

PLANIFICACIÓN

ESCUELA NORMAL SUPERIOR N° 2

“JUAN MARÍA GUTIÉRREZ”, PROVINCIAL N° 35

SECCIÓN: Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía

PLAN: Dec. 696/01 Anexo V – Resol. 1762/09

UNIDAD CURRICULAR: Filosofía de la Educación

PROFESOR: Cabianca Javier Marcelo

CURSO: 3^{ro}

COMISIÓN: A

CARGA HORARIA SEMANAL: 3 hs. Cátedra

RÉGIMEN DE CURSADO: Anual

FORMATO CURRICULAR: Materia

CICLO LECTIVO: 2019

FUNDAMENTACIÓN

Ubicamos nuestro espacio curricular dentro del campo de la filosofía práctica pues constituye un saber de la acción, para la acción y desde la acción, lo cual supone, por una parte problematizar qué entendemos por filosofía, pero por otro lado también debatir la concepción de praxis y su relación con la teoría, reconociendo en la historia que ésta se ha cristalizado de diferentes formas. En ninguno caso se trata de develar la verdadera *Filosofía de la Educación*, sino más bien, todo lo contrario, reconocer la multiplicidad de miradas, la profundidad y complejidad de la problemática abordada, sostener las controversias e interrogantes para que nos movilicen a pensar. Implica reflexionar filosóficamente sobre la educación, desde el interior de la misma, centrando nuestra mirada en la problemática educativa y suscitando en ella una *actitud filosófica*.

Nos posicionamos desde una ontología historicista, lo cual nos compromete a no perder de vista dicha dimensión, sus análisis y comprensión, sus métodos, sus problemas, sus teorizaciones, sus interrogantes son históricos, el ser humano, sus prácticas, sus proyectos políticos, económicos y educacionales son construcciones históricas y no se podrían explicar sin remitir a dichos contextos. Es necesario entonces enriquecernos y dialogar con los aportes generados por la *Historia de la Educación* y de la Filosofía, no existen problemas ni preguntas a priori, tampoco existen filósofos fuera de una red semántica que opere como marco de significación. En este sentido evitaremos los posicionamientos extremos, por un lado el ahistoricismo que nos lleva a descontextualizar a los autores, los discursos, las prácticas, y por el otro lado la identificación de la historia con la filosofía de la educación, posicionamiento que nos centra en el pasado inhibiendo la problematización y reflexión sobre el presente. Proponemos entonces sostener una relación que nos permita entramar la filosofía de la educación con su historia para aportar una mejor comprensión de la realidad educacional contemporánea.

En función de lo expuesto, no se trata de descubrir una *esencia* de la educación a la cual nos tenemos que adecuar, sino hacer visibles los intereses que configuraron dichos enfoques y se materializaron en determinadas prácticas sociales, modos de pensar y educar. Tampoco consiste en hallar la razón única, la certeza que nos guíe, o la objetividad de las prácticas educativas como si fueran un mero proceso natural de desarrollo o un mero hecho cultural de socialización autónomo e independiente de las condiciones que permitieron su emergencia, sino justamente evidenciar y problematizar el posicionamiento ético-político implicado en dichos enfoques, aceptando la historicidad, la discursividad social y la normatividad de la educación. Esto nos conduce a un análisis crítico de dichas prácticas, de sus dispositivos productores de subjetividad, de los discursos que la sostienen, de las instituciones en dónde se llevan a cabo, de las normas que las posibilitan, entendiendo sus razones sociales, políticas, económicas y culturales de legitimación.

Consideramos que los aportes realizados por Guy Avanzini en torno a las funciones de la Filosofía de la Educación constituyen núcleos problemáticos de discusión, nos plantean interrogantes y desafíos en torno al espacio y su relación con otros campos. La función epistemológica nos lleva a analizar el carácter y la legitimidad de los saberes que se enseñan, la función elucidadora nos invita a discernir los principios, valores y supuestos entramados en las políticas educativas y en los sistemas

y prácticas concretas en las cuáles se materializan, la función propositiva nos compromete a imaginar y ensayar otras prácticas posibles, otra escuela. Pero también nos parece fundamental, sobre todo en nuestro contexto actual argentino y latinoamericano, atravesado por profundas injusticias sociales, en el marco de un proyecto político económico neoliberal que avanza intentando mercantilizar todas las dimensiones de la vida del hombre, entre ellas el acceso a los bienes simbólicos, que la *Filosofía de la Educación* no sólo tenga una función crítica sino de resistencia y liberación.

En esta línea tomamos los aportes de diferentes autores que nos permiten caracterizar filosóficamente el contexto actual desde donde pensamos y nos situamos. Reconocemos la modernidad y sus crisis, junto a una educación también en crisis, no desde una mirada nostálgica, ni tampoco desde un pesimismo funcional que nos deja sin capacidad de imaginación y de acción porque supone que dicho orden es así, siempre lo fue y lo seguirá siendo, sino aceptando las condiciones para pensar la resistencia y la liberación desde allí. Creemos que es necesario reflexionar sobre las alternativas que se abren entre las teorías no críticas de la educación y las crítico-reproductivistas. ¿Es posible una escuela que no refuerce las desigualdades, que no reproduzca acríticamente lo instituido sin caer en una lectura ingenua de la educación? Dicho interrogante nos presenta un problema filosófico y político fundamental que se ha dado a lo largo de la historia, la relación entre lo instituido y lo instituyente, cómo resolver la tensión entre producción y reproducción, o en este caso entre la transmisión, mandato que siempre recayó como función a la institución educativa, y la transformación. ¿Qué significa y cómo se produce el devenir? ¿Se puede generar una diferencia a partir de la repetición?

Enlazado al desafío de pensar alternativas posibilitadoras de un *acontecimiento*, (en el sentido planteado por Deleuze o Badiou), hay otro interrogante que nos moviliza, la reflexión en torno a la concepción de sujeto, al tipo de subjetividades que produjo y produce la escuela. Tomando el planteo de Foucault, las instituciones modernas buscaban generar un sujeto disciplinado y obediente en términos políticos, y a su vez un cuerpo útil en términos económicos. En la tardomodernidad el poder opera de forma más sutil configurando la sociedad de control, ya no se necesita un productor disciplinado ahora se apunta a producir un consumidor controlado. ¿Qué rol asume la escuela en este contexto? ¿Qué subjetividades está produciendo? Nuestras instituciones, nuestras prácticas, ¿qué sujetos conforman? Se trata entonces de sostener estos interrogantes para que nos ayuden a pensar diversas formas de sujeción, las condiciones que las generan y las alternativas para producir subjetividades capaces de reconocer lo que nos esclaviza pero también capaces de imaginar otros horizontes y animarse a caminar hacia ellos.

Consideramos que el espacio de Filosofía de la Educación es pertinente en la formación docente para el desarrollo de un pensamiento crítico que en su ejercicio reflexivo haga visible la historicidad de la educación, el entramado discursivo que la sostiene y legitima, la dimensión normativa que la impulsa y posibilita. Para no caer en lugares comunes, para no quedar en la mera reproducción, es importante el desarrollo de una actitud filosófica que reflexione sobre los propios trayectos, que cuestione lo obvio, que interroge, que desnaturalice las prácticas, los discursos y las normas que nos atraviesan y conforman la cotidianidad de la escuela. La Filosofía de la Educación

no sólo tiene que aportar recursos conceptuales para este recorrido, lo que pretendemos enseñar nunca puede separarse del cómo, por lo cual es necesario generar espacios de participación, de circulación del poder y la palabra en el aula, de discusión, de interrogación, de análisis y reflexión colectiva y no una mera transmisión teórica. Los conceptos nos afectan y atraviesan, será cuestión de posibilitar ver de qué manera para contribuir a aumentar nuestra conciencia, potencia y coherencia en el obrar.

OBJETIVOS

- Que los estudiantes puedan construir el campo problemático de la filosofía de la educación comprendiendo y evaluando críticamente los aportes de la filosofía a los problemas educativos.
- Que los estudiantes puedan caracterizar el contexto histórico que los atraviesa y reflexionar críticamente sobre el impacto que representan las transformaciones técnico-científicas, sociales económicas y políticas, en los sujetos e instituciones educativas.
- Que los estudiantes puedan revisar sus trayectos, prácticas y experiencias a la luz de los aportes metodológicos y conceptuales de Filosofía de la Educación.
- Que los estudiantes sean capaces de analizar, asumir y justificar críticamente, a partir de fundamentos de orden filosófico sus propuestas pedagógicas.

CONTENIDOS

UNIDAD I

El campo problemático de la filosofía de la educación.

La filosofía de la educación como práctica filosófica. Concepción de filosofía. Modos de abordajes, críticas. Problematización de las modalidades de enseñanza. La filosofía de la educación como práctica histórica. Historicidad de los saberes y de las prácticas educativas. Esencialismo e historicismo. La esencia ubicada en un lugar trascendente: Platón, estoicismo. La esencia inmanente al sujeto, Descartes y Rousseau. Ontología historicista y el problema de los fines de la educación: identificación del fin con el proceso, (Dewey, Claparede); el fin como realidad supraindividual pero histórica, (Dilthey, Durkheim, Brameld). Formas de relacionarnos con la historia. Riesgos. La filosofía de la educación como práctica teórica. La filosofía como práctica reflexiva e interrogadora. Posibles formas de relación, jerarquización, disociación, retroalimentación. Condiciones del abordaje como práctica teórica. Funciones de la filosofía de la educación. Función epistemológica, elucidadora y propositiva. La Filosofía de la Educación como forma de resistencia, liberación y emancipación. La pregunta por el sujeto y las subjetividades que produce la escuela. Motivos de insistencia. La definición de lo público. Información y conocimiento. La crisis del sujeto.

UNIDAD II

Problematizando el contexto desde dónde pensamos, modernidad y tardomodernidad.

Características de la modernidad: secularización, subjetividad, pasaje de la teoría a la praxis, destrucción del cosmos. Modernidades en América Latina. La crisis de la modernidad. Crítica de los ideales y valores modernos. Posmodernidad. El fin de los relatos. La muerte del sujeto. El fin de la historia. El estilo de vida posmoderno. Interés por el presente. Hiperindividualismo. Fragmentación. Predominio de la imagen.

Globalización / glocalización. Imperio/imperialismo. Ausencia de fronteras. Ahistoricidad. Poder, verdad y saber. Normalización. Biopoder. Vigilancia, sanción y examen. Panóptico. Sociedad disciplinaria y sociedad de control. Sociedad del espectáculo / sociedad de consumo. Sociedad de la comunicación / sociedad de la información. Las marcas. La tecnociencia. La televisión. Lo virtual.

UNIDAD III

Educación y tardomodernidad. Desafíos y horizonte.

La resignificación social de la escuela. La crisis de lo público en los saberes. La crisis de lo histórico en la enseñanza. La crisis de lo lúdico en el aprendizaje. Los contenidos educativos. Teorías no críticas y teorías críticas-reproductivistas, historización y efectos. Disciplinariedad, interdisciplinariedad y transversalidad. Las relaciones del docente con el conocimiento. Desde dónde enseñar en tiempos de escepticismo. Para qué enseñar en tiempos de pragmatismo. La escuela cómo vigencia de lo público. Educación y trabajo. Calidad educativa. Del sujeto pedagógico al sujeto político de la educación. Educar para la convivencia y la participación. Educación democrática. Educación para lo público.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Consideramos al sujeto de la educación no como un mero sujeto pedagógico, sino más bien cómo un sujeto ético-político, esto nos compromete a pensar desarrollos metodológicos coherentes con dicho posicionamiento. Apuntamos a desarrollar sujetos con capacidad de leer la realidad, de reconocer aquello que nos esclaviza, que nos quita libertad, para poder hacer algo con eso desde criterios autónomos, justos y solidarios, argumentativamente fundamentados, abiertos a la participación, el diálogo y la crítica. En este sentido cuestionamos el planteo tradicional de la *explicación-conceptualización*, ya que desconoce la relevancia de la problematización, por eso la propuesta implica una inversión que le dé un lugar especial a la dimensión de la pregunta, de la construcción problemática, del disparador. Se trata de plantear algún recurso que genere un desequilibrio, un conflicto que necesite ser analizado, interrogado, alguna paradoja que nos movilice a reflexionar, que nos posibilite el debate para después realizar la construcción conceptual en la línea de lo que algunos autores llaman *problematización-conceptualización*.

Nos parece importante que se le dé espacio a la generación de preguntas, al debate, al planteo de la propia experiencia, a los posicionamientos de los estudiantes, a la emergencia de los discursos que nos atraviesan, de las trayectorias vividas, y experiencias. Se hace importante que el docente asuma un posicionamiento de *neutralidad activa*, que implica una actitud de escucha respetuosa que posibilite la expresión de la propia mirada por parte de los estudiantes, propiciando el surgimiento de preguntas que movilicen la reflexión, la desnaturalización, la argumentación, renunciando a influir a precipitar un juicio o una conclusión, para favorecer la circulación de la palabra y el debate abierto. No se trata de la neutralidad que proponía el positivismo, que además de ser imposible tampoco es deseable, creemos que el docente tiene que estar posicionado conscientemente y comprometido con lo que piensa. Simplemente es una neutralidad metodológica para habilitar a la participación y al diálogo, realizando intervenciones en la línea de interrogar las contradicciones, profundizar y precisar el planteo, pedir fundamentaciones, solicitar detalles, ejemplos,

explicaciones, darle continuidad a los razonamientos, ayudar a la construcción conceptual a partir de lo planteado.

En un segundo momento nos planteamos el enriquecimiento del debate a partir de otras voces, otros textos que nos amplíen las categorías de análisis e interpretación de una determinada realidad, que retome y profundice lo discutido, que nos abra a otros interrogantes y posibles interpretaciones. En este punto nos parece importante plantear una reconstrucción y/o lectura colectiva de los textos y recursos propuestos, retomando las lecturas y señalamientos individuales, abriendo también al diálogo, a la interrogación de lo escrito, a las dudas, a los disensos, a las asociaciones, ejemplos y planteos de los estudiantes, señalando las categorías fundamentales, apuntando a la comprensión, al debate y la crítica de los textos académicos.

RECURSOS DIDÁCTICOS

- El recurso principal está constituido por los textos académicos.
- Recursos problematizadores: documentales, cortos, audios, imágenes, obras de arte, historietas, literatura, noticias, objetos, experiencias.
- Aula virtual. Páginas web.
- Ensayo escrito. Trabajo práctico. Presentación de textos. Parciales.

TEMPORIZACIÓN

El espacio curricular es anual con tres horas cátedras semanales. En el primer cuatrimestre se avanzará sobre la primera unidad y parte de la segunda. Constará de un trabajo práctico y un parcial.

En el segundo cuatrimestre se avanzará sobre las unidades restantes. Constará de otro trabajo práctico y un parcial integrador con la modalidad de ensayo escrito.

EVALUACIÓN

Regular presencial:

- 75% de asistencia, (50% con certificado).
- Dos parciales escritos, con posibilidad de un recuperatorio por instancia.
- Tres trabajos prácticos.
- Examen final escrito y/u oral.
- Promoción directa: se obtiene con el 80% de asistencia, el 100% de los trabajos prácticos y una nota mínima de promedio 8. Los parciales deben ser aprobados en la primera instancia evaluativa. Un coloquio integrador con nota 8 de base.

Regular semipresencial

- 40% de asistencia.
- Aprobar un parcial escrito.
- Cuatro trabajos prácticos.
- Examen final escrito y/u oral.

Libre

- Examen final escrito y/u oral.

Bibliografía

Althusser, L. (2011). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Bs. As.: Nueva Visión.
Bauman, S. (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. Bs. As.: FCE.

- Bourdieu, P. (1997). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Caruso, D. y. (2006). *La invención del aula*. Bs. As.: Santillana.
- Cassirer, E. (1998). *El Problema del Conocimiento*. México: FCE.
- Cerletti, A. A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico político*. Bs. As.: Del Estante editorial.
- Cirigliano, G. (2000). *Filosofía de la Educación*. Bs. As.: Humanitas.
- Colom, T., & Melich, J. (1997). *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Colom, T., & Melich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cullen, C. (1997). *Crítica a las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Bs. As.: Paidós.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Bs. As.: Paidós.
- Cullen, C. (2007). Resistir e insistir con inteligencia crítica. Tareas y sentidos de la Filosofía de la Educación en América Latina. En *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*. (págs. 97-111). México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Bs. As.: Paidós.
- Deleuze, G. (2002). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En *Conversaciones* (págs. 195-201). Madrid: Editorial Nacional.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Delval, J. (1983). *Crece y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Laia.
- Entel, A. (1988). *Escuela y Conocimiento. Cuadernos FLACSO*. Bs. As.: Miño y Dávila Editores.
- Foucault, M. (1979). El ojo del poder. (J.-P. Barou, & M. Perrot, Entrevistadores)
- Foucault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza Edit.
- Foucault, M. (1984). El juego de Michel Foucault. En M. Foucault, *Saber y Verdad* (págs. 127 - 162). Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder*. Inédito.
- Foucault, M. (1989). Disciplina. En *Vigilar y Castigar*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996). *Las redes del poder*. Bs. As.: Almagesto.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- García Orza, R. (1992). *Método científico y poder político. El pensamiento del siglo XVII*. Bs. As.: CEAL.

- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Ibañez, M. J. (s.f.). *Filosofía y Educación: del buho de Minerva al gallo de Esculapio*.
- Isabelino A. Siede, G. S. (2007). Hacia una didáctica de la formación ética y política. En I. A. Siede, *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. (págs. 227-242). Bs. As.: Aique.
- Klein, N. (2005). *No Logo. El poder de las marcas*. Bs. As.: Paidós.
- Kohan, W. (1998). Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales. *AULA N° 8*, 141-151. Obtenido de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69243/1/Filosofia_de_la_educacion_Algunas_perspe.pdf
- Koyré, A. (1971). *Del mundo cerrado al universo infinito*. Madrid: Siglo XXI.
- Lamanna, P. E. (1964). *Historia de la Filosofía III. De Descartes a Kant*. Bs. As.: Librería Hachette S.A.
- Lamanna, P. E. (1969). *Historia de la Filosofía IV. La Filosofía del Siglo XIX*. Bs. As.: Librería Hachette S.A.
- Larroyo, F. (1962). *Historia General de la Pedagogía*. México: Porrúa.
- Michael Hardt, A. N. (2002). *Imperio*. Bs. As.: Paidós.
- Quijano, A. (1988). Modernidad, identidad y utopía en América Latina. En V. J. Quijano A., *Imágenes desconocidas. La modernidad en la encrucijada postmoderna. Primer viaje latinoamericano*. (pág. 19). Bs. As.: CLACSO.
- Santiago, G. (2004). *El desafío de los valores. Una propuesta desde la filosofía con niños*. Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas.
- Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista colombiana de educación*(13), 107-118.
- Segundo congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. (2013). *Filosofía: ¿cosa de grandes? Una mirada desde la reflexión de los niños*. Montevideo: Universidad de la República.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Bs. As.: FCE.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Bs. As.: Paidós.
- Vasconi, R. y. (1980). *Esquemas orientadores en filosofía de la Educación*. Rosario: Editorial Tekné.