conocimiento en todas sus formas.

Los problemas relativos al conocimiento fueron, desde luego, parte de las preocupaciones de los filósofos de la Antigüedad, pero es a partir de la filosofía moderna que su tratamiento se vuelve sistemático dando origen a una nueva disciplina autónoma conocida como Gnoseología o Teoría del Conocimiento.

El objeto de estudio clásico de esta disciplina cabría cifrarlo en dos problemas fundamentales, íntimamente relacionados entre sí. El primero de ellos es: ¿Qué es el conocimiento? La resolución de esta cuestión fundamental conduce al planteamiento de preguntas sobre tópicos arriba aludidos. El segundo problema se enuncia en la célebre cuestión: ¿Qué es la verdad? Su indagación exige preguntarse: ¿En qué se distingue la verdad de la certeza y de la evidencia? ¿Cuál es el criterio de verdad? ¿Cómo se explica el error?

Pero todo este conjunto de preguntas que definen un campo de investigación filosófica, resultan correlativos a su vez, de supuestos onto-antropológicos que en la filosofía moderna se expresan en los términos de la postulación de una conciencia que puede pensarse-reflejarse a sí misma mientras piensa-refleja a su objeto, se lo representa y lo conoce; por ello una de las cuestiones nodales de la teoría del conocimiento se expresa en los modos en que se concibe tanto a esta conciencia como al producto de su relación con el mundo, esto es, se expresa en una teoría general de las *representaciones*. Los distintos *ismos* que señalan las diferentes posturas en una teoría del conocimiento serán



entonces, los intentos por ordenar el conjunto de respuestas a la cuestión central del origen y el valor o grado de verdad atribuido a las representaciones de un sujeto cognoscente.

Esta idea de una teoría del conocimiento basada primero en una comprensión de los *procesos mentales* de un sujeto y que luego en Kant se va a convertir en un tribunal de la Razón Pura, pretende ser una teoría sobre los fundamentos últimos del proceso cognoscitivo, abarcadora de todo conocer pasado, presente y futuro, es decir, una concepción apriorística y ahistórica que más tarde trasladará el problema de la representación desde el pensamiento al de su formulación lingüística, pero que finalmente, ya sobre el siglo XX, resultará contrastada críticamente por la necesidad de poner esos a priori bajo una perspectiva histórica reconociendo en los procesos cognitivos la intervención de otras relaciones dinámicas no necesariamente reflejantes.

Aquí es donde se abren entonces, otros capítulos a desarrollar entre los ejes principales de una teoría del conocimiento, entre ellos: los planteos del pragmatismo referidos a la cuestión general de la formación de las creencias, las críticas de la noción de verdad entendida como correspondencia, el esfuerzo por pensar la representación sin recaer en un mentalismo, los desarrollos foucaulteanos sobre las relaciones entre saberes, discursos, prácticas y poderes, el abandono del problema de las facultades del sujeto cognoscente por el abordaje de estructuras cognitivas que operan inferencialmente en relación a un entorno, el reconocimiento del nivel de las emociones en los procesos de cognición y formación de las creencias, los desarrollos que provienen desde las ciencias cognitivas, etc.

Se trata entonces de brindarle a los/las estudiantes algunas herramientas conceptuales y sus correspondientes perspectivas paradigmáticas, para que puedan adentrarse en ese campo fundamental de problemas filosóficos cuyo tratamiento hoy, en este presente que llegó a autodefinirse como sociedad del conocimiento, resultan de gran pertinencia y relevancia.

Una Teoría del Conocimiento, en tanto unidad programática de la formación filosófica se correlaciona con Introducción a la Filosofía y con los cuatro ejes de la Historia de la Filosofía, especialmente como antesala para la comprensión de la filosofía Moderna y



Contemporánea. Además, conforma un eje de articulación temático junto a Lógica, Epistemología y Filosofía del Lenguaje.

Ejes de Contenidos (descriptores)

Delimitación de la problemática Gnoseológica

Objeto y método de estudio disciplinar. Proceso de constitución de la Teoría del Conocimiento como disciplina filosófica. Distinción de la Teoría del Conocimiento en la constelación del saber filosófico. El surgimiento de la problemática del conocimiento en filosofía.

El problema del conocimiento antes del giro gnoseológico moderno

La pregunta por el conocimiento en la filosofía antigua. Platón y Aristóteles: la codificación de la *razón* y la *experiencia*, de lo *general* y lo *particular*. Los juicios y la verdad. Relaciones entre ser y conocer. Las formas de concebir el conocimiento en el contexto griego: conocimiento técnico y conocimiento epistémico. El saber práctico-inferencial de la *Metis*. *Logos* y *Nous*, *Doxa* y *Episteme*. Jerarquizaciones y validaciones. Verdad y verosimilitud: dominios de pertinencia. La opinión y el sentido común como obstáculos. Vocación universalista de la razón. Mitos, metáforas y alegorías en relación a la valoración y adquisición del saber.

Posicionamientos en relación al conocimiento: escépticos, dogmáticos, agnósticos, nihilistas.

El conocimiento y la verdad en el período medieval. La facultad de conocer en relación a la naturaleza creada del hombre. Razón y fe en relación a las fuentes y los límites del conocimiento. La verdad y la gracia. El error y el pecado. La exégesis bíblica, las artes liberales, el camino de la abstracción. Discusión sobre la naturaleza de los universales. Mitos y metáforas sobre el conocimiento.

El conocimiento como planteo filosófico de la modernidad

La ciencia: objeto y meta del conocimiento humano. Posicionamiento ideológico del hombre en relación al conocer y al poder. Verdades científicas vs. Verdades teológicas. La representación como imagen del mundo. La cuestión del sujeto y la conciencia:



fundamento y garantía de la verdad. La res extensa y la res cogitans. La investigación y la exigencia metodológica. Lo objetivo y lo subjetivo en el conocimiento: las cualidades primarias y secundarias en relación a la matematización de la experiencia. Diferencia entre experiencia y experimentación.

Racionalismo y Empirismo: debate sobre el origen y la validación de las ideas. Ideas innatas versus tabula rasa: el estatuto de la razón y de la experiencia sensorial en la obtención de conocimientos. La crítica del empirismo a las bases metafísicas del conocimiento. La impresión sensible, las ideas y sus principios asociativos. El hábito y las costumbres como justificación de la legalidad. El lugar de las pasiones. Lo imaginario en el lugar de los universales.

El idealismo trascendental de Kant. La crítica como tarea anti-dogmática y anti-escéptica. La pregunta por las posibilidades del conocimiento: las facultades de la razón y el trazado de sus límites. La posibilidad de los juicios sintéticos a priori. La estructura espacio-temporal de la sensibilidad. La deducción metafísica y trascendental de las categorías. El esquematismo. Fenómeno y noúmeno: límites del conocer, posibilidades del pensar.

La perspectiva fenomenológica. La intencionalidad de la conciencia. La epoche. La correlación noético-noemática.



Desarrollos críticos de la gnoseología clásica

La crítica nietzscheana a los valores occidentales ligados al conocimiento y la verdad. Naturaleza metafórica de la verdad. La voluntad de verdad.

El conocimiento desalojado de la razón y del orden natural de las cosas: prácticas sociales y dominios de saber. Relaciones saber-poder.

Conocimiento y lenguaje. El giro lingüístico y el enfoque semántico del primer Wittgenstein: el conocimiento como pintura de la realidad. Forma lógica e isomorfismo estructural. Pensamiento, lenguaje y mundo.



El giro lingüístico y el enfoque pragmático. El significado definido por el uso y los *juegos del lenguaje*. Prácticas sociales, reglas y parecidos de familia.



El pragmatismo americano: una alternativa a los dualismos racionalistas. La cognición como actividad lógico-semiótica en tres dimensiones: sentimientos, reacciones y pensamiento. La inferencia como hábito mental básico de los procesos cognitivos: abducción, inducción y deducción. La fijación de las creencias.

Intento de superación del dualismo cartesiano: el cuerpo como lugar fenomenológico del conocimiento.

El paradigma de la complejidad: azar, caos e incertidumbre. La alianza de los saberes y el desafío de pensar complejamente. Crítica a los reduccionismos y a la inteligencia parcelada.

Orientaciones metodológicas

Se sugiere que el desarrollo de los temas se realice a través de un fuerte anclaje en pasajes seleccionados de los textos fuentes y análisis de las lecturas de los textos secundarios que los han recepcionado, identificando los posicionamientos críticos y la perspectiva teórica del comentarista. Para ello, se aconseja trabajar con fichaje e informes de lectura, análisis comentado de tesis y argumentos.

También se recuerda que es fundamental reconocer la dimensión presente que pueden tornar significativas las tesis y categorías abordadas. Para ello se sugiere invitar al/a la estudiante a examinar las articulaciones bajo las que esos conceptos (verdad, saber, error, certezas, etc.) se encuentran entramados en su propia experiencia personal, descubrir las relaciones que los vinculan a una experiencia social y a instancias valorativas institucionales y mediáticas, con el fin de desmontar los supuestos sobre los que se sostienen y generar condiciones para el examen crítico de las mismas.

Se desaconseja vivamente sostener el desarrollo de este espacio, apelando al manual o compendio disciplinar como resumen totalizador de contenidos y que funciona para el profesor y los estudiantes como interpretante único de todo el corpus bibliográfico específico, en el que se plantean clasificaciones y se construyen armados conceptuales cerrados que no estimulan a concretar el trabajo intelectual arriba sugerido, ni fomentan la actividad de contrastación entre lecturas y análisis crítico, necesaria a la formación intelectual del docente.



Se sugiere por ello, incorporar el uso de blogs, foros, wikis, herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para llevar a cabo actividades que promuevan procesos de indagación, producción, intercambio y colaboración entre los estudiantes como trabajos colaborativos en red.

Bibliografía sugerida

- Descartes, R. (1977). *Meditaciones metafísicas*. España: Alfaguara.
- Descartes, R. (2004). *Discurso del Método*. Buenos Aires: Colihue.
- Detienne, M. (1978) *Las artimañas de la inteligencia. La metis en la Grecia antigua*. Buenos Aires: Taurus.
- Foucault, M. (1995). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Gilson, E. (1963). *El realismo metódico*. Madrid: Rialp.
- Heidegger, M. (1996). “La época de la imagen del mundo”. En *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (1952). “De la esencia de la verdad”. En *Revista Cubana de Filosofía*. Vol. II, N° 10, trad. Humberto Piñera Llera.
- Hume, D. (1988). *Tratado sobre la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos .
- Husserl, E. (1992) *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1986). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Llanos, A. (1991). *Gnoseología*. Pamplona: EUNSA.
- Locke, J. (1982). *Ensayos sobre el entendimiento humano*. Buenos Aires: Aguilar.
- Luyten, W. (1996). *Fenomenología Existencial*. Buenos Aires: Lohlé.
- Merleau-Ponty, M. (1957). *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (2010). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Nietzsche, F. (2012). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Buenos Aires: Miluno.
- Nietzsche, F. (2002). *La gaya Ciencia*. Madrid: Ed. EDAF.
- Villoro, L. (2006). *Crear, Saber, Conocer*. Buenos Aires: Siglo XXI.



- Walton, R. (1993). *Husserl. Mundo, Conciencia y Temporalidad*. España: Almagesto.
- Wittgenstein, L. (1985). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial
- Wittgenstein, L. (2003). *Sobre la certeza*. Barcelona: Gedisa .

CAMPO DE FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Práctica Docente II: La Institución Escolar

Formato: Taller.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Segundo Año.

Asignación Horaria: 3 horas cátedra frente a curso + 1 hora cátedra destinada al Taller Integrador.

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas anuales	96	64

Finalidades formativas

En esta unidad curricular se realiza un acercamiento, reconocimiento y problematización de las instituciones educativas, como organizaciones mediadoras entre la sociedad, los saberes culturales significativos y los/las estudiantes.

Se comprende a las escuelas como instituciones educativas situadas, donde ocurre y transcurre cotidianamente el enseñar y el aprender, atravesadas y constituidas por conocimientos de índole diversa, entremezclados con historias, ilusiones, proyectos y dispositivos organizativos.

Se pretende que los/las estudiantes recuperen las categorías aportadas por la unidad curricular *Instituciones Educativas*, en pos de comprender diversas dimensiones y aspectos de las organizaciones y/o instituciones en las que se insertarán a trabajar y las complejas articulaciones entre las mismas, las prácticas pedagógicas y el contexto socio-cultural.



En este marco, se trata de que los/las futuros/as profesores/as comiencen a asumir el trabajo pedagógico como una práctica socio-política, fundamentada, rigurosa y comprometida, focalizando la dimensión institucional de la tarea de enseñar.

Se espera que este taller promueva el análisis y la deconstrucción de prácticas institucionales arraigadas en el sentido común pedagógico, haciendo intervenir las nociones de poder, conflicto y género, afianzando el compromiso con la democratización de las instituciones.

Ejes de contenidos (descriptores)

La trama social en que se inscribe la escuela

La escuela situada: organizaciones e instituciones que conforman el entorno escolar. Experiencias que potencian la función cultural de la escuela. Articulación con organizaciones de la comunidad, sujetos y situaciones que trascienden el ámbito escolar, la ruptura del aislamiento y la apertura a experiencias y oportunidades para el aprendizaje. Articulación del campo disciplinar Filosofía con el contexto escolar y social.

Observación en clave de análisis de las instituciones escolares

Dimensiones para analizar, comprender y organizar las instituciones educativas. La gestión institucional y las culturas institucionales. Cultura escolar y realidades socioculturales.

Procesos de Institucionalización: lo Instituido-Instituyente. Tensión, conflicto y movimiento institucional.

Gramática escolar de la escuela secundaria. Escuela y vida cotidiana. Costumbres, mitos, ritos, rutinas, códigos, símbolos. Las escuelas como espacios formales de circulación de saberes. Los eventos de las escuelas (actos escolares, olimpiadas, ferias, muestras artísticas, entre otros) y la participación del área de Filosofía en la vida escolar.



Articulación inter-nivel (ciclos, departamentos, coordinación pedagógica, otros) e intra-niveles (el pasaje entre niveles educativos y la continuidad de aprendizajes de las trayectorias de los estudiantes).

Las modalidades educativas: rural, de jóvenes y adultos, domiciliaria y hospitalaria, en contextos de privación de la libertad, de educación especial, educación artística, intercultural bilingüe, entre otras.

Observación y análisis de la convivencia escolar

La norma y la autoridad pedagógica como instancias estructurantes de la vida democrática institucional. Nuevos encuadres normativos. Análisis de los dispositivos disciplinarios y de los Acuerdos de Convivencia Escolar. Reglamentos.

Estrategias y actividades institucionales y del aula. El lugar de los Consejos de Convivencia Escolar. El Centro de Estudiantes. Las Ruedas de convivencias. El rol del docente tutor facilitador de la convivencia. El rol del preceptor. Implicación y participación de las familias y los estudiantes.

Planificación y desarrollo de proyectos institucionales

El concepto y la acción de planificar. La planificación como investigación: una hipótesis de trabajo. Un documento escrito y público.

Experiencias de micro enseñanza: realización de intervenciones pedagógicas, inserción como auxiliar del docente en el nivel y contexto a elección, tutorías de estudiantes acompañando al docente, desarrollo de proyectos específicos y aprendizaje-servicio, participación en eventos de la escuela.

Lectura y análisis de materiales y documentación escolar. Los materiales del profesor: planificación, plan anual, proyectos, libro de aula, actas de reuniones, bibliografía utilizada, documentos ministeriales y del estudiante. La carpeta escolar.

Dispositivos de lectura y análisis de las prácticas institucionales

Principales procedimientos y herramientas para el abordaje de las prácticas institucionales: observación participante, el registro etnográfico, el diario de clases,



entrevistas, análisis de casos, el portafolio, análisis de documentos y de proyectos institucionales, relevando el aporte de la unidad curricular Filosofía.

Formulación de problemas, elaboración de hipótesis, sustentación y análisis de la información. Documentación pedagógica de experiencias.

Orientaciones metodológicas

Para el análisis de las instituciones educativas, se sugiere utilizar las perspectivas etnográficas y la observación directa de su vida cotidiana, con la intención de superar la visión formalista de las instituciones y aprehender los aspectos micropolíticos que caracterizan la complejidad de las mismas.

Al mismo tiempo, resulta necesario revisar la inscripción de la Filosofía al interior de la cultura escolar; atendiendo a los rituales, las rutinas, los usos del tiempo, los espacios, los objetos; mandatos y representaciones que la implican.

La utilización y construcción de herramientas tanto para analizar como para intervenir en las dinámicas institucionales, y al mismo tiempo, la concreción de procesos de planificación y desarrollo de experiencias de intervención contextualizadas, cobrarán un lugar destacado en el desarrollo de este taller de práctica.

Así, narrativas de experiencias de micro enseñanza y estudios de casos se enriquecen si, junto a recursos, medios y materiales curriculares de uso frecuente, se incorporan diversos soportes y formatos accesibles desde las TIC, propiciándose el uso y producción de diversos recursos digitales (documentos, videos, cámaras digitales, portales en la Web, blogs presentaciones audiovisuales, software educativo, de simulación, aulas virtuales, entre otros), para llevar a cabo actividades que promuevan procesos de indagación, producción, intercambio y colaboración.

Bibliografía sugerida

Anderson, G. y Blase, J. (1987). *El contexto micropolítico del trabajo de los maestros*.
Universidad New México: Mimeo.



- Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? Conferencia inaugural en el *Seminario Internacional sobre Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina*. Buenos Aires: IPE/ UNESCO.
- Ferry, G. (2001). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las Instituciones Educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Toquel.
- Itkin, S. (2004). “De la gestión al gobierno de lo escolar”. Entrevista a Graciela Frigerio. En *Revista Novedades Educativas* N° 159.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Krichesky, G. (2009). *La escuela media en riesgo ¿Tutores al rescate?* Buenos Aires: Fundación Cimientos.
- Krichesky, M. (2006). *Proyectos de Orientación y Tutoría*. Buenos Aires: Paidós.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en el contexto neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible, In *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM, Grenoble, IUFM, 1994*, pp.25-31. Traducción de Gabriela Diker.
- Satulovsky, S. y Theuler, S. (2009). *Tutorías: un modelo para armar y desarmar*. Buenos Aires: NOVEDUC Editorial.
- Southwell, M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Santillana.
- Terhart, E. (1987). “Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?”. En: *Revista de Educación. Nro 284*. Madrid. MEC. (pp. 133 – 158).
- Tizio, H. (Coord.). (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa.



Zeichner, K. y Liston, D. (1999). "Enseñar a reflexionar a los futuros docentes". En Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, F. (eds.) *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Taller Integrador

Se aborda a partir de un trabajo colaborativo donde participan docentes de otras unidades curriculares y estudiantes de la carrera, coordinado por la pareja pedagógica del Campo de la Práctica.

El taller se organiza en torno al eje *La institución escolar* procurando la relación entre teoría y práctica y articulando las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales de las siguientes unidades curriculares:

- Didáctica y Currículum.
- Didáctica de la Filosofía I.
- Sujetos de la Educación Secundaria.
- Práctica II: La Institución Escolar.

Se propone una frecuencia variable y flexible, que contemple -como mínimo- la organización de cuatro talleres durante el año.



TERCER AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Historia y Política de la Educación Argentina

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.



Asignación Horaria:

	Horas Cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas anuales	96	64

Finalidades formativas

Esta unidad curricular se ocupa de la institucionalización de la educación en nuestro país, en estrecha vinculación con el sistema político y social, abordando su historicidad y las políticas educativas que le otorgan direccionalidad y sentido en cada momento histórico. Las políticas educativas expresan ideas acerca de las relaciones entre Estado y Sociedad, y son portadoras de las luchas y disputas por la definición acerca del modelo social deseable en cada momento histórico. Se espera entonces que el desarrollo de la unidad propicie el análisis crítico de los procesos históricos educativos y los debates predominantes en el proceso de conformación y desarrollo del sistema educativo argentino.

En este sentido, se procura introducir a los/las estudiantes en el conocimiento sistemático de la conformación de la educación argentina como fenómeno socio-histórico y político, desde la articulación de lo educativo dentro de una globalidad mayor, implicando a la educación con otros planos de la realidad social, política, económica, ideológica del contexto nacional y latinoamericano.

El estudio de los procesos históricos-políticos de la educación posibilita el reconocimiento de aquellas prácticas que perduran sedimentadas en el presente, aunque tuvieron origen en el pasado, para indagar las relaciones de poder que las configuraron en su contexto de emergencia y poner en cuestión la vigencia de sus sentidos en los contextos actuales.

De esta manera, es pertinente contribuir al reconocimiento de la profundidad histórica de la realidad educativa del presente y considerar la complejidad del conjunto de elementos que la conforman (prácticas, instituciones, proyectos en disputa, sujetos sociales, teorías). En este sentido, es preciso considerar a los sistemas educativos como



resultados históricos donde conviven, muchas veces en tensión, los condicionantes estructurales y las experiencias de los diversos actores sociales.

Desde este enfoque, se apunta a desnaturalizar el relato de la historia tradicional de corte lineal y cronológico a partir de una perspectiva de extrañamiento respecto de la forma escolar, entendida como una construcción socio histórica, caracterizada por la conflictividad, contradicciones y proyectos políticos en disputa.

Para ello es preciso explicitar las relaciones de poder que configuran formas educativas hegemónicas, institucionales, sujetos y prácticas pedagógico-discursivas; recuperando voces, figuras y experiencias de quienes quedaron invisibilizados y excluidos del relato dominante.

En el estudio de los distintos periodos de la educación argentina se tendrán presente, para el análisis, los principales ejes estructurales que organizan las agendas de los distintos proyectos político-pedagógicos en los que se expresan tensiones y diferentes formas de resolución. Entre ellos, el rol del Estado, las funciones y sentidos del sistema educativo, las relaciones del mismo con los procesos de diferenciación social, los debates en torno a la igualdad, la equidad y la calidad educativa, entre otros.

Esta unidad curricular se articula con las problemáticas abordadas en Pedagogía, Didáctica y Curriculum e Instituciones Educativas, a quienes el discurso historiográfico les permite contextualizarse, encontrando el curso de sus acontecimientos y la densidad de sus propios fenómenos.

El acercamiento crítico a la historia y política de la educación argentina posibilitará que el/la estudiante pueda ubicar su práctica- y la reflexión sobre la práctica- en el marco de un sistema educativo que a la vez que se organiza sobre la base de regulaciones, cambia como producto de los procesos políticos, sociales y económicos en un contexto determinado.

Ejes de contenidos (descriptores)

Relaciones entre Política, Educación y Sociedad.

Lo político y lo público. El Estado como autoridad política moderna. La política educativa como política pública. Principales ejes de las políticas educativas: el derecho a la educación; la igualdad y la equidad, relaciones posibles; el rol del Estado en el



financiamiento educativo; formación político ciudadana y la formación para el trabajo. El gobierno de la Educación. Las lógicas de la centralización, descentralización y recentralización. La gravitación de los organismos internacionales en las políticas educativas.

Las relaciones entre el Estado y los docentes.

La sociedad civil, las familias y las relaciones con la escuela.

Instrumentos para el análisis de las políticas educativas: posiciones y discursos hegemónicos, indicadores educativos, legislación, financiamiento, entre otros.

Constitución del Estado y el Sistema Educativo Nacional. Origen–expansión y crisis.

La educación como política estatal.

Antecedentes: El proyecto pedagógico de la Generación del '37 y la "Educación Popular". Posiciones en debate: Sarmiento, Alberdi y Estrada.

Creación del sistema educativo estatal y la construcción de la nacionalidad en la Argentina hacia fines del siglo XIX. Bases Constitucionales del Sistema Educativo Nacional. Congreso Pedagógico de 1882. Liberales y católicos en el debate sobre regulación del derecho a enseñar. Ley Nacional de Educación Común N°1420/84. Ampliación de la escolarización, efectos en la homogeneización, jerarquización y diferenciación entre clases y sectores sociales.

Expansión de la Educación Primaria. La Ley Láinez (1905) descentralización normativa y centralización ejecutiva. Ley Avellaneda.

La consolidación de una pedagogía hegemónica. Liberalismo y la Ilustración. El Positivismo y su traducción educativa. El mito de la homogeneidad y la integración.

Origen fundacional de la Escuela Media. La escuela secundaria y la lógica de la diferenciación social. Modalidades tradicionales de la escuela secundaria (Bachiller, Normal, Comercial y Técnica. Escuelas de Artes y Oficios).

Creación y expansión de las Escuelas Normales (1870). Institucionalización de la formación docente. Impronta academicista-disciplinar en la formación de profesores del nivel medio.

Los proyectos educativos del movimiento anarquista y otras alternativas pedagógicas.



Crisis del proyecto oligárquico e intentos de Reformas. El sentido de las reformas Magnasco y Saavedra Lamas y la relación con las expectativas educacionales y sociales de las clases medias.

Nuevos grupos sociales y proyectos educativos (primera mitad del siglo XX)

El Radicalismo (1916-1930) en el contexto de emergencia de la clase media. Los movimientos reformistas durante el Yrigoyenismo: derogación de la Reforma Saavedra Lamas. La Reforma Universitaria (1918) y los movimientos estudiantiles.

La República Conservadora (1930). El imaginario pedagógico espiritualista. El reduccionismo filosófico y la educación integral.

Las transformaciones en la sociedad argentina: el movimiento obrero y la expansión de los derechos sociales y ciudadano (1930-55).

Peronismo y educación. Los nuevos sujetos político-educativos y sus alternativas de inclusión. Las diferentes concepciones de educación en la propuesta peronista. Función política de la escuela y educación para el trabajo: las escuelas fábrica; la Universidad Obrera Nacional (1948); las Escuelas Industriales de la Nación, las Escuelas Profesionales para niñas. Misiones Monotécnicas y de cultura rural y doméstica. Dirección General de Educación Técnica (DGET). Educación de las mujeres.

La Educación Especial: surgimiento en el sistema educativo. La institucionalización de la educación especial. Diversidad de procesos en la historia de la educación especial, debates que la atraviesan. Los movimientos integracionistas de mediados del siglo XX. La escuela argentina y el principio de homogeneización. La historia de los binarismos normal-anormal, el niño y el adolescente anormal. De lo común a lo especial, el encierro.

El agotamiento del modelo fundacional. Las respuestas: modernización incluyente, modernización excluyente y defensa del canon fundacional. El Desarrollismo y la formación de recursos humanos. Impulso a la educación privada. Expansión de las modalidades técnicas: ENET- CONET La modernización y planificación como conceptos organizadores del disciplinamiento social. Su funcionalidad en gobiernos constitucionales y dictatoriales.



La creciente influencia de los Organismos internacionales en las políticas educativas nacionales.

La burocratización del sistema político y la de la enseñanza en el contexto de la perspectiva economicista y tecnocrática de la educación.

La organización sindical de los docentes. El Estatuto Nacional del Docente (1958).

Educación para la Liberación. (1973-1974)

La dictadura militar y el proyecto educativo autoritario-represivo

Educación para el orden. (1974-1983) Personalismo autoritario y educación para la seguridad nacional. El movimiento estudiantil y “La noche de los lápices”. Efectos del Terrorismo de Estado en la sociedad civil. Represión a la cultura y la educación. El Caso Vigil. Las políticas de transferencia educativa a las jurisdicciones provinciales.

La transición hacia la Democracia

El escenario político de la década de los ochenta en la Argentina y la demanda por la Verdad y la Justicia. El Movimiento de los Derechos Humanos y las políticas de memoria. El retorno a la Democracia y la Educación para la Participación Ciudadana. Reincorporación de docentes cesanteados, eliminación de exámenes de ingreso, restitución de concursos. El Congreso pedagógico 1984. La docencia y las organizaciones sindicales. La recuperación y normalización de las organizaciones estudiantiles.

El proyecto educativo neoliberal

La reforma del Estado y el ajuste estructural como marco de las políticas educativas. El mercado como regulador del sistema. El avance del modelo mercantilista y la privatización de la educación. El nuevo marco discursivo: calidad, equidad, autonomía, competencias y gestión. Los organismos internacionales y la educación: El Consenso de Washington. La “alianza” conocimiento, educación y productividad.



La Reforma Educativa de los noventa: descentralización; focalización; evaluación. Reordenamiento de la Educación Secundaria: el Polimodal y el desmantelamiento de las escuelas técnicas.

Instrumentos jurídico-políticos: Pacto Federal Educativo, Ley de Transferencia N° 24.049/92. Ley Federal de Educación N° 24.195/93. El rol del Consejo Federal de Cultura y Educación.

La integración y las Necesidades Educativas Especiales en el contexto neoliberal. Ley Federal de Educación e integración. La educación especial como régimen especial.

Consecuencias del modelo neoliberal: fragmentación, segmentación, diferenciación, desprofesionalización, entre otros.

Resistencia a estas políticas: movimientos y organizaciones populares, indígenas, estudiantiles, sindicatos. El conflicto en torno al presupuesto educativo en contextos de ajuste estructural del Estado. La Carpa Blanca.

La reformulación de las políticas educativas a partir de la crisis institucional del 2001

Las transformaciones sociales y culturales y la escuela: sobre la redefinición de las fronteras. Alcance y sentido de las políticas educativas: Debates actuales: deudas pendientes-nuevos desafíos.

 Fortalecimiento del rol del Estado y las políticas de inclusión socio-educativas. Nuevo marco discursivo: el desarrollo profesional, la Educación como Derecho-como bien público y el lugar de la Escuela en la reconstrucción de la trama social. Nuevo estatuto legal del Sistema Educativo. Obligatoriedad de la Educación Secundaria. La Educación Especial como modalidad en el sistema educativo argentino. Políticas de inclusión: integración, trayectorias educativas integrales. Derechos Humanos, pedagogías de la Memoria. Participación estudiantil.

Derechos y regulaciones laborales docentes: carrera (ingreso-concursos y estabilidad laboral) jornada laboral, salud, régimen jubilatorio y derecho de agremiación. Paritarias. Legislación vigente.

 Debates actuales: deudas pendientes-nuevos desafíos. Las políticas de integración y desarrollo regional, en el marco del Mercosur.



Orientaciones metodológicas

Se sugiere que las construcciones metodológicas se orienten a indagar las memorias en común, recrear las posiciones en debate e imaginar las nuevas formas de la educación para el futuro. Para esto, se proponen el análisis de fuentes documentales, las narrativas, crónicas, relatos, entrevistas. Asimismo las visitas a museos, muestras, galerías de fotos constituyen experiencias potentes para acercar el patrimonio escolar a través de los objetos-huella y su relación con el contexto. Las participaciones en Congresos de Historia, de Historia de la Educación, las investigaciones historiográficas y publicaciones constituyen instancias formativas valiosas para acceder a los debates más actuales de este campo de conocimientos. Se proponen también el cine-debate y los documentales, el análisis de documentos oficiales, normativas, programas, proyectos y consultas a sitios web.

Bibliografía sugerida

- Ascolani, A. (Comp.). (1999). *La Educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario: Ediciones del Arca.
- Cattaruzza, A. (2007). "Folklore, escuela y nación". En *Los usos del pasado. Los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Coraggio, J. L. y Torres, R. M. (1997). *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: CEM. Miño y Dávila Editores.
- Fernández, S. y Videla, O. (Comp.). (2008). *Ciudad oblicua. Aproximaciones a temas e intérpretes de la entreguerra rosarina*. Rosario: La quinta pata & camino ediciones.
- Guelerman, S. (Comp.). (2001). *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina pos genocidio*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, N. (2015). *El Caso Vigil. Historia social, política y educativa de la Biblioteca Vigil. (1933-1891)*. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes Editora.
- Gentili, P. (2009). (Comp.). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: CLACSO. Homo Sapiens.



- Jelin, E y Lorenz, F. (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.
- Oszlak, O. (1990). *La formación del Estado Argentino*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Paviglianiti, N. (1993). *El derecho a la Educación: una construcción histórica polémica*. Buenos Aires: OPFYL.
- Puiggrós, A. (1996). *Historia de la Educación en la Argentina*. Tomos I, IV, VI y VIII. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (2006). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el Presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Romero, J. L. (1976). *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tedesco, J. C. (2003). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2008). (Comp.). *Nuevos temas en la agenda de la política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Videla, O. (Comp.). (2006). *El siglo XX. Problemas Sociales, Políticas de Estado y Economías Regionales (1912-1976)*. Nueva Historia de Santa Fe. Rosario.
- Weimberg, G. (1995). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapeluz.

Marco normativo vigente:

- Ley N° 26.206/06 de Educación Nacional.
- Ley N° 26.058/05 de Educación Técnico Profesional.
- Ley N° 26.075/05 de Financiamiento Educativo.
- Ley 25.864/04 de 180 días de clases.
- Ley N° 26.150/06 de Educación Sexual Integral.



CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Didáctica de la Filosofía II

Formato Curricular: Taller.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer año.

Asignación Horaria:

	Horas Cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas anuales	96	64

Finalidades formativas

La construcción de una didáctica específica abarca dos grandes cuestiones: por un lado, el relevamiento de las prácticas de enseñanza (para caracterizarlas) y la producción de prescripciones (para orientarla). En el ámbito de la reflexión didáctica, es imposible plantear la pregunta por el *cómo*, escindida de la pregunta por el *qué* y el *para qué*. En cualquier campo de enseñanza, los propósitos formativos interpelan a la producción disciplinar para definir la relevancia curricular, pero en el caso particular de la formación ética y política, el problema reside en el carácter complejo y difuso de los contenidos disciplinares.

La práctica ciudadana es una práctica social que si bien se sostiene en ordenamientos identificables a través de principios, leyes, tradiciones y creencias, se termina de construir cotidianamente en diferentes ámbitos y supone una acción deliberada, un cruce o intersección de prácticas de comunicación, de participación y compromiso con la comunidad. Estas actividades siempre conllevan un cierto grado de conflictividad, un encuentro entre sujetos con diferentes intereses, perspectivas y valoraciones que obliga a revisar puntos de vista y a construir espacios comunes de encuentro.

Atendiendo a lo expuesto, esta unidad curricular se propone como principal preocupación de una didáctica específica, la construcción de dispositivos capaces de *generar criterios para intervenir en las prácticas sociales y en la relaciones de poder* ,



de tal modo de brindar al/a la estudiante del profesorado en filosofía, herramientas que le permitan generar instancias de aulas potentes para actuar en sociedad, para deliberar en la solución de conflictos, para generar una ciudadanía activa, para aportar en la construcción de sujetos autónomos, justos y solidarios argumentativamente fundados y abiertos a la crítica de la formación ética y política

Desde esta perspectiva, se entiende que el aula como espacio público, se constituye en territorio de diferencias políticas, de diferencias de género, de espacios de poder, de circulación de la palabra, de sanción de verdades, de reconocimiento o de exclusión. Por lo tanto, es éste el lugar donde comenzar a indagar sobre qué hacemos en el mundo, cómo podemos evaluarlo y hacia dónde re-orientarlo. Esto requiere incluir, en la experiencia escolar, proyectos colectivos favorecedores de la expresión, la participación y la acción de los sujetos en el ejercicio activo de sus derechos a decir, decidir, actuar y transformar los contextos en los que viven.

La enseñanza en derechos humanos, la defensa del sistema democrático y la ponderación de la política como elemento de transformación, requieren de *la reflexión filosófica* que fundamenta esa enseñanza. En este sentido, se sugieren en esta unidad curricular retomar algunos contenidos y ponerlos en tensión desde una perspectiva filosófica: ¿Cómo pensar la convivencia y la ciudadanía con las herramientas que ofrecen las relaciones de mercado? ¿Cómo podemos contribuir desde la escuela, a formar criterios de actuación en la vida social? El/la futuro/a docente de filosofía debe brindar estrategias para que los/las alumnos/as puedan participar, intercambiar ideas y debatir, explicitando criterios y argumentos. Se pretende enriquecer las prácticas del debate y discusión en el aula a partir del ejercicio de pensar, reflexionar, contrastar y justificar opiniones. En este sentido, preparar para el ejercicio de la ciudadanía en la escuela supone ofrecer herramientas y favorecer la construcción de criterios para la participación activa, creativa y responsable en la vida social. Se trata de despertar polémicas en el aula, habilitar espacios de discusión, intercambio de opiniones y experiencias a fin de tomar posición en un contexto social plural que exige una mirada introspectiva y asumir una participación activa en los procesos de cambio.



Ejes de contenidos (descriptores)

Dimensión ética de la educación como acto político: elementos para su didáctica

Ética y política: compromiso socio-político de la tarea docente. Análisis crítico de la estructura de enseñanza *explicación-aplicación. Estructura problematización-conceptualización*. La fase de problematización y el conflicto cognitivo: El cuestionamiento de respuestas automáticas y tradiciones heredadas, los conflictos en torno al deber y los dilemas éticos, los conflictos de valores, las controversias entre concepciones del bien, los conflictos de intereses.

Construcción de criterios para seleccionar textos y recursos donde localizar los conflictos: artículos periodísticos, libros de divulgación científica, textos expresivos o ficcionales en distintos soportes escritos, filmico, televisivo, etc.

Posicionamiento docente: desarrollo de la neutralidad activa.

Planificación anual de la unidad curricular y del área, unidades didácticas, proyectos específicos y planes de clases. Análisis de los componentes de la planificación. Articulación con los diseños curriculares jurisdiccionales. Incorporación de la perspectiva de abordaje interdisciplinario desarrollado por los NIC (Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos).

Pasos para diseñar una secuenciación de estructura problematización-conceptualización: lectura crítica de los contenidos prescriptivos, lecturas de las características y necesidades formativas, detección de una situación problematizadora.

La definición de consignas de trabajo y previsión de un recorrido probable, conceptualización y evaluación.

Escuela y Sociedad: el espacio público del aula como herramienta didáctica

Fundamentos normativos y contextuales de una autoridad democrática: Construcción de las legalidades como principio educativo.

Análisis crítico del discurso sobre la crisis de valores y la *educación en valores* en la escuela. El *discurso escolarmente correcto* (DEC).

La comunidad de indagación: dimensiones educativas, éticas y políticas. El lugar de las preguntas y las repuestas en el desarrollo del pensamiento crítico. El rol del docente



como facilitador de la actividad del pensar filosófico. El diálogo como herramienta metodológica. Desarrollo de habilidades filosóficas.

Estrategias de aprendizajes: atencionales, de codificación, metacognitivas y afectivas. Interrogantes acerca de la evaluación. Evaluación de: diálogos, actitudes, herramientas Autoevaluación. La evaluación *figuro-analógica*. El pensamiento crítico y el desarrollo de los criterios.

Estado, Poder y Democracia: prácticas de participación en tanto estrategias didácticas
Distintas construcciones de Estado en el marco del capitalismo. La Democracia como sistema político y estilo de vida. Las leyes como objeto de indagación: Constitución Nacional y Provincial.

La filosofía en proyectos comunitarios, institucionales y de aula.

El debate como instancia de aprendizaje. El rol del docente en el debate.

Aportes de la teoría de género a la enseñanza de la filosofía.

El formato de Taller y Seminario en el abordaje de los Derechos Humanos, los Derechos Sociales y los Derechos de los Pueblos.

Proyecto de trabajo, estudio de Casos, análisis de fallos jurídicos en torno a: el Terrorismo de Estado, Acuerdos Internacionales y Convenciones sobre la eliminación de toda forma de discriminación y de genocidio, Organizaciones de DDHH en Argentina y construcción de la memoria colectiva.

Investigación y prácticas reflexivas en torno al trabajo docente

Modelos de formación profesional reflexiva para el desarrollo del curriculum. Pensar a partir de problemas, elaborar hipótesis, analizar testimonios, establecer relaciones entre distintas dimensiones del trabajo docente.

Análisis de sistemas normativos en la organización escolar. El *recorte* como un abordaje didáctico sensible a las necesidades formativas de cada grupo.

Estudio de investigaciones básicas acerca de: formas de participación de los colectivos institucionales, identidad laboral docente.



Reflexión crítica sobre los principios que orientan la acción. Proyectos de reflexión-acción en filosofía. El papel de los actores sociales en la reflexión-acción.

Estudio de casos de investigación acción en la enseñanza de la filosofía y la práctica docente. Análisis y reflexión acerca de: Estatuto del Docente, nuevas regulaciones e ingreso a la carrera docente.

Hacia la construcción de una ética dialógica posible para el propio posicionamiento ético y la toma de decisiones profesionales frente a los conflictos éticos de la práctica docente cotidiana.

Orientaciones Metodológicas

Este espacio articula y retoma contenidos de historia y política de la educación Argentina, Didáctica y Curriculum, Didáctica de la Filosofía I, dialoga con los Talleres de la Práctica y articula horizontalmente con las unidades curriculares Ética, Filosofía Política y Metodología de la Investigación.

El desarrollo de esta unidad curricular está orientado por la praxis y la construcción de criterios y dispositivos para el establecimiento de distintas estrategias didácticas, atendiendo a los contenidos y las características del grupo con el que se trabaja. Una de las cuestiones que aborda esta unidad curricular, en tanto la misma prepara a los/las estudiantes para el desempeño de un nuevo rol docente, es la *transformación del aula en una comunidad dialógica*, un espacio y tiempo auténticos de encuentro pedagógico, afectivo, lógico, estético y político que posibilita desarrollar el pensamiento crítico, ético y creativo. Apunta a la problematización de cuestiones cotidianas que lleven al conocimiento del ejercicio democrático a través del análisis de dilemas éticos, la observación de casos *problemas* la propuesta de soluciones a través del debate argumentativo, los juegos de simulación como metodología para producir el conflicto y la tensión entre sus experiencias de aprendizaje del conocimiento social.

Se recomienda el abordaje analítico de los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) correspondientes a la unidad curricular Formación Ética y Ciudadana, y Construcción de Ciudadanía; así como el del Diseño Curricular para la Educación Secundaria Orientada de la Provincia de Santa Fe y el abordaje social complejo que figura en los



“(NIC) Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos: la educación en acontecimientos”. También se sugiere realizar un relevamiento y análisis crítico del material bibliográfico diseñado para el área de Construcción de Ciudadanía. La elaboración de criterios para seleccionar textos filosóficos y no filosóficos para el trabajo sobre la problematización, constituye otro punto específico de esta unidad.

Se sugiere promover la constitución de grupos de trabajo, difusión y experimentación con las TIC utilizando y produciendo recursos multimedia, como así también la elaboración de proyectos transversales, entrevistas, encuestas.

Bibliografía Sugerida

- Bleichmar, S. (2008). *Violencia Social. Violencia Escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Donaire, R. (2012). *Los docentes en el Siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, I. (1996). *La ciudadanía y la escuela. Una reflexión en tiempos de crisis*. Buenos Aires: FLACSO.
- Greco, M.B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Kohan, W. y Waksman, V. (2000). *Filosofía con niños, aportes para el trabajo en clase*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ley N° 12.967. (2015). *Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*. Ministerio de Desarrollo Social. Gobierno de Santa Fe.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Merieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro.
- Morelli, S. (coord.). (2016). *Núcleos interdisciplinarios de contenidos NIC. La educación en acontecimientos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Oraisión, M.M. (coord.). (2015). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.



- Santiago, G. (2007). *El desafío de los valores. Una propuesta desde la Filosofía con niños*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Schujman, G. (coord.). (2004). *Formación ética y ciudadana: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Shujman, G. y Siede, I. (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique
- Siede, I. (2009). *Formación ética y ciudadana: pensar la justicia desde la escuela*. Buenos Aires: Escuela de Capacitación Docente. CePA.
- Sumiacher, D. y Enríquez, A. (2014). *Ética*. México: Pearson.
- Tavani, E. (Direc.). (2012). *¿Qué es esto de los derechos humanos?: apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos conceptos y actividades*. Buenos Aires: Instituto Espacio para la Memoria.
- Touraine, A. (1999). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. San Pablo: FCE
- UNESCO. (2011). *La Filosofía una Escuela de Libertad*. México.

Filosofía de la Educación

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer año.

Asignación Horaria:



	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales	96	64

Finalidades formativas



Esta unidad curricular constituye un ámbito de reflexión atravesado por polémicas irreductibles que se fundan principalmente en la inscripción en una determinada corriente filosófica, la adopción de un determinado concepto de filosofía y las formas en las que, concomitantemente con estas decisiones teóricas, se la asocia a la educación. Pensar filosóficamente las cuestiones que emergen de la acción educacional implica una



ruptura con la tradición teleológica/axiológica que fijaba como función primordial de esta disciplina el establecimiento de los fines y los valores de la educación. Se inaugura así una perspectiva desde la que se la puede concebir como una práctica, como un espacio paradójico que provee a la educación de preguntas que le ayudan a problematizar sus sentidos. Pensar la Filosofía como un espacio en el que se examinan críticamente cuestiones que subyacen a las posturas educacionales contemporáneas supone adoptar un enfoque que investiga conceptos significativos tanto en el campo filosófico como en el educativo, sin la pretensión de reducirse ni a la historia de la filosofía de la educación ni a la historia de las ideas pedagógicas. El propósito es provocar un pensamiento *de* o *sobre* la educación, articulado con los debates, los objetivos, las posiciones que constituyen el desenvolvimiento del quehacer filosófico.

Se trata de la emergencia de las preguntas que cuestionan la posibilidad de la enseñanza, sus alcances, sus límites, preguntas que cuestionan el orden pedagógico establecido, que muestran sus supuestos, sus puntos no pensados, habilitando una nueva manera de pensar la educación, ejercicio de reflexión filosófica sobre la práctica educativa. Es decir centrar nuestra mirada en la problemática educativa suscitando ante ella una actitud filosófica. Se necesita para ello un proceso de reflexión filosófica sobre los problemas educativos de nuestro tiempo y, en particular, de nuestra situación como latinoamericanos y argentinos. Entendemos que este espacio de encuentro entre filosofía y educación posee la potencia de interpelar fundamentos y legitimaciones desde el interior mismo de la práctica social de educar, lo que permite develar supuestos y consecuencias de las intervenciones pedagógicas. Este proceso no puede realizarse si no es dentro de la filosofía y dentro de la educación.

Consideramos la educación como una acción eminentemente humana, que establece y produce vínculos humanos, que se lleva a cabo en la cotidianidad de nuestras vidas y que presenta una potencialidad transformadora de la vida social.

El saber filosófico, en tanto modo de pensamiento lógico-reflexivo que no admite dogmatismos, hace posible examinar las razones que justifican y han justificado las prácticas educativas en diferentes modalidades y contextos, y permite comprender,



restituyendo una totalidad de sentido, las opciones ideológicas y epistemológicas que conllevan un posicionamiento ético-político.

Ejes de contenido (descriptores)

Educación y Filosofía

La actitud interrogativa y el origen del filosofar. Visiones de una compleja relación: educación y filosofía. El campo de la Filosofía de la Educación: coincidencias y controversias.

Enfoques esencialistas. Lo inmutable pensado como trascendente al sujeto: Platón, estoicismo, tomismo. Lo inmutable pensado como immanente al sujeto, como dimensión supraindividual de la subjetividad: Rousseau, Pestalozzi, Descartes.

Enfoques historicistas. El fin de la educación identificado con el proceso: Dewey, Claparede. El fin de la educación en relación a una instancia supraindividual pero histórica: Dilthey, Durkheim, Brameld.

La filosofía de la educación: una práctica filosófica-histórica, una práctica teórica, de resistencia y liberación.

Saber y Educación

 El saber como práctica social históricamente determinada. La propuesta de una concepción problematizadora: el saber como resultado de la relación dialógica en la educación. La paradigmática figura de Sócrates y las tensiones del filósofo en su relación con el saber en el origen griego. La modernidad como proyecto educativo. Las formas de modernización pedagógica: humanismo e ilustración, romanticismo y pragmatismo, positivismo y crítica. La modernidad en América Latina. La sociedad disciplinaria. Kant como emblema de la modernidad y su convicción en la consecución de la autonomía por el saber. Marx: el concepto de ideología y sus distintas connotaciones. Nietzsche y su cuestionamiento a la concepción moderna del saber y sus posibilidades

Educación y Emancipación



Las paradojas de la emancipación. El siglo XX: Husserl y la concepción fenomenológica del saber. La crítica a la razón instrumental y la postulación de una razón crítica. La ruptura epistemológica: Foucault. La posibilidad de poner en cuestión la verdad en educación. El debate actual sobre el *fin de la modernidad* y la configuración del campo de la filosofía de la educación como pensamiento crítico. Educación, emancipación y política: la postura de Adorno. Rancière. Educación, filosofía y política en Jacotot. La figura de Simón Rodríguez como contrapunto a la perspectiva de Jacotot. Pedagogías emancipadoras: Paulo Freire. La recepción del movimiento de educación popular en Argentina: la emancipación como horizonte.

Orientaciones metodológicas

Esta unidad curricular forma parte del Campo de la Formación Específica, y articula con espacios disciplinares de la Formación General tales como Pedagogía, Psicología y Educación, Didácticas Específicas y los Talleres de la Práctica Docente, como así también con unidades de la Formación Específica, como por ejemplo las Historias de la Filosofía.

Se aconseja propiciar un espacio de producción en el que la Filosofía de la Educación potencie sus dimensiones teórico práctica, crítica y reflexiva, dando lugar a una lectura de la multidimensionalidad del acontecimiento educativo. En este sentido, se recomienda el uso de diferentes herramientas didácticas. Se sugiere formato de talleres y comunidades de indagación en torno a ejes problematizadores generando discusión, debate, lectura, comprensión e interpretación de textos filosóficos específicos. También la realización de informes de lectura, comentarios y debates sobre las categorías puestas en juego en la construcción de sentido de los diferentes textos. Se dará especial atención a estrategias didácticas tales como: indagación de los saberes previos, reconstrucción de la propia bibliografía de avance, trabajos en grupo en general con aplicación de las técnicas de dinámicas grupales. Se recomienda la utilización de diversos recursos: fuentes primarias, trabajos de investigación, mapas conceptuales, videos, películas, materiales académicos y links específicos de la disciplina.



Bibliografía sugerida

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Cerletti, A. y Couló A. (org.). *La enseñanza Filosófica, cuestiones de política y género*. Buenos Aires: Noveduc.
- Chaparro, M. (1997). *Epistemología de la Educación*. Buenos Aires: De los cuatro vientos.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Follari, R. (2000). *¿Ocaso de la Escuela?* Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Houssaye, J. (2003). (comp.). *Educación y Filosofía. Enfoques Contemporáneos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hoyos Vazquez, G. (Ed.). *Filosofía de la Educación*. Madrid: Trotta.
- Kohan, W. (1996). "Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales". En *Revista Aula*. Salamanca: Universidad de Salamanca, vol.8.
- Kohan, W. (2004). *Infancia, entre educación y filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Lipman, M. (1991). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Murueta, M. (2007). "Educación en 4 tiempos". En *Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche Interpretados para el siglo XXI*. México: Amapsi.
- Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y Crisis en la Educación Latinoamericana*. México: Alianza.



Rodríguez, S. (2001). *Obra Completa*. Tomos I-II. Caracas: Presidencia de la República.

Wainszok, C.; Durán M.; Cardona, D.; Ouviaña, H.; e Imen, P. (2013). *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipadoras de Nuestra América*. Buenos Aires: Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Ruiz.

Historia de la Filosofía Moderna

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria:

	Horas Cátedra	Horas reloj
Horas semanales	5	3.33
Horas anuales	160	106.66

Finalidades formativas

Teniendo en cuenta que las narraciones que presentan la filosofía moderna como un periodo particular de la historia de la filosofía, son deudoras tanto de determinadas concepciones de la filosofía como de ciertas concepciones de su historia y de la historia, la delimitación epocal de la filosofía moderna es un tema controvertido. Optar, en esta unidad curricular, por abarcar la filosofía del Renacimiento y de fines del siglo XVIII y los albores del siglo XIX, puede resultar un recorrido necesario para comprender la línea histórica que vincula la filosofía medieval con la contemporánea.

La filosofía en el inicio de la Modernidad se plantea como posibilidad para encontrar el fundamento, la identidad del propio tiempo que el sujeto empieza a habitar. Esta unidad curricular propone recorrer junto a los/las estudiantes un itinerario que permita a través de la lectura y de las líneas argumentativas encontradas en los textos, revisar, tensar, y problematizar las ideas de los pensadores modernos, para dar cuenta de las distintas temáticas que se pusieron en juego en esta época y descubrir las relaciones que tienen las mismas con el presente.



La mirada hacia el pasado filosófico, que se sitúa en un presente, delimita el campo de lo que sería la filosofía y lo propiamente filosófico, delimitación que implica una selección de las manifestaciones que caracterizan la filosofía, por ejemplo: sus autores, sus problemas, sus escenarios y sus formas discursivas. Los ejes temáticos propuestos se estructuran tanto histórica como problemáticamente, delineando las temáticas metafísicas y gnoseológicas de la filosofía moderna en torno a los autores seleccionados, presentando las mismas en su contexto histórico e intelectual generales, como así también las discusiones entre las distintas corrientes filosóficas implicadas.

En tanto la filosofía moderna abarcó también otras temáticas como la ética, la filosofía política y la filosofía de la historia, se sugiere presentar al menos panorámicamente, el pensamiento filosófico moderno dentro del contexto más amplio de la cultura en la que emergieron, a fin que el/la estudiante pueda vincular la especificidad de la producción filosófica moderna con el pensamiento y prácticas científicas, políticas, religiosas del período y perfilar así, la posibilidad de valerse de los autores del pasado, en el sentido de una des-mitificación de los discursos actuales de poder, que posibilite pensar nuestra realidad desde lo diferencial.

Ejes de contenidos (descriptores)

Del Medioevo a la Modernidad: Hacia la constitución de una nueva imagen del mundo
Diversos enfoques historiográficos sobre la periodización de la filosofía moderna. La conciencia histórica entre los siglos XV y XVIII. De la Edad Media a la Modernidad: cambios sociales, religiosos y políticos. Nuevos escenarios y nuevos actores de la filosofía. Hombre y Naturaleza en el Renacimiento. La ciencia en el Renacimiento. La revolución copernicana. Temáticas y características generales de la filosofía en el Renacimiento. La Reforma y sus repercusiones en la filosofía. Principales corrientes del pensamiento renacentista: humanismo, segunda escolástica, naturalismo italiano, escepticismo. La reflexión sobre el poder temporal: emergencia de la política como realidad autónoma.

Descartes y la búsqueda de una nueva fundamentación metafísica



La verdad y la duda. El método y sus reglas. El *cogito* y el criterio de evidencia. La teoría de las ideas. La moral provisional. *Res cogitans* y *res extensa*: distinción real, distinción modal. Pruebas de la existencia de Dios. Dios y el conocimiento. Certeza, error y libertad. El problema del mundo exterior. El problema de la comunicación entre las sustancias. La relación mente-cuerpo. Materia y movimiento. Dios y la naturaleza. La causalidad.

El Racionalismo Post-cartesiano

Spinoza (1632-1677): *la subversión more geométrico*. Todo lo que puede un cuerpo. Inmanencia, atributo y expresión. Natura naturans y natura naturata. Lo absoluto y la potencia. Lo inadecuado y el problema del mal. Los distintos sentidos de la causalidad divina. Causalidad eficiente y sistema modal. Necesidad y libertad. La crítica a la causalidad final. Acción y pasión. Potencia y conatus. El espíritu humano: el conocimiento y las pasiones. Las matemáticas como modelo de verdad.

Leibniz: el juego de los espejos

La ambigüedad de la Razón. Lo que acontece entre las palabras y las cosas. La Mónada: el juego de la unidad y la multiplicidad, la identidad y la diferencia. El Filósofo, los sueños y el espacio. La existencia como exigencia de lo posible. Un tejido infinito: el cuerpo como desarrollo de los pliegues del alma

Los lineamientos generales del empirismo

El origen y los límites del conocimiento. Locke: críticas del innatismo y de la noción de sustancia. El idealismo de Berkeley: percepciones, mentes y causalidad. Hume: relaciones de ideas y cuestiones de hecho. La crítica a la noción de "causalidad". La crítica a la noción de "sustancia". El problema de la identidad personal. Las consecuencias escépticas. .

La crítica y el problema de la metafísica

Kant (1724-1804). El triunfo de la razón y la idea de progreso: La Ilustración y la Enciclopedia. La crítica y el problema de la metafísica. La revolución copernicana y el



método trascendental. La posibilidad de los juicios sintéticos *a priori*. La metafísica entre la trascendencia y los límites. La autonomía de las facultades como crítica a la primacía racionalista del pensar y a la primacía empirista del sentir. Las condiciones sensibles de posibilidad de la experiencia y su validación. La nueva teoría de las formas puras de la sensibilidad y de las intuiciones *a priori*. Espacio y tiempo. Las categorías o conceptos puros del entendimiento. Conocimiento y acción. Causalidad y libertad. Razón teórica y razón práctica.

El idealismo alemán después de Kant

Superación y crítica de la filosofía kantiana. Idealismo y romanticismo. Nociones generales sobre el surgimiento y desarrollo del idealismo de Fichte, Schelling y Hegel. Esquema general del sistema hegeliano. Libertad, razón e historia. Deseo-Autoconciencia-Saber Absoluto. Cuestiones de Método: Dialéctica y Ontología. El Pensamiento y lo Universal.

Orientaciones metodológicas

En esta unidad curricular se sugiere propiciar la lectura y exégesis de fuentes primarias, a fin de establecer relaciones entre los conceptos y categorías estudiadas, como así también implementar la búsqueda de claves de lectura e interpretación, teniendo presente el eje o hilo conductor desde el cual fueron pensados y postulados por los distintos autores. Respecto a las fuentes secundarias del pensamiento moderno, precisar las distintas perspectivas desde las cuales se leen los “corpus”, aportará elementos para el desarrollo del pensamiento crítico.

La elaboración de distintos tipos de registros: informes de lectura, trabajos prácticos, grupos de discusión y trabajos finales contribuirá a que los/las estudiantes construyan creativamente perspectivas personales de lectura e interpretación.

Esta unidad curricular, articula con la historia de la Filosofía Medieval y la Historia de la Filosofía Contemporánea, como así también con Teoría del Conocimiento, Metafísica, Filosofía de la Educación, Filosofía Política, entre otras.



Bibliografía sugerida

- Allison, H. (1992). *El idealismo trascendental de Kant. Una interpretación y defensa*. Barcelona: Anthropos.
- Belaval, Y. (Dir.). (1974). *Historia de la filosofía*. Vol. VI: Racionalismo, empirismo e ilustración y Vol. VII: La filosofía alemana de Leibniz a Hegel. Madrid: Siglo XXI.
- Burucúa, J. y Glatzman, G. (1996). *Pensamiento Científico: Historia de la idea de Progreso*. Buenos Aires: Conicet.
- Bréhier, E. (1956). *Historia de la filosofía*. Vol. II: La filosofía moderna. Traducción de Náñez y Vázquez. Buenos Aires: Sudamericana.
- Chatelet, F. (ed.). (1976). *Historia de la filosofía. Ideas y doctrinas*. Vol. II: La filosofía del mundo moderno. Los ilustrados. Madrid: Espasa-Calpe.
- Copleston, F. (1969-1980). *Historia de la filosofía*. Vol. IV. De Descartes a Leibniz. Vol. V. De Hobbes a Hume. Barcelona: Ariel.
- David, H. (1984). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Traducción Jaime de Salas Ortueta. Buenos Aires: Altaya.
- Deleuze, G. (1996). *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona: Muchnik.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Trad. y notas equipo editorial Cactus. Buenos Aires: Cactus, Serie Clases.
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*. Madrid: Vidal Peña.
- Descartes, R. (1984). *Reglas para la dirección del espíritu*. Madrid: J.M. Navarro Cordón.
- Descartes, R. (1981). *Discurso del método. Dióptrica, Meteoros y Geometría*. Madrid: Guillermo Quintás.
- Hume, D. (1977). *Tratado de la naturaleza humana*. Trad. y edición de Félix Duque. Madrid: Editora Nacional.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Traducción, introducción y notas por M. Caími. Buenos Aires: Colihue.



- Kant, I. (2009). *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Edición de Roberto R. Aramayo. Traducción de R. R. Aramayo. Madrid: Alianza.
- Koyré, A. (1982). *Del mundo cerrado al universo infinito*. Trad. C.S. Santos. Madrid: Siglo XXI.
- Leibniz, G.W (1981). *Discurso de metafísica*. Traducción, comentario y notas de Julián Marías. Madrid: Alianza.
- Manzo, S. (2009). La filosofía en la Modernidad: interpretaciones historiográficas y proyecciones contemporáneas. Disponible en: www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.519/ev.519.pdf
- Serreau, R. (1964). *Hegel y el hegelianismo*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Spinoza, B. (1980). *Ética*. Madrid: Editora Nacional.
- Villoro, L (1992). *El pensamiento Moderno*. México: F.C.E.

Metafísica

Formato Curricular: Materia

Régimen de Cursada: Anual

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2.66
Horas Totales	128	85.33

Finalidades formativas

La unidad curricular Metafísica se ubica en el tercer año de la carrera formando parte del Campo de la Formación Específica. Se propone presentar al/a la estudiante un itinerario de las principales problemáticas del campo disciplinar que se generan a partir de la pregunta por el fundamento del ser, y que han dejado huellas indelebles en la estructura profunda del pensamiento filosófico, huellas constitutivas que permitieron



diferenciar y autonomizar a la filosofía de otros tipos de saberes, como la ciencia, la religión o el arte.

Se trata de una disciplina fundamental considerando la importancia y centralidad que asumió históricamente la pregunta por el sentido de lo real, pero fundamentalmente porque la interrogación por el sentido último de *lo que es* resulta la máxima expresión del saber filosófico, marcando el límite de todo saber posible. En efecto, se trata de llevar el esfuerzo teórico a su máxima expresión, razón por la cual la Metafísica se convierte en un capítulo ineludible de la formación filosófica.

Este carácter ineludible del planteo metafísico junto con la centralidad de la noción de ser, sitúan a este interrogar en el núcleo duro del filosofar, convirtiéndolo en el eje de la tradición filosófica de occidente y determinando al hombre en la construcción de su subjetividad, direccionalidad y sentido.

Al mismo tiempo, junto a todas las implicancias e incumbencias del desarrollo de los conceptos metafísicos en campos tanto propios como ajenos al quehacer filosófico, se abre la crítica y la impugnación de esta aspiración metafísica, al denunciar su fracaso por intentar escapar del plano de los meros entes al de su fundamento, al terminar identificando esta pretensión ontológica, con alguna forma de lo fundamentado: la materia, la idea, el movimiento, la Razón. Esta hipótesis del eclipsamiento de la dimensión del ser por la de los meros entes, terminó por constituirse en otra puerta de entrada válida para la reflexión metafísica, abriendo para la filosofía, nuevas perspectivas críticas sobre sí misma y la historia de sus búsquedas trascendentales, pero quizás dejando todavía intacta la pregunta por el fundamento de lo existente.

Desde ambas perspectivas, los desarrollos históricos de la metafísica, constituyen un andamiaje a partir del cual se estructura toda construcción filosófica. El reconocimiento de sus principales articulaciones conceptuales, de sus núcleos problemáticos, temáticos y semánticos son necesarios para la comprensión del pensamiento antiguo, moderno y contemporáneo, o lo que es lo mismo: para pensar desde su actualidad y su tradición.



Ejes de contenidos (descriptores)

Introducción a la problemática metafísica. Génesis de la pregunta por el ser

La idea de “ser” y sus formulaciones originarias. Caracteres generales del ser. Ser y esencia: la prioridad ontológica: filosofías esencialistas, existencialistas y de la existencia. Ser y ente: diferencia ontológica. Ser y devenir. Lo uno y lo múltiple. El problema de la causalidad y de las causas últimas. Estructura del ente. Acto y potencia. Sustancia y accidente. Los trascendentales y los predicamentales. Causalidad y participación.

Presentación de las grandes formulaciones de la pregunta por el ser y más allá del ser en la filosofía clásica: De los pre-socráticos a Aristóteles.

La filosofía primera, sabiduría, ciencia del ente y ciencia divina

Los libros de la metafísica. La escala de las formas de saber y los criterios de universalidad y causalidad. La metafísica como teología. La constitución onto-teológica de la metafísica. Sustancia, acto y potencia. Prioridad lógica, temporal y ontológica del acto respecto a la potencia. La sustancia divina

Ser, subjetividad y trascendentalidad. Ontología y analítica del entendimiento

Los principios del proceder metódico en el proceso de la duda. El cogito, el cuerpo como mecanismo. Ideas innatas, adventicias y ficticias. La idea de lo Infinito. La subjetividad como punto central del sistema cartesiano. Subjetividad y certeza

Pregunta por la posibilidad de la metafísica como ciencia. El giro copernicano como vía. Las ideas trascendentales. Subjetividad trascendental. Fenomenismo y universalidad. El ser como verdad trascendental. Analítica trascendental y ontología. Ciencia y metafísica en la modernidad.

Ser y Nihilismo. La pregunta por el valor de la verdad y el retorno a la pregunta por el ser

La superación de la antítesis verdad-error. Más allá del bien y del mal. La pregunta por el valor de la verdad. La metafísica y la cuestión de la nada. El problema del nihilismo.



Nada y afectividad, nada y ser. Ontología y Dasein. Existencia y existenciarios. Esencia esencial y esencia existencial.

Ser y más allá del ser

El nuevo pensamiento ante la pregunta por la esencia. Ser, lenguaje y acontecimiento. La Ética como filosofía primera. Identidad y totalidad. De otro modo que ser.

Giro semántico de la metafísica en la filosofía analítica

Ontología y fundamentos de la matemática. Los valores de verdad como objetos. Propiedades formales, existencia e identidad. La ontología fundamental del Tractatus. El concepto de “espacio lógico”. La relación semántica y ontología.

Orientaciones metodológicas

El trabajo reflexivo a partir de las preguntas por el fundamento, es inescindible de una actitud predisponente hacia el filosofar como actividad. El desafío metodológico será entonces generar las condiciones para poner a activar esta apertura, recuperando y reformulando aquellas preguntas disparadoras capaces de poner en movimiento el desarrollo de capacidades interpretativas, analíticas y críticas.

Paralelamente, será necesario ofrecer un plan de lecturas de textos fuentes y una propuesta de interpretaciones diversas de los principales y reconocidos textos metafísicos, para valorar y distinguir en ellos los diferentes posicionamientos, así como diferenciar adecuadamente las determinaciones de los conceptos y problemas abordados.

Resultando imposible un recorrido exhaustivo por toda la tradición metafísica, deberá optarse por la selección y el desarrollo de contenidos sobre los principales momentos que han marcado puntos de inflexión en torno al tema de la comprensión del ser. Este recorrido sobre las concepciones del ser puede convertirse en el hilo conductor para examinar las tensiones dialécticas del discurrir histórico.

Es preciso hacer hincapié en algunas de las formulaciones ineludibles de la pregunta por la subjetividad, por el estatuto científico de las aspiraciones metafísicas, por la



distinción entre ser y aparecer. Esto permitirá indagar en el intento de refundación de la metafísica sobre nuevas bases, desde la crítica Nietzscheana a la metafísica clásica, la reiteración de la pregunta por el ser en Heidegger y la postulación levinasiana de la metafísica como acontecimiento ético, por dar algunos ejemplos. Cabe insistir en que los postulados principales de la metafísica clásica son ineludibles a la hora de ingresar en el horizonte de la discusión filosófica contemporánea.

La lectura de los textos de perenne vigencia es condición necesaria para reconocer y valorar los nudos problemáticos fundamentales de la metafísica, por lo cual se sugiere una cuidada selección de textos que permita a los/las estudiantes conocer y distinguir las diferentes posiciones metafísicas de la historia de la filosofía.

En orden a lo metodológico pueden proponerse con variada intensidad desde dos recorridos o núcleos posibles: el histórico y el sistemático, pudiendo optar por uno de ellos o desplegar ambos. También será enriquecedor para los estudiantes vincular la metafísica con otras unidades curriculares como Lógica, Historia de la Filosofía Antigua, Historia de la Filosofía Medieval, Historia de la Filosofía Moderna, Antropología, Teoría del Conocimiento entre otras. Estas perspectivas posibilitarán un abordaje complejo de la disciplina que integre una mirada amplia y permita desarrollar una actitud crítica ante las problemáticas planteadas.

Se sugiere también, incorporar el uso de blogs, foros, wikis, herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las TIC para llevar a cabo actividades que promuevan procesos de indagación, producción, intercambio y colaboración entre los/las estudiantes como trabajos colaborativos en red.

Bibliografía Sugerida

Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Madrid: Espasa-Calpe.

Aubenque, P. (1974). *El problema del ser en Aristóteles*, Trad. al castellano de Vidal Peña. Madrid: Taurus

De Finance, J. (1971). *El conocimiento del ser. Tratado de ontología*. Madrid: Gredos.

Marc, A. (1964). *Dialéctica de la afirmación. Ensayo de metafísica reflexiva*. Madrid: Gredos.



- Filippi, S. (2012). "El problema del ser de Alberto Magno a Tomás de Aquino". En: *Scripta Mediarvalia. Vol 5*. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.
- Grondin, J. (2006). *Introducción a la metafísica*. Trad. de Antoni Martínez Riu. Barcelona: Herder.
- Hegel, G.F.W. (1982). *Ciencia de la lógica*. Trad. al castellano de Rodolfo Mondolfo. Madrid: Solar.
- Heidegger, M. (1959). *Introducción a la metafísica*. Buenos Aires: Nova.
- Heidegger, M. (1967). *¿Qué es metafísica?*. Trad. de Xavier Zubiri. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Heidegger, M. (1980). *Ser y Tiempo*. Madrid. : Fondo de Cultura Económica.
- Heimsoeth, H. (1966). *La metafísica moderna*. Madrid: Rev. De Occidente.
- Jaegger, W. (1949). *Aristóteles*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levinás, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Madrid: Sígueme.
- Levinás, E. (1977). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. Madrid: Sígueme.
- Mccarthy, T. (1992). *Ideales e ilusiones*. Madrid: Tecnos.
- Reale, G. (2001). *Platón. En búsqueda de la sabiduría secreta*. Trad. al castellano de Roberto Heraldo Bernet. Barcelona: Herder.
- Rosenzweig, F. (2005). *El nuevo pensamiento. Observaciones adicionales a la Estrella de la Redención*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Ediciones.
- Tomás De Aquino. (1964). *De Veritate*. Tomo I. Torino: Marietti.
- Tomás de Aquino. (2001). *Suma de teología*. Madrid: BAC.
- Waldenfels, B. (1997). *De Husserl a Derrid., Introducción a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.

Filosofía Política

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.



Asignación Horaria:

	Horas Cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2.66
Horas anuales	128	85.33

Finalidades formativas

En esta unidad curricular se propone una serie de contenidos que responden a perspectivas de análisis y de reflexión sobre las principales problemáticas políticas tal como han sido abordadas en la historia de la filosofía desde sus orígenes en la antigua Grecia hasta los desafíos filosóficos que se presentan a partir de las prácticas políticas en las actuales democracias.

El sentido de lo político está presente en el sentido de lo filosófico desde sus orígenes. Al mismo tiempo, la tarea de educar, remite desde los griegos, a un fundamento ético y a una actividad social con sentido político. Como educadores, el conocimiento y la reflexión acerca de lo político resulta fundamental para poder enmarcar la tarea pedagógica en una acción más amplia de construcción de una conciencia crítica que es esencial para el ejercicio de una ciudadanía responsable y comprometida.

En el presente, tanto las formas de la acción política como los discursos que la atraviesan, responden a condiciones entre las que se destacan la mediación tecnológica.

En esta mediación se juega el acceso a innumerables fuentes de información y expresión política. Para comprender con mayor profundidad los múltiples discursos y analizar con sentido crítico las propuestas, resulta sumamente enriquecedor conocer las formulaciones teóricas fundamentales del pensamiento político, sus contextos de surgimiento y la incidencia política que tuvieron en cada época y que, de una u otra forma, se prolonga hasta hoy. El estudio de los problemas políticos de cada época y de las categorías teórico-políticas con las que se intentó darles respuesta enriquecerá la visión política de los/las futuros/as docentes y su capacidad de problematización y de identificación de supuestos subyacentes, evitando los juicios apresurados, las valoraciones ingenuas y las comprensiones superficiales de los fenómenos políticos, los discursos y las propuestas políticas que pugnan por imponer su visión de la sociedad.



Con este objetivo se propone el estudio de las distintas corrientes de pensamiento que se han desarrollado a lo largo de la historia y que siguen vigentes de forma pura o ecléctica en cada uno de los actores políticos de la actualidad. Los ejes de contenidos se han ordenado a partir de un criterio cronológico que parte del paradigma clásico con sus características propias y avanza a partir de la ruptura que generó la modernidad en la comprensión de los principales temas de la filosofía política como son la relación entre el individuo y la sociedad, la libertad, el poder, el origen y los fundamentos del Estado y de la ley y la relación entre la ética y la política. Luego se propone abordar las corrientes que, desde distintas concepciones teóricas, se constituyeron en una crítica del Estado liberal y del sistema capitalista. Por último se presentan algunas problemáticas actuales en torno al sistema político vigente: la democracia y los desafíos que esta nos presenta. ¿Qué entendemos por democracia? ¿Cómo generar condiciones de vida más igualitarias pero a la vez más respetuosas de la diversidad? ¿Cómo garantizar el acceso a los mecanismos de participación a las poblaciones cada vez más numerosas y complejas? ¿Qué posibilidades reales tienen las democracias modernas de tomar decisiones que mejoren sustancialmente la calidad de vida de sus ciudadanos? ¿Qué actores atentan contra el empoderamiento de la ciudadanía?

A partir de este recorrido propuesto, el/la docente en filosofía podrá contar con más herramientas para consolidarse en un actor político fundamental que posea una capacidad de análisis crítico y profundo de las realidades políticas en las que vive y educa.

Ejes de contenido (descriptores)

Política, filosofía política y ciencia política

El poder, lo público y lo privado, la autoridad. Distinción entre filosofía y ciencia. Los temas de investigación de la filosofía política: la esencia de la categoría de lo político, fundamentos del poder político y del estado, la mejor forma de gobierno. La teoría y la práctica política.



El paradigma clásico

La filosofía política en el ámbito de la Polis: Platón y Aristóteles. Physis y nomos. La génesis y la importancia de la Polis, la desigualdad natural, la política y la justicia, la política y el saber, la virtud, las formas de gobierno. San Agustín y Santo Tomás: la filosofía política en el orden cristiano: el origen de la autoridad política y del Estado. La ley natural, la ley humana y la ley divina. La obediencia civil y sus límites. El pensamiento humanista cristiano en la actualidad: Jacques Maritain: el personalismo y humanismo, crítica al paradigma moderno, crítica al marxismo, la nueva cristiandad.

El paradigma moderno

Maquiavelo: la autonomía de lo político. Ética y política. El poder y el surgimiento del Estado. Hobbes: principio de igualdad natural, el estado de naturaleza, individualismo y contractualismo. Teoría del derecho natural. Absolutismo y representación. Locke: el origen el alcance y la finalidad del gobierno civil. La libertad y la propiedad como problema político. Rousseau: el origen de las desigualdades. La sociedad inicua. El nuevo contrato social, libertad y democracia. La voluntad general. Montesquieu: división de poderes como balance y equilibrio.

La crisis de la sociedad capitalista

Marx: materialismo histórico y dialéctico. La historia como lucha de clases. Estructura e infraestructura. El Estado burgués y la propiedad privada de los medios sociales de producción. La Revolución, dictadura del proletariado y comunismo. Gramsci: la reformulación del marxismo. La hegemonía y el Estado ampliado, trincheras institucionales, la función de los intelectuales. Polanyi: los orígenes del capitalismo. Crítica a la teoría del mercado autorregulado, las mercancías ficticias: mano de obra, tierra y dinero.

La crítica de la democracia liberal

Crítica elitista y reivindicación de la democracia: Democracia y sociedad de masas, la clase política, fórmula política y dominación. Weber: el Estado como monopolio de la violencia, la burocracia en el Estado moderno, los tipos de legitimidad, ética de la



convicción y ética de la responsabilidad. Schmitt: crítica radical al parlamentarismo y a la democracia liberal. La política como decisión. La lógica amigo-enemigo. La legitimidad y el Estado total.

La democracia en cuestión

Liberalismo y democracia. Estado de derecho y democracia. Democracia y totalitarismo. Las sociedades complejas, la representación y la participación. Democracia y globalización. El problema de la soberanía nacional.

Orientaciones metodológicas

Las clases magistrales y la lectura y análisis de los textos fuentes se constituyen en las estrategias centrales para el desarrollo de la teoría. Para facilitar la comprensión de algunos fenómenos políticos se sugiere la utilización de películas y documentales. Los recursos audiovisuales también pueden ser de gran valor como recurso disparador para la indagación filosófica y el debate político. Para los objetivos de análisis y problematización de la realidad se sugiere recurrir a material periodístico que permitirá hacer un trabajo de identificación de supuestos subyacentes en discursos y propuestas políticas: identificar qué significado atribuye un actor político a las categorías como: Estado, política, libertad, progreso, justicia o igualdad (por mencionar algunas) se constituye en un ejercicio de gran valor educativo. Con este tipo de ejercicios también es posible identificar a qué paradigma político adscribe un determinado medio de comunicación.

Teniendo en cuenta que los futuros profesores de filosofía tendrán competencia en el área de Construcción de Ciudadanía y Formación Ética y Ciudadana de la educación secundaria es fundamental hacer un trabajo de lectura e interpretación de la Constitución Nacional Argentina. Se sugiere hacer una tarea de identificación de los fundamentos filosófico-políticos que dieron origen a la CN y a sus sucesivas reformas. En este sentido, la comparación de muchos de los artículos con la teoría expuesta por Locke en el “Segundo Ensayo sobre el Gobierno Civil” resulta muy provechosa a estos fines.



Por último, se sugiere también generar espacios de producción oral y/o escrita que favorezcan la reflexión personal y la toma de posición respecto de los distintos temas y problemas abordados: debates, trabajos de indagación colectiva, juego de roles, ensayos y monografías son de gran utilidad para este fin.

Bibliografía sugerida

- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid: Alianza.
- Aristóteles. (2005). *Política*. Buenos Aires: Losada.
- Bauman, Z. (2010). *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bobbio, N. y Bovero, M. (1986). *Sociedad y Estado en la Filosofía Moderna*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bobbio, N. (1993). *Liberalismo y democracia*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Borón, A. (2003). *La Filosofía Política Clásica. De la Antigüedad al Renacimiento*. Buenos Aires: CLACSO.
- Gramsci, A. (1984). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hobbes, T. (1983). *Leviatán*. Madrid: Sarpe.
- Locke, J. (2003). *Segundo tratado sobre el Gobierno Civil*. Buenos Aires: Losada.
- Maquiavelo, N. (2003). *El Príncipe*. Buenos Aires: Losada.
- Marx, K. (1995). *El Capital. Crítica de la Economía Política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montesquieu, C. (2016). *El Espíritu de las Leyes*. Buenos Aires: Losada.
- Mosca, G. (1984). *La clase política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, C. (2003). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa
- Platón. (1988). *República*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Polanyi, K. (2001). *La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rousseau, J.J. (1993). *El contrato social*. Barcelona: Altaya.



- San Agustín. (1985). "Ciudad de Dios". En *Antología política*. Barcelona: Orbis, Barcelona.
- Santo Tomás. (2007.) *La Monarquía*. Madrid: Tecnos.
- Schmitt, K. (2005). *El concepto de lo político*. Madrid: Alianza.
- Smith, A. (2011). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.
- Strauss, L. y Cropsy, J. (1993). *Historia de la Filosofía Política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2008). *Escritos políticos*. Madrid: Alianza.
- Wolin, S. (1960). *Política y Perspectiva*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ética

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria:

	Horas Cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2.66
Horas anuales	128	85.33

Finalidades formativas

Esta unidad curricular propone una introducción a los conceptos básicos de la disciplina a fin de brindar a los/las estudiantes algunas distinciones terminológicas y conceptuales importantes para que dispongan de las herramientas teóricas requeridas a fin de abordar los problemas de la ética con niveles adecuados de claridad y precisión, con vistas a generar en el futuro docente una perspectiva crítica y comprometida con su rol.

La Ética, disciplina filosófica, surge en el mundo griego clásico precisamente como el campo de reflexión acerca del obrar humano, prestando atención a la vida buena del individuo y de la comunidad. A través de la historia de la filosofía encontramos variadas perspectivas éticas que intentan fundamentar diferentes tipos de moral. La consideración de algunos de esos enfoques éticos nos permite contar con un amplio



panorama al respecto, y nos muestra la vinculación de la reflexión ética con otros ámbitos del conocimiento. La posibilidad de pensar una articulación contemporánea a la comprensión de la ética como un *ejercicio de libertad*, realizado en el aquí y el ahora será una guía en todos los ejes a desarrollar.

La propuesta de contenidos está estructurada en cinco descriptores. Un primer eje introductorio dirigido a realizar algunas distinciones filosóficas relativas a los modos de significación teórica de los fenómenos morales, al conocimiento de las corrientes, métodos que han tenido mayor relevancia en la historia de la ética filosófica y referencia a los nuevos ámbitos de la ética aplicada. En el segundo, se presenta lo que llamamos la “gran tradición” es decir, las éticas que se desarrollan dentro de los dos polos de las dos teorías normativas de enorme influencia en occidente, que constituyen las bases de nuestro lenguaje ético y el punto de partida de todas las discusiones, es decir, la ética clásica de las virtudes y la felicidad (eudemonista y comunitarista) de Aristóteles y la moral moderna del deber y la buena voluntad (deontológica y universalista) de Kant. En el tercer descriptor, desde una dimensión histórico-problemática se aborda una propuesta filosófica de fuerte contenido crítico a la “gran tradición”: los nudos problemáticos de la *crítica genealógica* de Nietzsche a la razón teórico-práctica. El cuarto eje, presenta el utilitarismo, desde sus fórmulas clásicas (Bentham, Mill), hasta el análisis de su estructura y de las distintas variantes que pueden presentar las teorías utilitaristas. El quinto eje, en tanto perspectiva histórico-problemática, presenta la ética como ontología de nosotros mismos desde las filosofías de Michel Foucault, Judith Butler y el problema específico de la relación entre poder, saber y tecnologías del sí mismo.

Ejes de contenidos (descriptores)

Ética y moral: definiciones y articulaciones

La ética como problematización del ethos. Niveles de reflexión ética. La conciencia moral, origen y desarrollos. La acción moral. Moral y moralidad. Moral convencional y crítica. Usos y costumbres, normas morales y jurídicas. Distintos modos de



argumentación éticas. Clasificación de las Éticas. Los inicios de la reflexión ética y el mundo griego clásico: los sofistas y el relativismo moral. El Intelectualismo ético de Sócrates. Platón: la idea de bien como fin. El ascetismo. La justicia. Ética y política. Epicureísmo y estoicismo.

Derechos Humanos en el contexto ético: generaciones, vigencia y zonas de tensión en un mundo global. Derechos humanos, minorías y género. Éticas aplicadas: nuevos campos de configuración de la Ética. Ética en la investigación y las ciencias. Bioética y sus problemas. Los nuevos sujetos éticos: los animales, la tierra, el agua, las generaciones venideras. Los planteos desde la ética ambiental.

Desde la ética de las virtudes a la fundamentación crítica de las costumbres

Aristóteles en el declinar de la democracia ateniense: el hombre como animal político. La búsqueda individual y colectiva de la felicidad (*eudaimonía*) en el marco de la *physis* y la *polis*. Modelos prácticos de vida: vida voluptuosa, vida activa y vida contemplativa. La moral de las virtudes: virtudes éticas y virtudes dianoéticas. La formación del carácter y la *inteligencia práctica*. El hombre prudente y el sabio.

Enfoques cristianos del medioevo. San Agustín: Razón y voluntad. Libertad y libre albedrío. Las virtudes cardinales. Santo Tomás de Aquino: la beatitud. Virtudes teologales. Las pasiones.

Kant, la revolución copernicana en ética: la autonomía y la heteronomía. Deber-ser y razón. Razón *versus* pasiones. Los imperativos hipotéticos y el imperativo categórico de la moralidad. Deontología, universalismo y a-historicidad. Contingencia y corporalidad. La ética y la pregunta por el (no) deber-hacer. Entre la libertad y la necesidad: la crítica de la razón práctica y los límites del obrar moral. Los ideales de la razón práctica: incondicionalidad, identidad y te(le)ología. Dios, alma y mundo: las tres ideas de la razón. Algunas críticas aristotélicas y utilitaristas a la ética kantiana.

Hacia una genealogía histórico-filosófica de los valores morales: Crisis de la ética moderna

La genealogía crítica de los ideales morales en Nietzsche. “La razón en la filosofía” y las ilusiones óptico-morales. Sobre cómo el “mundo verdadero” devino poder



normalizador. Los ideales de la razón (práctica) y el temor a lo que parece. Condiciones de conservación y voluntad de poder. Perspectivismo, vida e historicidad. La transvaloración (crítica) de los valores. Fuerzas activas y reactivas. El origen de los ideales ascéticos. Nihilismo y redención.

Max Scheler: el objetivismo de los valores. J. P. Sartre: la imposibilidad de una moral universal. La mala fe. El subjetivismo de los valores.

El Utilitarismo y la reconstrucción contemporánea de la ética

El utilitarismo clásico: Jeremy Bentham (1789), John Stuart Mill (1861). La definición del concepto de utilidad: concepción hedonista y no hedonista centrada en estados mentales, utilidad como satisfacción de preferencias o de preferencias informadas. La definición del principio de utilidad. Las críticas de Rawls al principio de utilidad: el peligro de justificar violaciones de derechos básicos de los individuos. Algunas respuestas utilitaristas a la crítica de Rawls: el argumento de la utilidad marginal decreciente. Utilitarismo de acto y de regla. La ética del discurso de Jürgen Habermas. El lenguaje orientado al entendimiento. Presupuestos morales de la comunicación. El principio de universalización y el principio de la ética del discurso. Debates entre universalistas y particularistas. Debates acerca de los criterios de validez de los juicios morales: corrección normativa versus verdad.

La ética como ontología de nosotros mismos

Foucault y la crítica de los poderes. El biopoder y las nuevas tecnologías de producción subjetiva: anatomopolítica del cuerpo-individual y biopolítica del cuerpo-población. Disciplina y regulación. La historia de la sexualidad en el horizonte de una ontología crítica de nosotros mismos. Sexo, poder y resistencia. Las tres dimensiones de la experiencia: Saber, poder y tecnologías del sí mismo. La perspectiva ética en la filosofía foucaultiana. El cuidado de sí como práctica de la libertad. Los juegos de subjetivación y la ética de la resistencia: la genealogía crítica de la sexualidad.

La crítica de la razón heteronormativa: J. Butler y la performatividad del género. La matriz heteronormativa y la "habitabilidad". Vulnerabilidad, precariedad y humanidad. Violencia ética y responsabilidad: Normatividad, agencia y subversión.



Orientaciones metodológicas

Con el propósito de introducir a los/las estudiantes en el conocimiento históricamente situado de las problemáticas centrales de la disciplina, brindar elementos conceptuales y lingüísticos que permitan distinguir formas y niveles de la argumentación moral, se propone la lectura comentada, análisis crítico de textos clásicos, modernos y contemporáneos de la ética como disciplina filosófica, como herramienta principal para la comprensión de los problemas y autores tratados.

La implementación de guías de lectura que muestren la posibilidad de adaptación de los textos filosóficos trabajados para su uso en la educación secundaria, también se presenta como importante en la formación de futuros/as profesores/as de filosofía.

Se recomienda la utilización de noticias periodísticas, obras de literatura, películas u otro tipo de material que permita otro modo de abordar los problemas considerados, incluso sirviendo como disparador para pensar los mismos y generar los espacios y herramientas que promuevan la capacidad de identificar, reconstruir y criticar argumentos éticos.



Bibliografía sugerida

Agustín de Hipona. (1979). *El Libre albedrío*, en *Los Filósofos medievales, Selección de Textos*. Tomo I. Por Clemente Fernández. Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 1979.

Aristóteles. (2007). *Ética Nicomaquéa*. Buenos Aires: Colihue.

Bentham, J. (2008). *Los principios de la moral y la legislación*. Buenos Aires: Claridad.

Brandt, R. (1982). *Teoría ética*. Madrid, Alianza.

Brunet, G. (1999). *Ética para todos*. México: Edere.



Butler, J. (2019). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Trad. H. Pons. Buenos Aires: Amorrortu.

Camps, V. (1989). *Historia de la Ética*. Tomos I, II y III. Barcelona: Crítica.

Cortina, A. y Garcia Marza, D. (2003). *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*. Madrid: Tecnos.



- Cragolini, M. (2006). *Moradas nietzscheanas. Del sí mismo, del otro y del 'entre'*. Buenos Aires: La Cebra.
- Cullen, C. (Comp.). (2009). *Perfiles ético-políticos Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Dussel, E. (2014). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. México: Siglo XXI.
- Gomez, C. (Comp.). (2012). *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Guisán, E. (2002): *Introducción a la Ética*. Madrid: Cátedra.
- Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós.
- Kant, I. (1983). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. La Paz perpetua*. México: Porrúa.
- Macintyre, A. (1970). *Historia de la ética*. Buenos Aires: Paidós.
- Maliandi, R. (2004). *Ética: Conceptos y Problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Mill, J.S. (1997). *El utilitarismo*. Trad. E. Guisán. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (1999). *La ciencia jovial*. Trad. José Jara. Venezuela: Monte Ávila.
- Nietzsche, F. (1995). *La genealogía de la moral*. Trad. A. Sánchez Pascual. Madrid: Alianza.
- Nino, C. (2007). *Ética y Derechos Humanos*. Buenos Aires: Astrea.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez Vázquez, A. (1992). *Ética*. Barcelona: Crítica.

CAMPO DE LA FORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Práctica Docente III: La clase, los procesos del aprender y del enseñar

Formato Curricular: Taller.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.



Asignación Horaria:

	Horas Cátedra	Horas reloj
Horas semanales	5	3.33
Horas anuales	160	106.66

Finalidades formativas

En esta unidad curricular se intensificará la comprensión de la enseñanza en el aula, enmarcada en el contexto institucional y socio-político. La articulación de las dimensiones políticas, pedagógicas, sociales y técnicas del trabajo docente atravesarán los contenidos y experiencias que se desarrollen en este taller. Se espera que los/las estudiantes adquieran una perspectiva del trabajo docente que les permita afianzarse desde posiciones activas y comprometidas con el mismo. Se propone la inserción en distintos ciclos del nivel, acompañando a un docente y participando del desarrollo de clases, como así también asumiendo algunas de las tareas que ello supone.

Este taller de práctica concibe la enseñanza como una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir racionalidad a las prácticas que tienen lugar en la institución escolar y en el aula. En tanto intencional puede seguir diferentes cursos y adoptar las más diversas formas según las modalidades de relación sujetos-objetos que se propongan.

La enseñanza como práctica social responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus actores y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte.

La enseñanza toma forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que el/la docente concreta en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y reconstruye en el aula.

Es fundamental reconocer el valor de una construcción en términos didácticos como propuesta de intervención que implica básicamente poner en juego la relación contenido-método. Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente: deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para constituirse como sujeto



creador; sujeto que imagina y produce diseños alternativos que posibiliten, al sujeto que aprende, la reconstrucción del objeto de enseñanza.

La inclusión de las TIC supone la problematización didáctica sobre su integración en la enseñanza, su utilización en las experiencias de formación inicial para los/las futuros/as docentes y su impacto en los modos de producción, circulación y comunicación pública del conocimiento.

Ejes de contenidos (descriptores)

Prácticas de enseñanza en el aula

Espacios para enseñar. Escenarios y escenas en el enseñar. El aula y la clase: materialidad y existencia social.

El aula como espacio privilegiado de circulación, transmisión y apropiación de saberes y conocimientos. El aula en la enseñanza de la disciplina específica. Visitas didácticas.

El uso de la voz y el cuerpo en el aula. Diferentes aspectos.

Análisis de la clase como configuración pedagógico-didáctica

Relaciones objeto de conocimiento-objeto de enseñanza. Los obstáculos para la apropiación del conocimiento. La relación contenido-método. El lugar de la construcción metodológica para la educación secundaria en diversos contextos y con sujetos diferentes.

La clase en su manifestación episódica y como estructura configurativa. Multirreferencialidad y categorías didácticas en el análisis de la clase.

Diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza

Propuestas didácticas y su realización en las prácticas cotidianas. La planificación.

Criterios para el diseño de la planificación. Documentos curriculares. Análisis, diseño e implementación de propuestas de enseñanza: proyectos, unidades didácticas, secuencias didácticas, clases. Producción de medios y materiales didácticos. Evaluación de los aprendizajes.



Dispositivos de lectura y análisis de las prácticas de enseñanza

Las relaciones entre investigación, intervención y acción reflexiva en las prácticas de enseñanza. Abordajes interpretativos. Registros de la cotidianidad en la clase: análisis crítico sobre las construcciones metodológicas. El diario de clases como dispositivo de investigación, socialización y modificación de las prácticas. Análisis de fuentes y documentos. Análisis de registros de clases: construcción de categorías. Escrituras pedagógicas. Textos de reconstrucción crítica acerca de las experiencias. Construcción de conocimiento sobre las prácticas de enseñanza de Filosofía y de otras unidades curriculares para las que habilita el título.

Orientaciones metodológicas

Para la implementación de este taller de práctica se pondrá el énfasis en el diseño y desarrollo de instancias de intervención que contemplen propuestas de clases y de unidades didácticas que habiliten los primeros desempeños de enseñanza. La inclusión de los/las estudiantes en las Escuelas Asociadas se plantea de manera progresiva garantizando que al momento de abordar la “clase”, el/la estudiante cuente con los elementos necesarios para hacerse cargo de la misma ajustando las propuestas a sus contextos de realización. Las diversas instancias de intervención deben ser acompañadas por los/las docentes de práctica en un proceso de construcción y reconstrucción permanente sobre las decisiones y puesta en marcha de la propuesta pedagógica.

Otro aspecto de importancia será la reflexión en torno a las experiencias realizadas, en los tiempos destinados a tal fin en el instituto formador. Para ello se sugieren acciones que posibiliten: la observación, registro, escritura de crónicas y ejercicios de análisis didáctico de clases; la reflexión grupal de las prácticas diseñadas e implementadas en las experiencias; la sistematización de prácticas de ayudantía y la construcción cooperativa de propuestas alternativas.

Bibliografía sugerida

Ander Egg, E. (1993). *La planificación educativa*. Buenos Aires: Editorial Magisterio.



- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Bixio, C. (2002). *Cómo planificar y evaluar en el aula. Propuestas y ejemplos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Davini, M. C. (2010). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Freire, P. (2013). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- González, F.; Novak, J. (1993). *Aprendizaje significativo. Técnicas y aplicaciones*. Buenos Aires: Cincel.
- Martuccelli, D. (2009). "La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción". Núm. 1. CIDPA. Valparaíso: Diversia.
- Monereo, C. y otros. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del Profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ontoria, A. (1995). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.
- Sánchez Iniesta, T. (1996). *La construcción del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Unidad Curricular de Definición Institucional (UDI)

Formato Curricular: Seminario.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Tercer Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas anuales	96	64



CUARTO AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Metodología y Práctica de la Investigación

Formato Curricular: Seminario.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:

	Horas Cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas anuales	96	64

Finalidades formativas

La investigación es un área de creciente importancia para el desarrollo profesional docente, por lo que su inclusión en la formación inicial resulta estratégica con vistas a introducir a los/las futuros docentes en las lógicas particulares de la producción de conocimientos del campo de la educación y de su disciplina y las relaciones de ambos campos con los procesos de transmisión.

Así, las tareas de preguntarse sistemáticamente sobre las prácticas del campo disciplinar y educativo, el extrañamiento de lo conocido, la configuración y formulación de problemáticas y el reconocimiento del modo en que los distintos paradigmas elaboran maneras particulares de responder científicamente a estas cuestiones, resultan cruciales dentro de esta unidad curricular, en el que uno de los ejes es posicionar al/a la estudiante en un proceso reflexivo, otorgando centralidad a los procesos de producción, acumulación y circulación del conocimiento académico-científico.

Pero a la aproximación teórica a los procesos de investigación previstos en la primera parte del desarrollo, esta unidad curricular pretende sumar el reconocimiento, la construcción y puesta en práctica de algunas de las tareas que son inherentes a las diversas etapas que integran la producción de conocimiento objetivo. Por ello, en la



segunda mitad del ciclo, se prevé que el/la estudiante realice algunos ensayos de las tareas propias del quehacer de la investigación, que involucren un acercamiento experiencial a la toma de decisiones metodológicas y por lo tanto, a la implementación de herramientas y técnicas pertinentes en relación a un diseño metodológico.

La puesta en valor de marcos conceptuales y prácticas vinculadas con la investigación educativa en el marco de la propia disciplina, así como la promoción de conocimientos teóricos sostenido empíricamente, favorecerá la ruptura con las visiones espontaneístas del mundo social, en el camino hacia la adquisición de construcciones conceptuales de mayor complejidad.

Aún sin perder de vista que el horizonte de esta unidad es aportar a la formación integral de un docente, ella estará también orientada a recuperar los desarrollos teórico-metodológicos que apunten a incentivar procesos de investigación en relación a la especificidad disciplinar y a aquellas cuestiones propias que la atraviesan y la tipifican en relación con su transmisión institucional.

Se espera entonces que el/la futuro/a profesor/a en filosofía se apropie de herramientas conceptuales y metodológicas concernientes a las tareas de la investigación, como así también reconozca los principales temas, problemas y objetos estudiados en el campo disciplinar y educativo bajo diferentes programas de investigación científica y su inscripción en debates epistemológicos y metodológicos. Pero además, se espera que logre reconocer e identificar conceptualmente algún aspecto o problema del campo educativo vinculado directa o indirectamente a lo disciplinar, y llevar adelante una o más fases dentro del proceso de investigación, como la identificación de fuentes para la construcción del estado del arte, o la confección de protocolos para la recolección de datos según distintas técnicas, la selección de fuentes documentales, entre otros posibles, sin que ello implique necesariamente el desarrollo completo de un proceso de investigación.

El acercamiento a los saberes metodológicos le permitirá describir y analizar diferentes aspectos del campo de la educación o de la disciplina, con la intención de aportar a la comprensión teórica de procesos más amplios en los que se inscriben su intervención profesional. En este sentido, se espera que los estudiantes se involucren en procesos



reflexivos sobre las diferencias entre generar conocimientos y producir mejoras, indagando las posibilidades y límites de la aplicabilidad inmediata de nuevos conocimientos en los contextos de intervención profesional. En la elección de temáticas y artículos es conveniente la consulta a las unidades de la Formación Específica que articulen con ésta, identificando temáticas que aporten a la formación e intervención profesional.

Por otro lado, el aprendizaje de las técnicas de producción y análisis de datos implica un diálogo permanente con los enfoques que las sustentan, como así también la lectura y análisis de investigaciones en las que las mismas han sido utilizadas con pertinencia teórico-metodológica y no en sentido meramente instrumental.

Esta unidad curricular también se propone aportar a la alfabetización académica al contribuir a la formación de criterios para la selección, abordaje de textos académicos, artículos y ensayos académicos y de divulgación científica; la construcción de estados del arte, el análisis de la estructura argumentativa de los textos científicos y la utilización de sistemas de notación bibliográfica, entre otros.

Es necesario destacar que esta unidad curricular mantiene importantes articulaciones con algunos descriptores de la unidad Epistemología, sobre todo con aquellos referidos a la generación de conocimientos científicos en relación a sus condiciones de producción, circulación y validación, razón por la cual no serán incluidos entre los descriptores de este espacio.

El dominio de los entornos tecnológicos es, en nuestros contextos actuales, consustancial a la tarea colectiva de producción de conocimientos. Se espera que la unidad se proponga como un espacio para la experiencia y el análisis de escrituras colaborativas en soportes digitales, búsquedas avanzadas en repositorios especializados e identificación de sitios académicos regionales y nacionales.

Ejes de contenidos (descriptores)

Modelos de investigación: debates epistemológicos. Diversidad de enfoques y de estrategias metodológicas.



Paradigmas y programas de investigación, teorías generales y sustantivas.
Características de los sistemas científicos: positivista, neo positivista, teoría crítica, constructivismo y participativo.

La unidad teórico-metodológica en el diseño de una investigación: Las relaciones entre los paradigmas y las estrategias metodológicas de investigación.

Componentes básicos de un proyecto de investigación y proceso de construcción de un problema

La identificación de la problemática y la delimitación de un tema de investigación.

La revisión del conocimiento sobre el tema: el estado del arte. El marco teórico y su relación con los objetivos de investigación.

Las preguntas de investigación, los objetivos y su relación con las decisiones metodológicas. Articulación entre marco teórico, objetivos y metodología: el tipo de datos, las fuentes y las técnicas de recolección y análisis.

La escritura en las distintas fases del proceso de investigación.

Protocolos de investigación.

Las técnicas en los abordajes cualitativos

La observación y la observación en la investigación etnográfica. Principales características. Distintas estrategias para la colecta y el ordenamiento del registro de la observación: notas de campo, notas teóricas, comentarios, descripciones, fichas. Preparación del material para la fase de análisis.

La entrevista. Tipos de entrevistas: entrevista en profundidad, historia de vida (observación longitudinal). Selección de los entrevistados: criterios. Duración del trabajo de campo. El cierre del trabajo de campo. La guía de entrevista. La elaboración de una guía de entrevista. El registro de la información de la entrevista: notas, grabación, transcripción textual. Análisis de los datos, el proceso de categorización.

Trabajo con grupos focales; investigación-acción y técnicas de investigación no intrusivas.



Las fuentes documentales. Documentos públicos y privados. El uso de documentación visual.

Las técnicas narrativas. El enfoque biográfico. Viejos y nuevos usos. Tratamiento de materiales biográficos.

Las técnicas en los abordajes cuantitativos

La noción de medición en Ciencias Sociales. Variables: nivel de medición y escalas. Unidad de análisis y unidad de medición. Tipos de muestras. Las estadísticas nacionales. Fuentes de datos secundarios. La colecta de datos por encuesta. Fuentes de datos primarios.

La entrevista dirigida. El cuestionario: tipos (cuestionario por entrevista, auto administrado, etc.). Contenido del cuestionario en función de la pregunta y los objetivos del trabajo. Tipos de preguntas abiertas, cerradas, de opinión y de actitudes. Escalas.

Técnicas de análisis de la información: procesamiento y sistematización de la información

Análisis de la información cuantitativa. Lectura de tablas estadísticas, análisis de cuadros con dos o más variables. Uso de procesadores.

Análisis de datos cualitativos: análisis de contenido, análisis del discurso. Categorización. La escritura de informes finales. La notación bibliográfica. Diferentes sistemas.

Orientaciones metodológicas

Se sugiere promocionar el trabajo en equipo como sustento del hacer investigativo en tanto actividad colectiva desde el comienzo del año. Asimismo, se recomienda partir de una selección de artículos académicos y/o científicos que permitan advertir la coherencia interna de la unidad investigativa, entre la dimensión teórica epistemológica y la dimensión lógico metodológica.

Se recomienda propiciar un diálogo permanente entre teorías, problemas de investigación y elección de técnicas de producción y análisis de los datos. Asimismo, la



incorporación de lectura de artículos académicos-científicos facilita la identificación de las estrategias metodológicas utilizadas y el análisis de su pertinencia. En relación con esto, se aconseja incorporar de manera temprana y sostenida el trabajo con y en entornos digitales, el uso de aplicaciones que habiliten a la escritura colectiva propiciando la familiarización con sitios web exclusivamente académicos, con especial énfasis en sitios universitarios regionales si fuera posible.

Se recomienda la utilización sistemática de sistemas de notación bibliográfica.

Bibliografía sugerida

- Achili, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde
- Bertaux, D. (2011). "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades". *Acta Sociológica*. N° 56. septiembre-diciembre. pp. 61-93.
Disponible en Internet: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/issue/view/2402/showToch>
- Borsotti, C. (2009). *Temas de metodología de la investigación*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Cea D'Ancona, M. A. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Denzin, N. y Lincoln, Y (2013). *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de Investigación cualitativa. Vol. II. y Vol. III* Buenos Aires: Gedisa.
- Díaz, E. (Ed.). (1997). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Ferrarotti, F. (2011). "Las historias de vida como método". *Acta Sociológica*. N° 56, septiembre-diciembre. pp. 95-119. Disponible en Internet en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/issue/view/2402/showToch>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Argentina: Siglo XXI Editores.



- Kornblit, A. (coord.). (2007). *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. España: Mondadori.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sautu, R. (1999). (Ed.). *El Método Biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores sociales*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: FLACSO.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. México: Gedisa.
- Wainerman, C. y Di Virgilio, M.M. (Comps.). (2010). *El quehacer de la investigación educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Walker, M. (2007). *Cómo escribir trabajos de investigación*. España: Gedisa. Tercera reimpresión.

Unidad Curricular de Contenido Variable (UCCV): Filosofía de la Cultura

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas totales anuales	96	64



Finalidades formativas

Filosofía de la Cultura es un espacio del tipo UCCV que forma parte de la Formación General. Se ubica estratégicamente en el último año de la carrera y su objetivo es el de generar articulaciones entre contenidos filosóficos desarrollados y perspectivas teóricas sobre la cultura.

Las razones de su implementación responden a la posibilidad de generar un espacio en el que se confronte y tense el discurso filosófico, que se caracteriza por el deseo de ser universalizante y a priori, con su aparente recusación, esto es, con la tarea de pensar desde aquello que no se deja reducir a principios generales y cuyos ordenamientos están en permanente conformación y disolución. Se apunta a producir un ejercicio reflexivo sobre el presente a través de la indagación en el orden sedimentado de verdades, saberes, valores y prácticas sociales que componen el fondo cultural a partir del cual los/las estudiantes se constituyen como sujetos.

Teniendo presente este desafío, se propone un abordaje filosófico de la cultura con el fin de indagar sobre un conjunto de cuestiones que podrían revestirse del carácter de *invariantes* culturales, pero no porque persistan en su naturaleza, sino justamente porque esa persistencia es el resultado de sus continuas resignificaciones, que a su vez reenvían a la consideración de sus condiciones históricas y sociales, convocando a un ejercicio de interpretación que no se cierra nunca, y que por esa razón las convierte en objeto de análisis filosófico.

En efecto, ya en los orígenes de la filosofía, los sofistas introducen la necesidad de discernir entre *physis* y *nomos*. Bajo diferentes formas, pero siempre a partir de allí, la filosofía pensó esta separación entre ambos dominios ónticos en términos opositivos, colocando del lado de la *physis* o naturaleza lo originario, universal y necesario, regido por leyes ajenas e independiente de lo humano, y colocando del lado de lo cultural, en tanto producto de la actividad humana, el dominio de lo segundo, de lo superpuesto o *segunda naturaleza*, y por ende, de lo histórico, relativo y contingente. Así atravesado por esta frontera o dualidad óntica, occidente concibió a lo humano bajo la condición originaria de animal escindido, nunca completo, pero al mismo tiempo postuló su



supremacía en relación al resto de lo viviente en virtud de su participación en un orden ontológico trascendente al compuesto por *physis* y *nomos*. Diferentes teorías sobre la cultura: filosóficas, religiosas y científicas, han sido deudoras de alguna de las versiones que resignifican este presupuesto ontológico en la medida que mantienen una concepción rupturista en relación a ambos dominios, en la cual lo humano sólo puede inscribirse como excepcionalidad. Esta condición única que lo sacaría del medio natural para hacerlo creador de su mundo hoy está siendo fuertemente redimensionada en sus fundamentos filosóficos e ideológicos por fuera de las alternativas tanto metafísicas espiritualistas como reduccionistas o biologicistas, abriéndose al desafío de plantear nuevas perspectivas de pensamiento sobre la condición cultural del ser humano.

Sin base antropológica, no hay *cultura (nomos)*. Pero también se ha dicho: sin cultura tampoco hay *naturaleza*, en el sentido en que toda cultura implica ya de por sí, la construcción de una matriz de concepción y apropiación de lo natural. En el fondo de todas las luchas culturales por el significado, se reconoce la de restablecer el sentido de lo natural en tanto sentido de lo originario, y esto convierte al campo de las representaciones culturales en un terreno agonístico donde lo que estaría en disputa sería la clave capaz de re-mediar esa brecha imposible de reponer que separa a los seres humanos de su origen biológico y no biológico, natural y no natural para que revalide, cada vez, el sentido de su modo de existencia. Lo mismo puede decirse respecto de un pueblo, etnia, civilización o cualquier otra formación social humana atravesada por el enigma de su unidad fundacional, donde el mito se inviste de historia y viceversa.

Del fondo de esta grieta o diferencia originaria, van cobrando significancia algunas cuestiones fuertemente articuladas entre sí que se tornan abordables desde una Filosofía de la Cultura, a saber: la dimensión de lo simbólico, la formación de los lazos sociales, la inscripción social de los órdenes normativos, el desarrollo técnico que acompaña y moldea todo hacer humano, la construcción social de la experiencia y de los horizontes cognitivos y emocionales que inaugura, las formas históricas del trabajo que define los modos productivos, las relaciones con lo sagrado, la complejidad de las relaciones entre lo propio y lo extraño, los modos históricos y sociales de construcción subjetiva, las



relaciones de dominio y sujeción, son algunos de los ejes relevantes a tratar y desarrollar en este espacio curricular.

Pero además, esta unidad curricular también debe representar para los/las estudiantes una valiosa ocasión para trabajar articuladamente con el espacio de Filosofía Argentina y Latinoamericana, sobre aquellas cuestiones que hacen a la construcción de la propia identidad cultural en tanto inscripción no solo en una historia social y política común desde la cual se perfila un *nosotros* posible, sino también en una pluralidad de prácticas diversas, objetos, discursos, filiaciones antinómicas, que reclaman ser reconocidos y por lo tanto resignificados en su conjunto, a través de un abordaje interpretativo que aquí se integra como trabajo reflexivo sobre la propia matriz cultural.

Ejes de Contenidos (descriptores)

La cultura como nicho ecológico de lo humano

Cultura y proceso de hominización: útiles y lenguaje en la estructura social de la humanidad. La cultura como estructura adaptativa de la especie. La relación entre lo humano y especies no humanas según diferentes matrices filosóficas, científicas e ideológicas.

En torno a una definición de la cultura. Repaso crítico de diferentes perspectivas sobre la cultura, sus supuestos y sus conceptualizaciones.

La cultura como tema y problema filosófico:

El origen de la cultura en los relatos míticos y religiosos.

La división valorativa entre los asuntos humanos y los asuntos de la *physis* en la filosofía griega.

El dualismo cartesiano cuerpo-mente y su proyección en el dualismo naturaleza-cultura.

Hipótesis sobre la naturaleza humana para explicar el origen de la cultura. El lugar de las emociones: agresividad-empatía, competitividad-solidaridad, altruismo-egoísmo.

Estructura emotiva, comportamental e intelectual del individuo civilizado. Coacción y auto-coacción de las emociones.



La cultura como resultado del enfrentamiento de las autoconciencias: la conquista de la libertad como victoria sobre el instinto natural y conquista de la naturaleza mediante el trabajo. De la insignificancia natural al hombre como signo.

Abordaje filosófico de entramados culturales: Memoria, técnica, poder, cuerpo, imagen

La inscripción, conservación y reproducción de la experiencia como posibilidad de la memoria. Las *técnicas* culturales de registro y las condiciones sociales de su acceso. Oralidad y escritura. Imagen y memoria. Tiempo y memoria. Memoria y subjetividad. Historia y memoria colectiva. El recuerdo y el olvido. Políticas de la memoria. Memoria e identidad: el caso argentino de lucha por la restitución de la identidad a los desaparecidos e hijos de desaparecidos.

La memoria de las *máquinas* y la memoria *orgánica*.

Periodizaciones y posicionamientos filosóficos dominantes en relación a la técnica: el *recelo* del mundo antiguo, la *celebración* moderna, la *crítica* romántica.

El cuerpo como construcción socio-cultural. Entramado histórico del cuerpo con las tecnologías. De los automas al hombre cyborg.

Maquinización del cuerpo, objetividad del mundo. El cuerpo como superficie de inscripción de las relaciones de poder. Cuerpo, imagen y género. Los vínculos con la muerte en el occidente cristiano

Los regímenes escópicos: condiciones técnico-materiales e ideológicas que intervienen en la construcción cultural de la experiencia visual.

Visión vs. oído: raíces culturales de la experiencia. Las metáforas visuales y lumínicas en el desarrollo del pensamiento filosófico. La centralidad de la visión en la época moderna. Fundamentos filosóficos del perspectivismo como régimen perceptivo dominante de la modernidad. El surgimiento de espacios mundanos de la representación: teatro, galería de arte, museos, exposiciones universales, laboratorios, observatorios.

Las *máquinas de ver* que revolucionaron los horizontes cognitivos y estético-perceptivos: la multiplicación infinita de las imágenes del mundo. Lo *automático* como



forma de la máquina moderna. Efectos del automatismo en el entramado social de la cultura y las prácticas humanas.

El lugar de las imágenes en la producción y transmisión de la cultura. Imaginarios y representaciones sociales: las figuraciones del poder. Utopías y Distopías.

La cultura en relación a los grandes procesos de transformación:

Los procesos civilizatorios y los colonialismos: la *civilización* como matriz cultural. El *orientalismo* como lectura ideológica del eurocentrismo. El latinoamericanismo como alternativa al occidentalismo. Civilización y barbarie como enigma irresoluble de la cultura argentina. La recepción del darwinismo en la Argentina del siglo XIX. El *caso* Fitz Roy-Fuegia. Los estudios postcolonialistas.

Los procesos modernizadores y el origen de la sociedad de masas: modernización tecnológica, revolución comunicativa, industria cultural. Los mass media y los estudios culturales.

Formas imperantes de la organización del trabajo en el modelo productivo capitalista. La Razón Instrumental.

Los procesos globalizadores y la sociedad actual: Poder político y poder económico en la sociedad postindustrial. Los nuevos colonialismos. Fronteras culturales y fronteras territoriales: genocidios, migraciones, guerras tecnológicas y apropiación de recursos naturales. Hacia la tecnologización total de la existencia y las relaciones humanas. Las hibridaciones culturales bajo la colonización del capitalismo global. La revolución digital y la red como matriz potenciada de vínculo social.

Orientaciones metodológicas

Esta unidad curricular forma parte del Campo de la Formación General, y constituye una instancia de gran aporte al capital cultural del/de la futuro/a docente y de fuerte articulación con espacios disciplinares de la Formación Específica tales como: Antropología Filosófica, Filosofía Política, Estética. Pero además, desde lo procedimental, recupera y profundiza las competencias crítico-interpretativas del seminario de Iniciación a la lectura y escritura filosófica.



Como se señaló, se trata de desarrollar temáticas que recorren como invariantes las distintas etapas de la historia de occidente, fundamentalmente, las de ese largo *proceso civilizatorio* en el que se fue forjando la matriz que está en la genealogía de los patrones culturales dominantes y que deben ser, paradójicamente, des-naturalizados desde la definición de un lugar o perspectiva cultural crítica. Ello implica, por ende, poner a disposición del/de la estudiante las herramientas teóricas necesarias para el conocimiento y la valoración crítica de las mismas. Para ello se sugiere, amén de trabajar sobre la lectura directa de textos fuentes, la participación activa de los/las estudiantes a través de la discusión y el comentario de toda clase de materiales que sean expresión de un modo de producción cultural determinado, que convoque a una tarea interpretativa generadora de valoraciones estético-expresivas y resignificaciones conceptuales. Para que todo ello pueda integrarse al objetivo de enriquecimiento cultural del docente, planteado en la fundamentación de este espacio, se sugiere vivamente promover el abordaje de textos literarios provenientes de diferentes tradiciones y géneros, así como el reconocimiento de elementos compositivos, enunciativos y temáticos de fuerte valencia simbólica presentes en imágenes de arte y mediáticas; el visionado, comentario y discusión grupal de películas y series televisivas, articulando estas operaciones con la búsqueda, selección y producción de contenidos en la web.

Es necesario aclarar que los cuatro ejes temáticos que organizan los contenidos de esta unidad curricular, abarcan una gran cantidad de problemáticas que reenvían a extensos corpus bibliográficos y pueden recomponerse en función de ordenamientos más acotados o trazando diferentes recorridos, pero más allá de los itinerarios seleccionados, y teniendo en cuenta una articulación posible con el espacio Metodología y Práctica de la Investigación, sería oportuno estimular al/a la estudiante a identificar y recortar una problemática de su interés con el objetivo de realizar un proceso de búsqueda e indagación teórica que ponga en juego operaciones concretas de las prácticas de investigación, y resulte en la presentación de un trabajo personal confeccionado en un formato mixto de palabras, imágenes, sonidos, objetos, etc. para ser expuesto y discutido grupalmente.



Bibliografía sugerida

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1988). *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Benjamin, W. (1989). "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica". En *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires: Taurus.
- Berger, J. (2016). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Dussel, E. (2015). *La filosofía del Sur*. S/R: Akal.
- Elias, N. (2011). *El proceso de la civilización*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrer, C. (2009). *El entramado. El apuntalamiento técnico del mundo*. Buenos Aires: ediciones Godot.
- Freud, S. (1992). "El malestar en la cultura". En *Obras Completas. Vol. XXI. El porvenir de una ilusión, el malestar en la cultura, y otras obras (1927-1931)*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gombrich, E. H. (1999). *La Historia del Arte*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Heidegger, M. (1994). "La pregunta por la técnica". En *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Jay, M. (2003). "Regímenes escópicos de la modernidad". En *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Barcelona: Paidós.
- Piglia, R. (2012). "Notas sobre Facundo". En: Amante, A. (dir.). *Historia Crítica de la Literatura Argentina. Vol. 4. Sarmiento*. Buenos Aires: EMECÉ.
- Leakey, R. (1981). *La formación de la humanidad*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.



- Mc Luhan, M. (1998). *La Galaxia Gutemberg. Génesis del homo Tipographicus*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Mitcham, C. (1989). “Tres modos de ser-con la tecnología”. En *Revista Anthropos* N° 94-95 pp. 13-26.
- Perazzi, P. (2011). “Ciencia, cultura y nación: la recepción del darwinismo en la Argentina decimonónica”. En revista digital *Nuevo Mundo Mundos nuevos*, disponible en: <https://nuevomundo.revues.org/61993>
- Said, E. W. (2007). *Orientalismo*. Barcelona: De Bolsillo.
- Schaeffer, J.M. (2012). “El cuerpo es imagen”. En *Arte, objetos, ficción, cuerpo*. Buenos Aires: Biblos.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre post orgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sontang, S. (2006). “En la caverna de Platón”. “El mundo de la imagen”. En *Sobre la fotografía*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Zaffaroni, E. R. (2011). *La Pachamama y el humano*. Buenos Aires: Colihue.

Educación Sexual Integral (ESI)

Formato Curricular: Seminario.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

	Horas Cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas anuales	96	64

Finalidades formativas

La unidad curricular Educación Sexual Integral (ESI) responde a la implementación de la Ley Nacional N° 26.150, teniendo su antecedente en la provincia de Santa Fe con la Ley Provincial N° 10947/93. Su abordaje contempla una concepción integral de la sexualidad, atravesada por la perspectiva de género y diversidad sexual y el enfoque de derecho.



La concepción integral de sexualidad desborda los límites y el corsé de la genitalidad, la enriquece y la complejiza contemplando componentes que no se reducen a la dimensión biológico-fisiológica, pero que la contemplan. Desde esta mirada, la sexualidad incluye también las dimensiones afectiva, psicológica, social, económica, política, ética, estética y erótica y es reconocida como proceso histórico-social. Ello supone poner en tela de juicio visiones reduccionistas o binarias, en las cuales una determinada dimensión suele ser pensada en forma sesgada, simplificada o en oposición a otra.

Esta definición sobre sexualidad refiere a pensar las subjetividades como modos de estar y ser en el mundo, que se van construyendo a lo largo de historias individuales entramadas con las colectivas. Dicha trama puede ser pensada “como una construcción continua, con cierta inestabilidad en un devenir que incluye (algunas) posibilidades de cambio” (Morgade y otros, 2008, p. 13), ya que se inscriben en estructuras fuertemente estables de desigualdad en la distribución del poder político, económico y simbólico.

De este modo, es posible entender la sexualidad como un campo de lucha en el que se dirimen cuestiones de poder y de desigualdad. La perspectiva de género contribuye a desnaturalizarlas y visibilizarlas, al incorporar la dimensión de género en las relaciones sociales.

El género es una categoría construida, que atraviesa tanto la esfera individual como la social, influye en la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre varones y mujeres en cada sociedad (Faur, 2008). Adquiere existencia en una red de creencias, normas, leyes, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a varones y mujeres a través de un proceso de construcción socio-histórico que torna las diferencias en desigualdades. Por eso, puede entenderse como una manera primaria de significar las relaciones de poder (Scott, 1986).

Desde esta perspectiva, los estudios en educación dan cuenta de cómo el determinante de género atraviesa la vida en las escuelas configurando diferentes significaciones sobre las mujeres, los varones y sus relaciones, aún cuando esto aparezca de manera implícita o solapada. Sobre las ideas de lo que deben ser los varones y deben ser las mujeres se construyen las representaciones sociales de género que en nuestra sociedad se



cristalizan en estereotipos y roles que producen y refuerzan el pensamiento binario. Esta concepción considera al mundo público, masculino y al mundo privado-doméstico, femenino como esferas separadas y complementarias. El sexismo, la Homo-Lesbo-Transfobia y la heterosexualidad como norma obligatoria y naturalizada son parte de este mundo simbólico e impactan de diversas maneras en la cotidianidad escolar.

Por otro lado, el enfoque de derecho incorpora especialmente un conjunto de principios, reglas y estándares que integran los Derechos Humanos, y que son pasibles de ser aplicados para fijar pautas y criterios para el diseño de políticas sociales. Estas pautas contemplan la obligación de garantizar el contenido mínimo de los derechos, la obligación para los Estados de aplicar políticas progresivas, de garantizar la participación ciudadana, el principio de igualdad y no discriminación, universalidad, acceso a la justicia y acceso a la información pública (Pautassi, 2010).

Así, este enfoque posibilita trasladar la Educación Sexual Integral desde el campo de las necesidades que deberían ser abordadas en las escuelas, al campo de los derechos que las instituciones educativas se encuentran obligadas a garantizar. El enfoque de derecho, la concepción integral de sexualidad y la perspectiva de género y diversidad sexual requieren y habilitan un abordaje transversal de la ESI que se nutre de herramientas analíticas de diferentes campos disciplinares para reconocer formas y mecanismos de producción de prácticas estereotipadas, androcéntricas y heteronormativas con miras a su transformación. Esto requiere de una vigilancia epistemológica (Bachelard, 1987) que reconozca la complejidad y la transitoriedad de los contenidos que confluyen en este espacio, desafiando procesos de formación continua. De este modo, pueden enunciarse como finalidades formativas: la apropiación del enfoque de derechos humanos y la perspectiva de género y diversidad sexual; el conocimiento del cuerpo humano y la promoción de la salud, en general y de la salud sexual y reproductiva, en particular; la problematización el derecho a la autodeterminación, el cuidado, el respeto y la valoración de sí y de los/as otros/as; el reconocimiento de la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación; la desnaturalización de las desigualdades en sus múltiples determinaciones (clase social, género, orientación sexual, etnia, inscripción territorial); el tratamiento de los conflictos a través de un diálogo que contemple las



distintas posturas y opiniones; la promoción de aprendizajes relacionados con la prevención de diversas formas de vulneración de derechos (maltrato infantil, abuso sexual, trata de personas, noviazgos violentos).

Ejes de contenidos (descriptores)

Sexualidad y educación sexual

Ley Nacional N° 26.150/06: Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Concepto de sexualidad (OMS). Modelos históricos de educación sexual. Marcos normativos. Rol docente y ESI.

Los aportes de los estudios de género a la educación sexual integral

El género como categoría de análisis. Patriarcado, androcentrismo y producción de conocimientos. Procesos de socialización: estereotipos, mitos y prejuicios de género. El sexismo en la escuela: curriculum prescripto/vivido/oculto/nulo. Lenguaje inclusivo. Medios masivos de comunicación y representaciones culturales: reproducción de estereotipos.

Diversidades en sus múltiples dimensiones

Diversidades en plural: etnia, raza, cultura, orientación sexual, religión, identidad de género, entre otras posibles. Identidades de géneros. Identidades sexuales. Intersexualidades: tensiones entre la biología y el derecho. Distintas formas de organización familiar. Nuevas formas de pensar el parentesco y la filiación. Corresponsabilidad social de los cuidados. Diferencia, diversidad y disidencia. Homolesbo-transfobia: desigualdad y discriminación. Marcos normativos.

Corporalidad, Derechos y Autoprotección

El cuerpo como construcción socio-histórica. Derechos sexuales y reproductivos: derecho a la información, al cuidado, al disfrute, a decidir y a la autodeterminación. Salud sexual y reproductiva: definiciones. Estructura y función de los sistemas reproductores. Gametas: óvulos y espermatozoides. Cambios que se ven y que se



sienten: menstruación y polución nocturna. Pubertad y adolescencias. Fecundación. Desarrollo embriológico. Embarazo y parto. Maternidades, paternidades y escolarización. Marcos normativos. Proyectos de vida. Métodos anticonceptivos. Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y SIDA. Interrupción del embarazo. Nuevas tecnologías reproductivas (NTR), connotaciones culturales, sociales y éticas.

Vulneración de derechos

Abuso sexual en la infancia y adolescencia. Violencia de género en sus múltiples dimensiones y ámbitos. Trata de Personas. Explotación sexual comercial en niños/niñas y adolescentes. Explotación/Abuso Sexual infiltrada en las nuevas tecnologías: *Grooming* y *Pornografía Infantil*. Discriminación. Prevención e intervención desde la escuela en estas situaciones. Marcos normativos.

Orientaciones metodológicas

El seminario de la ESI contribuye de manera integral a la formación de quienes se desempeñarán como docentes. A su vez, garantiza el acceso a la Educación Sexual Integral de niñas, niños y adolescentes atendiendo al nuevo marco normativo (Ley 26.160 y Resolución CFE 45/08 Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral).

Este espacio tiene como objetivo construir herramientas teórico-metodológicas para la implementación de la ESI en la educación secundaria, considerando sus tres dimensiones: los acuerdos institucionales, el abordaje de situaciones disruptivas y la transversalización curricular.

Dicha implementación tiene una complejidad que la diferencia de otros contenidos y niveles porque interpela de manera directa al profesorado de Filosofía. En este proceso existen dos trazas de complejidad. En la primera, es necesario señalar que las/los docentes también son mujeres y varones, atravesados por una distribución desigual de poder, por distintos mitos, creencias, saberes y experiencias sobre la sexualidad que se ponen en juego tanto en la selección como en la organización de la clase. Con respecto a la segunda traza, en la formación docente, se reconocen distintos sujetos de aprendizaje que interactúan en la conformación de la escena pedagógica y en las potenciales



configuraciones didácticas: el/la docente a cargo de este seminario, las/los estudiantes futuros docentes y las/los niñas/os o adolescentes que transitan el nivel para el que se están formando.

Poner en cuestionamiento las relaciones de poder inter e intragenéricas, invita a reflexionar sobre las estrategias didácticas que darán forma al trabajo docente. En este sentido, la dimensión metodológica se vuelve teórica en relación a: la promoción de la paridad en torno a la circulación de la palabra (voces y demandas), como así también en relación al reconocimiento de las vivencias que aportan las/los estudiantes del seminario.

En este planteo, uno de los desafíos metodológicos, para quienes desempeñan el rol docente, es correrse de la carga prescriptiva de la pedagogía a fin de dar lugar a las dudas, la curiosidad, el debate y la reflexión crítica con miras a realizar un abordaje integral de la educación sexual. La propuesta pedagógica se inscribe en modalidades de trabajo participativo y colaborativo, propiciando la revisión de las propias prácticas y trayectorias en relación a la educación sexual, recuperando las teorías que se producen en distintos ámbitos (científico, de la vida cotidiana) y que operan como dispositivos de control de las sexualidades.

La experticia docente no está en compartir la propia experiencia, ni en abarcar todos los saberes, sino en habilitar instancias de problematización y profundización de los principales ejes de la ESI. Estos procesos no están exentos de tensiones, contradicciones, conflictos, disputas y resistencias que son intrínsecas al espacio y dan cuenta de su complejidad.

Este seminario tiene la potencialidad de proveer insumos para transitar otros modos de conocer y resignificar las relaciones vinculares, priorizando la indagación, discusión y puesta en común de los conocimientos y las argumentaciones que los sostienen, para construir colectivamente nuevos saberes, mediante la utilización de técnicas participativas y lógicas cooperativas.

Bibliografía Sugerida

Darré, S. (2005). *Políticas de género y discurso pedagógico*. Montevideo: Trilce.



- De la Isla, M. y Demarco, L. (2009). *Se trata de nosotras. La trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual*. 2da. edición. Buenos Aires: Las Juanas.
- Elizade, S.; Felitti, K. y Queirolo, G. (Coord.). (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber: Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Escudero Rodríguez, B.; Sánchez, J.M.; Borrás, F.X. (2010). *Estructura y funcionamiento del cuerpo humano* (2° edición). España: McGraw-Hill.
- Jelin, E. (2010). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Levin, S. (2010). *Derechos al revés ¿salud sexual y salud reproductiva sin libertad?* Buenos Aires: Espacio.
- Maffia, D. (Comp.). (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires: Feminaria.
- Meana Suárez, T. (2006). "Sexismo en el lenguaje: apuntes básicos". En *Mujeres en Red. El periódico feminista*. Disponible en Internet: www.mujeresenred.net/IMG/article_PDF/article_a832.pdf
- Moreno Marimón, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña en la escuela: el sexismo en la escuela*. España: Icaria.
- Moreno Sardá, A. (1986). *El arquetipo Viril protagonista de la Historia. Ejercicios de Lectura no androcéntrica*. Barcelona, España: La Sal.
- Morgade, G. y Alonso, G. (Comp.).(2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Pauluzzi, L. (2006). *Educación sexual y prevención de la violencia: seminarios taller de capacitación con docentes y profesionales* (1°edición). Santa Fe: Hipólita.
- Pautassi, L. (2010). *El aporte del enfoque de Derechos a las políticas sociales. Una breve revisión*, CEPAL.
- Rodríguez Martínez, C. (Comp.). (2004). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Schuster, G. (Coord.). (2010) *¿TODO BIEN? Adolescencias y Servicios de Salud Sexual y Reproductiva*. Rosario. Instituto de Género, Derecho y Desarrollo (Insgenar) y



CLADEM. Disponible en Internet:<http://www.unfpaargentina.com.ar/sitio/archivo/todobien.pdf>.

Villa, A. (Comp.). (2009). *Sexualidad y relaciones de género y generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico (Ensayos y experiencias).

Materiales del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, disponible en internet: www.esi.educ.ar

Marcos normativos - Convenciones internacionales

- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, 1979).
- Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer. Convención de Belem do Para (1994)
- Declaración y plataforma de acción de Beijing (1995).
- XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe. Consenso de Brasilia, 13 a 16 de julio de 2010. Leyes Nacionales
- Ley N° 24.417/94 de Protección contra la violencia familiar.
- Ley N° 25.273/00 Régimen especial de alumnas embarazadas.
- Ley N° 25.584/02 de Acciones contra alumnas embarazadas.
- Ley N° 25.673/02 Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable.
- Ley N° 25.808/03 Modificación del artículo 1° de la Ley 25.584, prohibición en establecimientos de educación pública de impedir la prosecución normal de los estudios a alumnas embarazadas o madres en periodo de lactancia.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley Nacional N° 26.150. Ministerio de Educación de la Nación, 2008.
- Educación Sexual Integral para la Educación Primaria. Contenidos y propuestas para el aula. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
- Educación Sexual Integral para la Educación Inicial. Contenidos y propuestas para las salas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.



- Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria I. Contenidos y propuestas para el aula. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- Educación Sexual Integral para charlar en familia. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
- Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2012
- Es Parte de la vida. Material de apoyo sobre educación sexual integral y discapacidad para compartir en familia. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2013.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Filosofía del Lenguaje

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:

	Horas Cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2.66
Horas anuales	128	85.33

Finalidades formativas

Ya en los albores de la filosofía, Aristóteles había definido al hombre como animal con palabra, reconociendo tempranamente que la posibilidad de pensar a través de conceptos estaba directamente ligada a la posibilidad de poseer un lenguaje articulado. Esta facultad o capacidad simbólica va a interpretarse como una de las diferencias naturales que permiten al hombre pensarse en un lugar privilegiado dentro de la escala de lo viviente, definiendo así su condición única de animal inteligente.



En el gran marco epistémico de la filosofía clásica de occidente que comienza en Grecia y prosigue a lo largo de los siglos hasta la época contemporánea, la indagación filosófica sobre el lenguaje giró fundamentalmente alrededor de algunas cuestiones bien precisas, tales como el problema de la referencia y el de la verdad de los enunciados, colocando el planteamiento histórico de las preguntas bajo el supuesto de una concepción representacionista del lenguaje y por ende, también de los signos.

Esta concepción parecería bien fundamentada en la idea general que define al signo como *algo que se pone en lugar de otra cosa (quid pro quo)*, pero esa operación de remisión se interpretó prioritariamente como una operación de referenciación, ya sea que se la piense como substitución de un signo por una cosa o por una idea, o que se la funde en convenciones o en la misma naturaleza del objeto.

Ligadas a estas cuestiones fundamentales, se desprenden otras desde siempre articuladas a la reflexión sobre las facultades cognitivas del hombre y que encontraron un fuerte impulso y justificación con el desarrollo de las ciencias, al plantearse la necesidad de establecer las reglas de formación sintácticas y semánticas de un lenguaje capaz de registrar objetivamente los hechos, sorteando las dificultades que introduce la dimensión subjetiva intencional, cuyas marcas particulares y existenciales también dejan sus huellas en el lenguaje. La cuestión de la relación lenguaje-realidad se complementa de este modo con la relación entre lenguaje y pensamiento.

Así, objetivo-subjetivo, lógico-psicológico, palabra-concepto, extensión-intensión, sentido-referencia, gramma-phoné, materialidad significante-idealidad significada, nombre-objeto, representación-expresión, son algunas de las parejas de conceptos antinómicos que la filosofía fue desplegando y también deconstruyendo a lo largo de su historia en torno a la cuestión del lenguaje y de su relación con las cosas y con las representaciones o ideas.

Pero la filosofía del lenguaje, además de desarrollarse en el marco de esta concepción representacionista, según la cual un enunciado dice o refleja o bien un estado de cosas o bien un esquema mental o bien un acto intencional, también se ha orientado a



pensar sobre la relación entre el hombre y los signos bajo una idea menos instrumental y más fundante aún de la experiencia humana y de su estar en el mundo, al concebir esa capacidad de producción simbólica como la capacidad de generar formas o esquemas bajo los cuales los hombres configuran un universo, irremediamente cultural e histórico, que reabsorbe al físico y natural, en función del cual se orientan y se constituyen como tales. Por otro lado, desde muy temprano, también se ha impugnado la idea de que el lenguaje haya surgido en función de la verdad, o con el fin de esclarecer la verdad, sino que se lo vinculó a una fuerza retórica originaria, como fuerza que apunta a la persuasión, al hacer valer (y por lo tanto a los valores) y no a lo verdadero.

A lo dicho también se debe agregar que desde la tradición semiótica, la reflexión sobre los signos trascendió los límites del lenguaje verbal para orientarse hacia *los lenguajes*, es decir, hacia todas los sistemas simbólicos generadores de cultura, abriendo la posibilidad al análisis sistemático y articulado de diversas configuraciones simbólicas y discursivas, de sus modos de reproducción técnica material y su circulación social, en permanente diálogo con los estudios que en este respecto se desarrollan desde las ciencias sociales y políticas.

Se entiende por tanto a esta unidad curricular, como el espacio en el que se pretende el abordaje reflexivo de estas problemáticas en torno al lenguaje, los signos y la condición simbólica del sapiens, con el objetivo de re-pensar sus desarrollos más pregnantes a través de las distintas tradiciones y corrientes que se remontan a la antigüedad pero que cobran especial preponderancia a partir del siglo XIX, convirtiéndose en los ejes de la reflexión filosófica contemporánea.

En tal sentido, se torna evidente y necesaria, la articulación horizontal de los contenidos y problemáticas de esta unidad curricular con otras del cuarto año, como Epistemología, Estética y Filosofía de la Cultura, así como los enlaces y remisiones verticales con la Lógica, la Teoría del Conocimiento y la Metafísica.

Ejes de contenidos (descriptores)

La preocupación filosófica por el lenguaje. Perspectivas históricas y nociones básicas



La pregunta por el lenguaje y sus definiciones en relación a la condición humana. Teorías sobre el origen del lenguaje: hipótesis filosóficas, científicas y religiosas. El hombre y los signos: la semioesfera. Las formas simbólicas como vectores de cultura. El lenguaje como voz del Ser. El lenguaje poético: símbolo y metáfora. Debates históricos en torno a la naturaleza del lenguaje y de los signos. Los primeros estudios semióticos en la antigüedad, el medioevo y la modernidad. Perspectivas en relación al vínculo lenguaje-realidad y lenguaje-pensamiento. El lenguaje y su relación con la escritura. Logocentrismo, Gramática Universal y etnocentrismo lingüístico.

La reflexión sobre los signos en el siglo XX: el desarrollo de dos grandes tradiciones semióticas

La Lingüística y el desarrollo de la Semiología: La naturaleza heteróclita del lenguaje y el signo lingüístico. De las lenguas como nomenclaturas a la lengua como sistema, del signo como nombre que designa, al signo como valor en un juego de diferencias. La distinción Lengua-Habla-Discurso. La subjetividad en el lenguaje. Polifonía y carácter dialógico de los enunciados.

La Semiótica peirceana. La función signo como una relación triádica. La semiosis como proceso inferencial infinito. Tipos de signos y modalidades de enlace con el objeto. Type y token. La cuestión social de la mediación: los interpretantes del signo.

fm

La centralidad del lenguaje en la filosofía contemporánea: el giro lingüístico en tres vueltas

La vuelta analítica: el programa del neopositivismo: El lenguaje desambiguado de la ciencia y la terapéutica para los usos equívocos del lenguaje. Relaciones entre el orden lingüístico, el orden lógico y los hechos. El problema de la verdad de los enunciados. Sentido y referencia. Extensión e intensión en el cálculo proposicional. Lenguaje y Metalenguaje.

fm



La vuelta pragmática: análisis del lenguaje ordinario. Más allá de la denotación, la dimensión de la acción: la función performativa del lenguaje. El decir y el mostrar de los signos lingüísticos.

Juegos de lenguaje y prácticas sociales: posicionamiento enunciativo, reglas de género, contexto y principio de autonomía.

La vuelta hermenéutica: la apertura originaria y la pre interpretación como condición del sentido y la verdad. La concepción del lenguaje como acceso al mundo de la vida.

Más allá del lenguaje, los lenguajes. Hacia la reformulación de algunos problemas filosóficos

Formas no verbales y no denotativas de la semiosis. El arte y los lenguajes visuales: tipos de representaciones icónicas y su relación con el pensamiento. El estatuto significativo de las imágenes.

Discusiones en torno a las formas de la discursividad por fuera de la concepción representacionista. Lo ideológico como dimensión constitutiva del lenguaje. Lenguaje y política. Lenguaje y Ética.

Relación entre tecnología y producción simbólica. La dimensión indicial de los lenguajes mediáticos como acceso directo a lo real.

La metáfora de la *red* como forma de producción y circulación social del sentido.

Perspectivas no antropocéntricas sobre el lenguaje.

Orientaciones metodológicas

Respecto de los modos de abordaje al corpus conceptual, se recomienda la práctica recurrente de la lectura y de la interpretación de los textos (fuentes y comentaristas) acompañada de la producción oral y escrita como práctica de reconocimiento textual de manera individual y discusión grupal.

Pero una reflexión sobre el lenguaje no debería desarrollarse al margen de un análisis de las diversas formas operativas de generar significados, que incluyan no solamente la palabra sino también otras materialidades significantes con las cuales ésta se articula en múltiples configuraciones discursivas. En tal sentido, trabajar sobre el



análisis de estas configuraciones, abre el ámbito de los conceptos al juego de sus tensionamientos y resignificaciones. Para ello, es importante la selección de corpus textuales de variada textura y procedencia genérica, sobre los cuales los/as estudiantes ejerciten su capacidad interpretativa y reflexiva a partir del aparato categorial desarrollado en los distintos ejes.

Por otra parte, la producción signica como producción humana a lo largo del tiempo, es inseparable de las técnicas materiales y corporales que fueron posibilitando los procesos semióticos, marcando la historia del sapiens como historia del animal simbólico. En tal sentido, se recomienda el abordaje de esta cuestión y desde ese marco introducir, por ejemplo, la noción de *red* para analizar críticamente los alcances y creciente visibilización de dicha categoría en función de la incorporación del uso de recursos tecnológicos: blogs, foros, wikis, herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para llevar a cabo actividades que promuevan procesos de indagación, producción, intercambio y colaboración entre los/las estudiantes como trabajos colaborativos en red.

Bibliografía sugerida

Acero, JJ. Bustos, E. y Quesada, D. (1982). *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós.

Benveniste, E. (1977) "Comunicación animal y Lenguaje Humano". "De la subjetividad en el lenguaje". En *Problemas de Lingüística General*. México-Argentina: Siglo XXI.

Cassirer, E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas*. México: FCE.

Dascal, M. (comp.). (1999). *Filosofía del lenguaje II. Pragmática*. Madrid: Trotta.

Derrida, J. [1967]. (1978). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.

Eco, U. [1984]. (1995). *Semiótica y Filosofía del Lenguaje*. Barcelona: Lumen.

Eco, U. (1976). *Signo*. Barcelona: Labor.

Foucault, M. [1966]. (1997). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frege, G. (1973). *Estudios sobre Semántica*. Barcelona: Ariel.



- Lakoff, G. y Jhonson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Peirce, C. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Recanati, F. (1981). *La transparencia y la enunciación. Introducción a la Pragmática*. Buenos Aires: Hachette.
- Saussure, F. [1916]. (2005). *Curso de Lingüística General*. Traducción, Prólogo y notas de Amado Alonso. Buenos Aires: Losada.
- Scavino, D. (1999). *La filosofía actual. Pensar sin certezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Searle, J. (2007). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Simpson, T. (1975). *Formas lógicas, realidad y significado*. Buenos Aires: Eudeba.
- Tarski, A. (1944) "La concepción semántica de la verdad". Trad. de M. Bunge. En Bunge. (comp.). *Antología semántica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Verón, E. (2013). *La semiosis social II*. Buenos Aires: Paidós.
- Wittgenstein, L. (1984) *Tractatus Logico Philosophicus*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wittgenstein, L. [1953]. (1988) *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Pensamiento Argentino y Latinoamericano

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2.66
Horas anuales	128	85.33

Finalidades formativas

La filosofía, como campo disciplinar, contempla la realidad próxima en el intento de analizar, comprender y sintetizar los procesos que le dan forma. Esta unidad curricular en particular, está orientada a que el/la estudiante integre críticamente a su formación filosófica las principales expresiones del pensamiento político-social en América Latina,



vinculándolas estrechamente con los acontecimientos históricos que contextualizaron su emergencia y desarrollo.

Para ello, se propone un análisis de hechos y procesos históricos significativos que han intervenido en la conformación de nuestra matriz identitaria argentina y latinoamericana puntualizando el palpable modo en que los debates culturales más significativos de nuestro continente aparecen expresados en los procesos históricos-políticos sometidos a análisis.

El pensamiento filosófico latinoamericano y argentino ha recibido y recibe influencias y está atravesado por diversas corrientes. Estos caminos del pensamiento, en muchos casos ligados a movimientos históricos y culturales de origen extra-continental, han forjado, desde el siglo XV hasta nuestros días un modo o manera particular de pensar el medio en el que se aprecia una constante búsqueda de identidad.

La selección de contenidos aquí realizada, obedece a la significatividad de algunos momentos históricos que marcaron diversos nudos o ejes en la construcción del pensamiento argentino y latinoamericano. También intenta reflejar todas las corrientes que han estado presentes en la conformación de un pensamiento con identidad propia.

Esta reflexión deberá transitar y nutrirse de diversas disciplinas afines, tales como filosofía de la cultura, la historia, la política y la economía.

La finalidad de este campo disciplinar apunta a comprender procesos sin anacronizar, ponerlos en tensión con el presente, y aportar a la construcción de una mirada compleja en quienes, como docentes, serán agentes transmisores de cultura y agentes de cambio social.

Ejes de contenidos (descriptores)

De la conquista de América a los procesos independentistas. Bases ideológicas y jurídicas en la organización de la Nación

La conquista de América y los procesos de colonización, evangelización. Inculturación. Mestizaje. La relación cultural y política entre España y América. América como colonia. Ilustración española. Orden instituido y orden instituyente. Influencias de Vittoria, Suárez y Rousseau en la política local y en el proceso de independencia. Líneas



interpretativas. Del Romanticismo rioplatense a la Generación del '80. La república letrada y la configuración de la república liberal. La construcción moderna de la noción de individuo y de pueblo. Iluminismo y romanticismo: tensiones en la composición de un universo ideológico. Búsquedas en procura de un estatuto jurídico político para organizar la nación: Echeverría, Sarmiento y Alberdi. La idea de nación y el montaje del Estado nacional.

El Siglo XX: tensiones entre liberalismo y democracia. Pensar las multitudes

Las influencias de Spencer, Bernstein, Sarmiento y Marx en el contexto de las nascentes luchas sociales del proletariado argentino.

El positivismo en Argentina y en Latinoamérica. Liberalismo, modernidad y democracia. Rupturas y continuidades con la Generación del '37. El Positivismo de José Ingenieros. Socialismo y radicalismo.

El pensamiento filosófico de los inicios del siglo XX

La generación del cambio de siglo. José Enrique Rodó (1871-1917). El Ariel (1899). Alejandro Korn (1860-1936). La libertad creadora (1922). José Vasconcelos (1882-1959). El marxismo crítico de José Carlos Mariátegui (1894-1930). Siete ensayos de interpretación peruana (1928). La influencia de Ortega y Gasset.

La vuelta de la mirada al aborigen. Indianismo. Indigenismo. José Vasconcelos. La generación del '30. La denuncia del colonialismo inglés desde el nacionalismo popular: El grupo FORJA y Scalabrini Ortiz.

La normalización de la filosofía. Nueva influencia de Ortega y Gasset. Samuel Ramos. José Gaos. Francisco Romero.

Liberalismo, Peronismo y marxismo: tensiones e intentos de conciliación

La segunda guerra mundial. Los intelectuales y el peronismo. Carlos Astrada y la búsqueda de los rasgos distintivos de la nacionalidad en la Argentina de mediados del siglo XX. Nueva relectura del *Martín Fierro*. La construcción de la autoimagen del peronismo: de Jauretche a Hernández Arregui.



Las revistas *Sur* y *Contorno* como expresiones del pensamiento político y social del liberalismo y de la tradición socialista revisada.

El ala izquierda del peronismo: John William Cooke.

Las décadas del '60 y '70. Modernización, radicalización y tradicionalismo. La renovación de los saberes. Sociología, desarrollismo y teoría de la dependencia. Existencialismo sartreano, marxismo y estructuralismo. Alcance continental de la revolución cubana. Del arma de la crítica a la crítica de las armas: itinerarios de las izquierdas. Avatares del diálogo entre cristianos y marxistas. El terrorismo de Estado. Algunos puntos de partida para pensar la cultura durante el Proceso. De la escritura a las recepciones del *Nunca Más*.

La pregunta sobre la posibilidad de una filosofía no europea

El núcleo mexicano. Leopoldo Zea. El núcleo peruano. Augusto Salazar Bondy. Surgimiento de la Filosofía de la Liberación. El núcleo argentino. Arturo Roig. Crisis del modelo peronista. La generación de los años '70. La segunda etapa de la Filosofía de la liberación. Corrientes. Rodolfo Kusch. Influencia de Levinas. Juan Carlos Scannone. Enrique Dussel.

Ernesto Laclau y el posmarxismo. La razón populista y las discusiones sobre el anticapitalismo.

Orientaciones metodológicas

Con la intención de aproximar al/a la estudiante a los contenidos de esta unidad curricular se propone la lectura de textos fuente, textos explicativos y revistas especializadas. El análisis de películas, música de diversas épocas y obras de arte, contribuye a la formación intelectual teniendo en cuenta los trasfondos del contexto histórico y relaciones de poder detrás del discurso.

Bibliografía sugerida

Alberdi, J. B. (1943) *Bases*. Buenos Aires: Estrada.

Alerdi, J. B. (2013). *Peregrinación de luz del día. Desventuras de la verdad en América*
Buenos Aires: UNSAM.

Astrada, C. (1964). *El mito gaucho*. Buenos Aires: Cruz del Sur.



- Beorlegui, C. (2010). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cullen, C. (1986). *Reflexiones desde América. I Ser y Estar*. Rosario: Fundación Ross.
- De Carrier, H. (1994). *Diccionario de la cultura*. Navarra: Verbo Divino.
- Dussel, E. (1985). *Filosofía de la Liberación*. Buenos Aires: La Aurora.
- Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Religión y magia en la Religiosidad popular latinoamericana..Religión. Ed. Trotta. Tomo III. 1992.
- Furlong, G. (1952). *Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Rio de la Plata. 1536 - 1810*. Buenos Aires: Kraft Limitada.
- Galeano, E. (2005). *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Pehuen.
- Guzman Carriquirry, L. (2005). *Una apuesta por América Latina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ingenieros, J. (1956). "El Hombre mediocre". *En Obras completas. Vol. 18*. Buenos Aires: Elmer.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del Hombre americano*. Buenos. Aires: Fernando García Cambeiro.
- Kusch, R. (2000). *Obras completas*. Rosario: Fundación Ross.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Leocata, F. (2004). *Los caminos de la filosofía en la Argentina*. Buenos Aires: CESBA.
- Pérez Fernández, I. (1992). *Bartolome de las Casas. De la obra Filosofía iberoamericana en la época del encuentro*. España: Trotta.
- Rivaró de Tuesta, M. L. (1992). *El pensamiento incaico*. De la obra Filosofía iberoamericana en la época del encuentro. España: Trotta.
- Roig, A. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salazar Bondy, A. (1995). *Dominación y liberación*. Lima: Fondo.
- Salazar Bondy, A. (1968). *¿Existe una filosofía de nuestra América?* México: Siglo XXI.
- Santillan Güemes, R. (1985). *Cultura, creación del pueblo*. Buenos Aires: Guadalupe.



- Sarmiento, D. F. (2000). *Facundo. Civilización o barbarie*. Buenos Aires: Colihue.
- Scannone, J. C. (1993). "Nuevo punto de partida para una filosofía latinoamericana". En Trigo, P. *La cultura en los barrios. Irrupción del pobre y quehacer filosófico. Hacia una nueva racionalidad*. Buenos Aires: Bonum.
- Sierra, V. (1977). *Así se hizo América*. Buenos Aires: Dictio.
- Sonego, V. (1983). *Las dos argentinas. Pistas para una lectura crítica de nuestra historia*. Buenos Aires: EDB.
- Todorov, T. (2011). *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Zea, L. (1969). *La filosofía latinoamericana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI.
- Zea, L. (1990). *Discurso desde la marginación y la barbarie*. México: Fondo de cultura Económica.

Historia de la Filosofía Contemporánea

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:



	Horas Cátedra	Horas reloj
Horas semanales	5	3.33
Horas anuales	160	106.66

Finalidades formativas



Esta unidad curricular propone un recorrido por algunos ejes temáticos fundamentales de la formación específica, y tiene como objetivo acercar al/a la estudiante avanzado/a a algunos de los principales debates filosóficos actuales, buscando descubrir su *entronque esencial* con la experiencia filosófica post-hegeliana.

Los ejes temáticos escogidos no dan cuenta acabada de la riqueza del pensamiento contemporáneo pero son una muestra de ella. Si bien su elección no se guía por un criterio que pueda reclamar para sí un consenso unánime, se buscó presentar corrientes



y autores que transitaron diversas sendas del pensar durante los dos últimos siglos, a veces próximas y vinculadas, por similitud u oposición, y a veces alejadas y paralelas.

Para el/la estudiante del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía, el conocimiento de la Filosofía Contemporánea resulta indispensable a fin de tomar contacto con las reflexiones que hoy mueven y conmueven a la humanidad. Si bien todas las etapas de la Historia de la Filosofía siguen teniendo vigencia, en el sentido de que siguen impactando de diverso modo sobre el pensamiento actual, indudablemente no se podría considerar suficientemente formado un Profesor de Filosofía que no estuviese al tanto del desarrollo que esta disciplina dos veces milenaria ha alcanzado en los últimos tiempos.

Lo más próximo en el plano del ser suele resultar lo más lejano y complejo de abordar en el plano del conocer. Por ello, el estudio de autores que vivieron hace un tiempo relativamente breve o que aún viven no es en modo alguno más *fácil* que el de otros de etapas anteriores. Pensar la contemporaneidad constituye un desafío que debemos afrontar con apertura, para comprender, y sentido crítico, para ingresar en los debates y no sólo contemplarlos desde fuera.

El sujeto moderno se ha desfondado. El individualismo y el racionalismo se han vistos forzados a ceder espacio a otras tendencias, surgidas algunas como reacción y otras como desarrollo crítico del proyecto moderno. Vitalismo, historicismo, materialismo, positivismo, existencialismo, estructuralismo... han buscado denodadamente la clave que permita interpretar lo que nos pasa.

Desde la muerte de Hegel, en 1831, hasta el inicio de la Segunda Guerra Mundial, Europa vivió un tiempo de desarrollo económico y crecimiento poblacional que se vio reflejado en la multiplicación por tres de su número de habitantes y que en sus últimas décadas fue identificado como "La Belle Époque". El positivismo fue la filosofía más representativa del espíritu imperante. Paralelamente, voces críticas de la nueva sociedad burguesa comenzaron a hacerse sentir desde distintos ángulos: Kierkegaard, Marx, Nietzsche. El estallido de la Primera Guerra Mundial resultó un golpe duro para la ingenua confianza en un progreso indefinido basado en la ciencia y la industria. Los dislates del período de entre-guerras y, peor aún, la Segunda Guerra Mundial (decenas



de millones de muertos, campos de exterminio, bombas atómicas) pusieron definitivamente en jaque el *mito moderno del progreso* y abrieron un nuevo espacio a la reflexión filosófica. Primeramente el *existencialismo* y más adelante el *pensamiento de la diferencia* han sido desarrollos reflexivos que se adentraron en estas profundas grietas abiertas a tan alto costo. Otras corrientes, como el *estructuralismo* y la Escuela Crítica, también han buscado el modo de comprender la encrucijada que afronta la sociedad contemporánea, completando un cuadro en el que la razón moderna, profundamente cuestionada, se debate entre su depuración crítica o su rechazo.

Ejes de contenido (descriptores)

La ciencia como paradigma y "mito moderno del progreso"

El mito moderno del progreso. Contexto histórico. Rasgos fundamentales. El positivismo en Francia: Comte. La ley de los tres estadios. La doctrina de la ciencia. La sociología como física social. La clasificación de la ciencia. La filosofía positiva. La religión de la humanidad. El positivismo en Inglaterra: John Stuart Mill y Herbert Spencer.

Voces críticas en el siglo del progreso

Los anti-hegelianos: Schopenhauer y Kierkegaard. El mundo como representación. El mundo como voluntad. Relación cuerpo-noúmeno. Tedio y pesimismo. Arte y moral como caminos de salvación. Peligros de la sociedad moderna: hegelianismo, cientificismo, masificación. Categorías básicas: *existencia, subjetividad, individuo*. Estadios en el camino de la vida: estético, ético, religioso. Angustia. Fe. Caso Abraham: *Temor y temblor*. El salto, la paradoja y el escándalo.

La Izquierda Hegeliana: Feuerbach y Marx. Inversión materialista y atea de Hegel. Reducción antropológica de la teología. Alienación de la existencia religiosa. Marx, crítico de la alienación política, religiosa, filosófica y económica. Condiciones materiales de todo pensamiento. Crítica de la economía política. Teoría del valor. Plusvalía. Contradicciones internas del capitalismo. Proletariado, intelectuales y revolución.



Nietzsche y la filosofía del mediodía. El origen de la tragedia: Dioniso y Apolo. Muerte de Dios. Nihilismo. El eterno retorno de lo mismo. El superhombre. La voluntad de poder. La transmutación de todos los valores. Moral de esclavos y moral de señores.

Historicismo y Ciencias del Espíritu

Dilthey: hacia una crítica de la razón histórica. La vida y su objetivación en las ciencias del espíritu. Vivencia, comprensión y conexión. La cosmovisión y sus formas. Relatividad de toda comprensión humana.

Retroceso al "mundo de la vida"

Husserl: la filosofía como ciencia rigurosa. Primera etapa: Fenomenología de la Esencia. Oposición al psicologismo. Noesis y noema. Intencionalidad de la conciencia. El descubrimiento de la esencia. Intuición de esencia. Segunda etapa: Fenomenología trascendental. La reducción y sus tres momentos: reducción gnoseológica, eidética, trascendental. Actitud natural y pensamiento filosófico auténtico. Tercera etapa: Fenomenología existencial. El mundo como horizonte de todo objeto de experiencia. La temporalidad de la conciencia.

Surgimiento y proyección de la filosofía existencial

Heidegger y su relación con la fenomenología y el existencialismo. La diferencia ontológica. Primer y segundo Heidegger, ruptura y continuidad. Primera etapa: la analítica existencial como ontología fundamental. La pregunta por el sentido del ser. Método fenomenológico y reflexión ontológica. Existenciales o existenciarios: ser-en-el-mundo, estado de abierto, ser-para-la muerte. La caída. Segunda etapa: La superación de la metafísica. Técnica, tecnocracia y nihilismo. El destino del ser.

El existencialismo. Karl Jaspers. Lo *omniabarcador*. La inobjetividad de la existencia. El naufragio de la existencia. Existencia y comunicación. Jean-Paul Sartre. La náusea. El *en sí* y el *para sí*, el ser y la nada. El infierno son los otros. Crítica de la razón dialéctica. Gabriel Marcel. Creer y verificar. Problema y misterio. Tener y ser. La intersubjetividad.



Autocrítica y reconstrucción de la razón

Escuela de Frankfurt. Teoría crítica: crítica de la sociedad burguesa, del marxismo, de la filosofía, de la razón. Principales representantes. Marcuse, Adorno, Habermas. Dialéctica de la Ilustración. El hombre unidimensional. Distanciamiento de los intelectuales respecto del pueblo. Renuncia a la idea de Absoluto. El consenso.

Crisis de la Modernidad y pensamiento de la diferencia

El desafío estructuralista: el asalto antihumanista. Crítica del humanismo, del existencialismo, del personalismo y del historicismo. La muerte del hombre. Althusser, Lacan, Foucault, Lévi-Strauss.

Rostros de la diferencia. Pensar la heterogeneidad. Levinas: la transfenomenología como heterología ética. Deleuze: heterogeneidad sin centro. Lyotard: retícula y fisura en el cuerpo del lenguaje. Derrida: diferencia y escritura, diferencia y desconstrucción.

Orientaciones metodológicas

Como ocurre en las demás unidades curriculares dedicadas a la Historia de la Filosofía, los escritos de los filósofos, los textos filosóficos, son en la Filosofía Contemporánea la fuente principal de conocimiento para quien desee acercarse a ella. Por ello, la lectura de textos, y particularmente de fuentes, resulta un camino imposible de eludir.

Al mismo tiempo, justamente por su carácter de *contemporánea*, esta unidad curricular cuenta con otros medios de acceso al pensamiento de los autores que, si bien tienen un carácter complementario respecto de los textos, no por ello carecen de importancia: grabaciones, entrevistas, notas periodísticas. Por otro lado, para ingresar en los debates filosóficos contemporáneos o profundizar en ellos, resulta a veces oportuno recurrir a obras de arte, películas, acontecimientos sociales de nuestro tiempo en los que se expresan, de un modo distinto, estas mismas temáticas.

Bibliografía sugerida

Balibar, E. (2000). *La Filosofía de Marx*. Buenos Aires: Nueva Visión.



- Bengoa Ruiz de Azúa, J. (1992). *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y Fundamentación última en la filosofía contemporánea*. Barcelona: Herder.
- Chatelet, F. (dir.). (1976). *Historia de la Filosofía*. Madrid: Espasa Calpe.
- Colomer, E. (1990). *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*. Tomo 3. Barcelona: Herder.
- Deleuze, G. (2006). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Paidós.
- Descombes, V. (1982). *Lo mismo y lo otro. Cuarenta y cinco años de filosofía francesa (1933-1978)*. Madrid: Cátedra.
- Fromm, E. (1990). *Marx y su concepto del hombre*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1993). *El ser y el tiempo*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2000). *Tiempo y ser*. Madrid: Tecnos.
- Heidegger, M. (2008). *El concepto de tiempo (Tratado de 1924)*. Barcelona: Herder.
- Hottois, G. (1999) *Historia de la Filosofía del renacimiento a la Posmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Kierkegaard, S. (1991). *Temor y temblor*. Buenos Aires: Losada.
- Marcuse, H. (1985). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Marx, K. y Engels, F. (1998). *Manifiesto Comunista*. Buenos Aires: Cuadernos Marxistas.
- Nietzsche, F. (1985). *Así hablaba Zaratustra*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Nietzsche, F. (1986). *Más allá del bien y del mal*. Buenos Aires: Alianza.
- Sáez Rueda, L. (2001). *Movimientos filosóficos actuales*. Madrid: Trotta.
- Schopenhauer, A. (1987). *El mundo como voluntad y representación*. México: Porrúa Siglo XXI.
- Urdanibia, J. (1990). *Los antihegelianos: Kierkegaard y Schopenhauer*. Barcelona: Anthropos.
- Vattimo, G. (1988). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.



Epistemología

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:

	Horas Cátedra	Horas reloj
Horas semanales	4	2.66
Horas anuales	128	85.33

Finalidades formativas

Epistemología forma parte de las asignaturas del Campo de la Formación Específica del cuarto año de la carrera. A través de esta unidad curricular se pretende poner al alcance del/de la estudiante, los fundamentos de las principales corrientes epistemológicas y el desarrollo de las problemáticas teóricas y metodológicas abocadas al análisis de los procedimientos que permitirían validar ciertos enunciados y saberes como científicos, y a la ponderación de los modos de abordaje de su objeto de estudio.

Al mismo tiempo, y de manera articulada, se busca integrarlo con el examen crítico de los *modos específicos de producción del conocimiento científico* tal como este tipo de saber emerge, circula y se institucionaliza en la Europa del siglo XVII hasta el presente, marcando de manera irreversible el proceso histórico de desarrollo de la modernidad, al intervenir con sus efectos y consecuencias transformadoras, sobre los reordenamientos políticos, sociales y económicos que acompañaron las sucesivas etapas del capitalismo y del desarrollo tecnológico.

Al tomar en consideración este doble sentido, a saber: tanto el de una historia *interna* como el de otra *externa* de la ciencia², el desarrollo de esta unidad supone asumir fuertes vinculaciones con buena parte del campo de la Formación Específica a partir de

² Cfr. Flax, J. (2000). "La historia de la ciencia, sus motores, sus frenos, sus cambios, su dirección". En Díaz, E. *La ciencia y el imaginario Social*. Buenos Aires: Biblios.



la articulación de sus contenidos con aspectos históricos y conceptuales (Historias de la Filosofía, Filosofía Política, Filosofía del Lenguaje, Lógica y Teoría del Conocimiento), pero también proporciona andamiaje teórico a la unidad Metodología y Práctica de la Investigación, y dialoga con Didáctica y Curriculum, de la Formación General.

El estudio de la ciencia como un proceso histórico y por ende, complejo, supone la consideración y el reconocimiento de distintos niveles de análisis, aún cuando éstos puedan presentarse de manera simultánea o articulada. En primer lugar, es preciso distinguir entre lo que se correspondería con los llamados *contextos*: el *contexto de descubrimiento* de la ciencia como conciencia o ideología dominante de la modernidad, pero también, lo que hace a los modos y procedimientos con los que la ciencia va construyendo sus hipótesis y fundamentando sus conocimientos, esto es, con el *contexto de justificación*.

Otros aspectos a tener en cuenta en relación a la complejidad del trabajo científico, sus procedimientos y sus resultados son los relativos al *lenguaje* en el que cada ciencia formula sus enunciados, es decir, simboliza sus referencias bajo la exigencia de objetividad y los comunica o los hace *públicos*, lo cual convierte *a priori* a toda ciencia en un fenómeno regido por determinaciones sociales, independientemente del carácter natural o convencional de su objeto de estudio.

Esta naturaleza de la ciencia como empresa social que responde a determinaciones específicas en lo que respecta a sus modos de producción de conocimiento (división del trabajo, metas de desarrollo tecnológico, ideal de progreso acumulativo, legitimación de dispositivos de disciplinamiento y control social a través de aplicaciones tecnológicas, etc.), exige el reconocimiento de una *dimensión política* constitutiva de todos esos procesos, sintetizada desde sus orígenes en el apotegma baconiano *saber es poder*.

La epistemología como unidad curricular, debe apuntar entonces, a dilucidar esta complejidad constitutiva de la actividad científica, brindando los conceptos y las perspectivas críticas pertinentes para comprender a la ciencia como un sistema regido por leyes propias en permanente articulación con el desarrollo del pensamiento filosófico, pero cuyo proceso, que ya lleva cuatro siglos, no puede dissociarse del contexto material e ideológico que ella misma contribuyó a generar, en las distintas



fases de la modernidad, desde sus orígenes hasta las actuales sociedades postindustriales regidas por la impronta ideológica de la tecnociencia.

Ejes de contenidos (descriptores)

De la teoría del conocimiento a la epistemología: consideraciones teóricas generales

La epistemología y el conocimiento científico; las ciencias y sus objetos de conocimiento: niveles, divisiones y agrupamientos en el dominio de objetos.

Diferencias y articulaciones con la Gnoseología y la Filosofía de la Naturaleza.

Características del conocimiento científico. Análisis de sus diferencias con otras clases de saberes sociales. Debates en torno a los criterios de diferenciación entre ciencia y no ciencia: verdad, validez, legitimidad, objetividad, racionalidad, lenguajes.

La práctica científica como producción de enunciados referenciales: *hipótesis, leyes, teorías, hechos y datos*. La cuestión del tránsito y de las relaciones lógicas e inferenciales entre unos y otros. La exigencia metodológica: deducción, inducción, analogía y abducción.

Niveles de análisis epistemológicos: el de las condiciones sociales de producción, el de la fundamentación y validación de las teorías y métodos, discusiones en torno a la diferencia entre ciencia pura y ciencia aplicada.

La investigación científica y los debates lógico-metodológicos

El criterio de demarcación: controversias en torno al problema de la científicidad de los enunciados.

La superación de las explicaciones metafísicas por el análisis lógico del lenguaje y la verificación empírica. El ideal del lenguaje científico universal.

Racionalismo crítico: la lección del falibilismo en relación a la diferencia entre ciencia y pseudociencia. El método hipotético-deductivo y el carácter conjetural del conocimiento empírico. Explicación y predicción: el modelo nomológico deductivo

Monismo metodológico y conocimiento objetivo. La crítica a las prescripciones metodológicas como requisito indispensable del trabajo científico



Límites a una historia interna de la ciencia. La dimensión histórico-sociológica de la actividad científica: crítica al falsacionismo desde los programas de investigación científica y desde la noción de paradigma.

La ciencia como construcción histórica: aspectos sociales, políticos y epistémicos

Los comienzos de la ciencia moderna: de la visión orgánico-teleológica a la visión mecánico-causalista del mundo.

Ciencia, tecnología y capitalismo: la ciencia como empresa de la modernidad. Condiciones materiales e ideológicas que posibilitaron su desarrollo. Emergencia de la *comunidad científica*: su rol en la construcción y legitimación del conocimiento. Los nuevos dispositivos de validación de la verdad científica. Las relaciones saber-poder. Críticas a la ciencia como saber hegemónico. Las discusiones en torno a la noción de *progreso* y de *discontinuidad* del conocimiento científico.

Condiciones actuales de acceso y circulación en relación al conocimiento científico

Relaciones entre ética y ciencia.

Epistemología de la Biología

Antecedentes en la formación del campo: las primeras aproximaciones sistemáticas al mundo de la vida. Desde el mundo antiguo al siglo XVIII.

Evolución, herencia y novedades en el nivel microscópico de la vida. Perspectivas y quiebres dentro del paradigma evolutivo.

Debates en torno a los modelos de explicación en biología: explicaciones causales y teleológicas. La autonomía de la Biología y la cuestión del reduccionismo físico.

Los descubrimientos en el campo de la genética y de la biología molecular en el Siglo XX. El paradigma de la biotecnología. Prospectivas y debates en el campo.

La construcción epistemológica de las Ciencias Sociales

Contexto de producción de las Ciencias Sociales: reordenamientos económicos, sociales y tecnológicos de la primera y segunda revolución industrial. Los proyectos



colonialistas de las potencias en expansión. El surgimiento de las ciencias del hombre: una invención epistémica en la que se articulan prácticas, instituciones y discursos.

Los primeros enfoques clásicos: la partición entre ciencias del espíritu y ciencias de la naturaleza: discusiones en torno a la especificidad del objeto y la autonomía metodológica.

Explicación versus comprensión. Diversas corrientes dentro del campo de la tradición interpretativa. La cuestión del significado de los fenómenos, la vigilancia epistemológica y la construcción del objeto de estudio. Planteos críticos a los reduccionismos metodológicos y a la neutralidad social de la ciencia. Correspondencias entre tradiciones epistemológicas y perspectivas metodológicas: la investigación cualitativa y la cuantitativa.

El valor de la abducción y la analogía como métodos inferenciales en ciencias sociales: interpretar lo social desde la metáfora del juego, del teatro, del texto.

Distintos niveles de análisis de la investigación social: del estudio del orden social al de las prácticas sociales.

Orientaciones metodológicas

Con la finalidad de aproximar a los/las estudiantes al reconocimiento de las distintas corrientes y tradiciones epistemológicas se propone integrar al desarrollo conceptual, el estudio de casos de la historia de la ciencia en los que se puedan analizar bajo qué relación se encontraban los aspectos teóricos con los métodos de prueba, así como algunos debates en torno al valor de la experimentación, el rol de la comunidad científica, las representaciones figurativas a través de las técnicas de modelización disponibles, etc.

La articulación con la unidad curricular Lógica, abre múltiples posibilidades, entre ellas, la recuperación de métodos y procedimientos inferenciales, reglas de formación de enunciados referenciales, formas de validez argumentativa.

También puede ser productivo el seguimiento histórico de conceptos claves como *materia, vacío, evolución, espacio, tiempo* en relación al análisis de sus articulaciones paradigmáticas.



En relación a las ciencias sociales se sugiere examinar algunos de sus constructos conceptuales, como raza, clase, delincuente, etc. en función de operaciones de validación ideológica e instrumentación política en el contextos de la historia nacional. Por otra parte, se sugiere incorporar al trabajo productivo, el uso de blogs, foros, wikis, herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para llevar a cabo actividades que promuevan procesos de indagación, producción, intercambio y colaboración entre los estudiantes como trabajos colaborativos en red.

Bibliografía sugerida

- Bachelard, G. (2000). *La Formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Caponi, G. (2014). *Leyes sin causa y causas sin ley en la explicación biológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Chalmers, A. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada Ciencia?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Diéguez, A. (2012). *La vida bajo escrutinio: una introducción a la Filosofía de la Biología*. Barcelona: Buridán.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- Geertz, C. (1995). "Géneros confusos: la refiguración del pensamiento social". En *Conocimiento Local*. Buenos Aires: Paidós.
- Heler, M. (2004). *Ciencia Incierta. La producción social del conocimiento*. Buenos Aires: Biblos.
- Klimovsky, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires: A-Z Editora.
- Koyre, A. (2000). *Estudios de historia del pensamiento científico*. México, D. F: Siglo XXI.
- Kuhn, T. [1962]. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mardones, J.M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.



- Moledo, L. y Olszewicki, N.M. (2014). *Historia de las ideas Científicas*. Buenos Aires: Planeta.
- Popper, K. [1945]. (1957). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Buenos Aires: Paidós.
- Popper, K. [1959]. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos Madrid.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Sebeok, T. y Sebeok, J. (1994). *Sherlock Holmes y Charles S. Peirce. El método de la investigación*. Barcelona: Paidós.
- Shapin, S. (2000). *La Revolución Científica*. Barcelona: Paidós.
- Valdettaro, S. (2015). *Epistemología de la Comunicación*. Rosario: UNR Editora.
- Verón, E. (1969). "El surgimiento de las ciencias sociales". En *Cuadernos Siglomundo* N°43. Buenos Aires: CEAL.
- Wallenstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales*. Mexico: Siglo XXI.

Estética

Formato Curricular: Materia.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:



	Horas Cátedra	Horas reloj
Horas semanales	3	2
Horas anuales	96	64

Finalidades formativas



La unidad curricular Estética se ubica en el cuarto año de la Formación Específica. En este espacio se aspira a introducir a los/las estudiantes, al estudio de las problemáticas más fundamentales que giran en torno a la cuestión de la belleza y el arte. Si bien este campo de estudios filosóficos se consolida como disciplina independiente en la modernidad, es posible encontrar importantes planteos estéticos ya desde la antigüedad.



Tanto el concepto de belleza como el de arte han sufrido profundos cambios a lo largo del tiempo. Atendiendo a ello, en esta introducción se abordarán aspectos históricos fundantes de esta problemática presentes en el pensamiento clásico que fueron definiendo la reflexión sobre el arte en los siglos posteriores, marcando fuertemente la percepción y valoración estética de la cultura de occidente y sus perspectivas críticas a partir del siglo XIX. Desde el momento en que el arte comienza a entrecruzarse con los circuitos de la industria cultural, el acontecer estético permea y dimensiona todas las prácticas de producción y consumo de bienes culturales, obligando a la reflexión filosófica a repensar los alcances y la naturaleza del fenómeno artístico, como también los valores que tradicionalmente se le asociaron.

Un abordaje posible de las cuestiones históricas a tratar, se organiza en función de los dos grandes momentos de la historia moderna que por su relevancia signaron un comienzo rotundo y un fuerte viraje y dispersión respecto de la disciplina: el primero se sitúa en la época de la Ilustración pero comienza ya en el Renacimiento, y se vincula con el proceso de autonomización de la esfera del arte respecto de la ciencia y la moral, y la codificación de la experiencia estética. Como consecuencia de estos procesos van a resultar reivindicadas las nociones de *obra*, *autor*, *genio creador*, *bellas artes*, *estilos* y *géneros artísticos* en tanto se convierten en categorías institucionalizadas de un *metadiscurso* sobre el arte a cargo de especialistas, académicos, estudiosos y más tarde, marchantes. El segundo, visualizado como momento de crisis, se da a partir de los comienzos del siglo XX con la aparición de las vanguardias artísticas, cuando los vínculos del arte con lo político y las nuevas condiciones tecnológicas y sociales de producción, circulación y recepción de las imágenes y los discursos de arte, van a obligar a repensar y revisar los planteos modernos a la luz de nuevas categorías y de la deconstrucción de las viejas filiaciones conceptuales, tales como la noción misma de arte y belleza, autor y obra, subjetivo y objetivo, arte culto y cultura de masas, entre otras cuestiones afines.

Otra perspectiva posible, que no es incompatible con el planteo anterior, sino complementario, es la de ir retomando períodos en la historia del arte en función de los grandes cambios sociales, epistémicos y técnico-perceptivos que se dieron en los modos



de la producción estética (arte trágico, iconográfico, scorszo, perspectiva, pintura al óleo y dominio de la luz, fotografía, ready made, cine, videoarte, etc) y analizar sus vínculos con los momentos más enriquecedores de la reflexión teórica sobre la naturaleza de lo bello, del arte y de su evaluación como práctica social, cognitiva, política, expresiva, convalidante o crítica de las relaciones de poder, instauradora de nuevos valores perceptivos, como acontecimiento o lugar de manifestación de horizontes de sentido. Esto implica abordar la recreación de las problemáticas estéticas del pasado desde su propio contexto artístico, incluido el de las instituciones de arte de cada época, para acceder a la complejidad del entramado artístico y cultural que configuran las experiencias estéticas del presente. O por qué no, partir del rastreo y reconocimiento de las formas plurales, fugaces, deslocalizadas, heterogéneas y colectivas que caracterizan el arte del presente inmediato, y remontarse hacia atrás para buscar en los planteos estéticos antiguos las huellas filosóficas de la idea de belleza, de arte y mimesis, de techné, y proseguir hacia adelante, del mismo modo. Estos itinerarios que van y vienen, zigzagueando por la historia, tienen la ventaja de ser motivantes y enriquecedores, sin correr el riesgo de que se produzca un efecto de solapamiento temporal o de confusión paradigmática, dado el punto avanzado de la formación en el que se encuentra el/la estudiante de la carrera.

Lo que de algún modo se debería garantizar con este acercamiento a la problemática estética, es la constatación de su importancia reflexiva ligada a la conciencia de la profundidad que tiene el arte en su relación con la vida del hombre. Y si bien su naturaleza es histórica y social no por ello se sustrae a su carácter universal existencial, íntimamente ligado a la conciencia de finitud que condiciona desde sus orígenes a la especie, a lanzarse permanentemente en la recreación infinita de sentidos bajo formas materiales de plasmación simbólica, es decir, de Aisthesis. La actividad estética, ya sea que la consideremos en su dimensión creativa productiva o receptiva, gestada de manera individual o en modo colectivo, en tanto se involucra inevitablemente con una época y un lugar, con una cierta condición, no deja de *decir* de un modo único e improbable desde el lenguaje ordinario, algo sobre lo que somos, lo que sabemos, lo que valoramos, lo que tememos. Sobre esos modos de *decir* del arte y



de sus efectos receptivos en el producirse de la experiencia estética, el/la estudiante podrá descubrir que la filosofía también ha tenido mucho para pensar y decir.

Ejes de contenidos (descriptores)

La estética como disciplina filosófica. Fundamentos para su autonomía

La experiencia estética como experiencia de arte. La obra de arte como objeto de la Estética: la cuestión sobre qué es lo que define al arte. El lugar de la belleza en el análisis estético: examen crítico. Instituciones y discursos de y sobre arte.

Antecedentes de la reflexión sobre el arte en la filosofía antigua y medieval: mimesis y apariencia en Platón; la Belleza en sí y lo bello del arte. Mimesis y catarsis en Aristóteles: la tragedia. Belleza y estatuto de la imagen en el medioevo: arte iconográfico; artes liberales y artes manuales. Arte y metafísica. Arte y conocimiento. Arte y moral.

La constitución moderna de la estética como disciplina

El Renacimiento: de los artesanos a los artistas. Validación epistémica y social del arte. La pintura como ciencia en Leonardo. La pretendida objetividad sobre el gusto, en el empirismo de Hume. El arte como conocimiento sensible, según el racionalismo de Baumgarten. La estética formalista kantiana; subjetividad, desinterés, universalidad, del juicio del gusto; lo bello y lo sublime.

La perspectiva ontológica sobre el arte

Del idealismo a la fenomenología y la hermenéutica. Las lecciones de estética de Hegel. Formas artísticas. El sistema de las bellas artes. El carácter de *pasado* del arte. Schopenhauer y Nietzsche. Nacimiento y muerte de la tragedia. Lo apolíneo y lo dionisiaco. Arte, moral y filosofía. La superioridad del artista.

Arte y Verdad en la hermenéutica de Heidegger. La obra de arte. La poesía. El lugar del arte en la fenomenología *existencialista* de Merleau-Ponty. La expresión artística como expresión del mundo. Superación del dualismo visible-invisible. Arte, lenguaje y filosofía.



La perspectiva social y receptiva de la obra artística. El problema de la reproducción mecánica y sus efectos en la recepción

Hacia una redefinición del arte. El programa estético-político de las vanguardias históricas: extensión del arte a la vida. Su legado en la estética de los lenguajes mediáticos. El análisis de Benjamin sobre los nuevos modos de recepción del arte a partir de la reproductibilidad técnica. La pérdida del aura de la obra de arte. Valor exhibitivo y valor cultural. Shock perceptivo en las grandes urbes. La reflexión estético-política sobre la obra de arte reproductible. Las posibilidades del cine y de la fotografía. T.W. Adorno: la pérdida del carácter artístico del arte. La concepción dialéctica del arte autónomo. La crítica a la industria cultural. La categoría de lo nuevo y el arte radical.

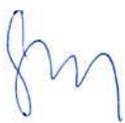
Teorías sobre el arte contemporáneo: posthistoria y fin del arte

Danto y la teoría de los modelos narrativos como estructuras históricas que sustentan la producción del arte: el arte como modelo progresivo representacional de conquista de las apariencias (mímesis) vs. el arte modernista discontinuo, pura expresión sin dirección narrativa.

El arte en condiciones de posmodernidad: pluralidad de estilos, mezcla de géneros. Vattimo: La estetización de lo social y la declinación del arte

 **Orientaciones metodológicas**

En orden a lo metodológico, en una primera instancia, puede hacerse un abordaje de perfil más histórico programático donde se pueda mostrar el valor de la unidad curricular en relación al conjunto del saber filosófico. Una vez contextualizada la disciplina, se propone una mirada más problemática que desafíe al/a la estudiante a reflexionar sobre el juicio estético de forma analítica y crítica. De este modo, se logra visualizar la importancia del análisis de las artes y sus interrelaciones, así como sus fundamentos filosóficos.

 Con el objetivo de exponer a los/las estudiantes a la consideración del problema estético desde lo vivencial, se sugiere integrar al desarrollo de contenidos y la lectura de



fragmentos seleccionados, el análisis y valoración de hechos artísticos de distinto tipo, aprovechando las posibilidades que se abren en virtud de la facilitación al acceso y a la recepción de las mismas a través de dispositivos audiovisuales, utilizando videos y proyecciones de imágenes sobre pintura, escultura, murales, obras arquitectónicas, o la lectura de fragmentos de poesía y obras literarias según lo requiera el tema tratado. De este modo, el abordaje teórico de la disciplina cobrará sentido y relevancia desde la experiencia estética misma. También se puede hacer participar a los/las estudiantes de itinerarios culturales como exposiciones de artes plásticas, obras teatrales, cine, que se traduzca en la presentación de análisis de obras y valoraciones críticas en debates, discusiones y actividades grupales.

Se sugiere incorporar el uso de blogs, foros, wikis, herramientas de producción colaborativa y otros desarrollos de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para llevar a cabo actividades que promuevan procesos de indagación, producción, intercambio y colaboración entre los/las estudiantes tales como trabajos colaborativos en red.

Bibliografía sugerida

- Adorno, T. (2004). *Teoría Estética*. Argentina: Akal.
- Aristóteles. (1998). *Poética*. Caracas: Monte Ávila.
- Agustín. (2000). *De música*. Libro VI (fragmentos). Córdoba: Alción.
- Benjamin, W. (2009). "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica". En *Estética y política*. Trad. T.J. Bartoletti, y J. Fava. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Berger, J. (2000). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Danto, A. (2005). *El abuso de la belleza. La estética y el concepto del arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Eco, U. (2004). *La historia de la belleza*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1990). *Obra Abierta*. Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. (2012). *Esto no es una pipa: ensayo sobre Magritte*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós Ibérica.



- Gombrich, E. H. (1999). *La Historia del Arte*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Goodman, N. (2010). *Los lenguajes del arte*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Heidegger, M. (1973). *Arte y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel. (1989). *Lecciones sobre la estética*. Madrid: Akal.
- Hume, D. (1989). “Sobre la norma del gusto”. En *La norma del gusto y otros ensayos*.
Barcelona: Península.
- Huyssen, A. (2006). *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Jauss, H. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Argentina: Taurus.
- Kant, I. (1991). *La crítica de la facultad de juzgar*. Caracas: Monte Ávila.
- Matisse, H. (2010). *Escritos y consideraciones sobre el arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Nietzsche, F. (1981). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza.
- Oliveras, E. (2005). *Estética, la cuestión del arte*. Buenos Aires: Emecé.
- Rancière, J. (2011). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Ricoeur, P. (2000). “La experiencia estética”. En *Con Paul Ricoeur: indagaciones hermenéuticas*. Caracas: Monteávila.

CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Práctica Docente IV: Residencia: El Rol Docente y su Práctica

Formato Curricular: Taller.

Régimen de Cursada: Anual.

Ubicación en el Diseño Curricular: Cuarto Año.

Asignación Horaria:

	Horas cátedra	Horas reloj
Horas semanales	6	4
Horas anuales	192	128



Finalidades formativas

Desde una mirada compleja las Prácticas convocan a múltiples sujetos en la tarea de enseñar a enseñar; allí estarán presentes docentes de las escuelas asociadas, junto con los estudiantes y sus pares. En síntesis, en esta concepción curricular, las Prácticas se entienden como ámbitos de encuentro entre los diversos sujetos, saberes e instituciones implicados en la formación.

En este Taller se espera que los/las futuros/as docentes lleven a cabo una experiencia de práctica de residencia docente intensiva, asumiendo todas las dimensiones que ello supone e integrando los conocimientos de los tres campos de la formación. Se insertarán durante un período prolongado en una de las escuelas asociadas, para asumir las actividades que supone la práctica docente en una institución educativa del nivel (en el aula, institucionales, pedagógicas, administrativas, socio-comunitarias). Ya que resulta necesario que los/las estudiantes tengan diversas experiencias, sin que ello atente contra la profundización procesual de las mismas, los equipos de profesores/as de práctica organizarán el proyecto integral de prácticas de residencia, garantizando que se realicen experiencias en diversos contextos y, de ser posible, con sujetos de diversas edades, como así también en los distintos ciclos. Se entiende por Residencia al periodo de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales. Implica una doble referencia permanente para los sujetos que la realizan: la Institución Formadora y las Instituciones de Residencia: Escuelas Asociadas.

La articulación del Taller de Práctica Docente IV con la unidad curricular Ética apuntará a la comprensión del rol docente y la práctica desde su complejidad y a la asunción de una actitud comprometida, tanto individualmente con el aprendizaje y desarrollo de los/las estudiantes a cargo, como socialmente con la construcción de una sociedad justa y democrática.

Ejes de contenidos (descriptores)

La Enseñanza de la Filosofía en la escuela y en otros entornos educativos



Los documentos curriculares jurisdiccionales e institucionales como marco para el diseño de la propuesta de Residencia. La particularidad de la enseñanza en la Escuela Asociada. Aproximaciones a la institución y al grupo clase. Singularidades de las clases según edades y contextos.

Diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza

Diseño de propuestas pedagógico-didácticas para la intervención: proyectos, unidades didácticas, clases.

Implementación de diseños alternativos para diferentes ámbitos, ciclos, modalidades y orientaciones. La construcción metodológica de la propuesta de enseñanza. Las TIC en las propuestas de enseñanza. Análisis crítico de bibliografía y/o materiales de producciones editoriales. El uso de la voz y el cuerpo como aspecto constitutivo de la construcción metodológica de la clase.

La tarea del docente como coordinador del grupo clase. Interacción educativa y relaciones sociales.

Intersubjetividad. Vínculos. La construcción de la autoridad, normas y valores en la clase.

La evaluación de la enseñanza. La evaluación de los aprendizajes. Autoevaluación. Co-evaluación.

Reflexividad crítica y profesionalidad docente

El estatuto intelectual del trabajo docente. Prácticas reflexivas y conocimiento profesional docente. Relaciones intervención-investigación.

Dimensión ético-política de las prácticas docentes: el trabajo docente en el marco de las transformaciones políticas, culturales y sociales del siglo XXI.

La obligatoriedad de la Educación Secundaria, compromiso de la tarea docente con el objetivo de lograr la inclusión, permanencia, aprendizaje, promoción y egreso de todos/as los/las adolescentes, jóvenes y adultos/as que se escolarizan.

Dispositivos de lectura y análisis de las prácticas de Residencia



Relación intervención-investigación. Abordajes interpretativos. Registro etnográfico. Libro de notas, diario de clase. Análisis de fuentes y documentos. Procesos metacognitivos, análisis didáctico. Escrituras pedagógicas: textos de reconstrucción crítica acerca de la Residencia.

Orientaciones metodológicas

La residencia implica diversas actividades que requieren del trabajo en equipo y la colaboración sistemática entre docentes y estudiantes, en vistas a la construcción continua de un encuadre conceptual y metodológico compartido. En este proceso, cobran relevancia los aportes de la metodología de investigación-acción para dar cuenta de los fenómenos indagados y reconocer sus singularidades, de manera que permita a los/las futuros/as profesores/as construir marcos interpretativos de los múltiples aspectos que implica el análisis de la tarea docente y de los complejos contextos en los que les tocará actuar. Esta perspectiva demanda una permanencia más prolongada del/de la estudiante en el campo, propiciando la continuidad y el seguimiento de unidades de trabajo definidas en una programación docente. Se hace necesario, entonces, facilitar las experiencias de residencias tanto en el Ciclo Básico y Orientado de la Educación Secundaria como en diversos contextos en los que le tocará actuar.

Bibliografía sugerida

- LM*
- Alliaud, A. (2011). "Narraciones, experiencia y formación docente". En Alliaud, A. y Suárez, D. (comps.). *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/CLACSO.
- SM*
- Andreozzi, M. (1996). "El impacto formativo de las prácticas. El papel de las prácticas de formación en el proceso de socialización profesional". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Universidad de Buenos Aires. Año V. Número 9.
- Borsani, M. J. (2012). *Construir un aula inclusiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.



- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Elliot, J. (1989). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Tecnos.
- Elliott, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, L. (2003). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nicastro, S. (2011). *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones sobre lo ya sabido*. Rosario: Homo Sapiens.
- Olson, M. (comp.). (1991). *La investigación-acción entra al aula*. Buenos Aires: Aique.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Suárez, D. (2012). "Formar buenos docentes en la artesanía de enseñar". Buenos Aires: Fundación Santillana. VIII Foro de Educación: Qué debe saber un docente y por qué. En Edición.
- Zabala, A. (1997). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.



ESTRUCTURA CURRICULAR CON TOTAL DE HORAS DOCENTES

PRIMER AÑO					
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	HS TALLER INTEGRAD.	TOTAL HS DOCENTES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
PEDAGOGÍA	3	96	1	4	MATERIA
UCCV: SOCIOLOGÍA	3	96		3	MATERIA
INICIACIÓN A LA LECTURA Y ESCRITURA FILOSÓFICA	3	96		3	SEMINARIO
PSICOLOGIA Y EDUCACION	4	128	1	5	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFIA	3	96	1	4	MATERIA
LÓGICA	4	128		4	MATERIA
HISTORIA DE LA FILOSOFÍA ANTIGUA	5	160		5	MATERIA
GRIEGO	4	128		4	MATERIA
UCO	3	96		6 ³	SEMINARIO
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
PRÁCTICA DOCENTE I: ESCENARIOS EDUCATIVOS	3	96	1	8 ⁴	TALLER TALLER INTEGRADOR
TOTAL: 10	35	1120	4	46	

³ Cátedra Compartida. Tres (3) horas cátedra para cada docente

⁴ Cátedra compartida. Cuatro (4) horas cátedra para cada docente.



SEGUNDO AÑO					
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	HS TALLER INTEGRAD.	TOTAL HS DOCENTES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM	4	128	1	5	MATERIA
INSTITUCIONES EDUCATIVAS	4	128		4	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA I	3	96	1	4	TALLER
SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	4	128	1	5	MATERIA
HISTORIA DE LA FILOSOFIA MEDIEVAL	5	160		5	MATERIA
LATÍN	4	128		4	MATERIA
ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA	4	128		4	MATERIA
TEORIA DEL CONOCIMIENTO	4	128		4	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
PRÁCTICA DOCENTE II: LA INSTITUCIÓN ESCOLAR	3	96	1	8 ⁵	TALLER TALLER INTEGRADOR
TOTAL: 9	35	1120	4	43	

⁵ Cátedra compartida. Cuatro (4) horas cátedra para cada docente.



TERCER AÑO					
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	HS TALLER INTEGRAD.	TOTAL HS DOCENTES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA	3	96		3	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA II	3	96		3	TALLER
FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	3	96		3	MATERIA
HISTORIA DE LA FILOSOFÍA MODERNA	5	160		5	MATERIA
METAFÍSICA	4	128		4	MATERIA
FILOSOFÍA POLÍTICA	4	128		4	MATERIA
ÉTICA	4	128		4	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
PRÁCTICA DOCENTE III: LA CLASE, LOS PROCESOS DEL APRENDER Y DEL ENSEÑAR	5	160		10 ⁶	TALLER
UDI	3	96		3	SEMINARIO
TOTAL: 9	34	1088		39	

⁶ Cátedra compartida. Cinco (5) horas cátedra para cada docente.



CUARTO AÑO					
UNIDAD CURRICULAR	HS. CÁTEDRA SEMANALES	HS. CÁTEDRA ANUALES	HS TALLER INTEGRAD.	TOTAL HS DOCENTES	FORMATO CURRICULAR
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL					
METODOLOGÍA Y PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN	3	96		3	SEMINARIO
UCCV: FILOSOFÍA DE LA CULTURA	3	96		3	MATERIA
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	3	96		3	SEMINARIO
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
FILOSOFÍA DEL LENGUAJE	4	128		4	MATERIA
PENSAMIENTO ARGENTINO Y LATINOAMERICANO	4	128		4	MATERIA
HISTORIA DE LA FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA	5	160		5	MATERIA
EPISTEMOLOGÍA	4	128		4	MATERIA
ESTÉTICA	3	96		3	MATERIA
CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL					
PRÁCTICA DOCENTE IV: RESIDENCIA EL ROL DOCENTE Y SU PRÁCTICA	6	192		12 ⁷	TALLER
TOTAL: 9	35	1120		41	

⁷ Cátedra compartida. Seis (6) horas cátedra para cada docente.