

ESPECIALIZACIÓN en DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO PROFESIONAL

**Enseñanza de la Filosofía en el Nivel Superior.**

**Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente en la carrera  
de Profesorado en Filosofía de la UNMDP.**

**Profesora: Sonia López Hana**

**Director: Dr. Jonathan Aguirre**

Mar del Plata  
Febrero de 2026

Índice	
AGRADECIMIENTOS .....	4
RESUMEN .....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1: LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.....	10
1.1. La enseñanza de la filosofía como problema filosófico y político .....	11
1.2. La especificidad de la transmisión: ¿Por qué no es igual a otras disciplinas? ..	13
1.3. El aprendizaje filosófico: entre el sistema y la actividad .....	14
1.4. Dimensiones del aprendizaje: Contenidos y significatividad.....	15
1.5. La didáctica de la filosofía como disciplina de fundamento y meta-actitud.....	17
1.6. La formación docente: Hacia un “Profesor-Filósofo” reflexivo .....	18
1.7. El aula taller como espacio de emancipación intelectual .....	19
CAPÍTULO 2: DECISIONES METODOLÓGICAS .....	21
2.1. Tipo de Investigación.....	23
2.2. Estrategias e Instrumentos Metodológicos.....	24
2.2.1. Análisis Documental Comparativo .....	25
2.2.2. Encuestas Semiestructuradas .....	25
2.2.3. Entrevistas.....	26
2.3. Procedimientos de Análisis .....	26
2.4. Consideraciones Éticas y Reflexividad.....	27
2.5. La relación teoría–empírea en la investigación educativa.....	28
2.6. La enseñanza como práctica histórica y no esencialista.....	29
2.7. Investigación educativa e intervención pedagógica .....	30
CAPÍTULO 3: LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LOS PLANES DE ESTUDIO .....	31
3.1 Los Planes de Estudio de las carreras de Filosofía en la UNMdP.....	32
3.1.1. Sobre la fundamentación de los planes de estudio .....	33
3.1.2. Sobre las incumbencias profesionales y el perfil del egresado .....	34

3.1.3. Sobre las áreas y su justificación .....	36
3.1.4. Sobre las asignaturas del ciclo común a ambos planes de estudio .....	37
3.2. Los Planes de Estudio puestos en comparación.....	40
CAPÍTULO 4: LAS VOCES DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA.....	46
4.1. Recapitulación de la recolección y análisis de datos .....	47
4.2. Análisis de las percepciones de graduados: resultados de las encuestas .....	48
4.3. Experiencias y reflexiones docentes: hallazgos de las entrevistas .....	52
4.4. Discusión e integración de hallazgos.....	58
4.5. Conclusiones del Análisis de Datos .....	59
CAPÍTULO 5: INTERVENCIÓN. TALLER DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA. ....	61
5.1. Consideraciones preliminares en primera persona .....	62
5.2. Nuestra propuesta: Taller de enseñanza de la filosofía .....	65
5.2.1. El Taller como espacio de mediación y articulación curricular.....	66
5.3. Taller de enseñanza de la filosofía. Plan de Trabajo Docente .....	68
CAPÍTULO 6: REFLEXIONES FINALES .....	82
6.1. A modo de cierre. Reflexiones sobre la intervención propuesta .....	83
6.2. Aprendizajes y <i>Desaprendizajes</i> en primera persona.....	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
ANEXOS.....	91
Guion Encuestas.....	91
Guion entrevistas.....	91
Planes de estudio consultados.....	92

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis maestras y maestros de la escuela primaria, la secundaria y la universidad; quienes dejaron marca y fueron mis modelos de enseñanza: María Ángela, Andrea, Leo, Mónica, Susana, Ricardo, Pablo, Alicia, Gladys, Graciela y Esther.

A mi mamá, mi primera maestra en el arte de enseñar.

A mis compañeros y amigos, con quienes comparto no solo el amor por la filosofía y la enseñanza, sino también el deseo profundo de transformar el mundo en un lugar más justo. De manera especial, a Flor, mi compañera de ruta en este cursado, de charlas infinitas, mates y comida rica; por su estimulación incansable.

A los colegas graduados en filosofía que, con gran generosidad, brindaron sus voces y experiencias a través de las encuestas.

A los profes del ciclo pedagógico que tan amablemente dialogaron conmigo.

A Jonathan, quien me guió como tutor en este trabajo final, por su compromiso y su acompañamiento amistoso.

## RESUMEN

El presente trabajo integrador final aborda la problemática de la formación docente en el Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Mar del Plata, partiendo del diagnóstico de que su estructura curricular es inherentemente subsidiaria a la Licenciatura. El objetivo principal es diseñar una propuesta pedagógica denominada Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente, que funcione como un espacio de mediación en el tercer año de la carrera para integrar los contenidos disciplinares con la especificidad de su enseñanza. La investigación adoptó un enfoque cualitativo con un diseño biográfico-narrativo, utilizando una triangulación metodológica que incluyó el análisis documental comparativo de los planes de estudio, encuestas semiestructuradas a graduados de los últimos diez años y entrevistas a docentes del tramo pedagógico. El marco teórico se sustenta en la concepción de la enseñanza de la filosofía como un problema político y filosófico, recuperando los principios de la emancipación intelectual y la modalidad del aula taller como dispositivo para superar la dicotomía entre producción y reproducción del saber. Los resultados del diagnóstico evidenciaron una escisión entre el “qué” y el “cómo” enseñar, lo que justifica la creación de un taller que habilite al futuro profesor a construir su propia subjetividad docente y a transformar el aula en un territorio de pensamiento autónomo.

**Palabras clave:** Enseñanza de la filosofía, formación docente, emancipación intelectual, aula taller, didáctica de la filosofía.

## **INTRODUCCIÓN**

Quien busca siempre encuentra. No encuentra necesariamente lo que busca, menos aun lo que es necesario encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la cosa que ya conoce (Cerletti, 2008).

Un profesor emancipador no es aquel que libera a sus alumnos, sino aquel que trabaja en su propia emancipación y contribuye a que los otros puedan hacer su propio trabajo emancipatorio (Kohan, 2011).

La presente propuesta de intervención pedagógica tiene su raíz en un proceso de reflexión profunda sobre la propia práctica profesional docente, impulsado y enriquecido por el trayecto realizado en la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Este trabajo no surge del vacío, sino que integra y dialoga con una trayectoria profesional singular: la de una profesora de filosofía egresada del Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Mar del Plata que ha transitado las aulas del nivel medio y que, actualmente, se desempeña en el nivel superior. Mi labor docente actual se desarrolla en el área epistemológica de la filosofía, dentro de las carreras de Psicología, Sociología y Ciencia Política; esta biografía situada me ha permitido identificar la necesidad de diseñar un dispositivo que actúe como puente entre la formación académica y el ejercicio profesional. Por ello, el horizonte principal de este trabajo es el diseño de un Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente específico para la carrera de Filosofía de la UNMdP, buscando trascender la mirada técnica de la enseñanza para asumirla como un problema propiamente filosófico y político.

El diagnóstico que motiva esta propuesta surge de un análisis crítico de los planes de estudio de la Licenciatura y el Profesorado en Filosofía de la UNMdP. Se observa que ambas estructuras curriculares son prácticamente idénticas y se presentan de manera superpuesta en los registros institucionales, lo que evidencia que el Profesorado fue construido de forma inherentemente subsidiaria a la Licenciatura. Al momento de su creación, se tomó como base el plan de la Licenciatura y se le adicionó un ciclo pedagógico de seis materias generales, de las cuales solo una —Didáctica Especial de la Filosofía— aborda la especificidad de la enseñanza de la disciplina. Esta configuración revela una carencia central: la falta de una caracterización del perfil profesional docente que la institución desea formar para responder a las necesidades de transformación social y política, perpetuando una escisión entre el “qué” se enseña y el “cómo” se hace. Bajo esta lógica, la enseñanza queda reducida a una técnica facilitadora externa a la esencia del pensamiento, reforzando la jerarquía donde el aula es vista solo como un lugar de reproducción de saberes. Enseñar filosofía, por el contrario, debe ser entendido como un acto de producción de sentido y una intervención pública que democratiza el acceso a la capacidad de interpelar la realidad, transformando el aula en un espacio de pensamiento vivo y no en un sitio de mera divulgación.

Frente a este escenario de formación fragmentada, el Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente se propone como una instancia de mediación necesaria

ubicada en el tercer año de la carrera. Su objetivo es romper el dualismo entre producción y enseñanza mediante la modalidad del aula taller, entendida como una “oficina de pensamiento” donde el oficio docente se aprende a través de una ejercitación práctica y colectiva. Este taller busca poner en diálogo los saberes teóricos de los primeros años con las problemáticas específicas de su enseñanza, permitiendo que el futuro profesor no sea un ejecutor de métodos ajenos, sino un profesional capaz de construir su propia posición ante el saber y de habitar la incertidumbre que el pensamiento crítico exige.

Finalmente, esta propuesta se fundamenta en el principio de la emancipación intelectual, asumiendo que el aprendizaje filosófico significativo solo es posible cuando se parte del presupuesto de la igualdad de las inteligencias. El taller se proyecta así como un espacio para ensayar “ejercicios emancipatorios” donde el docente actúa como un mediador que fuerza al estudiante a reconocer su propia potencia de pensar. En definitiva, se trata de concebir la formación docente no como una carga subsidiaria de la licenciatura, sino como la construcción de una subjetividad capaz de transformar la enseñanza de la filosofía en una práctica de libertad radical.

Para abordar esta problemática, el trabajo se estructura en cinco capítulos que articulan la teoría, la investigación de campo y la propuesta pedagógica. En el Capítulo 1, se desarrolla el marco teórico donde se sostiene que la enseñanza de la filosofía es un área específica de la misma filosofía, y que lejos de ser reproductiva, es un acto de producción de sentido y una intervención pública que democratiza el acceso a la capacidad de interpelar la realidad. Aquí se recuperan los aportes de Guillermo Obiols (2008) sobre la “actitud operativa” y el debate entre sistema y actividad, junto con el principio de la emancipación intelectual de Jacques Rancière (2007), que propone la igualdad de las inteligencias como punto de partida y no como meta. Este capítulo sienta las bases para concebir el aula como un taller u “oficina de pensamiento”, donde el docente actúa como un mediador que fuerza la voluntad del estudiante para que este despliegue su propia potencia de pensar.

El Capítulo 2 se centra en las decisiones metodológicas y los Capítulos 3 y 4 en el trabajo de campo que sustenta el diagnóstico. La investigación, de carácter cualitativo y con un enfoque biográfico-narrativo, se basó en una estrategia de triangulación que incluyó, en primer lugar, un análisis documental comparativo de los planes de estudio para identificar sus singularidades y limitaciones. En segundo lugar, se implementaron

encuestas semiestructuradas a graduados del Profesorado de los últimos diez años, lo que permitió acceder a sus valoraciones sobre las fortalezas y debilidades de su formación inicial para la práctica profesional concreta. Finalmente, se realizaron entrevistas no estandarizadas a los docentes a cargo de las asignaturas del tramo pedagógico, con el fin de indagar en su experiencia en la formación de profesores de filosofía y analizar cómo dialogan los saberes teóricos con las problemáticas de la enseñanza en su especificidad.

Como culminación de este recorrido, el Capítulo 5 presenta la propuesta de intervención: el Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente. Este taller se proyecta como una instancia de mediación ubicada en el tercer año de la carrera, diseñada para poner en diálogo los contenidos específicos de la filosofía con las problemáticas de su enseñanza antes de llegar a las prácticas finales. Al concebirse como un espacio de producción y reflexión colectiva, el taller pretende que el futuro profesor no sea un mero reproductor de contenidos, sino un profesional capaz de construir su propia posición ante el saber y de transformar el aula en un sitio de encuentro genuino.

## **CAPÍTULO 1: LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA**

Enseñar significa sacar la filosofía del mundo privado y exclusivo de unos pocos para ponerla a los ojos de todos, en la construcción colectiva de un espacio público. (Cerletti, 2008)

La práctica de la enseñanza de la filosofía está más íntima y decisivamente inscripta en los alcances del quehacer de la filosofía misma que lo que cualquier otra disciplina lo está en su respectiva enseñanza. (Longhini et al., 2016).

El presente capítulo se propone como el cimiento epistemológico y el marco de referencia ineludible de este trabajo de investigación. Lejos de considerar la enseñanza de la filosofía como una actividad técnica secundaria o una mera aplicación de recetas pedagógicas, se postula aquí que el acto de enseñar constituye una de las dimensiones fundamentales y constitutivas del quehacer filosófico mismo. A través de este recorrido, se busca fundamentar por qué la transmisión de la filosofía es, en esencia, un problema que debe ser pensado y resuelto desde el interior de la propia disciplina, superando la tradicional segmentación entre quienes “producen” el saber y quienes meramente lo “reproducen” en el aula.

Asumir la enseñanza como un problema filosófico implica reconocer que esta práctica está más íntima y decisivamente inscripta en los alcances de la filosofía que lo que cualquier otra disciplina lo está en su respectiva enseñanza. En este sentido, no es posible enseñar filosofía sin una conciencia alerta respecto de los presupuestos filosóficos que subyacen a cada decisión pedagógica, ya que la forma en que se enseña comunica necesariamente una posición sobre qué es la filosofía y para qué sirve pensar. Esta “ruptura del dualismo” permite concebir el aula no como un espacio de repetición de contenidos ajenos, sino como un territorio de intervención filosófica y política, donde el docente-filósofo habilita un encuentro genuino entre los saberes existentes y la emergencia de un pensamiento propio.

Bajo esta perspectiva, la relación entre aprender filosofía y aprender a enseñarla se revela como “dos caras de una misma moneda”, donde la didáctica deja de ser una técnica externa para transformarse en una reflexión sobre el sentido mismo del filosofar en el espacio público. Este sustento teórico no solo justifica la especificidad de nuestra disciplina en el ámbito educativo, sino que también proporciona la legitimidad necesaria para la propuesta de intervención pedagógica —el **Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente**— que se desarrollará en los capítulos subsiguientes, entendiendo que toda formación docente debe ser, en última instancia, una constante autoformación y una transformación de sí.

### **1.1. La enseñanza de la filosofía como problema filosófico y político**

Abordar la enseñanza de la filosofía exige una operación de desnaturalización que permita trascender la mirada puramente instrumental o técnica. Según Alejandro

Cerletti, esta práctica debe ser asumida como un problema propiamente filosófico, lo cual implica, en primera instancia, dismantlar la estructura pedagógica tradicional que sostiene la dicotomía entre “producción” y “reproducción” del saber (Cerletti, 2008, p. 1). Bajo esta lógica hegemónica, se ha consolidado una jerarquía institucional donde la filosofía “legítima” se produciría únicamente en los centros de investigación y universidades, mientras que el aula —especialmente en la formación docente y la escuela media— se concibe como un sitio de mera divulgación o trasvase de contenidos ya terminados hacia el “mundo profano” de los alumnos.

Esta segmentación condena a la didáctica de la filosofía a ser poco más que un inventario de técnicas facilitadoras de la comprensión, externas a la esencia misma del pensamiento. Sin embargo, si se asume que enseñar filosofía es un acto filosófico en sí mismo, esta separación se quiebra: el aula deja de ser un espacio de repetición para transformarse en un territorio de producción de sentido (Cerletti, 2008, p. 10). Para Cerletti, el profesor de filosofía no es un ejecutor de métodos ajenos, sino un pensador que debe juzgar sus propios procedimientos a la luz de sus decisiones filosóficas fundamentales. En este sentido, la enseñanza se entiende como un “embarcamiento” o compromiso con un pensar vivo que se rebela contra las maneras hegemónicas de insertar la actividad filosófica en el sistema educativo (Pimenta & Vieira, 2023, p. 24).

La dimensión política de esta perspectiva radica en la construcción de un espacio público de pensamiento (Cerletti, 2008, p. 13). Enseñar significa sacar la filosofía del ámbito privado y exclusivo de los especialistas para ponerla “a los ojos de todos”, democratizando el acceso a la capacidad de interpelar la realidad. Esta tarea tiene una carga política innegable, ya que busca estimular la voluntad del sujeto y habilitar el encuentro con lo nuevo; cuando se posibilita la emergencia de una novedad o de un pensamiento propio allí donde antes no lo había, se está realizando una intervención que transforma, en alguna medida, el mundo.

Asimismo, este enfoque reconoce que el aula es un sitio donde se producen encuentros aleatorios entre los saberes existentes y el pensamiento emergente. El docente-filósofo tiene la tarea irrenunciable de inventar las condiciones para que esos encuentros sean factibles, asumiendo que la filosofía no es un misterio insondable atesorado por unos pocos, sino una actividad colectiva que se construye en el diálogo y la crítica a la tradición. En definitiva, pensar la enseñanza como un problema político significa entender que el aula de filosofía es uno de los pocos espacios capaces de insurgir contra lo que nos impide surgir como sujetos autónomos.

## **1.2. La especificidad de la transmisión: ¿Por qué no es igual a otras disciplinas?**

Una de las tesis fundamentales que sustenta este marco teórico es que la práctica de enseñar filosofía implica competencias y habilidades peculiares que la distinguen radicalmente de las ciencias formalizadas y de otras disciplinas del saber. La singularidad de esta transmisión radica en que se encuentra condicionada de manera estructural por su objeto: la propia filosofía. Mientras que en otras áreas del conocimiento el objeto de estudio suele presentarse como un corpus de saberes estabilizado y el método de transmisión es, en gran medida, unívoco, en filosofía la enseñanza misma está más íntima y decisivamente inscrita en los alcances del quehacer de la disciplina que lo que cualquier otra ciencia lo está en su respectiva pedagogía (Longhini et al., 2016, p. 1).

Esta especificidad se manifiesta, en primer lugar, en la imposibilidad de llegar a acuerdos definitivos sobre qué es la filosofía o cómo debe ser practicada. A diferencia de lo que ocurre con las ciencias, construir un corpus filosófico reconocido por todos ha sido, hasta el momento, una tarea imposible, y pretender plantear un significado homogéneo del filosofar no ha corrido mejor suerte. Esta falta de consenso no constituye una deficiencia, sino que es una característica intrínseca: lo que la filosofía y su enseñanza hayan de ser son, en sí mismos, problemas para la filosofía. Consecuentemente, el acto de enseñar no puede prescindir de una conciencia alerta respecto de sus propios presupuestos; el mero intento de ensayar una respuesta provisoria a la pregunta sobre qué es la filosofía para poder enseñarla ya supone introducirse en el campo filosófico. Por lo tanto, el sustento de toda enseñanza de la filosofía es básicamente filosófico y no meramente didáctico o pedagógico.

En segundo lugar, la transmisión de la filosofía se distingue por su particular forma de entender y construir sus problemas. A diferencia de otras disciplinas, la filosofía pone un énfasis mayor en la elaboración de la pregunta que en las eventuales respuestas que se puedan obtener. Esta “forma de preguntar” es una característica que no puede desdibujarse en una metodología general de problematización, ya que constituye un problema filosófico que debe ser abordado de manera filosófica. En este sentido, enseñar filosofía implica ejercitar habilidades de pensamiento riguroso, argumentación, contra-argumentación y la desnaturalización de presupuestos que no se ejercitan de la misma manera en otras áreas.

Finalmente, esta especificidad cuestiona la separación tradicional entre el “qué” y el “cómo” enseñar. Bajo la égida de una “orientación didactista” tradicional, se solía relegar el contenido (el qué) a las materias históricas y sistemáticas, mientras que la didáctica se ocupaba meramente de la técnica de transmisión (el cómo) (Agratti, 2024, p. 209). Esta división reduce al docente a la figura de un divulgador o reproductor de un saber ya acabado y externo. Contra esta visión, se propone una orientación filosófico-didáctica que invierte la relación: antes de diseñar estrategias didácticas, es imperativo interrogarse por el sentido de la filosofía que subyace a cada modalidad de enseñanza. En filosofía, el modo en que se enseña ya comunica una posición sobre si se concibe la disciplina como un saber-verdad cerrado o como una actividad vital del pensamiento. Así, ingresar al aula de filosofía no es solo transmitir un saber acumulado, sino invitar a los sujetos a habitar un estado de pregunta que pone en juego su propia subjetividad y su capacidad de interpretar la realidad.

### **1.3. El aprendizaje filosófico: entre el sistema y la actividad**

Un interrogante fundamental que atraviesa la didáctica de la filosofía es la definición de su objeto de aprendizaje: ¿se aprende un sistema de verdades ya constituidas o se aprende una actividad del pensamiento? Esta tensión, a menudo simplificada en la dicotomía entre “aprender filosofía” y “aprender a filosofar”, constituye un eje estructurante para comprender qué tipo de aprendizaje es posible y deseable en nuestra disciplina (Obiols, 2002, p. 28).

Guillermo Obiols recupera las raíces de este debate analizando las posiciones, tradicionalmente vistas como antagónicas, de Kant y Hegel. Immanuel Kant, en textos célebres como la *Crítica de la razón pura* (2010), sostiene que no es posible aprender filosofía —entendida como un sistema ya acabado de conocimientos de la razón— sino solo a filosofar. Desde esta perspectiva, el estudiante no debe limitarse a repetir pensamientos ajenos, sino que debe ejercitar el “talento de la razón” en la observancia de sus principios universales. El aprendizaje filosófico sería, fundamentalmente, el desarrollo de una capacidad crítica de juzgar y fundamentar de manera autónoma (Obiols, 2002, p. 30).

En abierta contradicción con lo que denomina una “obsesión moderna de la pedagogía”, G.W.F. Hegel (2017) sale al cruce de este “formalismo pedagógico” que pretende enseñar a filosofar en el vacío. Hegel utiliza una analogía contundente:

pretender aprender un método de pensar sin contenidos es como querer aprender a viajar sin llegar a conocer nunca las ciudades, los ríos o los hombres (Obiols, 2002, p. 30). Para el filósofo alemán, el estudio y la apropiación del contenido histórico de la filosofía —sus categorías, problemas y textos canónicos— no es un paso previo al filosofar, sino que constituye, en sí mismo, un filosofar real, aunque sea de forma embrionaria. Aprender filosofía es, por tanto, introducirse en un diálogo con las ideas que han dado forma al espíritu humano.

Obiols propone superar esta aparente contradicción argumentando que la filosofía y el filosofar son, en realidad, “las dos caras de una misma moneda” (Obiols, 2002, p. 31). No existe un filosofar que no se alimente de un diálogo crítico con la tradición, ni existe un aprendizaje de la filosofía que sea valioso si se reduce a una “comprensión pasiva” o meramente repetitiva. La síntesis radica en fomentar una actitud operativa: se aprende a filosofar poniendo a prueba los propios talentos en la actividad de comprender y criticar con seriedad la filosofía del pasado y del presente (Obiols, 2002, p. 30). El estudio de los clásicos no debe ser una “exhumación de cadáveres”, sino una enseñanza que ilumine el presente y permita una mejor comprensión de nuestra propia época (Obiols, 2002, p. 31).

Complementando esta visión, Alejandro Cerletti enfatiza que el aprendizaje filosófico depende, en última instancia, de una decisión subjetiva (Cerletti et al., 2009, p. 10). Filosofar supone la puesta en acto de un pensamiento propio, lo cual implica necesariamente la irrupción de algo nuevo que quiebra la repetición de lo mismo. En este marco, aprender filosofía es una tarea compartida entre el docente y el estudiante, donde el límite de cualquier estrategia didáctica es, precisamente, el surgimiento del pensamiento del otro. Para que este aprendizaje sea genuino, el “contenido” a enseñar debe integrar de manera indisoluble la actividad filosófica, la actitud crítica y el tema o problema en cuestión (Cerletti et al., 2009, p. 11).

En conclusión, el aprendizaje filosófico no puede reducirse ni a la asimilación memorística de sistemas cerrados ni al ejercicio de un pensar sin herramientas conceptuales. Se trata de un proceso dialéctico donde el sujeto se apropia de la tradición para intervenir en su realidad, transformando el estudio de la filosofía en una práctica de libertad y autonomía intelectual.

#### **1.4. Dimensiones del aprendizaje: Contenidos y significatividad**

Para operativizar el aprendizaje integral de la filosofía, Guillermo Obiols adopta y adapta la teoría de los contenidos de César Coll, la cual propone que el saber escolar no se agota en la acumulación de datos, sino que se despliega en tres dimensiones interrelacionadas: la conceptual, la procedimental y la actitudinal (Obiols, 2002, p. 40). En el campo filosófico, esta distinción permite estructurar la enseñanza de modo que se atienda simultáneamente tanto al corpus de la disciplina como al ejercicio del pensamiento autónomo.

- **Contenidos conceptuales:** Esta dimensión remite al “aprender filosofía” en su sentido histórico y sistemático. Involucra la comprensión crítica de conceptos, teorías, problemas y desarrollos históricos que conforman los múltiples territorios de la disciplina. Obiols enfatiza que estos contenidos no deben presentarse como una serie de “resultados” u objetos de “cultura general” para ser memorizados, sino como construcciones intelectuales que el estudiante debe reconstruir activamente (Obiols, 2002, p. 40).
- **Contenidos procedimentales:** Se refieren al “aprender a filosofar” como la adquisición de habilidades y métodos específicos del quehacer filosófico. Esto incluye el aprendizaje de técnicas de lectura crítica de fuentes, la detección de supuestos subyacentes, la reconstrucción rigurosa de argumentos, la confrontación de tesis y la producción de juicios propios fundamentados (Obiols, 2002, p. 41).
- **Contenidos actitudinales:** Esta dimensión abarca los hábitos, disposiciones y valores necesarios para la práctica filosófica. Entre ellos se destacan la curiosidad intelectual, la tolerancia frente a la alteridad, la apertura a la incertidumbre y el compromiso con la discusión racional de las ideas (Obiols, 2002, p. 40).

Un aporte fundamental de Obiols es la advertencia de que en filosofía, debido a su naturaleza *sui generis* donde todo supuesto es susceptible de crítica, es imperativo incluir una meta-actitud y un meta-procedimiento (Obiols, 2002, p. 41). Esto significa que el proceso de aprendizaje debe contemplar el examen crítico de los mismos métodos, ejercicios y valores que se están empleando.

El aprendizaje de estas dimensiones solo es auténticamente significativo cuando el estudiante logra construir significados y atribuir un sentido personal a lo que aprende. Siguiendo a Alejandro Cerletti, este proceso no puede reducirse a un circuito de “reproducción y verificación” donde se ofrecen respuestas a preguntas que los alumnos

nunca se han formulado (Cerletti, 2008, p. 8). Por el contrario, la significatividad requiere que el estudiante realice una apuesta subjetiva y tome la decisión personal de filosofar. Para ello, es necesario establecer un “nexo esencial” con los interrogantes de los filósofos, de modo que sus respuestas se transformen en herramientas para abordar los problemas propios de la existencia y del contexto del aprendiz (Cerletti et al., 2009, p. 85). En última instancia, el aprendizaje significativo en filosofía implica que el pensamiento del otro —ya sea el del docente o el de un autor clásico— funcione como un mediador para la emergencia del pensamiento propio.

### **1.5. La didáctica de la filosofía como disciplina de fundamento y meta-actitud**

La didáctica de la filosofía se constituye como un espacio epistemológico singular que no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se sitúa en el propio terreno de la filosofía. A diferencia de las didácticas de las ciencias particulares, donde los supuestos de la disciplina suelen ser aceptados como puntos de partida, la didáctica filosófica debe incluir necesariamente lo que Guillermo Obiols denomina un meta-procedimiento y una meta-actitud (Obiols, 2002, p. 41). Esto implica que el examen crítico de cualquier método, ejercicio o valor determinado es parte integrante de la enseñanza, ya que en filosofía todos los supuestos pueden ser, eventualmente, objeto de crítica.

Esta perspectiva permite trascender la visión de la didáctica como una mera “caja de herramientas” técnica. Laura Agratti propone profundizar en lo que define como la orientación de fundamento, una perspectiva que representa un “giro copernicano” en la formación docente (Agratti, 2024, p. 211). En esta orientación, se invierte la secuencia tradicional: la pregunta por el sentido de la filosofía que subyace a cada modalidad de enseñanza antecede a la preocupación por el diseño de estrategias didácticas. De este modo, las configuraciones didácticas dejan de ser el foco principal para quedar supeditadas a la posición filosófica —ya sea la filosofía concebida como un conjunto de verdades (sustantivo) o como una actividad del pensar (verbo)— que el profesor asume.

Convertir la enseñanza en un problema filosófico modifica la secuencia pedagógica habitual, priorizando el análisis del “qué” enseñar sobre el “cómo” (Cerletti et al., 2009, p. 87). Este “qué” no es una simple selección temática, sino que involucra una toma de posición frente al filosofar que otorga un fuerte protagonismo al docente. Cada profesor y profesora están comprometidos con la construcción de “su” propia

didáctica, resultado de integrar sus posiciones personales con la evaluación del contexto educativo. En esta instancia, se borra la frontera técnica: el docente debe ser, al mismo tiempo, filósofo y profesor, asumiendo que su práctica exige una reflexión constante sobre su propia subjetividad y la relación que establece con la disciplina al enseñarla (Agratti, 2024, p. 208; Cerletti et al., 2009, p. 87).

En definitiva, la didáctica de la filosofía como disciplina de fundamento se aleja de la enseñanza repetitiva y rutinaria —aquella que Obiols critica como un mero recurso de subsistencia— para constituirse en una parte de la filosofía misma (Obiols, 2002, p. 41). Esta tradición, que tiene sus raíces en la figura de Sócrates, entiende que el acto de filosofar y el de enseñar son indiscernibles. Así, la didáctica se transforma en una meta-reflexión sobre la propia práctica, donde el aula se convierte en un sitio de producción filosófica genuina y no en un espacio de mera aplicación de saberes externos.

### **1.6. La formación docente: Hacia un “Profesor-Filósofo” reflexivo**

La formación de profesores de filosofía enfrenta el desafío de trascender los modelos tradicionales que reducen la labor docente a la de un técnico o un mero “distribuidor” de conocimientos ya elaborados en otros ámbitos (Agratti, 2024, p. 212). Frente a la imagen del docente como divulgador pasivo, se propone la figura del profesor-filósofo, un sujeto que asume el compromiso de la problematización incesante de su propio oficio y se constituye como un productor de saber dentro del ámbito de la enseñanza. Resulta fundamental reconocer que aprender filosofía no es equivalente a aprender a enseñar filosofía; esta última es una competencia específica que requiere poner en diálogo sistemático los saberes teóricos con las problemáticas concretas de su transmisión profesional.

Este cambio de paradigma exige un desplazamiento hacia lo que Agratti denomina orientación de fundamento, la cual busca desplazar al “profesor-verdad” —aquel que ofrece respuestas cerradas y sistemas de seguridad— para dar lugar a un docente que deviene “pregunta” (Agratti, 2024, p. 209). El profesor-filósofo no separa su faceta de investigador de su práctica pedagógica, sino que entiende que su labor en el aula conlleva el doble desafío de producir una posición propia respecto al saber filosófico y, simultáneamente, producir conocimiento sobre la enseñanza de la filosofía como problema filosófico. En esta perspectiva, el aula se transforma en un espacio de investigación compartida, donde el docente no “explica” para confirmar una

desigualdad de inteligencias, sino que actúa como un mediador que sostiene al estudiante en su propio rumbo de búsqueda personal (Agratti, 2024, p. 212; Cerletti, 2008).

Asimismo, la formación docente debe ser entendida como un proceso integral que rompe con la fragmentación institucional donde la filosofía y la didáctica transitan caminos separados que solo se cruzan al final de la carrera. Una formación reflexiva implica sensibilizar a la comunidad filosófica sobre la necesidad de problematizar las propias prácticas docentes, superando las resistencias que a menudo impiden ver a la enseñanza como un campo de investigación legítimo y propio. En definitiva, el profesor-filósofo es aquel que reconstruye cotidianamente los sentidos del enseñar y el aprender, asumiendo que su identidad profesional se forja en la intersección entre el rigor académico y la intervención autoral en el espacio público del aula.

### **1.7. El aula taller como espacio de emancipación intelectual**

La culminación de este marco teórico reside en la reconceptualización del espacio áulico bajo la modalidad del aula taller, entendida como un dispositivo pedagógico que materializa la ruptura del dualismo entre la producción y la enseñanza de la filosofía (Obiols, 2002, p. 36). Inspirada en la noción de “oficina de pensamiento” de José Gaos, esta perspectiva sostiene que el oficio intelectual, al igual que cualquier otro trabajo, no se aprende mediante la mera recepción de información teórica, sino a través de una ejercitación práctica y una inmersión directa en la tarea (Obiols, 2002, p. 37). En este sentido, el taller se constituye como un ámbito donde el docente —en su calidad de experto— no se limita a exponer resultados, sino que introduce al estudiante en la dinámica misma de la investigación y la producción filosófica, permitiéndole ver cómo se trabaja, ensayar sus propios movimientos y ser corregido en un proceso de complejidad creciente.

Esta configuración del aula como taller adquiere una profundidad ética y política cuando se cruza con el principio de la emancipación intelectual propuesto por Jacques Rancière (2007) y recuperado por la didáctica crítica contemporánea (A. Cerletti et al., 2009, p. 94; A. A. Cerletti, 2008, p. 12). La emancipación no se plantea como una meta lejana a alcanzar tras años de instrucción, sino como un punto de partida basado en el presupuesto de la igualdad de las inteligencias. Desde esta óptica, se cuestiona radicalmente la figura del “maestro explicador”, cuyo acto de explicar a menudo

presupone y confirma una desigualdad originaria: la existencia de una inteligencia superior que debe iluminar a una inferior. Frente a este modelo “embrutecedor”, el taller propone la figura del maestro emancipador o “maestro ignorante”, aquel que retira su inteligencia del juego para permitir que la inteligencia del alumno se enfrente directamente con el objeto de estudio (el texto, el problema, la realidad) (Macías, 2021, p. 9).

En este contexto, la función del docente en el taller no es decir qué pensar, sino actuar como un mediador que mantiene al que busca en su propio rumbo, exigiendo la voluntad y la atención del estudiante para que este verifique su propia capacidad de pensamiento. El aprendizaje filosófico en el taller se convierte así en un acto de potencia y afirmación, donde lo más importante no es la transmisión de un conocimiento dado, sino el hecho de que el alumno logre dar el “salto” hacia su propio pensamiento, apropiándose de la distancia entre lo que sabe y lo que busca.

Finalmente, el aula taller se proyecta como un espacio de intervención pública y colectiva. No se trata de un solipsismo intelectual, sino de una práctica dialógica donde la filosofía se construye en el encuentro con los otros. El taller es, por tanto, el lugar donde se ensayan “ejercicios emancipatorios” que fuerzan a poner en cuestión no solo los contenidos, sino los sentidos y las apuestas políticas que atraviesan la práctica docente (Medeiros, 2020, p. 8). Esta fundamentación teórica es la que otorga sustento teórico a la propuesta del Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente, entendiendo que la formación de nuevos profesores de filosofía debe ser, ante todo, una experiencia de autonomía y de construcción de una subjetividad docente capaz de habitar la incertidumbre del pensamiento.

## **CAPÍTULO 2: DECISIONES METODOLÓGICAS**

Cada vez que actuamos, deliberamos, juzgamos, comprendemos o incluso experimentamos, estamos interpretando. Comprender es interpretar. La interpretación es, por tanto, una cuestión tan ineludible, finalmente, como la experiencia, la comprensión, la deliberación, el juicio, la decisión y la acción. (Litz, 1992)

Si la interpretación es, como se ha señalado con perspicacia, una condición tan ineludible de nuestra existencia como la propia experiencia, resulta entonces que la investigación, en su esencia más profunda, no puede ser sino un acto interpretativo. Esta concepción, lejos de ser una particularidad metodológica, se erige como un pilar fundamental en el ámbito de las ciencias sociales y humanas (Denzin & Lincoln, 2013; Giddens, 1982; Habermas, 1989). El presente Trabajo Integrador Final se inscribe con convicción en esta lógica, abordando su etapa de análisis y diagnóstico desde un enfoque cualitativo que reconoce la interpretación como un eje constitutivo de su metodología. Más allá de la mera descripción de fenómenos, nuestra investigación se propone comprender las intrincadas dimensiones del objeto de estudio a través de un proceso interpretativo continuo, buscando desentrañar los significados que los actores atribuyen a sus experiencias y prácticas en su contexto particular.

La elección de una metodología cualitativa no es fortuita, sino una decisión fundamentada en la naturaleza misma de los interrogantes que guían este trabajo. Tal como señalan Denzin & Lincoln, la investigación cualitativa se distingue por su “enfoque interpretativo y naturalista del mundo, que convierte la realidad en una rica combinación de representaciones –notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memos– a partir de las cuales se busca dar sentido a los fenómenos” (2013: 53). No se trata de una aproximación aséptica o distanciada, sino de un compromiso activo con el universo simbólico de los sujetos estudiados, quienes son concebidos no como meros objetos, sino como actores pensantes y reflexivos cuyas voces y contextos son primordiales para la construcción del conocimiento.

En este marco, nuestra investigación adopta un abordaje netamente interpretativo, que rehúye la ilusión de una objetividad neutral para abrazar la interrelación y retroalimentación constante entre el sujeto investigador y el objeto de estudio. Es en esta dinámica donde emerge la “doble hermenéutica” postulada por Anthony Giddens (1982). Esta perspectiva reconoce que el mundo social ya está interpretado por sus propios actores, lo que implica que el investigador se sumerge en una tarea de interpretar interpretaciones, generando un diálogo recurrente entre la teoría, la empiria y una ineludible reflexividad. El conocimiento, por tanto, no se descubre pasivamente, sino que se construye activamente a partir de la interacción dialéctica entre el investigador y la realidad investigada, un proceso activo de construcción de significados con los sujetos estudiados en sus contextos naturales. Reconocer esta implicación es

fundamental pues, como sujetos investigadores, no podemos sustraernos por completo del entramado social que analizamos, toda interpretación se ancla en un paradigma y un marco epistémico. Lejos de ser un obstáculo, esta “contaminación mutua” entre investigador y realidad se vuelve indispensable para comprenderla en su complejidad, asumiendo que la imposibilidad de una investigación aséptica es también la condición de posibilidad para un conocimiento situado y profundo.

Este capítulo tiene como propósito fundamental explicitar y fundamentar cada una de las decisiones metodológicas que guiaron el Trabajo Integrador Final. Estas decisiones trascienden la mera instrumentalización técnica, inscribiéndose en una posición epistemológica y teórica sólida sobre la producción de conocimiento en el campo educativo. A lo largo de sus secciones, se detallarán los fundamentos epistemológicos, el diseño de investigación, la selección de participantes, las técnicas de recolección de datos y los criterios de rigor que, en su conjunto, conforman el andamiaje que nos permitirá explorar y comprender la compleja interacción entre el saber profesional de los docentes de filosofía, sus experiencias formativas y el contexto institucional, sin pretender establecer relaciones causales lineales, sino indagar en la riqueza y multiplicidad de sentidos inherentes a la práctica educativa.

## **2.1. Tipo de Investigación**

Coherente con el enfoque cualitativo e interpretativo adoptado, el presente trabajo se configura como una investigación de tipo exploratorio-diagnóstico, con una clara orientación hacia la intervención pedagógica. Su finalidad primordial no reside en la verificación de hipótesis preestablecidas, sino en la generación de comprensiones situadas que permitan fundamentar y enriquecer una propuesta concreta de intervención curricular. Este diseño se alinea con la perspectiva que sostiene que comprender cómo prácticas específicas conducen a resultados particulares en condiciones y contextos determinados es esencial para la mejora educativa (Bingham et al., 2019).

El carácter **exploratorio** de la investigación obedece a la necesidad imperante de indagar en un campo que, hasta el momento, ha sido poco problematizado de manera sistemática en el ámbito específico de la carrera de Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Esto es particularmente relevante en lo concerniente a la enseñanza de la filosofía y a la formación para la práctica profesional docente. Los estudios exploratorios cualitativos, al abordar áreas menos conocidas, son

valiosos para generar nuevos conceptos, principios y prácticas que pueden no estar explícitamente presentes en la literatura existente. En este sentido, la investigación busca construir un “estado del arte” sobre el diseño curricular en este contexto particular, a través de fases heurísticas y hermenéuticas (Palomino et al., 2017).

Simultáneamente, el componente **diagnóstico** de este estudio se orienta a la identificación precisa de las tensiones, fortalezas y limitaciones que caracterizan tanto el plan de estudios como la formación recibida por los graduados y futuros docentes de filosofía. Esta fase se apoya en el análisis documental y en la recuperación de las voces de los actores involucrados. Los estudios diagnósticos cualitativos son fundamentales para analizar las características de las unidades educativas, recurriendo a menudo a la observación, entrevistas y el estudio de documentos para una comprensión profunda. La intención es, por tanto, no solo describir el panorama actual, sino también discernir los elementos clave que informarán una propuesta de mejora curricular pertinente y contextualizada.

Finalmente, esta investigación asume una perspectiva **microsocial interpretativa**. Esto implica un deliberado foco en un número acotado de casos y en situaciones educativas concretas, privilegiando el análisis detallado de significados, prácticas y experiencias por sobre la aspiración a la generalización estadística de los resultados. Tal como se ha señalado, la investigación cualitativa, especialmente aquella que busca comprender los fenómenos sociales y sus significados en contextos específicos, es una herramienta poderosa para enmarcar problemas políticos y transformar la educación desde sus cimientos. Al sumergirnos en la particularidad, buscamos alcanzar una comprensión profunda y situada que, aunque no universalizable en términos cuantitativos, posea una riqueza y validez intrínsecas para la intervención pedagógica propuesta.

## **2.2. Estrategias e Instrumentos Metodológicos**

La naturaleza interpretativa y exploratorio-diagnóstica de esta investigación demanda la implementación de una diversidad de estrategias y la triangulación de instrumentos metodológicos, concebidos no como meros procedimientos técnicos, sino como dispositivos que posibilitan la emergencia de sentidos y la comprensión profunda del fenómeno educativo. En coherencia con el enfoque cualitativo, se recurrió a un

conjunto de técnicas complementarias que permitieron abordar el objeto de estudio desde múltiples perspectivas y fuentes de información.

### **2.2.1. Análisis Documental Comparativo**

La primera estrategia implementada fue el análisis documental comparativo, una metodología que, siguiendo a Bowen (2009), constituye un procedimiento sistemático para la revisión y evaluación de materiales escritos, impresos y grabados, con el fin de explicitar significado, adquirir comprensión y desarrollar conocimiento empírico. Este análisis se centró en los planes de estudio de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía de la Universidad Nacional de Mar del Plata, así como de otras universidades nacionales, para caracterizar el lugar asignado a la formación pedagógica y a la enseñanza de la filosofía, la estructura curricular y la explicitación del perfil profesional.

El análisis comparativo, en este contexto, se inscribió en una lógica individualizadora (Tilly, 1991). Lejos de buscar generalizaciones estadísticas, se propuso contrastar un número reducido de casos para identificar singularidades, similitudes y diferencias relevantes. Este proceso implica una fase descriptiva de observación, una fase explicativa de interpretación, una yuxtaposición para la comparación inicial y una fase comparativa para verificar hipótesis mediante el análisis sistemático. La intención fue, principalmente, comprender las particularidades y la complejidad del Profesorado en Filosofía de la UNMdP en relación con otros programas, examinando de manera detallada sus contenidos curriculares, justificaciones y posibles limitaciones.

### **2.2.2. Encuestas Semiestructuradas**

En segundo lugar, se implementaron encuestas semiestructuradas dirigidas a graduados de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía. El método de la encuesta permite obtener determinados datos de interés mediante la consulta o el interrogatorio, por ejemplo, las opiniones de los graduados acerca de determinados temas (Sautu et al., 2005). Datos que se brindan al investigador directamente. En este sentido, la encuesta puede ser entendida como un dispositivo de reporte personal (Yuni y Urbano, 2006). Concebidas como un instrumento de autoinforme, estas encuestas permitieron acceder a las valoraciones y reflexiones de los egresados respecto a su

formación en la enseñanza de la filosofía, así como los alcances y limitaciones de esta en la práctica profesional concreta.

El carácter anónimo y la priorización de preguntas abiertas buscaron recuperar apreciaciones cualitativas y no meramente datos cuantitativos, lo que posibilitó una expresión más rica y matizada de sus experiencias. Esta aproximación es fundamental en la investigación cualitativa para captar las perspectivas de los participantes sin imponer categorías preconcebidas.

### **2.2.3. Entrevistas**

Finalmente, se realizaron entrevistas a docentes a cargo de las asignaturas del tramo pedagógico de la carrera Profesorado en Filosofía. Optamos por un diseño de entrevistas semiflexibles, articuladas en torno a un guion orientador común que aseguró cierta comparabilidad entre los relatos, sin restringir la emergencia de sentidos no previstos inicialmente. La entrevista semiestructurada es una técnica privilegiada en la investigación cualitativa en educación, pues permite la aprehensión de significados, valores y creencias mediante la interacción verbal, ofreciendo una flexibilidad y profundidad que otros instrumentos difícilmente logran (Oliveira et al., 2023).

Un aspecto distintivo de estas entrevistas fue su enfoque autobiográfico-narrativo. La investigación narrativa asume que los seres humanos construyen sentido de sus experiencias a través de estructuras narrativas. Nuestro objetivo fue comprender las narraciones de los docentes en su medio natural, es decir, situadas, y recuperar la reconstrucción explícita de sus prácticas de enseñanza. Se buscó que los participantes rememoraran, reflexionaran e inspeccionaran sus experiencias significativas, permitiendo un proceso iterativo de recolección y análisis de datos. Las preguntas, cuidadosamente elaboradas, tuvieron el potencial de desvelar sus historias de vida como educadores, otorgándoles un espacio para reflexionar sobre su propia trayectoria en la formación docente y en la enseñanza de las asignaturas pedagógicas. Este diálogo es esencial, ya que, en el paradigma interpretativo, el significado se construye en la interacción intersubjetiva entre entrevistado y entrevistador.

### **2.3. Procedimientos de Análisis**

El proceso de análisis de la vasta información cualitativa recolectada –proveniente de documentos, encuestas y entrevistas– se abordó desde una perspectiva

intrínsecamente interpretativa, articulando de manera dialéctica los aportes del marco teórico con la riqueza de los materiales empíricos. Este enfoque hermenéutico, consciente de que la comprensión es un movimiento continuo entre las partes y el todo, buscó dar cuenta de los significados latentes y explícitos en los discursos y prácticas de los participantes.

El análisis implicó una lectura intensiva, comprensiva y comparativa de los datos, lo que permitió identificar núcleos problemáticos recurrentes y la construcción de categorías analíticas emergentes. Para ello, se emplearon principios de análisis temático y análisis de contenido cualitativo. El análisis temático, ampliamente reconocido en la investigación educativa, permite identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos (Xu & Zammit, 2020). Su aplicación fue tanto inductiva, dejando que los temas emergieran de los datos, como deductiva, utilizando el marco teórico para guiar la identificación de categorías (Xu & Zammit, 2020). Complementariamente, el análisis de contenido cualitativo se utilizó para describir y organizar significados seleccionados del texto en categorías y patrones relevantes para las preguntas de investigación. Esta aproximación no solo facilitó inferencias sobre el contenido, sino también sobre el contexto de producción de los textos y discursos.

Se prestó una atención especial al carácter narrativo y situado de los discursos recabados en encuestas y entrevistas. Se reconoce que las valoraciones expresadas por los actores se inscriben en trayectorias formativas y profesionales singulares, así como en condiciones institucionales específicas. Los datos narrativos son cruciales para comprender cómo los individuos construyen el sentido de sus experiencias, organizan eventos y atribuyen significados a su pasado en relación con su presente. La interpretación de estas narrativas permitió acceder al conocimiento práctico y tácito que los docentes y graduados poseen sobre la enseñanza, un conocimiento que se manifiesta de forma explícita en sus relatos de experiencia.

En suma, el análisis no fue una mera recopilación de la información, sino un ejercicio de interpretación intensivo que, al sumergirse en la complejidad de los datos, buscó trascender la superficie para hacer patentes las estructuras de significado subyacentes, construyendo así una comprensión rica y matizada del fenómeno estudiado.

#### **2.4. Consideraciones Éticas y Reflexividad**

La realización de toda investigación en el ámbito de las ciencias sociales, y particularmente en el educativo, demanda una profunda reflexión sobre las implicaciones éticas y la posición del investigador. En este estudio, se han respetado y aplicado rigurosamente principios éticos fundamentales, tales como el **consentimiento informado**, la **confidencialidad** y el **anonimato** de los participantes. En el caso de las entrevistas, se buscó, generar un clima de diálogo respetuoso que propiciara la expresión libre de opiniones y experiencias, sin juicios ni valoraciones normativas, fomentando un espacio de seguridad y confianza.

Un eje central de esta investigación lo constituye la reflexividad de la investigadora, así, se asume explícitamente la implicación de quien suscribe en el campo estudiado, tanto por su pertenencia institucional como por su trayectoria profesional. En la investigación cualitativa, y especialmente dentro del paradigma interpretativo, la posición del investigador no puede ser neutral; al contrario, es crucial reconocer cómo las propias experiencias, supuestos y valores influyen ineludiblemente en la configuración del problema, la recolección de datos, el análisis y la interpretación (Beigi, 2025; Maher, 2025).

Lejos de considerarse un obstáculo, esta implicación se entiende como una condición de posibilidad para la comprensión profunda del objeto de estudio. No obstante, este reconocimiento estuvo acompañado por un ejercicio sistemático de reflexividad y explicitación de los supuestos que orientaron la investigación. La reflexividad, entendida como una actitud metodológica crítica, permitió a la investigadora tomar conciencia de su propia posición y de la intersubjetividad inherente al proceso de conocimiento, ejerciendo un control consciente sobre la influencia que su presencia y sus marcos interpretativos pudieran tener en los hallazgos. La explicitación de este posicionamiento y el constante autoexamen son, en última instancia, cruciales para la transparencia y el rigor metodológico en la investigación interpretativa que se llevó adelante y de cuyo análisis surgió la propuesta de intervención.

## **2.5. La relación teoría–empírea en la investigación educativa**

Coherente con el enfoque cualitativo–interpretativo adoptado, este trabajo asume una concepción no dicotómica de la relación entre lo teórico y lo empírico. Lejos de concebir la teoría como un conjunto de categorías cerradas que se aplican mecánicamente sobre los datos, se entiende el proceso de investigación como un

movimiento recursivo en el que los marcos conceptuales orientan la lectura del material empírico y, a su vez, son interpelados y reconfigurados por este último.

Desde esta perspectiva, la teoría no cumple una función meramente explicativa o predictiva, sino fundamentalmente heurística y comprensiva. Los conceptos operan como herramientas de orientación —conceptos sensibilizadores, en términos de Sautu et al. (2005) o Giddens (2006)— que permiten advertir dimensiones significativas de la realidad estudiada sin clausurar su sentido. En el campo de la investigación educativa, y particularmente en el análisis de la enseñanza, esta concepción resulta central, en tanto los fenómenos pedagógicos se presentan como procesos complejos, situados e históricamente configurados.

Asimismo, se asume que el conocimiento producido en este tipo de investigaciones no es acumulativo ni generalizable en términos fuertes, sino contextual y transferible, en la medida en que ofrece comprensiones profundas que pueden iluminar situaciones análogas (Sanjurjo, 2002). En este sentido, el valor del conocimiento generado reside en su capacidad para enriquecer la reflexión pedagógica y orientar decisiones de intervención fundamentadas.

## **2.6. La enseñanza como práctica histórica y no esencialista**

Un supuesto central que atraviesa las decisiones metodológicas del presente trabajo es la concepción no esencialista de la enseñanza. Siguiendo a McEwan (2005) y a Eisner (2002), se asume que no existe una naturaleza fija e inmutable de la docencia, sino prácticas históricas, situadas y atravesadas por significaciones sociales, institucionales y biográficas.

Esta concepción resulta especialmente relevante para el análisis de la enseñanza de la filosofía, en tanto se trata de una práctica que se encuentra intrínsecamente vinculada a concepciones filosóficas acerca del saber, del sujeto y del conocimiento. Las formas de enseñar filosofía no pueden dissociarse de las representaciones que los docentes construyen sobre la disciplina, sobre los estudiantes y sobre su propio rol profesional. Por ello, el abordaje metodológico privilegia la recuperación de las voces de los actores, entendidas no como meras opiniones individuales, sino como expresiones de saberes profesionales construidos en la experiencia.

Desde esta perspectiva, las narraciones y valoraciones de graduados y docentes permiten acceder a un conocimiento práctico y tácito que no siempre se encuentra

explicitado en los documentos curriculares, pero que resulta decisivo para comprender los modos efectivos en que se configura la formación docente en filosofía (Eisner, 2002; Litwin, 2008).

## **2.7. Investigación educativa e intervención pedagógica**

Finalmente, resulta necesario explicitar que el presente trabajo asume una concepción de la investigación educativa estrechamente articulada con la intervención pedagógica. Tal como sostienen Carr y Kemmis (1988), en el campo de la educación no es posible pensar la producción de conocimiento de manera escindida de la transformación reflexiva de las prácticas.

En este sentido, la investigación desarrollada no se limita a describir o interpretar una situación existente, sino que se orienta a producir insumos teóricos y empíricos que fundamenten una propuesta concreta de intervención curricular: el Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente en la carrera de Profesorado en Filosofía (Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata). La metodología adoptada permite, así, conjugar comprensión e intervención, evitando tanto el tecnicismo instrumental como el academicismo desvinculado de la práctica.

Desde esta perspectiva, la investigación se concibe como un proceso formativo en sí mismo, que contribuye a problematizar las prácticas, visibilizar tensiones y habilitar nuevas preguntas sobre la enseñanza de la filosofía en el nivel superior. El diseño metodológico se constituye, de este modo, en una mediación fundamental entre el análisis crítico de la formación existente y la elaboración de una propuesta pedagógica situada y reflexivamente fundamentada.

### **CAPÍTULO 3: LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LOS PLANES DE ESTUDIO**

Un plan de estudios no es una simple lista técnica de materias, sino una toma de posición: es la respuesta política y filosófica a la pregunta sobre qué es lo que una institución considera que debe ser 'la filosofía' y qué tipo de sujetos desea formar para su transmisión. (Cerletti, 2009)

### 3.1 Los Planes de Estudio de las carreras de Filosofía en la UNMdP

El presente capítulo tiene como objetivo realizar un análisis crítico y situado de la enseñanza de la filosofía en la Universidad Nacional de Mar del Plata, centrándose específicamente en la configuración de los planes de estudio de las carreras de Licenciatura en Filosofía y Profesorado en Filosofía (OCS 230/00)<sup>1</sup>. Si en el primer capítulo se abordaron las tensiones teóricas y epistemológicas que atraviesan la didáctica de la disciplina, aquí nos proponemos observar cómo esas tensiones se materializan en una estructura institucional y curricular concreta. Este análisis resulta fundamental para identificar los “vacíos u omisiones” que justifican la necesidad de una intervención pedagógica orientada a fortalecer la formación docente.

A partir de la revisión de los documentos institucionales, se observa que en la UNMdP existe una superposición significativa entre el Plan de Estudios de la Licenciatura y el del Profesorado en Filosofía. Históricamente, el profesorado fue construido sobre la base preexistente de la licenciatura, incorporando un ciclo pedagógico de seis asignaturas de carácter general, de las cuales solo una aborda específicamente la enseñanza de la filosofía. Esta configuración revela un origen “inherentemente subsidiario” del profesorado respecto de la licenciatura, lo que conlleva una serie de problemas esenciales vinculados a la definición del perfil profesional y a la identidad del egresado.

Uno de los ejes problemáticos que se desarrollarán en este apartado es la falta de autonomía en la fundamentación de cada trayecto formativo. En la práctica institucional, ambos planes suelen aparecer de forma indistinta, lo que invisibiliza la especificidad de la práctica profesional docente. Mientras que la licenciatura pone su énfasis en la formación académica y la investigación, el profesorado requiere de un enfoque que reconozca la diferencia entre aprender filosofía y aprender a enseñar filosofía. Por otro lado, la ausencia de una caracterización clara del profesional que se desea formar repercute en una organización de contenidos donde prevalece la formación disciplinar por sobre la formación en la práctica profesional docente.

---

<sup>1</sup> Los planes de estudios se encuentran en el anexo del presente trabajo. Disponibles para su consulta en: <https://humanidades.mdp.edu.ar/filosofia/profylicfilosofia/>

Asimismo, este capítulo examinará la desactualización de las incumbencias profesionales declaradas en los planes vigentes, las cuales refieren a estructuras del sistema educativo ya superadas, como el tercer ciclo de la E.G.B. y el Polimodal. Esta desconexión entre el diseño curricular y la realidad del campo laboral de los egresados refuerza la necesidad de repensar los trayectos formativos hacia una mayor profesionalización y especificidad.

En suma, el análisis conjunto de la fundamentación, el perfil del egresado y las áreas curriculares de la carrera en la UNMdP permitirá sentar las bases para la propuesta de este trabajo: el diseño de un **Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente**. Dicho espacio busca funcionar como un puente que permita a los estudiantes de etapas medias de la carrera poner en diálogo los densos saberes teóricos de la disciplina con las problemáticas específicas y complejas de su enseñanza en los niveles secundario y superior.

### **3.1.1. Sobre la fundamentación de los planes de estudio**

En los primeros renglones del Plan de estudio leemos como justificación lo que sigue:

[...] atendiendo a la necesidad de cubrir el espacio cuya existencia se justifica no sólo por el servicio que esta disciplina brinda a otras carreras que la incluyen en el Plan de Estudios, sino por la función que cumple como sustento epistemológico, histórico y crítico de todo tipo de saber científico.

Tal perspectiva acota el quehacer de la filosofía al ámbito del saber científico y omite la dimensión fundacional de la filosofía, que no es un acompañante accesorio, sino el origen temporal y ontológico de todo pensar humano (al menos en la tradición occidental de la que somos parte), como lo atestiguan tradiciones filosóficas desde los presocráticos hasta Aristóteles, quien la denomina “filosofía primera”. Limitar su rol al ámbito científico desatiende su alcance universal: la filosofía opera mediante la razón, la argumentación y la reflexión crítica, interrogando no solo el conocimiento empírico, sino las ideologías políticas, las estructuras sociales, los sistemas éticos, los movimientos artísticos y culturales, e incluso el rumbo valorativo de la humanidad. En consecuencia, esta fundamentación se presenta como incompleta y proyecta un perfil profesional para el egresado que condiciona su inserción laboral —aspecto que

profundizaremos más adelante— y refuerza su carácter subsidiario frente a otras formaciones.

Continúa la justificación diciendo que:

Con esta finalidad se ha tenido en cuenta la formación de profesores, en vista a la transformación educativa acorde con la Ley Federal de Educación y su proyección en el ámbito de las Universidades, como tendencia constatada como la mejor en los países avanzados del mundo.

Mientras el primer segmento citado aborda la disciplina desde una perspectiva epistemológica —aunque insuficiente, como hemos argüido—, este segundo apela a una lógica pragmática y coyuntural: la 'necesidad' de profesores alineados con reformas legales transitorias y supuestas 'tendencias' internacionales.

La alusión explícita a la Ley Federal de Educación evidencia su obsolescencia temporal, inapropiada para una fundamentación perdurable, y delata el sesgo ideológico en la génesis del profesorado, subordinado a exigencias políticas más que a una reflexión profunda sobre la enseñanza filosófica. Todo ello ratifica la superposición problemática de ambos planes, donde las justificaciones se encabalgan sin distinción ni aclaración, perpetuando la subsidiariedad estructural del profesorado respecto de la licenciatura. Creemos que esta situación refleja una falla en la conceptualización de la enseñanza de la filosofía, al priorizar criterios sistemáticos o históricos que no responden adecuadamente a la necesidad de una comprensión personal y libre de los problemas filosóficos vivos, tal como lo señala Salmerón (Salmerón, 1961, p. 19).

### **3.1.2. Sobre las incumbencias profesionales y el perfil del egresado**

Al igual que con la fundamentación, las incumbencias profesionales de ambos planes se encuentran superpuestas de manera problemática, sin distinción clara entre los perfiles del profesor y del licenciado:

El egresado de la carrera de Profesorado en Filosofía está habilitado para el ejercicio de la docencia en E.G.B. (tercer ciclo), Polimodal y Terciario universitario y no universitario, conformándose a las eventuales disposiciones de las jurisdicciones nacional y provincial.

El título de Licenciado en Filosofía habilita para la investigación y el asesoramiento profesional y técnico en la especialidad.

En primer lugar, respecto del profesorado, esta descripción revela una desactualización evidente: el sistema educativo argentino ha experimentado reformas estructurales en las últimas dos décadas, que han reemplazado categorías como E.G.B. y

Polimodal por niveles unificados de primaria, secundaria y superior, lo que invalida las incumbencias tal como están formuladas y compromete la validez legal de los egresados.

En cuanto a la licenciatura, la mención a “investigación y el asesoramiento profesional y técnico” carece de cualquier especificación concreta sobre su naturaleza, alcances o competencias requeridas, lo que diluye su operatividad práctica y formativa. Asimismo, el perfil del egresado de la licenciatura alude superficialmente a la investigación sin detallarla ni explicitar las competencias referidas, b), c), d) y f), que no se corresponden con elementos previos del plan:

El Licenciado en Filosofía, deberá estar en condiciones de iniciarse en tareas de investigación orientando las competencias referidas ut supra como a), b), c) , d) y f) a ese propósito.

Esta vaguedad impide una evaluación adecuada de la preparación real del egresado.

Respecto de la docencia en el profesorado, se afirma:

La formación del profesional docente en Filosofía se orientará hacia el conocimiento profundo de los problemas de las diferentes áreas que involucra esta disciplina, y de las formas en que ese conocimiento se constituye en cada área del saber. Asimismo, se orienta hacia una adquisición de las competencias que posibiliten una efectiva relación de enseñanza – aprendizaje de las mismas.

Sin embargo, esta orientación permanece abstracta e indefinida: no se precisa qué competencias concretas se adquieren ni cómo se articulan con la praxis docente específica de la filosofía, central para el perfil profesional. Esta omisión refleja una escasa reflexión estratégica sobre las salidas laborales de los egresados, priorizando exigencias coyunturales de la Ley de Educación Superior sobre una visión integral de la enseñanza filosófica. Como consecuencia directa, se observa una desvalorización sistemática de los profesionales en filosofía: en secundaria y terciario, cargos en materias como Lógica, Introducción a la Filosofía, Epistemología o Metodología de la Investigación son frecuentemente adjudicados a egresados de otras disciplinas, marginando la especificidad filosófica y socavando la relevancia del título institucional.

Esta jerarquización implícita, donde la formación académica e investigativa se sitúa por encima de la pedagógica, genera una identidad ambigua en la carrera, pues opera materialmente como una carrera de grado orientada a la investigación mientras formalmente se define como un profesorado destinado a la formación docente. Esta

tensión estructural se manifiesta asimismo en la organización de las áreas curriculares, las cuales se fundamentan en una lógica de respuesta a exigencias normativas coyunturales más que en una concepción pedagógica integral de la formación filosófica.

Salmerón, en su análisis, nos advierte sobre la insuficiencia de introducir “materias pedagógicas aisladamente” o “consejos fragmentarios de metodología” para la formación docente en filosofía (Salmerón, 1961, p. 11). Argumenta que la preparación efectiva radica en proporcionar al futuro profesor los instrumentos para organizar un buen curso y la experiencia de trabajar activamente en la filosofía misma. Desde nuestro punto de vista, esta falta de articulación entre el “saber filosofar” y el “saber enseñar filosofía” es un punto crítico en el currículo analizado, que contribuye a la ambigüedad en el perfil del egresado y a la percepción de una formación desequilibrada.

### **3.1.3. Sobre las áreas y su justificación**

Lo primero que leemos como justificación de las áreas en ambos planes de estudio es lo siguiente:

En la conformación de las Áreas se ha tenido en cuenta el desempeño de los futuros docentes, respondiendo a la propuesta del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para el campo de la Formación Orientada, los documentos de los C.B.C. y C.C.B. de octubre de 1997 y, particularmente, atendiendo a las necesidades de formación de profesores en los niveles terciario y universitario.

El plan justifica las áreas con el mismo criterio de resolver la cuestión inmediata de la exigencia política del contexto. Continúa la justificación presentando los ejes por los cuales serán divididas las áreas:

Para la articulación de las disciplinas de la carrera, se tuvieron en cuenta dos ejes vertebradores: a) histórico y b) sistemático: socio antropológico, teoría del conocimiento, y del lenguaje. El primero se sustenta en la necesidad de presentar la secuencia cronológica de respuestas elaboradas en la sociedad occidental, las cuales atienden a los planteos teórico prácticos que el contexto espacio temporal determinó, y se propone describir el progreso y la complejización del pensamiento. El segundo, el sistemático, atiende al conocimiento exhaustivo de cada disciplina, analizando la pertinencia de sus planteos y soluciones interdisciplinarios.

Lo primero que notamos en esta enunciación es la ausencia del área metafísica, que está en el diagrama posterior en el Plan de estudios, pero no se encuentra en la

justificación. Esta cuestión es llamativa por la importancia de la metafísica para la filosofía llamada por Aristóteles “filosofía primera”.

Las áreas evidencian un plan de estudios rígido en donde el estudiante tiene poco para elegir, simplemente debe cursar todo lo que se le propone. Por último, respecto del área pedagógica, sólo se encuentran mencionadas las asignaturas que le corresponden, pero no hay una justificación acorde a un plan de profesorado. Esta omisión resulta particularmente llamativa si se considera que la formación docente exige una fundamentación específica que articule los contenidos filosóficos con las estrategias didácticas propias de la enseñanza media, terciaria y superior.

La crítica de Salmerón a los criterios meramente sistemáticos e históricos en la enseñanza de la filosofía resuena fuertemente con estas observaciones (Salmerón, 1961, p. 19). Salmerón advierte que el criterio sistemático, cuando se aplica en un contexto de diversas direcciones filosóficas, puede llevar a la fragmentación del conocimiento y a la imposibilidad de coordinación, en lugar de una unificación armónica. De manera similar, el criterio histórico, al presentar la filosofía como una sucesión de doctrinas, puede inducir al escepticismo y confundir la filosofía viva con su historia, sin fomentar el “saber filosofar” activo y crítico. La falta de un criterio metodológico que priorice la comprensión personal de los problemas filosóficos vivos y la reflexión libre sobre ellos, conduce a un currículo que no prepara al alumno para una tarea personal de indagación, sino a una mera transmisión de saber heredado (Salmerón, 1961, p. 20).

#### **3.1.4. Sobre las asignaturas del ciclo común a ambos planes de estudio**

En primer lugar, como mencionamos anteriormente, las asignaturas básicas de los planes de estudio son casi en su totalidad las mismas y, como también mencionamos, el plan del profesorado se encuentra empalmado en el plan de la licenciatura que prioriza la formación académica teórica y no la didáctica específica para la enseñanza de dichos contenidos, lo que genera una formación desequilibrada e ineficaz para el ejercicio docente.

Asimismo, podemos ver que las asignaturas que conforman el programa responden a un criterio epistemológico histórico y sistemático, según se plantea en el plan de estudios; sin embargo, notamos que este lineamiento adopta un enfoque marcadamente tradicional —no en el sentido del clasicismo antiguo, sino en el de una currícula rígida y conservadora que ignora los avances disciplinares contemporáneos—.

Siguiendo a Litwin (2006), quien a su vez cita a Clark (1983), podemos identificar en las asignaturas comunes a ambos planes una desactualización evidente que se manifiesta desde tres perspectivas clave: parto, dignificación y dispersión de asignaturas. Por parto entiende la creación de asignaturas nuevas ante emergentes desarrollos disciplinares; la dignificación implica el reconocimiento y fortalecimiento de temas subvalorados previamente por el avance de la ciencia o la investigación; y, finalmente, la dispersión da cuenta de campos que extienden su cobertura interdisciplinaria, impactando múltiples áreas a través de nuevas relaciones entre disciplinas (p. 28). Esta falta de actualización curricular perpetúa una estructura académica que no contempla la integración de conocimientos emergentes ni la articulación dinámica con otras ciencias, limitando la capacidad de respuesta del futuro docente ante las complejidades del contexto educativo actual.

Teniendo en cuenta estas perspectivas, en relación con los planes de estudio analizados se evidencia la necesidad imperiosa de incorporar asignaturas emergentes acordes a las problemáticas contemporáneas —como filosofía social, filosofía de la técnica y la tecnología, filosofía de género, filosofía ambiental o filosofía de la mente computacional—, que no sólo respondan al *parto* curricular, sino que dignifiquen y dispersen el pensamiento filosófico en contextos actuales, revitalizando así su relevancia práctica y teórica. Esta desconexión se agrava al observar que los autores contemplados en el plan son predominantemente europeos y hombres, lo que refleja una falta de diversidad epistémica y de perspectiva de género que urge ser corregida mediante la inclusión de ejes transversales y el estudio de pensamientos latinoamericanos.

Como notamos antes, el plan de estudios, en los términos en que se encuentra planteado, presenta un recorrido de asignaturas rezagadas respecto de los desarrollos científicos, tecnológicos, culturales y filosóficos de nuestro mundo contemporáneo —tanto nacionales como internacionales—, lo que genera planes carentes de vitalidad y desconectados de la realidad, comprometiendo la empleabilidad y la profundidad formativa de los egresados.

Una de las ausencias más notables son las asignaturas dedicadas a la praxis filosófica propiamente dicha. La filosofía ha reflexionado históricamente sobre su propia metodología: Platón inicia una profunda indagación sobre su objeto y método, profundizada por Aristóteles, explicitada por Descartes, criticada por Kant y Hume, y transformada por Hegel, entre otros. Este método central, la dialéctica —caracterizada

por los mecanismos de análisis y síntesis—, no se ve reflejado en el plan. La omisión del “hacer filosófico” implica que los métodos de indagación filosófica no se enseñan explícitamente, al igual que ocurre con la didáctica de la enseñanza o con la enseñanza de la filosofía, lo que deja a los egresados sin herramientas operativas para la reflexión crítica autónoma.

El ejemplo paradigmático del “currículo del nadador”, acuñado por Bousquet (1972) y Santos Guerra (2008), se cumple con creces en estos planes de filosofía. En él, para enseñar a nadar se dedica un año a anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua, formación de océanos, costos de piscinas, sociología y antropología de la natación, e historia mundial de la natación desde los egipcios; luego, se observa a nadadores expertos durante meses, para finalmente arrojar al alumno a aguas profundas en temporal. Esta analogía ilustra vívidamente cómo los planes priorizan conocimientos enciclopédicos abstractos sobre la práctica inmersiva, perpetuando una formación ineficaz y descontextualizada. Esta desconexión entre la teoría y la práctica se agrava cuando se considera la brecha existente entre el currículo universitario y las exigencias del sistema educativo secundario, donde los docentes en formación no siempre acceden a herramientas concretas para planificar, enseñar y evaluar en función de los lineamientos ministeriales vigentes.

En este punto, la propuesta de Salmerón sobre un criterio “metodológico” adquiere particular relevancia. Él argumenta que la enseñanza de la filosofía no debe reducirse al aprendizaje de métodos específicos, sino a concebirla como un camino que conduzca al alumno a la comprensión personal de los problemas filosóficos vivos y a la reflexión libre sobre ellos (Salmerón, 1961, p. 20). La “experiencia del filosofar”, que implica la lectura e inteligencia de los textos clásicos en relación con los problemas de la situación concreta, es el verdadero método de adiestramiento y formación (Salmerón, 1961, p. 7). La ausencia de asignaturas dedicadas explícitamente a esta praxis filosófica, a enseñar cómo “hacer filosofía”, es una debilidad que los planes actuales comparten con las falencias señaladas por Salmerón en su crítica a enfoques que priorizan la mera transmisión de saberes o la fragmentación en lugar de la unificación activa del conocimiento. La universidad, siguiendo con el autor citado, debe ser un espacio donde la ciencia (y la filosofía) se enseñe con sus propios métodos de investigación, y donde la cultura universitaria y la investigación científica sean inseparables.

### 3.2. Los Planes de Estudio puestos en comparación

Tras haber analizado la enseñanza de la filosofía en la Universidad Nacional de Mar del Plata y detectado una estructura curricular donde el profesorado aparece históricamente como una formación “subsidiaria” de la licenciatura, este capítulo se propone ampliar la mirada a través de un análisis comparativo. La comparación de planes de estudio no constituye un ejercicio meramente descriptivo, sino que funciona como una herramienta metodológica para identificar modelos de formación docente, tensiones entre la investigación y la enseñanza, y los diversos modos en que las instituciones universitarias argentinas conciben la profesionalización del egresado en filosofía.

De este modo, el análisis se centrará en contrastar el plan de estudios del Profesorado en Filosofía de la UNMdP con los de otras universidades nacionales — como la UBA, UNC, UNR y UNL—, así como en profundizar la comparación interna entre los trayectos de licenciatura y profesorado dentro de la misma institución. Esta perspectiva comparada resulta fundamental para dar cuenta de cómo se articula la relación entre los saberes disciplinares y pedagógicos, permitiendo visibilizar “vacíos u omisiones” que a menudo quedan naturalizados en el diseño curricular local.

Un eje central de esta discusión es la histórica separación entre la licenciatura y el profesorado, dos modalidades que suelen presentarse con finalidades distintas pero que, en la práctica profesional, suelen converger en el ejercicio de la docencia. Mientras que algunos planes nacionales han avanzado hacia una integración más temprana y explícita de componentes didácticos y pedagógicos, en otros persiste un modelo de yuxtaposición donde lo específico de la enseñanza de la filosofía aparece solo en el tramo final de la carrera.

Asimismo, este apartado recupera la advertencia de Fernando Salmerón (1961) sobre los riesgos de concebir la formación docente como un agregado de “materias pedagógicas aisladas”. Siguiendo esta premisa, examinaremos en qué medida los planes analizados logran integrar la investigación científica con la práctica didáctica, promoviendo que el futuro docente no sea un mero transmisor de saber heredado, sino un profesional capaz de conducir al alumno hacia una comprensión personal y libre de los problemas filosóficos.

En suma, el análisis de las áreas curriculares, las incumbencias profesionales y los perfiles de egreso de los distintos planes permitirá sentar las bases empíricas para

justificar la intervención pedagógica propuesta en este trabajo. La comparación evidenciará que la necesidad de un espacio de mediación, como el **Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente**, no responde a un interés aislado, sino a una problemática estructural del campo de la formación de profesores de filosofía en el país.

El análisis comparativo se realizó, como ya mencionamos, tomando como base el Plan de Estudios del Profesorado en Filosofía (UNMdP) y el de la Licenciatura en Filosofía (UNMdP) con los siguientes Planes de Estudios de Filosofía:

- PLAN DE ESTUDIO DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y SUPERIOR EN FILOSOFÍA // Universidad de Buenos Aires.
- PLAN DE ESTUDIO DE LAS CARRERAS DE PROFESORADO Y LICENCIATURA EN FILOSOFIA // Universidad Nacional de Rosario.
- PLAN DE ESTUDIO DE LAS CARRERAS DE PROFESORADO Y LICENCIATURA EN FILOSOFIA // Universidad Nacional de Córdoba.
- PLAN CURRICULAR INSTITUCIONAL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN FILOSOFÍA // Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”.

Los criterios comparativos para llevar adelante el análisis fueron los siguientes:

- La integración de la didáctica y la práctica docente en el currículo.
- El perfil de egreso y las competencias docentes que promueven.
- Las asignaturas o espacios curriculares dedicados específicamente a la enseñanza de la filosofía.

Aspecto a Comparar	Prof. y Lic. en Filosofía (UNMdP)	Prof. de Enseñanza Secundaria y Superior en Filosofía (UBA)	Pro. y Lic. En Filosofía (UNR)	Pro. y Lic. En Filosofía (UNC)	Prof. de Educación Superior en Filosofía (Inst. Superior J. V. González)
<b>Enfoque Pedagógico y Didáctica de la Filosofía</b>	Posee un “ciclo de formación docente” con asignaturas como “Problemática Educativa”,	Incluye “formación pedagógica imprescindible” presente “desde los inicios de la formación”. El	No se especifica en los extractos, pero se menciona “Residencia” que sugiere una práctica pedagógica.	Menciona “Filosofía de la Educación y Deontología”, lo que implica un enfoque	En los objetivos se plasma una fuerte orientación a la práctica docente desde los inicios de la carrera: que el

	<p>“Didáctica General”, “Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza”.</p> <p>La reflexión sobre la enseñanza específica de la filosofía y su didáctica aparece al final de la carrera. Una sola asignatura que incluye las prácticas en docentes en instituciones.</p>	<p>perfil busca formar profesionales para intervenir en ámbitos educativos de nivel secundario y superior “a través de la enseñanza de asignaturas con contenido filosófico”.</p>		<p>pedagógico.</p>	<p>futuro profesor</p> <p>“Reconozca los quiebres históricos y los cambios en la concepción del sujeto” y</p> <p>“Reflexione sobre la actividad simbólica y sus producciones, y sobre la propia práctica docente.”</p>
<p><b>Integración Teoría-Práctica Docente</b></p>	<p>Desconexión entre los saberes teóricos y las problemáticas específicas de la enseñanza. El ciclo de formación docente y la “Práctica de la enseñanza específica” buscan esta integración.</p>	<p>El tramo electivo contempla problemáticas ligadas con la esfera educativa y pedagógica que conforma una base de saberes de esta área de estudios.</p>	<p>La “Residencia” implica una articulación práctica. No se detalla demasiado y queda para el final de la carrera.</p>	<p>No se detalla una integración explícita en los extractos, más allá de cursos pedagógicos.</p>	<p>Se puede observar en cómo se encuentran discriminados los contenidos. Por ejemplo: La materia Filosofía del Lenguaje tiene como objetivo que el futuro profesor Reflexione sobre los supuestos y consecuencias teóricos y prácticos de las principales teorías filosóficas en torno al lenguaje; especialmente desde la perspectiva de la práctica docente.</p>
<p><b>Perfil del Egresado Docente</b></p>	<p>Busca formar un profesor para la práctica profesional de la docencia específica. Desactualización y falta de reflexión sobre el perfil del</p>	<p>Busca formar profesionales con competencias científicas específicas de alto nivel, capaces de comprender, analizar y evaluar</p>	<p>Se orienta a crear e impartir conocimientos filosóficos, formando graduados con un profundo conocimiento de las problematizaciones, peculiaridades y</p>	<p>Busca que el alumno maneje fluidamente los instrumentos metodológicos, esclarezca el modo en que el pensamiento</p>	<p>Todos los contenidos están en función de la práctica docente y la enseñanza específica de la filosofía. Por ejemplo: busca que</p>

	egresado como docente de filosofía.	problemas teóricos y prácticos e intervenir prioritariamente en los ámbitos educativos de nivel secundario y superior a través de la enseñanza de asignaturas con contenido filosófico, ético-político y epistemológico.	multiplicidades que su objeto propone.	filosófico evolucionó hasta el estado actual, y comprende la ubicación e interpelación de cada sector con otras líneas curriculares.	el futuro profesor profundice los conocimientos de la lógica clásica y avance sobre el conocimiento de las lógicas polivalentes para lo que exige la práctica docente.
--	-------------------------------------	--	--	--	--

### **Análisis de las diferencias (Fortalezas y limitaciones):**

#### **1. Enfoque Pedagógico y Didáctica Específica:**

- **Fortaleza en otros planes:** Los planes de estudio de UBA, UNC, UNR e Instituto Superior muestran una integración más explícita y temprana de componentes pedagógicos y didácticos. Por ejemplo, el Plan de Estudios de UBA menciona la formación pedagógica “desde los inicios de la formación”, y El plan del Profesorado del Instituto Superior incluso integra la reflexión sobre la práctica docente en asignaturas disciplinares como Filosofía del Lenguaje.
- **Contraste con UNMdP:** Tiene un Ciclo de Formación Docente bien estructurado con didácticas general y especial, pero la enseñanza propia de la filosofía sólo aparece en la Didáctica Especial que se encuentra en el final de la carrera.

#### **2. Integración Teoría-Práctica Docente:**

- **Fortaleza en otros planes:** La presencia de asignaturas como “Práctica de la enseñanza”, “enseñanza de la filosofía y educación” desde los primeros años de la carrera, la mención de “análisis de prácticas en el ámbito educacional” en el perfil de algunas materias, sugieren una mayor articulación entre la teoría y la práctica en el Profesorado de Filosofía del Instituto Superior que en el resto de los Planes de estudio analizados.

- **Contraste con UNMdP:** La desarticulación entre los saberes teóricos y las problemáticas prácticas de la enseñanza en el caso de la UNMdP, es una limitación que comparte con los planes de UNC, UBA y UNR..

### 3. Definición del Perfil del Egresado Docente:

- **Fortaleza en otros planes:** Planes como el de Instituto Superior J. V. González y el de la UNC tienen un perfil del egresado docente muy claro, enfatizando la capacidad de intervenir en la enseñanza de la filosofía. La inclusión de un profesorado implica una dimensión docente que se refuerza con la carga horaria total para el profesorado.
- **Contraste con UNMdP:** No se encuentra lo suficientemente delineado el perfil del egresado del profesorado. Se encuentra desactualizado.

## Análisis General y Conclusiones parciales

La comparación entre el plan de estudios del Profesorado en Filosofía de la UNMdP y otros planes nacionales revela una tendencia general en estos últimos hacia una integración más temprana y explícita de la formación pedagógica y la didáctica específica de la filosofía. Mientras que otros profesorados diseñan una formación docente que articula desde el inicio la reflexión sobre la enseñanza y la práctica en el ámbito educativo, el caso de la UNMdP, como se analizó en este mismo capítulo, muestra una yuxtaposición tardía de los componentes pedagógicos específicos, lo que genera una desconexión entre el saber filosófico y el saber enseñar filosofía.

Esta diferencia fundamental resuena con las críticas de Fernando Salmerón acerca de la formación del profesorado en filosofía, quien advierte que la preparación para la enseñanza no puede reducirse a “cursar aisladamente ciertas materias pedagógicas o a retener consejos fragmentarios de metodología” (Salmerón, 1961, p. 11). Por el contrario, subraya que la formación debe proporcionar al futuro docente los “instrumentos para organizar un buen curso” y, crucialmente, la “experiencia de la filosofía” misma, es decir, el “saber filosofar” a través de la lectura crítica de textos clásicos en relación con problemas actuales (Salmerón, 1961, p. 11). La enseñanza universitaria, para Salmerón, debe apoyarse en los métodos de investigación propios de la disciplina, ya que “cultura universitaria e investigación científica son inseparables” (Salmerón, 1961, p. 5).

La falta de un enfoque metodológico que priorice la comprensión personal de los problemas filosóficos vivos y la reflexión libre sobre ellos se hace patente en los planes de estudio que, como el de la UNMdP, se construyen predominantemente sobre criterios sistemáticos o históricos. Estos criterios, pueden conducir a la “fragmentación al máximo de la enseñanza” o a confundir la filosofía viva con su historia, sin fomentar la capacidad de indagación personal del alumno (Salmerón, 1961, p. 20).

Los planes comparados que incluyen ciclos de formación docente específica bien estructurados (como son los casos de Córdoba o del Instituto Superior) o que integran la reflexión pedagógica en asignaturas disciplinares ofrecen un modelo que contrasta con la crítica a la UNMdP de no precisar qué competencias concretas se adquieren ni cómo se articulan con la praxis docente específica de la filosofía, central para el perfil profesional. Esta carencia en la UNMdP contribuye a una identidad ambigua en la carrera.

En este contexto, la propuesta de un Taller de Enseñanza de la filosofía, de Introducción a la Práctica Profesional Docente adquiere una primera justificación y se posiciona como una intervención necesaria. Con la propuesta del taller buscamos incorporar prácticas de enseñanza de la filosofía en una instancia media de la carrera del Profesorado, que contribuya a poner en diálogo los saberes teóricos con las problemáticas específicas de su enseñanza. Esto no solo responde a la necesidad de fortalecer las competencias docentes de los futuros egresados de la UNMdP, sino que se encuentra en consonancia con la visión de que la preparación del profesorado debe basarse en el dominio de contenidos y métodos filosóficos y en la enseñanza de dichos contenidos y métodos; no como algo sobreañadido a la profesión sino como una prolongación esencial de toda verdadera preparación filosófica.

La implementación de dicho taller puede ser el camino para mediar entre la formación pedagógica general y la didáctica específica de la disciplina, buscando una formación docente integral y no aditiva, que plantee los problemas pedagógicos en relación con los contenidos disciplinares desde etapas más tempranas de la carrera.

## **CAPÍTULO 4: LAS VOCES DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA**

La voz es esa marca, esa experiencia, esos avatares que hacen que los que hablan y los que escuchan, los que dan y los que reciben, sean unos sujetos concretos, singulares y finitos, de carne y hueso, y no sólo máquinas comunicativas (emisores y receptores de significados) o máquinas cognitivas (codificadores y decodificadores de información). (Larrosa, 2008)

El presente capítulo se propone como un espacio de análisis y reflexión sobre las percepciones y experiencias de dos actores fundamentales de la comunidad filosófica de la Universidad Nacional de Mar del Plata: los graduados de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía y los docentes de la Facultad de Humanidades (UNMDP) del ciclo pedagógico del Profesorado. El objetivo central es exponer y analizar los datos recabados a través de encuestas semiestructuradas a los graduados y entrevistas en profundidad a los profesores, buscando desentrañar los significados, las vivencias y las valoraciones que estos actores otorgan a la formación docente en filosofía. Este análisis se enmarca en una perspectiva cualitativa e interpretativa, en consonancia con la metodología establecida en el Capítulo 2 de esta investigación. La indagación en estas voces persigue responder a los objetivos específicos del proyecto, relacionados con la caracterización de la formación en la enseñanza de la filosofía, la identificación de sus alcances y limitaciones, y la fundamentación empírica para la propuesta de un taller de intervención pedagógica.

#### **4.1. Recapitulación de la recolección y análisis de datos**

La recolección de datos se llevó a cabo mediante la implementación de encuestas<sup>2</sup> semiestructuradas y anónimas dirigidas a graduados del Profesorado en Filosofía de la UNMDP, con el fin de obtener sus valoraciones y reflexiones sobre la formación recibida para la enseñanza de la filosofía. Paralelamente, se realizaron entrevistas en profundidad a docentes a cargo de asignaturas del tramo pedagógico de la carrera, empleando un diseño semiflexible y un enfoque autobiográfico-narrativo. Este diseño permitió indagar en sus experiencias, concepciones y reflexiones sobre la formación pedagógica y la enseñanza específica de la filosofía. El proceso de análisis de la información producida se realizó desde una perspectiva interpretativa, articulando los aportes del marco teórico con los materiales empíricos recolectados, mediante la lectura comprensiva y comparativa, la identificación de núcleos problemáticos recurrentes y la construcción de categorías analíticas emergentes.

---

<sup>2</sup> Los guiones correspondientes a las Encuestas y a las Entrevistas se encuentran en el anexo del presente escrito de manera completa. En el caso de las entrevistas, el guion sirvió como puntapié, pero, por supuesto, se dio lugar a otras preguntas y comentarios que fueron emergiendo durante la charla.

## 4.2. Análisis de las percepciones de graduados: resultados de las encuestas

Las encuestas a graduados revelaron una serie de percepciones significativas respecto a la formación recibida para el ejercicio de la docencia en filosofía, sus alcances y, principalmente, sus limitaciones.

Una de las críticas más recurrentes se centra en la **insuficiente provisión de herramientas didácticas específicas** para la enseñanza de la filosofía. Un graduado expresó que “la carrera nos da mucho contenido filosófico, pero poco de cómo bajarlo al aula”. Otro encuestado señaló que “la carrera no me brindó herramientas, lo poco que me ayudó a sobrellevar mis primeros años como docente, fue el aporte de una docente en particular del área de didáctica y el intercambio continuo con mis colegas afectados por las mismas problemáticas pedagógicas e institucionales”. Esta percepción se agudiza al considerar que la filosofía “es esencialmente docencia. Lo vemos a lo largo de la historia de la filosofía”, lo que subraya la contradicción entre la naturaleza de la disciplina y la formación práctica ofrecida.

La **desconexión entre el contenido disciplinar y su aplicación pedagógica** es otro punto crítico. Un graduado afirmó: “Las materias de la carrera de filosofía no están dictadas para ser enseñadas. Hay un salto muy grande, sobre todo con la enseñanza en secundaria”. Esta brecha se traduce en la sensación de que el aprendizaje pedagógico más significativo se obtiene en la práctica o a través de formación complementaria, como señaló un encuestado: “el mayor aprendizaje pedagógico lo obtuve dando clases y en términos académicos me fue fundamental hacer una carrera de posgrado”.

Respecto a la necesidad de una **práctica profesional de la enseñanza desde el comienzo de la carrera**, las opiniones se dividen, aunque con una mayoría a favor de su integración temprana. Un 83.3% de los encuestados estuvo de acuerdo con la idea de que la práctica profesional debería incluirse desde el inicio del profesorado, mientras que un 16.7% expresó desacuerdo si esto implicaba estar frente a alumnos de secundaria sin la debida madurez y compromiso. Aquellos a favor argumentan que “faltan materias específicas que aborden la enseñanza de la filosofía y que nos formen para una práctica docente situada”.

En cuanto a las **diferencias entre el profesorado y la licenciatura**, los graduados perciben que la licenciatura se orienta más a la investigación (“la licenciatura termina con una tesis, que te prepara para hacer investigación”), mientras que el profesorado incluye “muchas materias pedagógicas, aunque la específica es una sola y se encuentra

en el final de la carrera”. Sin embargo, esta distinción no siempre se traduce en una formación pedagógica efectiva, reforzando la crítica sobre la generalidad de la formación docente y la falta de especificidad didáctica para la filosofía.

*Extractos de las encuestas:*

Sí, en secundaria y en primeros años de la universidad. La carrera me brindó algunas herramientas básicas para la enseñanza, sobretodo de forma indirecta. Aprendimos la labor observando y compartiendo con algunos pocos docentes que ejercían la profesión a conciencia. El resto lo fui aprendiendo en espacios colectivos, con compañerxs que iban haciendo experiencias antes que yo y luego las compartían. También practicábamos formándonos entre nosotros o a los más nuevos, discutiendo en asambleas interclaustrales, construyendo una mirada crítica de la propia carrera, organizando los cursos de ingreso, talleres de apoyo, proyectando el sentido de la práctica filosófica, organizando actividades vinculadas a la filosofía y a la militancia universitaria (incluso a nivel nacional, como el ENF). Una experiencia muy enriquecedora fue el proyecto Filosofantes, en el cual intentamos vincular a los graduadxs que trabajaban en escuelas con la carrera. Nos juntábamos a discutir las nuevas realidades, establecíamos lecturas críticas y complejas de la actividad docente y nos preguntábamos para qué enseñar filosofía. Lamentablemente esta experiencia no contó con apoyo sostenido de la facultad ni de la carrera.

Si, me dedico a la enseñanza. Actualmente doy clases en el nivel secundario, en superior (en el instituto de formación docente número 19) y en la Universidad. No siento que me haya aportado herramientas para enseñar, el mayor aprendizaje pedagógico lo obtuve dando clases y en términos académicos me fue fundamental hacer una carrera de posgrado. Las materias de la carrera de filosofía no están dictadas para ser enseñadas. Hay un salto muy grande, sobre todo con la enseñanza en secundaria.

Me desempeño en el nivel secundario y universitario. La carrera no me brindó herramientas, lo poco que me ayudó a sobrellevar mis primeros años como docente, fue el aporte de una docente en particular del área de didáctica y el intercambio continuo con mis colegas afectados por las mismas problemáticas pedagógicas e institucionales.

Sí, me dedico a la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario y en la universidad. Sin dudas la carrera me ha posibilitado conocer contenidos disciplinares y herramientas didácticas y pedagógicas. Sin embargo, tengo que subrayar la importancia de haber conocido en la carrera a compañeros y amigos con los cuáles a partir de lo conocido en el aula nos juntamos a profundizar sobre distintos debates, prácticas y herramientas. En resumen, construimos espacios de socialización y de formación que me brindaron herramientas imprescindibles para la enseñanza situada de la disciplina.

Absolutamente. Considero que son indisolubles. No se puede enseñar sin un bagaje teórico que se actualice constantemente y que discuta las realidades concretas en las cuales se lleva a cabo la docencia. Tampoco se puede investigar aislado, sin el

contacto humano, sin el termómetro del aula que se actualiza año a año. Ambas prácticas se retroalimentan o, mejor dicho, son las dos caras de la misma moneda: el filosofar.

Si, considero que debería haber una relación ya que la enseñanza requiere actualización y nuevos modos de analizar la filosofía por lo que la investigación puede aportar mucho. Mientras que la investigación, en la mayoría de los casos está acompañada de su enseñanza en el nivel universitario. Si no se aborda pedagógicamente se corre el riesgo de volverse estéril, cerrada para un círculo muy pequeño. Si bien la enseñanza en el nivel universitario es distinta a otros niveles, requiere conocimientos didácticos y una noción general de educación.

La enseñanza de la filosofía y su investigación no pueden escindirse. La sociedad cambia muy rápido y la filosofía tiene que estar ahí para hacer preguntas, para tener una mirada crítica y para desarrollar una posición. Esto requiere una actualización permanente de la disciplina y de quiénes nos dedicamos a ella. Más aún si pretendemos tener una práctica situada. Cada lugar en el que enseñamos filosofía es distinto y requiere abordajes distintos. En ese sentido, no se puede enseñar sin investigar.

Sí, considero que hay relación entre la enseñanza de la filosofía y la investigación. Si consideramos a la filosofía como una actividad teórica que requiere de un grado muy elevado de abstracción y de capacidad crítica debemos entender que sería estéril si no adquiriera alguna capacidad práctica. Esta capacidad práctica de la filosofía considero que podemos encontrarla en la comunicación y dicha comunicación encuentra su materialización más elevada en la enseñanza de la filosofía. Por lo tanto, la investigación sin enseñanza es estéril y la enseñanza sin investigación es vacía.

Creo que la enseñanza de la filosofía tiene particularidades. Requiere más paciencia que otras disciplinas. Los tiempos de la filosofía no son los tiempos del mundo vertiginoso en el que vivimos. Además, es una actividad que no contempla las certezas absolutas como su horizonte, al contrario, una filosofía saludable es la que convive con la eterna tensión de las posibilidades abiertas y lo incierto. A la vez, necesita ensayar respuestas, con lo cual se enfrenta a las propias contradicciones de manera estructural. Esta práctica, si se lleva a cabo con honestidad intelectual, resulta determinante en la formación de un ser humano.

Considero que existen particularidades propias de la disciplina. La filosofía es una actividad metódica, es decir, tiene método, inclusive no tiene un solo método, tiene muchos y muy diversos. Es menester conocer dichos métodos que son particularidades de la filosofía. Asimismo, la forma de preguntar y por ende de construir sus problemas es una característica intrínseca de la filosofía que no se puede desdibujar en una forma general de preguntar o de problematizar. Además, la filosofía tiene una particular forma de entender sus preguntas, pone más énfasis en las preguntas que elabora que en las eventuales respuestas que podamos obtener; esto es en sí mismo un problema filosófico que debe ser abordado de manera filosófica, no es posible abordarlo de manera general.

En este momento, considero que a la carrera de filosofía le falta más orden general, un plan de estudios pensado orgánicamente, una comunidad más justa, más democrática y más sana, pasión por la filosofía, sembrar una práctica crítica y romper con las prácticas de la obsecuencia y la sumisión que no son propias del filosofar libre, pleno y transformador.

Una de las cosas que se necesitan es aprender los contenidos mínimos para ser enseñados, lo que implica darle un objetivo a la filosofía y a la enseñanza de la filosofía. Sin ese análisis se adopta implícitamente la idea de que el saber vale por el saber mismo. Si se va a enseñar filosofía se debe tener un motivo o varios, lo que permite revisar lo más importante y modificar la forma de aprender con otros recursos que no sean solo la lectura. Y en relación a esto último, la evaluación de los contenidos mínimos debería ser más amplia, no sólo acotarse a lo expositivo.

Si se entiende práctica profesional de la enseñanza como estar frente a un curso de estudiantes de secundaria (menores), no. Considero que hace falta demostrar compromiso y ciertas habilidades humanas. La responsabilidad es muy grande y seria.

Si. Muy de acuerdo. La idea de formar docentes sin la práctica misma, se basa en una formación abstracta, cuando ya hace mucho tiempo se habla de conocimiento situado. La práctica docente permite aprender los contenidos en relación a su enseñanza, fomentando habilidades que promuevan el análisis textual y concreto, la síntesis de ideas, la fundamentación, la ejemplificación, etc. Manteniendo esa separación tan tajante entre aprendizaje y enseñanza se da por entendido que aprender es solo memorizar información y después reproducirla de la misma manera.

No estoy seguro de que la práctica docente deba estar desde el inicio de la formación, pero sí considero que debe estar, al menos, en los últimos dos años de la formación y no solo en un cuatrimestre como sucede ahora.

Recordando la imagen que nos transmitió Ricardo Maliandi, en un mundo en el que la práctica de pensar con paciencia y humildad se ve seriamente amenazada, la filosofía continúa siendo un pequeño fósforo encendido dentro de una habitación oscura.

Es innegable que la educación está en un momento de crisis donde los viejos objetivos no logran alcanzarse y los supuestos cognitivos y habilidades sociales no se adaptan a estos tiempos. Por eso creo que la enseñanza de la filosofía en el nivel que sea, debe tener un rol activo esas discusiones y poder generar nuevos, análisis y propuestas.

Sería importante que desde el departamento de filosofía se propiciarán espacios abiertos y públicos de diálogo interclaustrales para poder pensar entre todos la carrera que queremos.

Respecto de la pregunta número 8 “¿Considerás que la formación del profesorado en filosofía es suficiente para el ejercicio de la enseñanza de la disciplina?” es una pregunta compleja. Pues el hecho de que sea suficiente o no lo sea depende de muchos factores. Creo que los aspectos teóricos de la disciplina son estudiados suficientemente como para afrontar la enseñanza de la disciplina, al menos, en el nivel secundario. Aunque también es cierto que siempre debemos seguir estudiando porque nunca es suficiente. Por otra parte, el ciclo pedagógico es insuficiente. Pero no solo es insuficiente por falencias propias de la formación sino por características propias del sistema educativo y el contexto social en el que vivimos. El rol asignado a la escuela se ha desdibujado en las últimas décadas. En algunos sectores de la sociedad funciona más como una contención y una asistencia en situaciones complejas que como una institución educativa. La lógica de la educación muchas veces se ve reñida con la lógica de la empatía y la humanidad indispensable para vincularse con adolescentes en situaciones desfavorables. Este problema es muy complejo y su exposición sería muy extensa, pero a los fines de esta encuesta me interesa resaltar lo siguiente: la formación para la enseñanza de la filosofía puede ser insuficiente, pero no veo que exista forma suficiente de formar a las y los docentes que deben realizar una tarea, que en algunos sectores de la sociedad, parece ser una estafa en función de lo que se les propone, lo que se les promete y lo que la sociedad les ha brindado hasta el momento y lo que está dispuesta a ofrecerles para su futuro.

#### **4.3. Experiencias y reflexiones docentes: hallazgos de las entrevistas**

Las entrevistas a los docentes del ciclo pedagógico proporcionaron una visión más profunda sobre las concepciones de la enseñanza de la filosofía y los desafíos de la formación docente. Los entrevistados, cuyas preguntas buscaban comprender sus narrativas situadas y la reconstrucción de sus prácticas, destacaron varias tensiones y problemáticas.

Una constante en los discursos docentes es la percepción de que **lo pedagógico se concibe como un “agregado” o una “pata” yuxtapuesta** a la formación filosófica central. Un docente explicó: “Es como si el profesorado de filosofía estuviese empalmado por sobre la licenciatura y lo pedagógico aparece, digamos, solamente en el profesorado y lo específico en él, este último tramo, digamos, que es la práctica áulica y demás”. Esta visión sugiere una falta de integración orgánica entre los contenidos disciplinares y la didáctica específica, lo que redundaría en que “la pata pedagógica dependa exclusivamente del departamento de pedagogía, sin una reflexión transversal en la carrera”.

Emergió también la idea de que **la enseñanza de la filosofía posee particularidades intrínsecas** que la distinguen de otras disciplinas. Un docente

argumentó que la filosofía “es una actividad metódica, es decir, tiene método, inclusive no tiene un solo método, tiene muchos y muy diversos. Es menester conocer dichos métodos que son particularidades de la filosofía”. Además, se enfatizó que la filosofía pone “más énfasis en las preguntas que elabora que en las eventuales respuestas que podamos obtener; esto es en sí mismo un problema filosófico que debe ser abordado de manera filosófica, no es posible abordarlo de manera general”. Esta perspectiva refuerza la necesidad de una didáctica específica que contemple estas singularidades.

La **priorización de la investigación sobre la docencia** fue otro tema recurrente. La pregunta sobre si los concursos priorizan la investigación sobre lo pedagógico, y si la formación se inclina hacia la investigación a pesar de que los egresados ejercerán la docencia, es central en las entrevistas. Esta tensión es percibida como un problema que afecta el perfil del egresado, ya que la mayoría de los estudiantes, tanto del profesorado como de la licenciatura, terminan dedicándose a la docencia.

Los docentes también señalaron la **ausencia de una asignatura específica sobre la enseñanza de la filosofía** en el plan de estudios, a pesar de que “la enseñanza de la filosofía es un área más de la carrera” en otras instituciones. Esto contribuye a que la didáctica específica no cubra el espacio necesario para una formación docente integral.

Asimismo, se señaló **la necesidad de generar un puente pedagógico entre la carrera de filosofía y el ciclo pedagógico común**. Se enfatiza en la idea de que “el ciclo pedagógico es necesario pero es común a todos los profesorados de la Facultad de Humanidades”. De modo que, “la implementación de la enseñanza de la filosofía y sus particularidades debería ser parte de las asignaturas troncales de la carrera”. Ciertamente se ve que “la didáctica específica se encuentra tal vez demasiado rezagada al estar al final de la carrera y recién ahí hacer las prácticas docentes. Vendría bien alguna modificación en la malla curricular que incorpore la enseñanza de la filosofía (además de la incorporación de contenidos) desde los comienzos de la carrera, aunque ello no implique las prácticas concretas en las instituciones externas. El ejercicio de la docencia podría ser una emulación de las tareas docentes (incluso la de la situación áulica) en un *como si*, de modo tal que al llegar a las prácticas concretas en instituciones educativas externas, encuentre a los estudiantes más preparados y con más y mejores herramientas”.

*Extractos de las entrevistas:*

Sí, en realidad está la eterna discusión... Está como el eterno debate, bueno, el profesional de la educación, el profe no tendría que ir a la escuela antes, ¿no? Entonces, vos decís, bueno, ¿por qué no pensar un ciclo o materias dentro del plan de estudio de la de la cada carrera en donde los tire al territorio antes? Y eso es todo un debate, porque más allá de que existen cinco o seis materias para el profesorado, que ahora yo, por ejemplo, estoy tratando de que en los nuevos planes de estudio de los profesorados, por ejemplo, se sume tecnología educativa, que lo damos nosotros y que sería parte del área de la formación, digamos, de la formación pedagógica, que tendría que estar, ¿no? Como una materia más, me parece que eso es un es un debate que se puede dar, pero digo, siempre decimos lo mismo, decís, bueno, si yo a un estudiante de segundo año de filo lo tiro en la escuela y quizá o lo quemo o no sé si tiene tan si tiene tan sofisticadamente incorporado el saber disciplinar, porque uno puede tener herramientas didácticas, pero si no tenés la disciplina, ¿qué vas a enseñar? Digamos.. Vos decís, bueno, listo, lo tiro antes a la, digo, lo tiro, lo incorporo antes al ejercicio profesional. Bueno, cuidado, porque si no tiene el saber disciplinar que los diseños curriculares te están pidiendo, puede ser un arma de doble filo, ¿no? Ajá. Entonces, yo no sé si estoy tan seguro que tendrían que ir a la práctica mucho antes como sí hacen por ahí los institutos, ¿no? Con otra dinámica, con otro con otra currícula y demás. Sí creo que hay que caminar y creo que hemos dado pasos, algunos más, otros menos, en que hacia adentro de las disciplinas, hacia adentro de las áreas disciplinarias de los planes, hacia adentro de las asignaturas, haya un ejercicio más didáctico pedagógico, y no esperar que el ciclo de formación docente los lleve a la escuela, digo, porque no, en ninguna normativa dice que, no sé, en filosofía medieval no tienen que ir a hacer una práctica o no tiene que ir a observar, ¿se entiende? Sí, sí, sí. Entonces, me parece que es un poco, si hay una distancia, se da ahí, es decir, bueno, el saber disciplinar, el profe del departamento que está formando en el saber disciplinar también podría ejercitar alguna suerte de trabajo más pedagógico, más didáctico, incluso conversar. Nosotros tenemos una particularidad, que es que las didácticas específicas, si bien dependen normativamente de nosotros, es decir, del Departamento de Ciencias de la Educación, tienen autonomía disciplinaria, entonces, depende también de los departamentos. Entonces, digo, se puede, lo ideal sería que las didácticas específicas articulen más, quizá incluso con las troncales, ¿no? Pero, bueno, es como, nosotros somos como muy respetuosos de los departamentos, de la de los saberes disciplinares, pero me parece que una cosa no quita la otra, digo, me parece que la, si hay si hay una distancia, podría saldarse hacia adentro del plan, es decir, hacia adentro de la carrera, decir, bueno, tenemos cinco materias que les van a aportar a los chicos, seis materias pedagógicamente, ¿qué le podemos aportar nosotros para complementar esa formación?

El primer problema es una es un problema de plan. Un problema de plan de estudio. Por la, primero por la incumbencia. ¿Por qué? Porque la licenciatura no debería habilitar la incumbencia docente. Ajá. ¿Sí? ¿Por qué? Es como, yo lo llevo a ciencia de la educación, la licenciatura y el profesorado. El profesorado tiene la incumbencia de poder dar clase en el nivel secundario y superior. La licenciatura no, tiene otra incumbencia, que es la de intervenir, que es la de asesorar, que es la de investigar, que es la de participar en equipos de gestión, que es la de planificar, pero no enseñar, solo con el título de licenciados. Ahí hay un problema de plan, de diseño de plan. Y segundo, hay un problema de, para mí, una vez saldado ese problema de plan, un problema de gestión curricular, es decir, cómo gestionamos el plan de estudio que tenemos.

Claro. Porque vos me decís, yo puedo tener un error en el plan, un problema en el plan que me dice, bueno, mirá, las pedagógicas o el ciclo pedagógico está circunscrito un área. Y, bueno, entonces, ¿qué hacen todos los chicos? Bueno, cursan toda la materia de filo y después meten las cinco o seis materias pedagógicas. Eso es un problema de gestión curricular, porque vos como como gestión, digamos, de carrera, vos podés pedirle a los estudiantes que distribuyan esas seis materias en el devenir de la formación. ¿Se entiende? Entonces, hacer un trabajo de invitación, de jerarquización, un trabajo interclaustrales incluso, sugerir un camino, un recorrido, decirle, bueno, mirá, problemática educativa de adolescencia te va a servir en la medida que vos la curses en el primer y segundo año. Porque después en tercero y cuarto cursás sistema educativo y planeamiento, y después cursás la didáctica general y la didáctica en específico. Porque después te, como que te emborrachás de lo pedagógico, y no te sirve, porque no es el sentido de la del ciclo, no está pensado así el ciclo para que metas las últimas, en el en el último año todas las pedagógicas.

Entonces, para mí yo lo veo ahí, tengo un problema de plan y un, y después el plan, no está mal que sean planes gemelos en algún punto, yo, por ejemplo, yo te miro por ciencias de la educación. Son planes que más o menos son gemelos, pero se bifurcan en el área de la formación profesional. Claro. Yo no conozco en detalle el plan de filo, pero si fueran gemelos y se bifurcaran en el en la parte final, ¿qué es donde vos tenés la experticia? Tenés la experticia en la tesis o el taller de tesis o el seminario de investigación o el que vos le pongas, o el área de la formación profesional, que estaría la didáctica general y la didáctica específica. Ahí se tendría que dividir, pero después tendría que ser más o menos gemelo, por ahí a la licenciatura le podés poner optativa problemática o una, como lo vimos en el seminario de planes de estudio. Quiero decir que para mí, yo lo veo en esas dos, una cuestión es el diseño de plan, pero una vez que ya está el plan en marcha, hay un problema de gestión curricular que es decir, bueno, ¿cómo? Lo que tengo, lo tengo. ¿Cómo lo gestiono para darle una mejor formación al graduado o a la graduada? Y después cuidado con la competencia en la incumbencia, porque si, como vos decís, si el licenciado Yo, te vuelvo a decir que no vi el plan, ¿no? No sé si la incumbencia del plan dice que puede dar clase. Pues, si dice que puede dar clase, hay un problema de error de concepto del plan. Claro. Distinto es el aquel licenciado en filo que primero hace el profesorado y después hace la licenciatura, porque hace un año o más y va a dar clase. Eso es otra cosa, pero ya tiene el título previo.

Esto, me parece que la clave, no solo de tu trabajo, sino en una futura reforma de plan, es decir, bueno, no le dejé, no esperemos que solo el ciclo de formación docente complete lo que quizá las propias asignaturas de la disciplina podrían hacer. No digo que todas, me parece que transversalizar la formación pedagógica es clave. Es cierto que nosotros tenemos, pero quizá el saber experto, ¿no? Entre comillas, sobre el campo pedagógico, sobre la cosa enseñada. Ahora, hacia adentro, ustedes también podrían incorporar las materias que puedan ir a campo, que puedan hacer una observación. De hecho, hay departamentos que lo hacen. Y después creo que la clave de tu trabajo está eso, es decir, bueno, que no esperen a la última área o a la o a la última instancia para cursar el ciclo. Y eso sí que se puede cambiar de un año para el otro. ¿Por qué? Porque decir, miren, muchachos, esto es así, digamos, traten de diseminar las pedagógicas en el año, porque van a ir viendo problemas del campo de la docencia que por ahí les va a venir bien. Ajá. Y no se no se emborrachan de lo pedagógico del último año, y después hacen lo que pueden. Yo creo que son como dos o tres discusiones en paralelo. Una es esto de la cuestión curricular, y otra es la cuestión de la idiosincrasia propia de la carrera, bueno, eso va a va a cambiar si es que cambia con el tiempo, no hay otra.

Bueno, el plan de estudio, primero empiezo con lo normativo. La materia correlativa a planeamiento es sistema educativo y currículum, ¿sí? Así que deberían tener conocimientos hasta ese punto. Yo siempre en la asignatura les armo como un esquema para explicarles el cómo entiendo yo el ciclo de formación docente, ¿no? Que empezamos con problemática, con grandes cuestiones epistémicas, digo yo, del campo de la educación. Después pasamos a adolescencia, donde estudiamos el sujeto con el que trabajamos, que es el adolescente, su constitución psicológica. Después ellos van a sistema educativo currículum, donde ven las grandes políticas. Cuando llegan a planeamiento, vemos el nivel de la institución. Y después, en las didácticas, pasan al nivel del aula, la intervención didáctica propiamente dicha en el aula. Pero nosotros trabajamos ahí en ese nivel institucional.

Bueno, uno puede responder de distintos lugares. Primero, hay cosas de tu diagnóstico que yo diría que son compartidos con otras carreras, con historia, con letras, con geo. No lo veo como una especificidad de filo, sino como un problema común. Después, yo creo que nuestro ciclo de formación docente tiene un problema, que es que acerca a los a los futuros docentes al aula de manera tardía. Yo creo que tendríamos que tener instancias de contacto con el aula de manera más temprana. Eso yo lo veo como un tema, de hecho, cuando nosotros armamos con un grupo de colegas, el grupo de extensión bisagras, nuestros proyectos apuntan a eso, a llevar a los estudiantes a las

aulas antes que la práctica. Porque muchos se encuentran con que les gusta la docencia, están recibiendo. Entonces, hay que hacerlo de manera más temprana, como hacen los institutos superiores. No digo de la misma manera, pero hay que tomar eso como modelo. Yo creo que las muchas de las limitaciones que tenemos responden a un tiempo histórico donde, desde las disciplinas, se veía hasta casi con desprecio al ciclo de formación docente, como un sinsentido, porque el trasfondo de ese concepto es, lo importante es conocer lo que vas a enseñar. Y después, cómo lo enseñás es una cuestión menor, lo importante es conocer el objeto que tengo para enseñar.

El paradigma de los institutos de formación superior es distinto, es más importante cómo se enseña, y después qué es lo que se enseña, vemos cuándo lo adquirimos. Sí. Ahí tenemos las dos formaciones bien diferenciadas. Yo creo que me parece superior o de mayor calidad, sin meternos en el debate de la calidad, en la formación universitaria. Necesitaríamos hacerles algunos ajustes para que esta formación de la docencia sea más significativa desde antes. ¿Por qué me parece? Y acá te respondo desde lo pensando en el concepto institucional, sería muy difícil que cada departamento disciplinar tenga su propio ciclo de formación docente, hablaríamos de una cantidad de recursos económicos gigante, ¿no? Si cada, por ejemplo, el profesorado en inglés armó como su propio ciclo en su momento, toman una o dos problemáticas y sistemas, pero ahora creo que lo sacaron también, y después tiene su propio ciclo en inglés y lo dan desde el departamento. O sea, que la facultad ya tiene una experiencia. Todas las otras carreras toman esta oferta que ya existe. Me parece que sería multiplicar recursos que, en general, la facultad no tiene, y en este contexto, muchísimo menos. Ya. También habría que ver si los filósofos, los docentes filósofos que están en la carrera tendrían la formación para transmitir esta formación docente, habría que ver, ¿no? Capaz que tengan otro perfil más ligado a la investigación, al CONICET. Bueno, no sé si esa gente es la que está para formar docente de nivel secundario, no porque no lo puedan adquirir, ¿no? Sería un debate para para para para tomar. Pero sí, en resumen, te diría, hay cosas para ajustar, habría que ver qué posibilidades institucionales tenemos, porque uno también puede pensar muchas cosas, y la realidad te lleva a, bueno, a ver qué es lo que hay.

...pero me parece que esto ya viene de, no sé, desde la reforma del dieciocho, no sé, donde datarlo, esa figura del docente de la universidad también investiga, y no te preguntan qué dedicación tenés ni qué jerarquía tenés, y se espera que eso suceda. También por una cuestión, bueno, el que tiene dedicación, por obligación, porque le pagan, es así. Sí. Para el que no tiene dedicación, de alguna manera espera tenerla en algún momento, y sabe que necesita esos antecedentes y esa formación. Entonces, hace una inversión de tiempo ad honorem para para que eso suceda. Y es verdad que al momento de los concursos, por más que sean dedicación simple, las comisiones evaluadoras miran eso, de que tenga la producción académica necesaria. Sí, tal cual. Ahí. Que tenga que estar actualizado, digamos.

...voy a tener una hora y media, dos horas, a setenta estudiantes mirando el celular. Sí. Y lo único que quieren es que pase la hoja de asistencia para ver cuándo se van. Sí. Uno tiene que ser consciente de eso. Y, entonces, me parece que a los estudiantes del profesorado les tenemos que mostrar a dónde van a ir a trabajar, y cuál es la realidad que se vive, y entrevistar a más docentes, y entrevistar a todos los docentes. El que está feliz por estar en esa institución y que hace cosas fantásticas con los chicos, y el que está esperando desesperadamente la jubilación o el viernes previo, un fin de semana largo, porque se quiere ir a la casa. Porque, si no, los estoy engañando.

Pero bueno, me parece que también dónde ponemos a los profesorados tiene que ver con eso, ¿no? Dónde, quiénes, en qué lugar los ponemos quienes estamos dando clases los profesorados. Claro, exacto, exacto. Reivindico el profesor. Me parece que nos falta un baño de realidad en la formación, insisto con esto, todavía estamos muy Nos falta territorio. Claro. Creo que en la facultad nos falta territorio, porque somos fantásticos de la teoría, pero el territorio es el que te muestra la realidad.

Me parece que ahí te banco, me parece que ahí tenemos que ir mechando las didácticas y las pedagógicas antes en la carrera. Claro, sí, o agregar esto como decís vos, esto como práctica en territorio, aunque sea simplemente observacional, digamos, en el Arranquemos observando. Claro. En primer año, arranquemos observando, vamos a dos clases, en dos instituciones distintas, tomá registro, fijate lo que pasa. Exacto. Pero, bueno, al menos ir al ir al territorio. Claro. Ver qué pasa el territorio.

#### 4.4. Discusión e integración de hallazgos

Los hallazgos de las encuestas a graduados y las entrevistas a docentes del ciclo pedagógico del Profesorado en Filosofía de la UNMdP convergen en una problemática central: la **desarticulación entre la formación filosófica y la formación pedagógica-didáctica específica para la enseñanza de la filosofía**. Esta desconexión se manifiesta en la percepción de los graduados sobre la falta de herramientas concretas para el aula y en la visión de los docentes acerca de lo pedagógico como un “agregado”.

Esta situación corrobora la crítica expuesta en el Capítulo 3 sobre la insuficiente reflexión del plan de estudios de la carrera del Profesorado en Filosofía la UNMdP

respecto a la enseñanza de la filosofía, donde la didáctica se yuxtapone al final de la carrera. La formación profesional se puede ver comprometida cuando los futuros docentes no encuentran puentes claros entre su profundo saber filosófico y la praxis de transmitirlo. La crítica de Salmerón (1961) sobre la insuficiencia de “materias pedagógicas aisladamente” o “consejos fragmentarios de metodología” para la formación docente en filosofía encuentra un fuerte eco en las voces de la comunidad universitaria marplatense. Tanto graduados como docentes expresan la necesidad de una formación que integre el “saber filosofar” con el “saber enseñar filosofía” desde los comienzos de la carrera..

Los datos empíricos revelan que el hecho de que una didáctica específica para la filosofía se encuentre en el tramo final de la carrera genera un “salto muy grande” entre la teoría y la práctica, especialmente en la enseñanza secundaria. Asimismo, consideramos que esta brecha es un caldo de cultivo para la desvalorización de la especificidad de la disciplina y del título. La priorización implícita de la investigación sobre la docencia, identificada por los docentes entrevistados, es un factor que contribuye a esta ambigüedad en el perfil del egresado, donde la carrera opera materialmente como una formación en la docencia mientras formalmente se define como una licenciatura destinada a la investigación.

En este contexto, entendemos que la necesidad de un Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente se justifica plenamente. Los hallazgos empíricos confirman que existe una demanda clara por parte de los graduados de “materias específicas que aborden la enseñanza de la filosofía y que nos formen para una práctica docente situada desde los comienzos del profesorado”. La propuesta del taller busca, precisamente, incorporar prácticas de enseñanza de la filosofía en una instancia media de la carrera del Profesorado, que contribuya a poner en diálogo los saberes teóricos con las problemáticas específicas de su enseñanza. Esto no solo fortalecería las competencias docentes, sino que también atendería a la reflexión de Salmerón sobre la importancia de proporcionar al futuro profesor los instrumentos para organizar un buen curso y la experiencia activa en la filosofía misma (Salmerón, 1961).

#### **4.5. Conclusiones del Análisis de Datos**

El análisis de las encuestas a graduados y las entrevistas a docentes del ciclo pedagógico del Profesorado en Filosofía de la UNMdP ha permitido identificar y

caracterizar las principales tensiones, fortalezas y limitaciones de la formación docente en filosofía. Se evidencia una clara percepción de los graduados respecto a la carencia de herramientas didácticas específicas o el desfasaje de la formación sobre dichas herramientas (al encontrarse la didáctica específica en el final de la carrera) y la desconexión entre el saber filosófico y las estrategias para su enseñanza efectiva. Por su parte, los docentes confirman la visión de lo pedagógico como un componente necesario pero que se percibe como añadido y no integrado transversalmente en el plan de estudios, resaltando la singularidad de la enseñanza de la filosofía y la problemática de la priorización de la investigación.

Estos hallazgos proporcionan una base empírica sólida para argumentar la necesidad de una intervención que fortalezca la formación docente en el profesorado de filosofía. El Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente propuesto en este proyecto emerge como una estrategia viable y pertinente para abordar las problemáticas identificadas, promoviendo una articulación temprana entre la teoría filosófica y la praxis pedagógica, y contribuyendo a la formación de docentes más conscientes y equipados para los desafíos de la enseñanza de la filosofía en los distintos niveles educativos.

## **CAPÍTULO 5: INTERVENCIÓN. TALLER DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.**

Tal vez el destino de todo curso filosófico sea transformarse en un taller de pensamiento, en un espacio de reflexión compartida. ...Toda enseñanza filosófica consiste esencialmente en una forma de intervención filosófica. (Cerletti, 2009)

El trabajo del taller es el ámbito propicio en el que el profesor plantea una cuestión filosófica, la problematiza... invita a la discusión y estimula los intercambios. A través de esta práctica el profesor enseña filosofía, pero también la produce: el dualismo se ha roto. (Obiols, 2008)

Un profesor que sólo reproduzca, que sólo diga de nuevo aquello que ya fue dicho no es, de hecho, un profesor de filosofía; profesor de filosofía es aquel que hace del aula de filosofía algo esencialmente productivo. (Obiols, 2008)

## 5.1. Consideraciones preliminares en primera persona

La elaboración de un Proyecto de intervención pedagógica, como lo es el Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente, como la que estamos proponiendo, requiere, desde nuestra perspectiva, de una formulación de aquellos supuestos en los que se sostiene. Estos son de orden epistemológico, teórico y metodológico; pero también implican una lectura y un posicionamiento respecto de la enseñanza en la Universidad, particularmente en una universidad nacional como la nuestra. Ésta, institución compleja, no puede estar exenta de sus interacciones con el medio social en que se halla inserta y en el que despliega su historia. Interacción polémica, de la que dan testimonio numerosos debates, una de cuyas expresiones es la reformulación del concepto y de las prácticas de extensión universitaria. Además, la denominación misma de universidad lleva en sí la carga de ideales respecto del hacer allí, del saber a transmitir, y del modo de ser de los diferentes actores institucionales.

Nuestra posición respecto de la universidad implica la valoración positiva de su carácter público y de la gratuidad de la enseñanza. Si bien una misión explícita de la Universidad es el egreso de profesionales, consideramos de un valor social propio el ingreso y la participación de estudiantes que no concluyen ni concluirán la carrera, cuyo paso por las aulas, por la lógica de lo universitario, por la interacción en la comunidad académica, dejará una huella positiva. La oportunidad abierta para la comunidad nos confronta con desafíos renovados a quienes desempeñamos funciones específicas de docencia.

Es frecuente que quienes participamos de la enseñanza en la Universidad, compartamos una suerte de “desilusión”, fruto del desencuentro entre el estudiante universitario que esperamos, suponemos, idealizamos y los estudiantes que efectivamente participan de nuestras cursadas (quizás el mismo proceso de “decepción” se produzca en los estudiantes, por qué no). Es una desilusión que pareciera subsidiaria de la eficacia de aquellos ideales que moldean lo que la Universidad implica para nosotros, las significaciones que comporta el concepto de lo que la Universidad fue y debería ser, o bien debería seguir siendo. Ahora bien, ni el estudiante universitario “promedio” se encuentra dotado de una sólida formación sociocultural previa, ni quienes ejercemos el rol docente somos agentes de un saber enciclopédico o nos dedicamos íntegramente a la enseñanza (por ejemplo, las urgencias de la producción

científica a acreditar, las necesidades laborales que llevan a diversificar los empleos son algunos condicionantes de nuestra actividad).

Existe una tensión entre lo que forma el fondo de nuestras expectativas y las experiencias que efectivamente tenemos, y las señalamos aquí considerando que aferrarnos a aquel arquetipo –cómo deberían ser estudiante y docente universitario– conduciría a la impotencia (Camilloni, 1988, 2007). Esa misma tensión creemos que existe cuando, una vez obtenido el título de grado, nos insertamos en la práctica profesional concreta, en nuestro caso la docencia, la enseñanza de la Filosofía, tanto en el nivel medio como en el nivel superior. Aquí nos interesa remarcar que la enseñanza de la filosofía, su didáctica, no puede prescindir de su aspecto práctico (Camilloni, 2007; Litwin, 2008). Tal como plantea Camilloni “pensar en una didáctica que no haga referencia a la práctica no tiene sentido” (Porta, 2018:36); y dicha práctica es siempre situada, tiene una historia y se encuentra en permanente cambio producto de que “cambian las ideas, cambian las concepciones, las modalidades, cambia lo que se enseña, cambian los alumnos y las instituciones” (Porta, 2018: 37).

El Proyecto de intervención que presentamos, como venimos sugiriendo, no comporta un plan ideal aplicable a una realidad que le es exterior. Suponemos incluso que el funcionamiento posible del mismo se enriquece y aproxima a sus propósitos en cuanto no se aísla, sino incorpore las condiciones de su ejercicio y las características de los actores del proceso pedagógico. Desde nuestra perspectiva, el docente es un sujeto que no se basta a sí mismo, sino que se encuentra en un diálogo constante con un otro, con el resto de las asignaturas del Plan de Estudios y también con otras disciplinas con las cuales se comparte la Facultad. La Filosofía y su enseñanza particular no son disciplinas autosuficientes, ni un discurso cerrado que se justifica a sí mismo. Antes bien, toma en consideración su lugar en un currículo y en cuanto a un perfil del egresado, su inscripción en el área con la cual dialoga y se enriquece. Por supuesto, tiene a su vez la singularidad de su enseñanza que se encuentra condicionada por su objeto: la propia filosofía.

A diferencia de otras prácticas de la enseñanza, la práctica de enseñar filosofía implica competencias y habilidades peculiares (Cerletti, 2015 y 2008; Obiols, 2002). En efecto, enseñar filosofía no puede prescindir de una conciencia alerta respecto de que tanto la filosofía como la enseñanza (la educación en todo el espectro de su naturaleza) son objeto de discusión en tanto no hay acuerdo sobre qué sean y cómo deban practicarse: lo que hayan de ser son un problema para la filosofía. Enseñar y filosofar

son prácticas sujetas a la discusión filosófica. Consecuentemente, también lo es esa forma específica de enseñanza que implica a la filosofía misma como su contenido. Vale decir que, por esta peculiaridad, la enseñanza de la filosofía está más íntima y decisivamente inscripta en los alcances del quehacer de la filosofía misma que lo que cualquier otra disciplina lo está en su respectiva enseñanza. Acorde con esto, la práctica de la enseñanza de la filosofía no puede prescindir de la conciencia de sus presupuestos filosóficos: presupuestos relativos a la índole y modos de la enseñanza que se adoptan y/o discuten y presupuestos de la manera en que se concibe la filosofía misma (Cerletti, 2008).

El hecho de que pretender enseñar filosofía conduzca como paso previo a tener que ensayar, aunque sea provisoriamente, una posible respuesta a la interrogación sobre qué es filosofía, y que ese intento suponga ya introducirse en la filosofía, muestra que el sustento de toda enseñanza de la filosofía es básicamente filosófico y no meramente didáctico o pedagógico. Las cuestiones “¿qué es enseñar filosofía?” y “¿qué es filosofía?” mantienen entonces una relación directa que enlaza aspectos esenciales del filosofar (Cerletti, 2015: 105-106)

La consecuencia principal de este hecho, en lo que nos concierne, parece ser el de que un taller introductorio de enseñanza de la filosofía debería transparentar el carácter problemático y no fijado definitivamente de sus contenidos: en la enseñanza de la filosofía debería estar presente, en su real dimensión, la interrogación y la búsqueda filosóficas, no hipotecadas por certezas asumidas sin la conciencia de que tal asunción implica una opción libre y razonada entre otras (Lyotard, 1989). Conforme con esto, nuestra propuesta de taller se articula en núcleos temáticos en los que se propone a la atención y discusión con los estudiantes de la incidencia de diversas maneras de comprender la enseñanza y la filosofía (y, por tanto, la enseñanza de la filosofía) en la consideración de la tensión relacionante entre los contenidos teóricos y el análisis de prácticas en el ámbito educacional.

Desde esta perspectiva, se entiende que nuestra propuesta pedagógica busca contribuir al fortalecimiento de las prácticas docentes y a formar profesionales reflexivos y comprometidos con capacidad para saber enseñar la propia disciplina. Bajo este convencimiento es que buscamos mediar entre la formación en educación en términos generales, que se da en el eje pedagógico, y la didáctica específica de la disciplina que se halla al final de la carrera; insistimos en el carácter no aditivo sino

integral de la formación docente y sostenemos la necesidad ineludible de plantear los problemas pedagógicos en relación con los contenidos disciplinares a desarrollar.

Si asumimos con Kant (2010) que sólo conocemos de las cosas lo que nosotros ponemos en ellas, podemos definir el pensar y el conocer como una acción teórica y evitar la dicotomía teoría- praxis que tanto desvela a los formadores de docentes y a los docentes en general. El conocimiento no se centra ya en el objeto y en su imagen como fundamento de la teoría sino que remite a la acción práctica, incluso como práctica teórica (Carr y Kemmis, 1988; Contreras, 1990; Litwin, 2008; Camilloni, 2007; Edelstein, 2011). Una cosa es el conjunto de conocimientos como datos o información y otra es el saber que arraiga en una praxis que es por naturaleza situada e histórica. Para que la filosofía no represente una erudición o academicismo vacío o un universalismo abstracto es necesario comprometernos en la producción de un pensamiento propio y situado.

## **5.2. Nuestra propuesta: Taller de enseñanza de la filosofía**

Tras haber analizado en el Capítulo 3 la configuración institucional de la carrera de Filosofía en la Universidad Nacional de Mar del Plata, se ha evidenciado una estructura curricular donde la formación disciplinar y la formación pedagógica suelen transitar caminos paralelos que solo convergen en el tramo final de la carrera. Este diagnóstico revela la necesidad de una mediación que permita a los estudiantes del profesorado comenzar a pensarse como docentes antes de las residencias finales, superando la visión de la enseñanza como una actividad subsidiaria de la investigación académica.

Bajo este convencimiento, el presente capítulo desarrolla la propuesta de un **Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente**. Este espacio de intervención se proyecta como un “puente” o mediación necesaria entre los contenidos específicos de los primeros años y la didáctica especial que se sitúa al cierre de la trayectoria académica. El taller asume que “aprender filosofía no es lo mismo que aprender a enseñar filosofía”, y que esta última es una actividad profesional específica que requiere competencias y habilidades singulares, condicionadas por la naturaleza misma del objeto filosófico.

La propuesta no se limita a la transmisión de técnicas instrumentales, sino que se fundamenta en un posicionamiento reflexivo sobre la enseñanza en la universidad

pública y su interacción con el medio social. En este sentido, el taller busca capitalizar la producción de los estudiantes —que a menudo queda invisibilizada— para conformar un “archivo de actividades, técnicas y recursos” que funcione como una herramienta colectiva para la práctica docente concreta.

A continuación, se detalla el diseño de este espacio, estructurado a partir de ejes temáticos que articulan la discusión epistemológica con la producción de materiales didácticos, con el fin de formar profesionales comprometidos con la capacidad de transformar el aula en un sitio de encuentro y pensamiento vivo.

Asimismo, se presenta el diseño de la propuesta de intervención pedagógica, estructurada bajo el formato de un Plan de Trabajo del Equipo Docente (PTED), siguiendo el modelo institucional de la UNMdP. Esta propuesta busca constituirse como un espacio de formación temprana en la enseñanza de la filosofía, destinado a estudiantes del profesorado que se encuentren en una etapa media de su trayectoria académica.

### **5.2.1. El Taller como espacio de mediación y articulación curricular**

La propuesta del **Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente** no se proyecta como una asignatura aislada, sino como un dispositivo estratégico de mediación que busca suturar la fragmentación histórica entre el “saber” y el “enseñar” en el Profesorado en Filosofía. Su función primordial es actuar como un puente dialéctico que articula tres dimensiones fundamentales de la formación: los contenidos disciplinares específicos, el ciclo pedagógico general y el tramo final de la Didáctica Especial.

#### ***Articulación con los contenidos específicos de la carrera***

El taller parte de la premisa de que la enseñanza de la filosofía constituye, en sí misma, un problema filosófico. En este sentido, la articulación con las materias disciplinares de los primeros años no es de carácter “aplicacionista”, sino de profundización conceptual. Mientras que en las asignaturas de grado el estudiante se vincula con los textos desde una perspectiva exegética o investigativa, el taller le propone una nueva forma de relación con esos mismos contenidos: la transposición didáctica. Aquí, el saber académico no se “simplifica”, sino que se problematiza para

ser transformado en un “objeto de enseñanza” capaz de generar perplejidad en un aula situada, recuperando la potencia del pensamiento vivo frente a la mera repetición de la historia de las ideas.

### ***Mediación con el Ciclo Pedagógico General***

Frente a cierta percepción de que el ciclo pedagógico es un conjunto de teorías “externas” o ajenas a la especificidad filosófica, el taller opera como una instancia de traducción y apropiación. La mediación consiste en traccionar las categorías pedagógicas generales hacia el campo de la filosofía, evitando que la formación docente sea vista como una “pata” yuxtapuesta o subsidiaria. El Taller permite que el estudiante comience a ensayar su posicionalidad docente, integrando las teorías del aprendizaje y la reflexión sobre las instituciones educativas con la naturaleza singular del objeto filosófico, que demanda una didáctica que no clausure el sentido, sino que habilite la pregunta.

### ***Articulación con la Didáctica Especial y el tramo de egreso***

Finalmente, el taller cumple una función de profesionalización temprana al situarse en el tercer año de la carrera, funcionando como una antecámara necesaria para la Didáctica Especial y las Prácticas docentes o Residencias. Esta ubicación estratégica busca evitar el salto abrupto que suelen experimentar los alumnos al final de su trayectoria, cuando deben enfrentarse por primera vez a la gestión de una clase sin haber pasado por instancias previas de ensayo y error. Al propiciar ejercicios de microclases y la producción de materiales didácticos no convencionales, el taller anticipa los desafíos de la práctica profesional, permitiendo que el estudiante llegue al tramo de egreso con una subjetividad docente ya en construcción y un “archivo de recursos” propio que lo respalde en su futura inserción laboral.

### 5.3. Taller de enseñanza de la filosofía. Plan de Trabajo Docente



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA**

**PLANIFICACIÓN DE TRABAJO DEL EQUIPO DOCENTE / 2026**

**UNIDAD ACADÉMICA:** Facultad de Humanidades

**ASIGNATURA:** Taller de Enseñanza de la Filosofía.

**AÑO:** 2026

#### — Datos de la asignatura

Nombre	<b>TALLER DE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA. INTRODUCCIÓN A LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE</b>
--------	--

Tipo (Marque con una X)

Obligatoria	
<b>Optativa</b>	<b>X</b>

Nivel (Marque con una X)

<b>Grado</b>	<b>X</b>
Post-Grado	

Departamento	<b>FILOSOFÍA</b>
--------------	------------------

Carrera	<b>PROFESORADO EN FILOSOFÍA</b>
---------	---------------------------------

Ciclo de ubicación en la carrera	<b>TERCER AÑO - PRIMER CUATRIMESTRE</b>
----------------------------------	---

— **Plan de trabajo del equipo docente**

○ **Propósitos de formación**

Introducir a los estudiantes en las problemáticas de la enseñanza de la filosofía.

○ **Propósitos de la enseñanza que contempla el taller en función de lo consignado en el Estatuto de la UNMdP (*Según Estatuto de la UNMDP, Sección I, Título II, artículo 7, inciso b.*):**

1.-Una visión de conjunto clara, integrada, actualizada y orgánica del cuerpo de conocimiento que define el campo optado, todo ello, apoyado en soportes epistemológicos críticamente fundados.	<b>x</b>
2.-Una perspectiva de su actividad científico –tecnológica - cultural, dentro del contexto histórico, y sentido de integración de su quehacer en grupos que operan sobre un mismo sector de la realidad desde diferentes formaciones.	
3.-Una idea precisa de cómo la imaginación y la capacidad humana desarrollaron el quehacer y cuerpo teórico de las disciplinas que integran su carrera, de cuál es su evolución actual y de cuales las tendencias de avance futuro.	<b>x</b>
4.-Una versión clara de cómo se ha insertado la información y las prácticas que identifican el campo elegido en la realidad nacional, regional y local.	<b>x</b>
5.-Capacitación en métodos, técnicas y prácticas de investigación que le permite la producción de nuevos conocimientos.	<b>x</b>
6.-Idoneidad para operar dentro del quehacer que caracteriza el campo elegido, tal como suele ser descripto en los perfiles profesionales que se elaboran con fines curriculares.	<b>x</b>
7.-Disposición a focalizar su propio rol y la realidad desde una perspectiva crítica, con la finalidad de analizarlos e interpretarlos con fundamentos apropiados.	<b>x</b>
8.-Disposición a generar líneas originales de pensamiento, abordar problemas desde nuevos ángulos, proponer esquemas de acción como	<b>x</b>

expresiones de su capacidad creadora.	
9.-Disposición a percibir su preparación en función comunitaria y a desempeñar roles protagónicos en todas aquellas transformaciones sociales que favorezcan la más plena realización humana.	<b>x</b>

○ **Será propósito del Taller:**

- a) Promover la reflexión epistemológica acerca de la práctica profesional, que posibilite un acercamiento al futuro quehacer docente.
- b) Fundar la posibilidad de pensar la enseñanza desde la especificidad de la filosofía.
- c) Analizar diferentes paradigmas epistemológicos de enseñanza de la filosofía que permitan a los futuros profesionales docentes ponderar críticamente entre las opciones teóricas que ofrece el campo de la docencia.
- d) Relacionar a la enseñanza de la filosofía con materias ya vistas en la carrera, con el ciclo pedagógico general y posibilitar su vinculación con materias posteriores como la didáctica específica.

○ **Vinculación con otras asignaturas del Plan de Estudios**

El enfoque del taller pretende que el mismo se relacione con los contenidos teóricos troncales vistos en primero y segundo año de la carrera de Filosofía, con el ciclo pedagógico general de los profesorados y que sea un puente de diálogo con la didáctica específica que será cursada por los estudiantes en el último año de la carrera.

→ **Fundamentación del objeto de estudio del curso y objetivos:**

○ **Fundamentación:**

El presente taller surge como una respuesta a la estructura “subsidiaria” del profesorado respecto a la licenciatura en la UNMdP, donde la formación específica en la enseñanza de la filosofía suele quedar relegada al tramo final de la carrera. Bajo la premisa de que “aprender filosofía no es lo mismo que aprender a enseñar filosofía”, el

presente plan propone un espacio de mediación que articule los densos saberes teóricos disciplinares con las problemáticas concretas de la práctica docente.

La fundamentación teórica recupera la orientación de fundamento propuesta por Agratti (2024), donde la enseñanza se asume como un problema filosófico que compromete la subjetividad del docente. Asimismo, se adopta el modelo de clase operativa de Obiols (2002), que estructura el proceso de enseñanza en tres momentos clave (inicio, desarrollo y cierre) bajo la lógica de la secuencia *concreto-abstracto-concreto*. El taller se concibe como un “taller de pensamiento” y un espacio de producción, donde los estudiantes no son receptores de técnicas, sino investigadores de su propia práctica que construyen un “archivo de actividades y recursos” situado.

El taller no asumirá ninguna posición prescriptiva acerca de las diferentes corrientes de la enseñanza de la filosofía, posibilitando un análisis lo más objetivo posible, que contemple las diferencias, semejanzas, consensos y disensos de las diferentes teorías educativas.

Esto supone, que la formación de los estudiantes debe garantizar espacios de construcción social del conocimiento, en los que la tarea docente lejos de centrarse en una concepción de la enseñanza tradicional se sustente en la convicción de que tanto enseñanza como aprendizaje constituyen momentos simultáneos de acción común entre los estudiantes y docentes que interactúan entre sí y respecto al conocimiento.

El tratamiento del Taller se desarrollará sobre tres ejes que fundan el diseño propuesto:

1. La perspectiva **temporal**, en la que se desarrollan los problemas de la enseñanza de la filosofía desde sus orígenes al presente.
2. La perspectiva de los **problemas**, esto es, el enfoque según el cual hay un conjunto de preguntas permanentes, las que, aun cuando sufren modificaciones, se pueden considerar estables y posibilitan el tratamiento holístico de los contenidos de la asignatura. Las preguntas acerca de: el papel que cumple el sujeto educador y el educado; las diferentes unidades de análisis propuestas para examinar la educación, la noción de enseñanza, la relación entre enseñanza y filosofía, la contextualidad de la enseñanza de la filosofía serán ejes vertebradores de la revisión ofrecida.
3. La perspectiva de los **autores**, esto es, la referencia a un conjunto de debates que son representados por los filósofos elegidos, las posturas, escuelas, teorías

desarrolladas a partir de las novedades surgidas de esos productos intelectuales que delimitan y refieren de un modo distinto (y necesario) los anteriores enfoques señalados.

Estos ítems permiten articular la integración de las relaciones entre teoría y práctica y constituyen una perspectiva interesante para analizar los vínculos entre enseñanza, filosofía y sociedad.

Este proceso de construcción del aprendizaje está asentado en tres pilares básicos que conforman una tríada: estudiantes, docentes y conocimiento.

- Los sujetos que conocen, activos, reflexivos y comprometidos pueden, a partir de sus experiencias e ideas previas, interactuar con el conocimiento, superando los saberes ingenuos y reemplazándolos por otros más rigurosos.
- El objeto de conocimiento, en permanente construcción y reconstrucción, se constituye en un permanente generador de conflictos sociocognitivos.
- El docente tallerista, en tanto ofrece la información relevante, escucha las demandas y necesidades de los estudiantes, considera el error constructivamente, brinda espacios para la construcción y propone las estrategias adecuadas que favorezcan al aprendizaje, se constituye en un puente entre el estudiante y el conocimiento

Esto implica:

- Promover y proponer actividades que faciliten el vínculo cooperativo y la tarea grupal.
- Salvaguardar la libertad de expresión, aún la de aquellos que circunstancialmente no se expresen, ya que el silencio implica también comunicación.
- Facilitar la exploración, el descubrimiento y la creación de nuevas respuestas.
- Intervenir para explicar, lograr nuevos enlaces y estimular el pasaje de lo vivencial y afectivo a lo conceptual y teórico.
- Respetar los tiempos grupales e individuales sin dejar de sostener el encuadre establecido.
- Favorecer la evaluación y retroalimentación permanente.
- Transformar y/o convertir los obstáculos del aprendizaje en recursos pedagógicos.

○ **Objetivos generales de la asignatura:**

El desarrollo propuesto en esta asignatura aspira a que los estudiantes logren:

- ❖ **Problematizar la identidad docente** y la posicionalidad del investigador-profesor en el aula de filosofía.
  - ❖ **Diseñar secuencias didácticas** que integren contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera coherente.
  - ❖ **Producir materiales didácticos no convencionales** (videos, podcasts, guías de lectura crítica) que faciliten el acceso a los textos filosóficos.
  - ❖ **Experimentar la práctica docente** a través de microclases y ensayos de enseñanza en un entorno de retroalimentación colectiva.
- **Enunciación de la totalidad de los contenidos a desarrollar en la asignatura:**

## **PROGRAMA ANALÍTICO**

<b>EJE I: Epistemología de la Enseñanza y Reflexividad</b>
--

<b>UNIDAD 1: La enseñanza de la filosofía y el lugar del educador</b>
---

La enseñanza como problema filosófico y político. La posicionalidad del docente: género, institución y trayectoria.

### **BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA UNIDAD 1**

- **URREA, A. H. S.** (2019). Violencia simbólica contra las mujeres en la enseñanza de la filosofía. Roles del o la docente y la escuela. *Archivos de Ciencias de La Educación*, 13(15).
- **KENNEDY, E., CASTANELLI, D. J., MOLLOY, E., & BEARMAN, M.** (2024). Addressing positionality in qualitative research: Significance, challenges and strategies. *The Clinical Teacher*, 21(6). (Traducción a cargo de la docente).

## UNIDAD 2: La enseñanza de la filosofía y el lugar del investigador

La reflexividad del investigador y la implicación en el campo. El aula como territorio de producción de sentido.

### BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA UNIDAD 2

- **CERLETTI, A. A.** (2008). "Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica" en CERLETTI, A. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- **BEIGI, R.** (2025). Doctoral study ponderings: the visibility of researcher positionality through an A/r/tographical lens. *Journal of Visual Art Practice*, 1. (Traducción a cargo de la docente).

## EJE II: El Diseño de la Clase de Filosofía

## UNIDAD 3: Un modelo de clase de filosofía

El modelo de los tres momentos: Inicio (problematización y perplejidad), Desarrollo (análisis crítico y lectura de fuentes) y Cierre (síntesis y evaluación).

### BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA UNIDAD 3

- **OBIOLS, G.** (2008) *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

## UNIDAD 4: Transposición didáctica

Selección y transposición didáctica: de la exégesis académica al problema vital del estudiante.

### BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA UNIDAD 4

- **OBIOLS, G.** (2008) *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- **SALMERÓN, F.** (1961) “Sobre la enseñanza de la filosofía”. *Dianoia*. Vol. 7 (7).

### **EJE III: Recursos, Técnicas y Producción de Materiales**

#### **UNIDAD 5: El taller de materiales**

El taller de materiales: creación de guías, uso de TIC, recursos estéticos (cine, literatura, arte) para la clase de filosofía.

#### **BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA UNIDAD 5**

- **PRECIADO, J. M. N.** (2022). Enseñanza de la filosofía en adolescentes a partir de sus intereses y preocupaciones. *Sophía*, 33, 225.

#### **UNIDAD 6: Lectura y comentario como práctica operativa**

El método de lectura y comentario de textos como práctica operativa.

#### **BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA UNIDAD 6**

- **OBIOLS, G.** (2008) *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

\*\*\*\*\*

#### ○ **Descripción de las actividades de aprendizaje**

Desde la Cátedra-Taller se propenderá a generar un clima de trabajo en el que tanto estudiantes como docentes se sientan respetados y puedan expresarse en un marco de libertad, aceptación de la diversidad y pluralismo de ideas.

#### **Formato de las clases**

En las clases taller se propiciará una relación personalizada con los estudiantes. En los encuentros se trabajará sobre los textos consignados en el cronograma que en lo posible deberán haber sido leído previamente. El o la docente a cargo del Taller propondrá, atendiendo a las características del grupo y las temáticas a tratar, diferentes actividades individuales y grupales que faciliten la apropiación de los textos por parte de los estudiantes. Se privilegiarán estrategias que habiliten a la discusión conceptual, la reflexión y el aprender con otros.

El trabajo en formato taller constituye un lugar privilegiado para facilitar y propiciar el acceso a los temas y problemáticas principales, estimulando la lectura crítica y reflexiva de los textos propuestos. Es el momento en el cual el estudiante puede sostener una lectura guiada y comentada y un trabajo más cercano al docente. El trabajo en el aula taller en tanto tal se funda en la consideración de aquel en tanto sujeto activo. Es por esto que la apuesta es a una interacción discursiva entre el docente y el estudiante a partir de la cual se planteen interrogantes, se exploren críticamente los textos y se favorezca la correlación entre los mismos. El docente tallerista debe promover actividades que faciliten la lectura crítica y comprensiva, el vínculo cooperativo, la tarea grupal y la escritura. Por ello se sugiere la conformación de pequeños grupos en lo posible estables durante toda la cursada, con el fin de favorecer el objetivo mencionado. Asimismo, el trabajo grupal permite a los estudiantes practicar el debate, el intercambio de ideas, la oralidad. En este movimiento dialéctico las ideas propias se deben fundamentar, se ponen a prueba y se enriquecen con el punto de vista del otro.

En suma, el taller adoptará una metodología de seminario-taller, donde la exposición teórica del docente se reduce para dar lugar a la actividad de los estudiantes. Se trabajará bajo la modalidad de:

- **Lectura intensiva y comparativa** de modelos de planificación.
- **Talleres de producción:** Instancias de “laboratorio” para la creación de materiales educativos situados.
- **Microclases:** Ejercicios de enseñanza entre pares para practicar la intervención en el aula y la gestión del diálogo argumentativo

○ **Evaluación y Acreditación**

En concordancia con los principios de la investigación cualitativa interpretativa, la evaluación será de carácter **procesual, formativo y reflexivo**. Se requerirá:

1. **Participación activa** en los debates y talleres de producción.
2. **Entrega de un Portafolio Didáctico:** Un “archivo de recursos” que compile las producciones del estudiante a lo largo del cuatrimestre.
3. **Trabajo Final de Integración:** Diseño y defensa de una secuencia didáctica completa para un nivel educativo específico (secundario o superior), fundamentada en los marcos teóricos abordados en el taller.

Esta propuesta busca, en última instancia, fomentar la **emancipación intelectual** tanto de los futuros docentes como de sus alumnos, transformando el aula en un sitio de encuentro donde la filosofía sea una actividad viva y transformadora. Asimismo, busca proveer de herramientas y experiencia a los estudiantes de cara a la didáctica especial que tendrán al final de la carrera.

○ **Procesos de intervención pedagógica**

Modalidades	
1. Clase magistral	
2. Sesiones de discusión	X
3. Seminario	X
4. Trabajo de Laboratorio / Taller	X
5. Taller - Grupo operativo	X
6. Trabajo de campo	
7. Pasantías	
8. Trabajo de investigación	
9. Estudio de casos	X
10. Sesiones de aprendizaje individual	X
11. Tutorías	
12. Paneles de debate	X

13. Otros	X
-----------	---

A continuación, se presenta un modelo de planificación para un encuentro del Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente. Este diseño sigue la lógica del modelo de clase operativa propuesto por Guillermo Obiols (2008), estructurado en tres momentos bajo la secuencia dialéctica de *concreto-abstracto-concreto*.

<b>Modelo de Encuentro: “Del problema vital a la planificación filosófica”</b>
--

Este encuentro se sitúa en el EJE II de la propuesta, cuyo foco es el pasaje de la inquietud filosófica a la estructuración de una secuencia didáctica para el nivel secundario o superior.

### 1. Datos del Encuentro

- **Tema:** El diseño de la clase: los tres momentos y la transposición didáctica.
- **Objetivo:** Que los estudiantes logren transformar un problema filosófico abstracto en una propuesta de trabajo que genere perplejidad en un aula situada (Cerletti, 2008.; Obiols, 2002, p. 48).

### 2. Desarrollo del Encuentro

#### I. Momento de Inicio: Problematización y Perplejidad

- **Actividad:** Se presenta un recurso no convencional (por ejemplo, un fragmento del filme *The Truman Show* o una viñeta de *Mafalda*) para introducir el problema de la realidad y la apariencia (Obiols, 2002, p. 46).
- **Dinámica:** A través de un “torbellino de ideas” e interrogatorio didáctico, se busca que el grupo formule una serie de preguntas significativas que los involucren personalmente, redescubriendo en sus posiciones las respuestas del “sentido común” (Obiols, 2002, p. 48).

- **Propósito:** Provocar la “perplejidad” necesaria para que los estudiantes hagan suyo el problema antes de acudir a los textos (Obiols, 2002, p. 46).

## II. Momento de Desarrollo: Abstracción y Análisis

- **Actividad 1:** Análisis de fuentes: Se propone la lectura y comentario de un fragmento de la “Alegoría de la Caverna” de Platón, utilizando una guía de estudio que oriente la detección de argumentos y supuestos (Obiols, 2002, p. 46).
- **Actividad 2:** Taller de producción: En pequeños grupos, los estudiantes deben comenzar la producción de un material didáctico propio (una guía de lectura o un guion para un podcast) que permita a un alumno de secundaria abordar el texto platónico desde las preguntas formuladas en el momento de inicio.
- **Rol docente:** El coordinador del taller circula entre los grupos, orientando el trabajo, discutiendo los argumentos y ayudando a establecer relaciones con el marco teórico (Cerletti, 2008; Obiols, 2002, p. 46).

## III. Momento de Cierre: Síntesis y Meta-reflexión

- **Actividad:** Puesta en común de los borradores producidos. Se realiza un ejercicio de microclase donde un representante de cada grupo ensaya la presentación de su recurso ante sus pares.
- **Reflexión Final:** Se recapitula el camino recorrido, evaluando qué decisiones pedagógicas se tomaron y cómo estas reflejan una toma de posición política y filosófica sobre la enseñanza (Cerletti et al., 2009; Obiols, 2002, p. 47). Se plantea el desafío de la “emancipación intelectual”: ¿el recurso diseñado habilita el pensamiento del otro o simplemente le explica una verdad ya masticada? (Cerletti, 2008; Lozano, 2012).

### 3. Desarrollo del Encuentro

- Proyector y fragmentos audiovisuales.
- Selección de fuentes filosóficas originales.
- Guías de análisis de textos y pautas para la producción de materiales no convencionales.

#### 4. Coherencia con el Marco Teórico

Este encuentro no se limita a enseñar una técnica de planificación, sino que funciona como una práctica de fundamento (Agratti, 2024). Al obligar al estudiante a situarse como un profesor-filósofo que debe mediar entre el texto y el mundo vital del alumno, se refuerza la idea de que la didáctica es un territorio de producción de sentido y no una mera aplicación de recetas externas.

Este modelo de encuentro podrá ser incluido en el “Archivo de actividades y recursos” que los estudiantes construirán como parte de su proceso de acreditación en el taller.

#### ○ **Bibliografía general para el Taller**

Bech, J., (2000): La filosofía y su historia, Barcelona, EUB. Berlin, I., (1992): Conceptos y Categorías, España, FCE. // Bertolini, M., Langon, M. y Quintela, M. (1997): Materiales para la construcción de cursos de Filosofía, Bs. As., A-Z. // Boavida, J., “De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación”, Rev. española de pedagogía, n.º 234, 2006. // Bethencourt, V. - Agratti, L., “La enseñanza de la filosofía como práctica de indagación filosófica”. // Browning, Ch., (2002): Aquellos hombres grises: El batallón 101 y la solución final en Polonia, Madrid, Edhasa. // Burbules, N. (1999): El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica, Buenos Aires, Amorrortu. // Cerletti, A. (comp.) (2009): La enseñanza de la filosofía en perspectiva, Bs. As., Eudeba. // Grau, O. y Bonzi, P. (Eds.) (2008): Grafías filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Unesco. // Habermas, J., Perfiles filosófico-políticos, Taurus, Madrid, 1975. // Kohan, W. (2008): Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar, Bs. As., Libros del Zorzal. // Larrosa, J. (2003): “Sobre la enseñanza de la Filosofía”, en La experiencia de la lectura, México, F.C.E. // Larrosa, J., (2000): Pedagogía profana, Caracas, Novedades educativas. (2009): Experiencia y alteridad en educación, Rosario, Homo Sapiens. // Nehamas, A.,

(2011): El arte de vivir, Valencia, ed. Pre-textos. // Nussbaum, M. (2010): Sin fines de lucro, Madrid, Katz. // Obiols, G. (2008): Una introducción a la enseñanza de la filosofía, Bs. As., Libros del Zorzal. // Obiols, G. y Rabossi, E. (2000): La enseñanza de la Filosofía en debate, Buenos Aires, Novedades Educativas. // Rancière, J., (1995): El maestro ignorante, Buenos Aires, Libros del Zorzal. // Rabossi, E., (2008): En el comienzo Dios creó el Canon. Biblia berolinensis. Ensayos sobre la condición de la filosofía, Buenos Aires, Celtia-Gedisa. // Rorty, R., Schneewind, J., Skinner, Q. (1990): La filosofía en la historia, Buenos Aires, Paidós. // Schujman, G. Siede, I., (comps.) (2007): Ciudadanía para armar, Buenos Aires, Aique. // Siede, I., (2007): La educación política, Buenos Aires, Paidós. // Skinner, Q., (2007): Lenguaje, política e historia, Buenos Aires, UNQ. // Zimbardo, Ph., (2008): El efecto Lucifer. El porqué de la maldad, Barcelona, Paidós. // Williams, B., (2011): La Filosofía como una Disciplina Humanística, México, FCE.

## **CAPÍTULO 6: REFLEXIONES FINALES**

Lo único que queda es la imposibilidad de continuar siendo del mismo modo. (Cerletti, 2009)

Hay algo en el aire de un momento a esta parte que me está transformando... (Charly García, 2002)

Enseñar exige riesgo, aceptación de lo nuevo y rechazo a cualquier forma de discriminación; enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica (Freire, 1992)

## 6.1. A modo de cierre. Reflexiones sobre la intervención propuesta

La realización de este trabajo integrador final ha permitido constatar que la formación docente en la carrera de Filosofía de la Universidad Nacional de Mar del Plata atraviesa lo que entendemos como una problemática estructural: su configuración como un trayecto subsidiario a la Licenciatura y una falta de profundización en el perfil del egresado en la docencia. El diagnóstico realizado mediante el análisis de los planes de estudio y la indagación de campo revela una fragmentación donde la formación disciplinar y la formación pedagógica *específica* transitan caminos paralelos que solo convergen de manera abrupta en el tramo final de la carrera. Frente a esta escisión, la propuesta del **Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente** no se presenta como una asignatura adicional, sino como una intervención estratégica de mediación pedagógica.

La mediación que el taller propone resulta fundamental para articular los dos ejes que componen el plan de estudios. Por un lado, el eje disciplinar, que concentra los saberes teóricos en los primeros años; por otro, el ciclo pedagógico general, que aporta el entramado analítico de la pedagogía pero que suele percibirse como ajeno a la especificidad filosófica. Al situarse en el tercer año, el taller actúa como un puente necesario que comienza a traccionar esos saberes generales hacia la problemática concreta de la enseñanza de la filosofía, mucho antes de que el estudiante llegue a la Didáctica Especial y a las prácticas docentes en instituciones externas (residencias). Esta ubicación temporal es clave: permite que el futuro profesor deje de ser un receptor pasivo de contenidos para empezar a pensarse como un profesional reflexivo capaz de construir su propia posición ante el saber.

La necesidad de esta mediación no responde únicamente a un interés pedagógico aislado, sino que surge como una respuesta directa que emerge del análisis de los datos de la investigación. A través de las entrevistas realizadas a los docentes del tramo pedagógico, se ha podido caracterizar la formación pedagógica entendida por los estudiantes y graduados como una “pata” o un “agregado” yuxtapuesto a la formación filosófica central. Uno de los testimonios recogidos resulta elocuente al describir que el profesorado parece estar “empalmado” sobre la licenciatura, lo que provoca que lo pedagógico dependa casi exclusivamente de un departamento externo, sin que exista una reflexión transversal que integre la especificidad de la filosofía a lo largo de toda la trayectoria académica.

En este contexto, el Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente se instituye como un “puente” estratégico que rompe con esa lógica de caminos paralelos. Su función de mediación es doble:

*Mediación temporal y espacial:* Al ubicarse en el tercer año, se sitúa de manera equidistante entre el ciclo de formación básica (donde predominan los contenidos disciplinares) y el tramo de egreso (donde se encuentran la Didáctica Especial y las residencias). Esta ubicación permite que el estudiante comience a ensayar su rol docente mucho antes de enfrentarse a la práctica final, evitando que la enseñanza sea percibida como una circunstancia accidental o un mero trámite administrativo al concluir la carrera.

*Mediación conceptual y operativa:* El taller funciona como una “oficina de pensamiento” o aula taller, donde se busca superar la visión del docente como un simple ejecutor de métodos ajenos. Aquí, la mediación consiste en poner en diálogo los saberes teóricos generales del ciclo pedagógico con las problemáticas específicas de la enseñanza de la filosofía. De este modo, se habilita al futuro profesor para que, mediante “ejercicios emancipatorios”, logre construir su propia posición ante el saber, habitando la incertidumbre propia del acto de pensar y reconociendo en sus alumnos la misma potencia intelectual que él despliega.

Los resultados de las encuestas a graduados refuerzan esta fundamentación, al señalar que la formación inicial a menudo carece de herramientas para enfrentar la práctica profesional concreta. Por ello, el taller no solo aporta una mediación técnica, sino que se propone como una instancia de subjetivación. Al transformar el aula en un sitio de encuentro genuino y de producción colectiva, el taller garantiza que la enseñanza de la filosofía deje de ser una actividad subsidiaria de la investigación para convertirse en una práctica de libertad radical, coherente con el perfil profesional que una universidad nacional pública debe promover.

Asimismo, esta propuesta busca superar la visión “aditiva” de la formación, donde la didáctica es vista como un simple agregado de técnicas externas a la disciplina. En su lugar, el taller defiende un carácter integral donde los problemas pedagógicos se plantean en relación directa con los contenidos filosóficos, asumiendo que la enseñanza misma es un problema filosófico de primer orden. Bajo la modalidad de aula taller u “oficina de pensamiento”, se habilita un espacio de producción donde los estudiantes pueden ensayar “ejercicios emancipatorios”, poniendo en juego la igualdad de las inteligencias y habitando la incertidumbre que el pensamiento crítico demanda.

En definitiva, la intervención propuesta concluye que la formación de un profesor-filósofo requiere de espacios que rompan la jerarquía entre la investigación académica y la labor docente. La mediación del taller pretende, en última instancia, que la práctica profesional docente no sea vivida como una circunstancia accidental al final de la carrera, sino como un ejercicio de libertad y una toma de posición política y pedagógica coherente con la potencia transformadora de la filosofía.

## **6.2. Aprendizajes y *Desaprendizajes* en primera persona**

### *El inicio de un discurso propio*

Al iniciar estas líneas finales, confieso que compartía aquel anhelo que Michel Foucault (2008) describe en la apertura de *El orden del discurso*: el deseo de ser precedido por una voz sin nombre que me evitara la carga de tener que empezar. Me hubiera gustado encontrarme ya del otro lado de la palabra, resguardada por una institucionalidad académica que me eximiera de la obligación de ser yo quien inicie el relato, permitiéndome ser solo un eslabón más en una cadena de frases ya dichas.

Sin embargo, mi paso por esta Especialización funcionó como la ruptura de esa inercia; me enseñó que en la docencia universitaria no existen guiones predefinidos que uno simplemente deba “continuar”. Por el contrario, la enseñanza exige habitar la tensión y el riesgo que conlleva cada inicio, entendiendo que el sentido no se hereda de la institución, sino que se produce en la intensidad de una experiencia que se rebela contra la mera repetición. Este trayecto me obligó a abandonar la seguridad de “ser hablada” por otros para asumir la responsabilidad de construir una posición propia.

### *La Especialización<sup>3</sup> como proceso de subjetivación profesional*

Hoy entiendo mi paso por la Especialización, no solo como una acumulación de créditos (que lo es, también), sino como un proceso de reconstrucción de mi identidad profesional y una indagación ética sobre mi propia práctica. Entiendo ahora que la formación docente implica un “testeo” constante de cómo construimos nuestro rol

---

<sup>3</sup> Con “Especialización”, así escrito en mayúsculas, hago referencia a la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria (CEDU).

profesional, un ejercicio que va mucho más allá de la adquisición de contenidos específicos para adentrarse en la dimensión ética y subjetiva de la enseñanza.

Uno de los aportes más significativos de la Especialización ha sido la posibilidad de transformar la mirada sobre el aula universitaria. La carrera funcionó como un “disparador” que me permitió percibir si el contenido teórico de mi formación de grado en Filosofía era realmente “bajado a la práctica” de manera situada o si permanecía como un saber abstracto. Algunos seminarios cursados, algunos autores leídos, algunos profesores fueron potenciadores fundamentales en este cambio de perspectiva, al invitarme a pensar la enseñanza ya no como una técnica de transmisión, sino como una intervención política y un problema filosófico en sí mismo.

Este trayecto me brindó las herramientas para habitar los “espacios de reflexión” que muchas veces faltan en la formación de grado, permitiéndome problematizar situaciones dilemáticas del rol profesional que antes permanecían invisibilizadas. La Especialización me permitió comprender que el docente es, ante todo, una persona cuya autoimagen y valores son inseparables de su ejercicio profesional. A lo largo del recorrido, logré reorganizar mi experiencia pasada —marcada por una formación inicial donde lo pedagógico aparecía como subsidiario— para atribuirle nuevos significados en el presente. Todo un proceso de *desaprendizaje*.

Como egresada del Profesorado en Filosofía de la UNMdP, mi identidad profesional se forjó bajo la sombra de un plan de estudios que, como analicé en este trabajo, ha sido históricamente subsidiario de la Licenciatura. Mi práctica docente, iniciada en el nivel medio y consolidada hoy en el nivel superior en el área de Epistemología para Psicología, Sociología y Ciencia Política, estuvo marcada durante mucho tiempo por lo que hoy reconozco como *otro desaprendizaje* fundamental: la idea de que el dominio de los contenidos disciplinares garantizaba, por sí mismo, el acto de enseñar. En el transcurso de la carrera de Especialización, pude darme cuenta de que este proceso nos lleva a una reflexión crítica permanente. El primer gran aprendizaje fue desaprender la mirada técnica de la enseñanza para asumirla como un problema propiamente filosófico y político.

El proceso investigativo en sí mismo representó una etapa de cierta incertidumbre: pasar de la seguridad de los contenidos teóricos a la vulnerabilidad del trabajo de campo fue todo un desafío (especialmente para quienes nos dedicamos a la filosofía). Sin embargo, el encuentro con los graduados en las encuestas y el diálogo con mis colegas en las entrevistas fueron los momentos de mayor “iluminación”. Allí descubrí que mis

inquietudes no eran individuales, sino parte de un tejido colectivo que clama por una formación docente con identidad propia dentro de nuestra Facultad.

El Taller de Introducción a la Práctica Profesional Docente que propongo en este trabajo es, en definitiva, la síntesis de este recorrido: un espacio de mediación que busca evitar que los futuros graduados transiten por los mismos dilemas ético-deontológicos y técnicos sin un acompañamiento reflexivo que les permita construir su propia posicionalidad en la especificidad de su enseñanza.

### ***La imposibilidad de ser la misma***

Hoy, al observar mi recorrido, reconozco que la especialización ha funcionado como un mecanismo para “sosegar la inquietud” y restituir los equilibrios rotos por una formación fragmentada. Me retiro de este proceso con la convicción de que el aula es un territorio de producción de sentido donde cada acto educativo es una oportunidad para volver a inventarnos.

\*\*\*\*\*

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGRATTI, L.** (2024). Enseñar a enseñar filosofía como problema filosófico. Apuntes para un debate en la formación de profesoras y profesores de filosofía. *Problemata*, 15(1), 208.
- ALHOUSSAWI, H.** (2023). Perspectives on Research Paradigms: A Guide for Education Researchers. *International Research in Education*, 11(2), 106.
- BEIGI, R.** (2025). Doctoral study ponderings: the visibility of researcher positionality through an A/r/tographical lens. *Journal of Visual Art Practice*, 1–32.
- BINGHAM, A. J., DEAN, S., & CASTILLO, J.** (2019). Qualitative comparative analysis in educational policy research: Procedures, processes, and possibilities. *Methodological Innovations*, 12(2).
- BOUSQUET, J.** (1972). “¿Pueden fabricarse profesores?” en *Revista de educación*, 221-222, 3-8.
- BOWEN, G. A.** (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- CAMILLONI, A.** (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CAMILLONI, A.** (1988) Pensar, descubrir y aprender. Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- CARR, W. Y KEMMIS, S.** (1988) *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CERLETTI, A.** (2008) “Enseñar filosofía: de la pregunta filosófica a la propuesta metodológica” en CERLETTI, A. *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CERLETTI, A.** (2008) *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CERLETTI, A.** (2009) ““Formar” profesores, “formar” filósofos” en CERLETTI, A. (Comp.) *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: Eudeba.
- CONTRERAS DOMINGO, J.** (1990) *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y S.** (2013) *Manual de investigación cualitativa*. Vol. Barcelona: Gedisa
- EDELSTEIN, G.** (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- EISNER, E.** (2002). La escuela que necesitamos. Ensayos personales. Buenos Aires: Amorrortu.
- FOUCAULT, M.** (2008) *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- FREIRE, P.** (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- GIDDENS, A.** (1982) “Hermeneutics and Social Theory” en GIDDENS, A. *Profiles and Critiques in Social Theory*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- GIDDENS, A.** (2006) La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIDDENS, A.** (2007) La nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas. Buenos Aires: Amorrortu.
- GÓMEZ, M.** (2003) Introducción a la didáctica de la filosofía. Pereira: Papiro.
- HABERMAS, J.** (1989) “La problemática de la “comprensión” en las ciencias sociales” en *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I. Buenos Aires: Taurus.
- HEGEL, G. W. F.** (2017) *Fenomenología del espíritu*. México: FCE.
- HUERTAS RUIZ, J. D.** (2019) Enseñanza de la filosofía: ¿qué se le escapa al enfoque académico? *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 30: nov./2018-abr.2019, p. 38-48.
- KANT, I.** (2010) *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- KEMMIS, S.** (1988). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- KENNEDY, E., CASTANELLI, D. J., MOLLOY, E., & BEARMAN, M.** (2024). Addressing positionality in qualitative research: Significance, challenges and strategies. *The Clinical Teacher*, 21(6).

- KOHAN, W. O.** (2007) *Infância, estrangeiridade e ignorância: (novos) ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica,. (Coleção “Educação: Experiência e Sentido”).
- KOHAN, W. O.** (2011). *Infância. Entre educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, (Coleção “Educação: Experiência e Sentido”).
- LARROSA, J.** (2008). *Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la universidad*. Barcelona: La Central.
- LITWIN, E.** (2006). “El currículo universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio” en *Revista educación y pedagogía*, vol XXVIII, N° 46.
- LITWIN, E.** (2006). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- LITZ, C.** (1992). *Educational Considerations*, vol.19 (2).
- LONGHINI, C.** et al. (2016) Programa: Enseñanza de la filosofía - Año 2016. Escuela de Filosofía. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- LYOTARD, J. F.** (1989) *¿Por qué filosofar?* Barcelona: Paidós/ICE-UAB.
- MACÍAS, J.** (2021). Sobre partos y nacimientos: derivas ético-políticas de la figura del “maestro-partero” en filosofía con/para niñxs. *Childhood & Philosophy*, 17, 1.
- MAHER, A.** (2025). Rigour in interpretive qualitative research in education: Ideas to think with. *British Educational Research Journal*, vol.51 (5).
- MAÑÓN, G.** (2019) “Enseñanza de la filosofía en la cultura actual” en *Investigaciones jurídicas*. México: UNAM, 293-313.
- MARTÍNEZ-CRUZ, J. M., RUIZ-FLORES, L., & FEO, R.** (2022). Modelo didáctico para la enseñanza de la filosofía mediada por la experiencia artística. *Educación y Humanismo*, 24(43).
- MCEWAN, H.** (2005) “Las narrativas en el estudio de la docencia” en MCEWAN, H. Y K. EGAN (Comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MEDEIROS, J. D. DE.** (2020). “Exercícios emancipatórios” para uma aprendizagem da filosofia no ensino médio a partir de O mestre ignorante de Jacques Rancière. *Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo*, 6.
- MONETTI, E.** (2018) “Una mirada sobre la enseñanza desde el “giro de la práctica”“. *Revista de Educación*. Año IX N° especial 14.2|2018, pp. 197-215.
- MORENTE GARCÍA, M.** (2000) *Lecciones preliminares de filosofía*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- OBIOLS, G.** (1989) “Las grandes modalidades de la enseñanza filosófica” en *Paideia*, X, 4.
- OBIOLS, G.** (2008) *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- OLIVEIRA, S. DE, GUIMARÃES, O. M., & FERREIRA, J. DE L.** (2023). As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Linhas*, 24(55), 210.
- PALOMINO, W. A., PULIDO, G. P., & RAMÍREZ, M. A. J.** (2017). El diseño curricular. Un estado de arte. *Pensamiento Americano*, 10(19).
- PERELLÓ, J.** (1992) “Didáctica de la Filosofía” en *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 1, 155-210.
- PORTA, L.** (2018) “Enseñar Didáctica. Un maridaje altamente significativo entre imaginación y conocimiento, afectividad y aprendizaje. Entrevista a Alicia Camilloni”. *Revista de Educación*. Año IX N° especial 14.2|2018, pp. 33-41.
- PRECIADO, J. M. N.** (2022). Enseñanza de la filosofía en adolescentes a partir de sus intereses y preocupaciones. *Sophía*, 33, 225.
- RABOSSI, E.** et al. (1986) “Un modelo de enseñanza-aprendizaje para un enfoque crítico de la filosofía” en *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 26-27, pp. 158-163.
- RANCIÈRE, J.** (2007) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- RICOEUR, P.** (1995) *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- SALAZAR BONDY, A.** (1967) *Didáctica de la filosofía*. Lima: Universo.
- SALMERÓN, F.** (1961) “Sobre la enseñanza de la filosofía”. *Dianoia*. Vol. 7 (7).
- SANJURJO, L.** (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario. Homo Sapiens.

- SANTOS GUERRA, M. A.** (2008). *La pedagogía contra Frankenstein*. Barcelona: Grao
- SANTOS GUERRA, M. A.** (2008). *La pedagogía contra Frankenstein*. Barcelona: Grao
- SARTORI, G.** (1994) “Comparación y método comparativo”, en SARTORI, G. y MORLINO, L. (Comps.) *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- SAUTU, R., P. BONIOLO, P. DALLE y R. ELBERT** (2005). Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO.
- SHULMAN, L.** (1989). “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea” en WITTRICK, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, R.** (2007) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.
- TILLY, C.** (1991) Grandes estructuras, procesos amplios, comparaciones enormes. Madrid: Alianza.
- URREA, A. H. S.** (2019). Violencia simbólica contra las mujeres en la enseñanza de la filosofía. Roles del o la docente y la escuela. *Archivos de Ciencias de La Educación*, 13(15).
- VALLES, M.** (1999) Técnicas cualitativas de Investigación Social, reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis.
- VIEIRA, C. R. A & PIMENTA, D. R.** (2023) Alejandro cerletti e o ensino de filosofia. *PHILÓSOPHOS, GOIÂNIA*, V. 28, N. 2, P. 1-26.
- XU, W., & ZAMMIT, K.** (2020). Applying Thematic Analysis to Education: A Hybrid Approach to Interpreting Data in Practitioner Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19.
- YUNI, J. y URBANO, C** (2006) Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Vol. 2. Córdoba: Editorial Brujas.

## ANEXOS

### Guion Encuestas

1. Nombre de la carrera de la que sos graduado/a.
2. Año de graduación.
3. ¿Considerás que hay diferencias entre las carreras del profesorado y la licenciatura en filosofía? ¿cuáles? ¿Por qué elegiste el profesorado o la licenciatura?
4. En función de la inserción laboral de tu título, ¿cómo fue el proceso de insertarte laboralmente?
5. ¿Te dedicas a la enseñanza de la filosofía? ¿en qué niveles? ¿Sentís que la carrera te brindó herramientas para la enseñanza de la disciplina?
6. ¿Considerás que hay relación entre la enseñanza de la filosofía y la investigación? Si tu respuesta es afirmativa, ¿Cómo entendés dicha relación?
7. ¿Crees que la enseñanza de la filosofía debe ser pensada como enseñanza en general o considerás que hay particularidades de la propia disciplina? Si pensás lo último, ¿Cuáles son esas particularidades?
8. ¿Considerás que la formación del profesorado en filosofía es suficiente para el ejercicio de la enseñanza de la disciplina?
9. Si tu respuesta anterior fue que no ¿qué cosas considerás que faltan para que la formación esté orientada a la enseñanza de la filosofía?
10. ¿Estarías de acuerdo con que la práctica profesional de la enseñanza de la filosofía en particular se encuentre desde el comienzo de la carrera de profesorado?
11. Todo otro comentario que quieras agregar sobre el asunto es bienvenido.  
Muchas gracias.

### Guion entrevistas

1. Nombre de la materia de la que es docente, en qué año se encuentra, para qué carreras se dicta, qué cargo tiene, cuantos años de antigüedad en la materia
2. ¿Cuáles son los requisitos que consideran desde su materia como esenciales para los profesores (de filosofía)?

3. ¿Les parece que es necesaria una pedagogía específica para la enseñanza de la filosofía?
4. ¿Qué opinan de los docentes que solo tienen formación en investigación, pero que luego ejercen la docencia?
5. ¿Qué pasa en los concursos con lo pedagógico? La formación es para enseñanza en secundario y superior, advierten que se prioriza la investigación?
6. ¿Para ustedes tiene alguna característica especial la enseñanza de la filosofía o es lo mismo que la enseñanza de cualquier otro contenido?
7. ¿Conocen los planes de estudio del profesorado y la licenciatura en filosofía?
8. ¿Tienen conocimiento de que la filosofía considera su enseñanza como un área más de la filosofía?
9. ¿Les parece que debería haber prácticas de enseñanza específicas antes en la carrera o consideran que está bien que se concentren en la didáctica especial al final? ¿Por qué?

<b>Planes de estudio consultados</b>
--------------------------------------

- Profesorado y Licenciatura en Filosofía – Universidad Nacional de Mar del Plata:  
<https://humanidades.mdp.edu.ar/departamento-de-filosofia/profesorado-en-filosofia/>
- Profesorado de enseñanza secundaria y superior en Filosofía - Universidad de Buenos Aires:  
<https://filosofia.filo.uba.ar/node/498>
- Profesorado y Licenciatura en Filosofía – Universidad nacional de Rosario:  
<https://fhumyar.unr.edu.ar/profesorado-en-filosofia/>
- Profesorado y Licenciatura en Filosofía – Universidad Nacional de Córdoba:  
<https://ffyh.unc.edu.ar/wp-content/uploads/2017/10/p-e-filo.pdf>
- Profesorado de educación superior en Filosofía – Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”:  
[http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/planes/pci\\_filosofia\\_resol\\_100\\_2016.pdf](http://institutojvgonzalez.buenosaires.edu.ar/archivos/planes/pci_filosofia_resol_100_2016.pdf)

## **Plan de estudios de Profesorado y Licenciatura en Filosofía (OCS N°230/00)**

### **1.-Responsables**

1.1. De la elaboración

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA

1.2. – De la implementación

FACULTAD DE HUMANIDADES

### **2. -Fundamentación:**

La carrera de Filosofía fue reabierta en la U.N.M.d.P. en 1994, atendiendo a la necesidad de cubrir el espacio cuya existencia se justifica no sólo por el servicio que esta disciplina brinda a otras carreras que la incluyen en el Plan de Estudios, sino por la función que cumple como sustento epistemológico, histórico y crítico de todo tipo de saber científico. Con esta finalidad se ha tenido en cuenta la formación de profesores, en vista a la transformación educativa acorde con la Ley Federal de Educación y su proyección en el ámbito de las Universidades, como tendencia constatada como la mejor en los países avanzados del mundo.

La Filosofía es una disciplina que:

- Intenta diversas respuestas a cuestiones radicales relacionadas con el ser, el conocer y el hacer del hombre en su dimensión individual.
- Confronta los sistemas de ideas que subyacen a las cosmovisiones de cada época histórica.
- Describe e interpreta las condiciones de realización de una escala de valores en las comunidades humanas.
- Capacita para el análisis lógico-epistemológico de teorías que orientan el quehacer científico y tecnológico.
- Explicita las razones que fundamentan el accionar social, político, económico, moral, buscando su explicación integral y prospectiva.
- Contribuye a la formación de una conciencia crítica, base para la constitución de una sociedad pluralista, respetuosa de los derechos de sus integrantes.

### **3. Objetivos**

Ampliar y consolidar el espacio destinado a la actividad filosófica en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

### **4. Características de la carrera**

Carrera permanente

### **5.-Títulos:**

Profesor/a en Filosofía

Licenciado/a en Filosofía

### **6.-Incumbencias profesionales:**

El egresado de la carrera de Profesorado en Filosofía está habilitado para el ejercicio de la docencia en E.G.B. (tercer ciclo), Polimodal y Terciario universitario y no universitario, conformándose a las eventuales disposiciones de las jurisdicciones nacional y provincial.

El título de Licenciado en Filosofía habilita para la investigación y el asesoramiento profesional y técnico en la especialidad,

### **7. -Perfil del egresado:**

La formación del profesional docente en Filosofía se orientará hacia el conocimiento profundo de los problemas de las diferentes áreas que involucra esta disciplina, y de las formas en que ese conocimiento se constituye en cada área del saber. Asimismo, se orienta hacia una adquisición de las competencias que posibiliten una efectiva relación de enseñanza – aprendizaje de las mismas.

Se orientará al desarrollo de:

1. Competencias teóricas para la elaboración y transferencia de los contenidos.
2. Competencias hermenéuticas para la comprensión crítica de los sistemas de valores y modelos de vida en los grupos de pertenencia de cada alumno.
3. Competencias crítico-reflexivas para la diferenciación y valoración de razones que fundamenten el quehacer científico, social, político, educativo.
4. Competencias para planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza de esta disciplina y para su tratamiento empírico.
5. Competencias para la búsqueda, producción y recreación del conocimiento a partir de la construcción de respuestas alternativas a problemas de interés de la comunidad.
6. Competencia para la generación y favorecimiento del diálogo entre distintas culturas y creencias, ampliando el criterio para fomentar el respeto y la tolerancia en un mundo globalizado.

El Licenciado en Filosofía, deberá estar en condiciones de iniciarse en tareas de investigación orientando las competencias referidas ut supra como a), b), c) , d) y f) a ese propósito.

Ambos recibirán, de acuerdo con lo establecido por el Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata, una formación que los capacite para participar en la construcción de una sociedad donde todos sus miembros tengan la oportunidad de alcanzar la más plena realización, que les garantice una clara visión de conjunto del campo del saber que han elegido, así como de su inserción en el contexto socio cultural, y que les permita, mediante el dominio de las técnicas de investigación pertinentes, la producción de nuevos conocimientos.

## 8.-PLAN DE ESTUDIOS

### 8.1- Objetivos:

1. Ofrecer a los estudiantes una formación pluralista que les permita examinar críticamente distintas maneras de plantear los problemas y proponer soluciones.
2. Propender al desarrollo de la capacidad de pensar por cuenta propia y decidir libremente sus adhesiones teóricas.
3. Proporcionar la base para la elaboración de trabajos con un andamiaje lógico consistente desde la formulación del problema a la interpretación de datos y conclusiones.
4. Proporcionar una base empírica que facilite la transposición de los contenidos a situaciones de aprendizaje acordes a la etapa evolutiva del sujeto de aprendizaje.

Todo lo expuesto está destinado a asegurar el logro del perfil profesional que se describe en el punto anterior, ya que, la consecución de los mismos hará posible la formación de graduados capaces de producir nuevos conocimientos y participar en el mejoramiento de la vida social.

### 8.2. – Áreas:

#### Justificación de las Áreas:

En la conformación de las Áreas se ha tenido en cuenta el desempeño de los futuros docentes, respondiendo a la propuesta del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para el campo de la Formación Orientada, los documentos de los C.B.C. y C.C.B. de octubre de 1997 y, particularmente, atendiendo a las necesidades de formación de profesores en los niveles terciario y universitario.

Para la articulación de las disciplinas de la carrera, se tuvieron en cuenta dos ejes vertebradores: a) histórico y b) sistemático: socio antropológico, teoría del conocimiento, y del lenguaje.

El primero se sustenta en la necesidad de presentar la secuencia cronológica de respuestas elaboradas en la sociedad occidental, las cuales atienden a los planteos teórico prácticos que el contexto espacio temporal determinó, y se propone describir el progreso y la complejización del pensamiento. El segundo, el sistemático, atiende al conocimiento exhaustivo de cada disciplina, analizando la pertinencia de sus planteos y soluciones interdisciplinarios.

El campo histórico a su vez atraviesa las áreas del lenguaje, teoría del conocimiento y socioantropológica, con sus correspondientes disciplinas.

El área de formación docente corresponde exclusivamente al Profesorado.

Para su presentación detallada véase el diagrama de los contenidos del presente plan de estudio:

AREA	ASIGNATURA	CARACTER
HISTÓRICA	Introducción a la Práctica Histrica	Optativa *
	Filosofía Antigua	Obligatoria
	Filosofía Medieval	Obligatoria
	Filosofía Moderna	Obligatoria
	Filosofía Contemporánea	Obligatoria
	Pensamiento Argentino y Latinoamericano	Obligatoria
	Historia de la ciencia	Obligatoria

DEL LENGUAJE	Lingüística I	Optativa *
	Gramática I	Optativa *
	Griego I.II.	Optativa *
	Latín I-II-	Optativa *
	Nivel de idioma (latino o sajn)	Obligatoria
	Introducción a la literatura	Optativa *
	Filosofía del lenguaje	Obligatoria
DE TEORÍA DEL CONOCIMIENTO	Introducción a la Filosofía	Obligatoria
	Lógica I. Lógica – II	Obligatoria Optativa (obligat. p/ Licen.)
	Filosofía de la Ciencias	Obligatoria
	Gnoseología	Obligatoria
	Metodología de la Investigación	Optativa (obligat. p/ Licen)
	Introducción a la Biología	Optativa *
	Introducción a la Física	Optativa *
	Psicología cognitiva	Optativa *
SOCIOANTROPOLOGICA		
	Teoría Política	Optativa
	Introducción a la Sociología	Optativa
	Filosofía Política	Obligatoria
	Filosofía de la Historia	Obligatoria
	Ética	Obligatoria
	Estética	Obligatoria
	Antropología Filosófica	Obligatoria

	Derecho Constitucional y derechos humanos *	Optativa
	Introducción a la Geografía *	Optativa
METAFÍSICA	Metafísica	Obligatoria
PEDAGÓGICA	Problemática Educativa	**
	Adolescencia, Educación y Cultura	**
	Sistema Educativo y Curriculum	**
	Gestión Institucional	**
	Didáctica General	**
	Didáctica especial y Práctica de la enseñanza.	**

\* Asignaturas pertenecientes a otros Departamentos o Facultades.

\*\* Las materias del área pedagógica son obligatorias para los alumnos del profesorado.

**ESQUEMA DE OBLIGACIONES ACADÉMICAS A CUMPLIR PARA ACCEDER AL TÍTULO DE PROFESOR EN FILOSOFÍA**

<b><u>PRIMER AÑO</u></b>	
<b><u>Primer cuatrimestre</u></b>	<b><u>Horas semanales</u></b>
1.-Introducción a la filosofía	6
2.-y 3.-Dos materias que se elegirán entre las propuestas como optativas en las áreas Histórica, Socioantropológica y del Lenguaje	6
<b><u>Segundo cuatrimestre</u></b>	
4-Filosofía antigua	8
5.-Lógica I	6
. Problemática Educativa.	6
<b><u>SEGUNDO AÑO</u></b>	
<b><u>Primer cuatrimestre</u></b>	
6.- Filosofía Medieval	8
7.-Filosofía de las ciencias	6

8.-Antropología Filosófica	6
. Adolescencia, Educación y Cultura.	6
<b><u>Segundo cuatrimestre</u></b>	
9.-Filosofía Política	6
10.-Gnoseología	6
.- Sistema Educativo y Curricular	6
Nivel de Idioma	
<b><u>TERCER AÑO</u></b>	
<b><u>Primer cuatrimestre</u></b>	
11.- Filosofía Moderna.	8
12.- Etica	6
13.- Filosofía de la Historia	6
.- Gestión Institucional.	6
<b><u>Segundo cuatrimestre</u></b>	
14.-Estética.	6
15.-Historia de la Ciencia	6
16.-Seminario del área socioantropológica	6
.- Didáctica General	8
<b><u>CUARTO AÑO</u></b>	
<b><u>Primer cuatrimestre</u></b>	
17.- Filosofía Contemporánea.	8
18.-Pensamiento Argentino y Latinoamericano.	6

19.-Seminario I	6
.- Didáctica especial	8
<b><u>Segundo cuatrimestre</u></b>	
20.-Metafísica	6
21.-Filosofía del Lenguaje	6
.- Práctica de la enseñanza.	10
<b>TOTAL : HORAS</b>	<b>2944</b>

**ESQUEMA DE OBLIGACIONES ACADÉMICAS A CUMPLIR PARA ACCEDER AL TÍTULO DE LICENCIADO EN FILOSOFÍA**

<b><u>PRIMER AÑO</u></b>	<b><u>Horas semanales</u></b>
<b><u>Primer cuatrimestre</u></b>	
1. – Introducción a la filosofía	6
2. – y 3. – Dos materias que se elegirán entre las propuestas como optativas en las áreas Histórica, Socioantropológica y del Lenguaje	6
<b><u>Segundo cuatrimestre</u></b>	
4-Filosofía antigua	8
5.-Lógica I	6
<b><u>SEGUNDO AÑO</u></b>	
<b><u>Primer cuatrimestre</u></b>	
6.-Filosofía medieval	8
7.-Filosofía de las ciencias	6
8.-Antropología Filosófica.	6
<b><u>Segundo cuatrimestre</u></b>	
9.-Filosofía Política	6
10.- Gnoseología	6

Nivel de Idioma	
<b><u>TERCER AÑO</u></b>	
<b><u>Primer cuatrimestre</u></b>	
11.- Filosofía Moderna	8
12.- Etica	6
13- Filosofía de la Historia	6
<b><u>Segundo cuatrimestre</u></b>	
14.-Estética	6
15.-Historia de la Ciencia	6
16.-Seminario del área socioantropológica	6
<b><u>CUARTO AÑO</u></b>	
<b><u>Primer cuatrimestre</u></b>	
17.- Filosofía Contemporánea	8
18.-Pensamiento Argentino y Latinoamericano	6
19-Seminario I	6
<b><u>Segundo cuatrimestre</u></b>	
20.-Metafísica	6
21.-Filosofía del Lenguaje	6
Nivel de Idioma II	

<b><u>QUINTO AÑO</u></b>	
<b><u>Primer cuatrimestre</u></b>	
22- Seminario de Metodología de la Investigación	6
23.- Optativa	6
24.-Seminario II (*)	6
<b><u>Segundo cuatrimestre</u></b>	
25.-Optativa	6
26.- Taller de Tesis	6
27.- Lógica II	6
28.- Tesina	480

(\*) .- Los Seminarios I y II serán ofrecidos por el Departamento y su área de pertenencia será determinada cada año.

**HORAS 2720 (MÁS TESINA 480 HORAS)**

**TOTAL: 3200 HORAS**

**ESQUEMA CARGA HORARIA DEL PROFESORADO**

ASIGNATURA	HS TEORI-CAS	CRÉDITOS DE GRADO	HS. TEORICO PRACTICAS	CRÉDITOS DE GRADO	TOTAL DE CRÉDITOS DE GRADO
1	64	5	32	1	6
2	64	5	32	1	6
3	64	5	32	1	6
4	96	8	32	1	9
5	64	5	32	1	6
6	96	8	32	1	9
7	64	5	32	1	6
8	64	5	32	1	6
9	64	5	32	1	6
10	64	5	32	1	6

11	96	8	32	1	9
12	64	5	32	1	6
13	64	5	32	1	6
14	64	5	32	1	6
15	64	5	32	1	6
16	64	5	32	1	6
17	96	8	32	1	9
18	64	5	32	1	6
19	64	5	32	1	6
20	64	5	32	1	6
21	64	5	32	1	6

**CICLO DE FORMACION DOCENTE**

ASIGNATURA	HS TEORI-CAS	CRÉDITOS DE GRADO	HS. TEORICO PRACTICAS	CRÉDITOS DE GRADO	TOTAL DE CRÉDITOS DE GRADO
Problemática Educativa	64	5	32	1	6
Adolescencia, Educación y Cultura	64	5	32	1	6
Sistema Educativo y Curriculum	64	5	32	1	6
Gestión Institucional.	64	5	32	1	6
Didáctica General.	128	8	32	1	9
Didáctica Especial y	96	8	32	1	9
Práctica Docente	32	2	128	5	7

TOTAL CRÉDITOS DE GRADO: 187

**ESQUEMA CARGA HORARIA DE LA LICENCIATURA**

ASIGNATURA	HS TEORI-CAS	CRÉDITOS DE GRADO	HS. TEORICO PRACTICAS	CRÉDITOS DE GRADO	TOTAL
------------	--------------	-------------------	-----------------------	-------------------	-------

					DE CRÉ DIT OS DE GRA DO
1	64	5	32	1	6
2	64	5	32	1	6
3	64	5	32	1	6
4	96	8	32	1	9
5	64	5	32	1	6
6	96	8	32	1	9
7	64	5	32	1	6
8	64	5	32	1	6
9	64	5	32	1	6
10	64	5	32	1	6
11	96	8	32	1	9
12	64	5	32	1	6
13	64	5	32	1	6
14	64	5	32	1	6
15	64	5	32	1	6
16	64	5	32	1	6
17	96	8	32	1	9
18	64	5	32	1	6
19	64	5	32	1	6
20	64	5	32	1	6
21	64	5	32	1	6
22	64	5	32	1	6

23	64	5	32	1	6
24	64	5	32	1	6
25	64	5	32	1	6
26	64	5	32	1	6
27	64	5	32	1	6
28			480	20	20
					TOT AL : 194

**NOTA:** El total de horas por asignatura surge de multiplicar la carga horaria por 16 semanas. Las materias con seis horas se discriminan en 4 horas teóricas y 2 prácticas; las de ocho horas, en 6 teóricas y 2 prácticas y la de diez horas en 6 teóricas y 4 prácticas. Los CRÉDITOS DE GRADO se estiman de la siguiente manera: 1 CRÉDITOS DE GRADO equivale a 12 horas teóricas o 24 teórico prácticas.

### 8.3.-Contenidos mínimos

**INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA:** La distinción entre la filosofía y filosofiar. Los grandes problemas de la filosofía: el problema del conocimiento, el problema metafísico, la cuestión ética y el tema antropológico. Principales respuestas de estas cuestiones el la Historia de la Filosofía.

**FILOSOFÍA ANTIGUA:** Los orígenes de la filosofía griega. El mito. Los jónicos. Los pitagóricos. Los eléatas. Físicos posteriores (Democrito Leucipo). La sofística. Sócrates. Platón. Aristóteles. El helenismo.

Precursores del neopitagorismo. El neoplatonismo. Plotino. El fin de la filosofía antigua.

**FILOSOFIA TARDO ANTIGUA:** Helenismo: escepticismo, epicureísmo, eclecticismo. Platonismo medio, Neoplatonismo, Plotino Porfirio Proclo.

**FILOSOFÍA MEDIEVAL:** Cristianismo y filosofía. La patrística. Los gnósticos y antignósticos. Tertulianismo. Los apologistas latinos. La patrística de los siglos III y IV. San Agustín La escolástica. Juan Escoto Eriúgena. Dialéctica y antidialéctica. San Anselmo. La esencia y la existencia de Dios.

Filosofía medieval 2: siglo 12 El problema de los universales. Abelardo. Filosofía árabe y judía. San Buenaventura. Tomás de Aquino. Duns Scoto. Guillermo de Ockham. El misticismo alemán.

**FILOSOFÍA MODERNA:** Renacimiento y Humanismo. Renacimiento y política.. Renacimiento y platonismo. Renacimiento y aristotelismo. Renacimiento y Reforma. El problema de América. El desarrollo de la ciencia. Descartes. La polémica del cartesianismo. Pascal. Espinoza. Leibniz. Vico. El empirismo inglés. Locke, Berkeley y Hume. El iluminismo inglés, el iluminismo italiano, el iluminismo alemán. El criticismo kantiano.

**FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA:** El romanticismo. Fichte. Schelling. Hegel. Schleiermacher.

Schopenhauer... Marxismo. El positivismo social. El positivismo utilitarista. El positivismo evolucionista. El espiritualismo. Nietzsche.

**Filos contemporánea 2** La gran guerra. El idealismo americano. El idealismo italiano. Bergson. La filosofía de la acción. El pragmatismo. Dewey. La segunda guerra mundial. La filosofía de las ciencias. El realismo. La fenomenología y el existencialismo. La corriente analítica. El giro hermenéutico y pragmático. La rehabilitación de la filosofía práctica. Perspectivas críticas: genealogía, deconstrucción, reconstrucción racional y teoría crítica.

**PENSAMIENTO ARGENTINO Y LATINOAMERICANO:** Descubrimiento y carácter de Iberoamérica. El país de los argentinos. Los diversos períodos y sus modulaciones: la escolástica del barroco, la ideología. El romanticismo. El positivismo. La superación del positivismo. El espiritualismo ecléctico. Fenomenología, historicismo, axiología. Las líneas cristianas (tomismo, suarismo, agustinismo). Los movimientos analíticos. Vanguardismo en Argentina.

**LÓGICA:** Objeto de la lógica. Verdad y validez. Forma lógica. Lógica proposicional. Enunciados simples y compuestos. Conectivos. Tablas de verdad. Tautologías, contradicciones y contingencias. La deducción

en lógica proposicional. Pruebas de validez e invalidez. Lógica de predicados. Funciones proposicionales. Cuantificadores. Pruebas de validez e invalidez.

ÉTICA: Planteo del problema ético; sentido y función del interrogante moral. Fundamentos filosófico-antropológicos de la eticidad. Los componentes del orden ético y su dimensión axiológica. Conceptos, juicios y argumentación moral. Análisis críticos de las principales respuestas teóricas a los interrogantes éticos. Enfoques y desarrollos contemporáneos en el campo de la ética.

METAFÍSICA: El tema del ser y su universalidad. Analogía del ser. La constitución del ente. Potencia y acto. Ser y devenir. El ser como sustancia. El ser y la causalidad. La metafísica en la Edad Moderna. Descartes. Kant. Hegel. Consideraciones críticas sobre el problema del ser en la filosofía del siglo XX.

GNOSEOLOGÍA: Tipos de conocimiento: conocimiento directo, habilidades, conocimiento proposicional. Condiciones del conocimiento proposicional: creencia, verdad y prueba; el problema de la cuarta condición. Teorías de la verdad. Analítico y sintético; a priori y a posteriori. Racionalismo y empirismo.

FILOSOFÍA DE LAS CIENCIAS: El problema de la clasificación de las ciencias. El objetivo de la ciencia: explicación, comprensión, predicción. La puesta a prueba de las hipótesis y teorías. La controversia sobre el método de la ciencia fáctica: Inductivismo, refutación, hipotético-deductivismo, consensualismo.

FILOSOFÍA POLÍTICA: Se estudiarán los principales contenidos teóricos que hacen a esta materia, así como los principales pensadores y obras fundamentales para la evolución del pensamiento político.

FILOSOFÍA DE LA HISTORIA: La reflexión filosófica acerca de la historia. Relación entre historia, historicidad y temporalidad. Constitución de la filosofía de la historia como disciplina moderna y sus vínculos con la conformación de la sociedad civil burguesa. Principales planteos acerca de la concepción filosófica de la historia a partir de la modernidad hasta nuestros días.

ESTÉTICA: Definiciones de la disciplina y de su objeto. Las corrientes estéticas y la historia. Relación de la estética con las artes. Sistematizaciones de las artes propuestas por algunos filósofos y artistas.

Problemas específicos de la disciplina: lo bello, la belleza, el arte y naturaleza. Reflexión estética sobre los fenómenos artísticos actuales.

ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA: La zoología de la especie humana. Una caracterización de la esencia y estructura del ser del hombre, su puesto en el universo, su sentido de la existencia. Antropología filosófica naturalista (monismo antropológico) y esencialismo (dualismo antropológico). El espiritualismo (Scheler), el simbolismo (Cassirer), el existencialismo (Heidegger). La concepción marxista del hombre. El objetivismo de Romero.

HISTORIA DE LA CIENCIA: Se estudiarán las etapas más importantes en la historia de una o varias disciplinas como lo serían, por ejemplo, Aristóteles, Tolomeo, Copérnico, Galileo, Kepler, Newton, etc., para el caso de la física) prestando especial atención a sus aspectos epistemológicos.

FILOSOFÍA DEL LENGUAJE: El lenguaje: palabras y oraciones. Teorías sobre el significado de las palabras. La definición; distintas clases de definiciones. Vaguedad. El significado de las oraciones. Criterios de significatividad.

MATERIAS OPTATIVAS: (tanto del ciclo de formación básica como del de licenciatura) los contenidos serán determinados por los respectivos departamentos o facultades.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: Procesos de producción del conocimiento científico. Diferentes paradigmas que configuran los enfoques cuantitativos, cualitativos, triangulares. Etapas de la investigación científica: problema, hipótesis, tipos de estudio, diseños metodológicos, instrumentos de recolección de datos, formas de análisis e interpretación. Lógica interna de la investigación y su validez.

#### 8.4.- Régimen de correlatividades:

Para	se debe tener aprobada
1.-Introducción a la Filosofía	–
2- Materia Optativa.	–
3.-Materia Optativa.	–
4.- Filosofía Antigua	1
5.- Lógica 1	–

6.- Filosofía Medieval.	1 y 4.
7.-Filosofía de la Ciencias.	5.
8.- Antropología Filosófica.	1.
9.- Filosofía Política.	6 y 8.
10.- Gnoseología.	4 y 5.
11.-Filosofía Moderna.	6
12.-Etica.	6.
13.-Filosofía de la Historia.	6.
14.- Estética.	8 y 11.
15.- Historia de la Ciencia.	5 y 11.
16.-Seminario del área Socio Antropológica.	8-9-12 y 13.
17.- Filosofía Contemporánea.	11
18.-Pensamiento Argentino y Latinoamericano	–
19.- Seminario I.	11.
20.-Metafísica.	6.
21.-Filosofía del Lenguaje.	5 y 10.
22.- Seminario Metodología de la Investigación	7.
23.-Optativa.	19
24.- Seminario II.	19
25.-Optativa.	19
26.-Taller de Tesis.	17 y 22.
27.-Lógica II.	5 y 17
28.- Tesina.	16-19-22 y 24

**8.5.- Régimen de Correlatividades del Ciclo Pedagógico:**

<b>Para rendir</b>	<b>Se debe tener aprobada</b>
Problemática Educativa	Introducción a la Filosofía

Adolescencia, Educación y Cultura	
Sistema Educativo y Curriculum	Problemática Educativa
Gestión Institucional	Sistema Educativo y curriculum
Didáctica General	Historia de la Filosofía Moderna
Didáctica especial y práctica docente	Didáctica General

**8.6.- Otros requisitos:**

El título de licenciado en Filosofía se otorgará cuando se hayan aprobado las materias y seminarios de este plan y una tesina de Licenciatura, entendiendo por tesina un trabajo escrito de una extensión que puede variar entre 50 y 100 hojas, cuyas condiciones se establecen en el reglamento para la presentación y aprobación de tesinas de Licenciatura de la Facultad de Humanidades. OCA N° 339/91.

**9. – Duración de la carrera**  
 Profesorado: 4 años  
 Licenciatura 5 años

**ESQUEMA DE HOMOLOGACION DE ASIGNATURAS LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y PROFESORADO EN FILOSOFIA:**

<b>PLAN 1999</b>	<b>PLAN 1997: LICENCIATURA EN FILOSOFIA (O.C.S. 671/97)</b>	<b>PLAN 1998: PROFESORADO EN FILOSOFIA. (O.C.S. 1194/98)</b>
1.- Introducción a la Filosofía	Introducción a la Filosofía	Introducción a la Filosofía
2.- Materia Optativa	Materia Optativa	Materia Optativa
3.- Materia Optativa	Materia Optativa	Materia Optativa
4.- Filosofía Antigua	Historia de la Filosofía Antigua	Historia de la Filosofía Antigua
5.- Lógica I	Lógica 1	Lógica 1
6.- Filosofía Medieval	Historia de la Filosofía Medieval	Historia de la Filosofía Medieval
7.- Filosofía de la Ciencia	Filosofía de la Ciencia	Filosofía de la Ciencia
8.- Antropología Filosófica	Antropología Filosófica	Antropología Filosófica
9.- Filosofía Política	Filosofía Política	Filosofía Política
10.- Gnoseología	Gnoseología	Gnoseología
11.- Filosofía Moderna	Historia de la Filosofía Moderna	Historia de la Filosofía Moderna

12.- Etica	Etica	Etica
13.- Filosofía de la Historia	Filosofía de la Historia	Filosofía de la Historia
14.- Estética	Estética	Estética
15.- Historia de la Ciencia	Historia de la Ciencia	Historia de la Ciencia
16.- Seminario del Area Socioantropológica	Problemas Especiales de Filosofía Política, o Problemas Especiales de Etica., o Problemas Especiales de Filosofía Moderna, o Problemas Especiales de Filosofía de la Historia, o Seminario de Sociología.	Problemas Especiales de Filosofía Política, o Problemas Especiales de Etica., o Problemas Especiales de Filosofía Moderna, o Problemas Especiales de Filosofía de la Historia, o Seminario de Sociología.
17.- Filosofía Contemporánea	Filosofía Contemporánea	Filosofía Contemporánea
18.- Pensamiento Argentino y Latinoamericano	Pensamiento Argentino y Latinoamericano	Pensamiento Argentino y Latinoamericano
19.- Seminario I	Seminario I	Seminario I
20.- Metafísica	Metafísica	.Metafísica
21.- Filosofía del Lenguaje	Filosofía del Lenguaje	Filosofía del Lenguaje
22.-Seminario Metodología de la Investigación	Asignatura del Area Epistemológica	
23.- Optativa	Optativa de otras carreras perteneciente a la U.N.M.d.P	
24.- Seminario II	Seminario II	
25.- Optativa	Optativa de otras carreras perteneciente a la U.N.M.d.P	
26.- Taller de Tesis	<b>TALLER DE TESIS</b>	
27.- Lógica II	Lógica II	
28.- Tesina	Tesina	



---

## Facultad de Filosofía y Letras

Puán 480 (C1406CPJ). Ciudad Autónoma de Buenos Aires  
Tel.: (011) 5287-2600  
Página web: [www.filo.uba.ar](http://www.filo.uba.ar) Correo electrónico: [alumnos@filo.uba.ar](mailto:alumnos@filo.uba.ar)

---

## PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Y SUPERIOR EN FILOSOFÍA

---

- **Profesor/a de Enseñanza Secundaria y Superior en Filosofía**

**Estructura curricular:** El Profesorado en Filosofía se estructura en tres ciclos:

### Ciclo Básico Común

El Ciclo Básico Común apunta a desarrollar instrumentos conceptuales y metodológicos fundamentales para los estudios posteriores, promoviendo el estudio de áreas significativas para la formación general y disciplinar.

Para completar este ciclo de estudios los/las alumnos/as deberán aprobar 6 (seis) materias, 2 (dos) de las cuales son comunes y obligatorias para todas las carreras de la Universidad, la materia Filosofía, que funciona como propedéutica para los estudios de la Carrera, Psicología y 2 (dos) materias electivas dentro de un listado que incluye Sociología, Antropología, Economía, Principios Generales del Derecho Latinoamericano, Ciencia Política, Semiología, Matemática, Matemática (Agronomía), Álgebra A, Análisis Matemático A, Física, Química y Biología del Ciclo Básico Común.

### Ciclo de Formación General

El Ciclo de Formación General despliega el estudio de enfoques teóricos diversos, plurales y actualizados en Filosofía y en sus proyecciones interdisciplinarias. Está organizado en un Tramo Básico orientado a proveer las competencias disciplinares nucleares y un Tramo Electivo que contempla un espectro de áreas disciplinares e interdisciplinares complementarias y la formación pedagógica imprescindible para el Profesorado que de este modo está presente desde los inicios de la formación.

El primer tramo ofrece, entonces, una formación sólida general que permite a los estudiantes acceder al conocimiento de las coordenadas históricas y sistemáticas necesarias para la comprensión del espectro disciplinar, la aprehensión de categorías fundamentales y la ulterior profundización en áreas específicas. El segundo presenta, por un lado, en los cursos electivos temáticos, un horizonte de temáticas que amplían la formación básica y, por otro, en los cursos electivos pedagógicos, problemáticas ligadas con la esfera educativa y pedagógica que conforma una base de saberes de esta área de estudios. Cabe notar que más allá de la diferenciación interna en tramos dentro del Ciclo de Formación General, todas las unidades de enseñanza ofrecen diseños de abordaje que contemplan la presentación integrada de núcleos teóricos, los instrumentos para el estudio ampliatorio, las herramientas iniciales de investigación en cada área, la formación de hábitos de estudio, el manejo de fuentes, las peculiaridades de la redacción académica y las habilidades de diseño de actividades de enseñanza y transferencia relacionadas con cada una. Está formado por 15 (quince) materias, 11 (once) de ellas pertenecientes al primer tramo y 4 (cuatro) al segundo.

### Ciclo de Formación Específica.

El Ciclo de Formación Específica permite, por un lado, la sistematización de aspectos de contenidos y prácticas necesarias para el ejercicio de la profesión docente de nivel secundario y superior, contemplando en el Tramo de formación didáctica una serie de 3 (tres) materias que complementan los recorridos específicos incluidos en el Ciclo de Formación General, de modo tal que se integran saberes teóricos y prácticos asociados con la didáctica general y la disciplinar en sus distintos aspectos. Por otro lado, el objetivo de alcanzar un perfil de docente-investigador prevé un Tramo electivo/optativo compuesto de 9 (nueve) espacios curriculares y organizados sobre una visión integral del ámbito filosófico. Está compuesto por 3 (tres) materias -una por cada una de las orientaciones: teórica, práctica y de tradición disciplinar-, a los efectos de cimentar la formación de docentes con perspectivas amplias e integrales en distintos campos, a los que se suman 6 (seis) espacios curriculares adicionales electivos a ser cubiertos por materias de orientación y seminarios concebidos como espacios de investigación imprescindibles para la formación disciplinar. La amplitud temática de las materias de especialización y los seminarios, concebidos como espacios dinámicos del plan, apunta a la profundización de elementos vinculados con las prácticas disciplinares con especial énfasis en la complementación de docencia e investigación.

**Perfil profesional:** El Profesorado en Filosofía busca formar profesionales con competencias científicas específicas de alto nivel, capaces de comprender, analizar y evaluar problemas teóricos y prácticos e intervenir prioritariamente en los ámbitos educativos de nivel secundario y superior a través de la enseñanza de asignaturas con contenido filosófico, ético-político y epistemológico. Se apunta, por tanto, a formar profesionales:

- con amplio conocimiento de las distintas perspectivas disciplinares en sus diversos enfoques y del tratamiento didáctico de los contenidos atendiendo a los contextos educativos particulares en que se desempeñe;
- con saberes orientados a la gestación y presentación de ideas y sistemas teniendo en cuenta su transmisión y difusión a través del diseño de vías de transferencia e impacto sobre el ámbito social;
- con capacidad para promover la disciplina en sus distintos terrenos a través de la enseñanza apelando a la labor colectiva mediante la coordinación de grupos y la integración de equipos de trabajo multidisciplinarios en un marco respetuoso de las singularidades y marcas locales;
- con habilidad para interactuar en los diversos ámbitos nacionales e internacionales por medio de aportes que cimenten la transmisión de la disciplina en sus diversas vertientes;
- con compromiso con las dinámicas institucionales y los mecanismos que aseguren la transparencia en el acceso a los cargos, así como con los principios democráticos y el estado de derecho.

**Alcances del título:** Al concluir los estudios correspondientes al Profesorado en Filosofía el/la egresado/a estará en condiciones de ejercer la docencia en los niveles de enseñanza medio y superior (terciario universitario y no universitario).

Sus habilidades lo capacitan para:

- desempeñarse como profesor en el área de filosofía y en asignaturas con contenidos asociados, especialmente los vinculados con temáticas ético-políticas y epistemológicas en distintos niveles;
- llevar adelante tareas de docencia, investigación y divulgación en la esfera de la filosofía y las humanidades;
- planificar, conducir y evaluar procesos relacionados con sus distintas áreas aportando un enfoque propio de las humanidades;
- participar del diseño y dictado de actividades de formación y perfeccionamiento docente orientadas a todos los niveles;
- asesorar y llevar adelante proyectos de difusión cultural en el ámbito editorial y de medios de comunicación;
- brindar asesoramiento técnico en comités de ética y asumir funciones técnicas en la administración pública y privada;
- proseguir, desde su perfil de docente-investigador, investigaciones de posgrado.

### ***Plan de estudios: Profesorado en Filosofía***

*Duración estimada: 6 años*

#### **Ciclo Básico Común**

- Introducción al Conocimiento de la Sociedad y el Estado
- Introducción al Pensamiento Científico
- Filosofía
- Psicología
- 2 (dos) materias que se pueden elegir entre Sociología, Antropología, Economía, Principios Generales del Derecho Latinoamericano, Ciencia Política, Semiología, Matemática, Matemática (Agronomía), Álgebra A, Análisis Matemático A, Física, Química y Biología.

#### **Ciclo de Formación General**

- Historia de la Filosofía Antigua
- Historia de la Filosofía Medieval
- Historia de la Filosofía Moderna
- Filosofía Contemporánea
- Lógica
- Ética
- Pensamiento Argentino y Latinoamericano
- Metafísica
- Gnoseología
- Filosofía de las Ciencias
- Filosofía Política
- Electiva temática \*
- Electiva temática \*

- Electiva pedagógica \*\*
- Electiva pedagógica \*\*

\* El/la alumno/a deberá elegir 2 (dos) de los siguientes cursos: Fundamentos de Filosofía; Filosofía del Lenguaje; Antropología Filosófica; Filosofía de la Historia; Filosofía del Derecho; Estética; Lengua y Cultura Griegas I o Griego Filosófico I; Lengua y Cultura Griegas II o Griego Filosófico II; Lengua y Cultura Latinas I o Latín Filosófico I; Lengua y Cultura Latinas II o Latín Filosófico II; Gramática; Lingüística; Teoría y Análisis Literario; Historia de la Teoría Antropológica; Antropología Sistemática I; Filosofía de la Educación; Historia Social General; Historia de los Sistemas Políticos; Historia de los Sistemas Económicos. En el caso de incluir entre los cursos del Tramo Electivo Filosofía del Lenguaje; Antropología Filosófica; Filosofía de la Historia; Filosofía del Derecho; Estética; Griego Filosófico I; Griego Filosófico II; Latín Filosófico I y Latín Filosófico II, la/s asignatura/s elegida/s no estará/n disponible/s para el Tramo Electivo/Optativo del Ciclo de Formación Específica.

\*\*El/la alumno/a deberá elegir 2 (dos) de los siguientes cursos: Filosofía de la Educación; Sociología de la Educación; Historia Social General de la Educación; Historia de la Educación Argentina; Historia de la Educación Latinoamericana; Política Educacional; Psicología Educacional; Análisis Institucional de la Escuela.

### **Ciclo de Formación Específica**

#### **A. Tramo de Formación Didáctica**

- Didáctica General
- Teoría y Práctica de la Enseñanza Filosófica
- Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza

#### **B. Tramo Electivo/Optativo**

- Electiva Integradora I (Entre materias de la Orientación en Filosofía Teórica)
- Electiva Integradora II (Entre materias de la Orientación en Filosofía Práctica)
- Electiva Integradora III (Entre materias de la Orientación en Tradición Filosófica)
- Electiva Temática IV\*
- Electiva Temática V\*
- Electiva Temática VI\*
- Electiva Temática VII\*
- Electiva Temática VIII\*
- Electiva Temática IX\*

\*Las materias electivas temáticas consisten en 6 (seis) asignaturas a elegir entre: (i) seminarios dictados por el Departamento de Filosofía (no menos de 3 (tres) y no más de 5 (cinco)), caso en el cual la carga horaria es de 4 (cuatro) horas semanales y 64 (sesenta y cuatro) horas totales; (ii) materias de una o varias de las orientaciones que no haya seleccionado como Electiva integradora; (iii) otras materias que dicte el Departamento en carácter de Optativas (que no sean básicas); (iv) materias de otras carreras de la Facultad de Filosofía y Letras o de otras facultades de la Universidad de Buenos Aires -no más de 2 (dos)-.

#### **Idiomas**

- Idioma Sajón – Nivel I
- Idioma Sajón – Nivel II
- Idioma Sajón – Nivel III
- Idioma Latino – Nivel I
- Idioma Latino – Nivel II
- Idioma Latino – Nivel III

XX1507



Universidad Nacional de Rosario

ROSARIO, 06 de octubre de 2011

VISTO que por las presentes actuaciones la Facultad de Humanidades y Artes mediante Resolución C.D. N° 571/11 propone modificar el artículo 2° de la Resolución C.S. N° 379/2001 que aprueba el plan de estudios de la carrera de Filosofía; y

CONSIDERANDO:

Que Secretaría Académica en su despacho n° 0743/11 expresa que:

- El artículo 2° de la Resolución mencionada se refiere a la vigencia del plan de estudios de la carrera de Filosofía.
- La propuesta se presenta a efectos de ordenar la situación de los alumnos de dicha carrera.

Que la Comisión de Asuntos Académicos aconseja favorablemente.

Que el presente expediente es tratado y aprobado por los señores Consejeros Superiores en la sesión del día de la fecha.

Por ello,

EL CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Modificar el artículo 2° de la Resolución C.S. N° 379/2001, el que quedará redactado de la siguiente manera:

*ARTÍCULO 2°: Dejar debidamente establecido que la fecha de vigencia del plan de estudios modificado de la carrera de Filosofía (Profesorado y Literatura), es desde el año académico 1998 y hasta la aprobación de un nuevo plan de estudios.*

ARTÍCULO 2°.- Inscribase, comuníquese y archívese.

RESOLUCIÓN C.S. N° 229/2011

Abog. Silvia C. BETTIOL  
Sec. Administrativa Consejo Superior

Rector Prof. Darío P. MAIORANA  
Presidente Consejo Superior U.N.R.

mbm

ROSARIO, 26 de junio de 2001

VISTO que por las presentes actuaciones la Facultad de Humanidades y Artes mediante Resolución C.D. N° 106/2001, propone la modificación del plan de estudios de la carrera de Filosofía para el título de Profesor en Filosofía, aprobado por Resolución C.S. N° 317/2000 y modificatoria N° 398/2000; y

CONSIDERANDO:

Que Secretaría Académica en su despacho recaído a fs. 119 expresa que por la mencionada Resolución Consejo Directivo se han corregido errores materiales del mencionado plan de estudios correspondiendo su aprobación, así como también otorgar vigencia desde el año académico 1998 y hasta el año académico 2001 inclusive.

Que la Comisión de Asuntos Académicos dictamina al respecto.

Que el presente expediente es tratado y aprobado por los señores Consejeros Superiores en la sesión del día de la fecha.

Por ello,

EL CONSEJO SUPERIOR

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Dejar sin efecto la Resolución C.S. N° 398/2000 del 28 de noviembre de 2000.

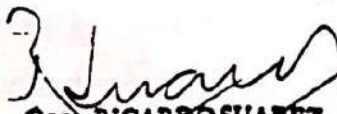
ARTÍCULO 2°.- Aprobar la modificación del plan de estudios de la carrera de FILOSOFÍA, para el título de Profesor en Filosofía, de la Facultad de Humanidades y Artes, obrante en Anexo Único de la presente, con vigencia desde el año académico 1998 y hasta el año académico 2001 inclusive.

ARTÍCULO 3°.- Modificar en lo pertinente la Resolución C.S. N° 317/2000 del 03 de octubre de 2000.

ARTÍCULO 4°.- Inscribase, comuníquese y archívese.

RESOLUCIÓN C.S. N° 379/2001 =

sbg

  
Cont. RICARDO SUAREZ  
RECTOR  
Pte. CONSEJO SUPERIOR  
U.N.R.

## 1. Identificación: PLAN DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE FILOSOFIA

### 2. Finalidad del plan de estudios:

El presente plan de Estudios tiene como finalidad crear e impartir conocimientos filosóficos. Entiende por ellos el vasto campo de saberes que las diversas sociedades distinguen como el legado vital de las civilizaciones que se preguntan acerca su propia existencia, de los individuos que las componen, de las prácticas socio-políticas y de la configuración de su cultura y su ciencia.

La Escuela de Filosofía de la Facultad de Humanidades y Artes entiende la condición actual de la filosofía como un saber que vuelve constantemente sobre sí mismo constituyéndose en un saber sobre los saberes. En ese siempre iniciado y reinventado afán de dar respuesta y de apoderarse de las nuevas preguntas, sus recorridos históricos han fluctuado entre trayectorias intimidantes, espacios ideales, absolutos metafísicos, privilegios de pensamiento especulativo, declaraciones vanguardistas, tribunales de la razón, críticas demoledoras, construcciones, re-construcciones, y de-construcciones, y ejercicios del disenso contra los dogmas.

Esté Plan de Estudios tiene por finalidad formar graduados universitarios en Filosofía con un profundo conocimiento de las problematizaciones, peculiaridades y multiplicidades que su objeto propone. Las discusiones acerca de su objeto, su metodología, su especificidad y utilidad, sus relaciones con otros saberes, su intervención en las prácticas sociales y en la legitimación del poder político, son problemas que reclaman la atención de la filosofía, al mismo tiempo que la constituyen como tal.

La Filosofía es la historia de esos problemas, de las complejas relaciones que los vinculan y de sus inevitables efectos en todos los ámbitos del pensar y del hacer humanos. De acuerdo con esta manera de concebir la filosofía, y entendiendo su objeto mismo como problema, este Plan de estudios se configura con las siguientes características:

- un carácter abierto, crítico y problematizante que permita resituar a la Filosofía en nuevos ámbitos, de manera de resignificar su producción estrechamente ligada a sus recorridos clásicos.
- una actitud pluralista y democrática que haga posible la consideración de nuevos espacios del saber, y la organización de una Historia de la Filosofía en la que se incorporen autores y corrientes subestimados por las lecturas dominantes.
- un intenso desarrollo de tareas investigativas en las que se interroguen tanto textos como acontecimientos.
- un riguroso recorrido en la lectura de las fuentes que garantice la dilucidación de los

- un ejercicio de escritura que comprometa a docentes y alumnos en una permanente tarea de indagación, de debate y de producción.
- la implementación de metodologías de análisis e investigación que impidan la naturalización del objeto y que posibiliten la incorporación de modos de conocimientos no convencionales, resultante de la creciente complejidad y fragmentación de la cultura en nuestros días.

La Filosofía es un estado de interrogación permanente e inevitable. No es un conjunto de datos, sino una compleja trama de problemas y de tensiones, cuyo abordaje y solución requiere una búsqueda de criterios y de condiciones que posibiliten una indagación histórica de la verdad, y no el hallazgo de una verdad permanente y fija.

El mundo contemporáneo presenta encrucijadas inéditas que la Filosofía debe explorar, renovando su disposición al saber en la confrontación con los modos de diversidad y con la heterogeneidad que ofrece la acción cultural. Por ello, el presente Plan de Estudios impulsa la presencia de estas nuevas modalidades del pensar que la Filosofía adquiere cuando entabla diálogo con otros saberes.

### 3. Objeto de la profesión.

Así un Graduado Universitario en Filosofía, además de conocer en profundidad los recorridos temáticos clásicos de su disciplina, debe poder pensar críticamente:

- el mundo comunicacional: dado el desarrollo alcanzado por los medios de comunicación masiva, y su capacidad de generar sujetos en simultaneidad con un inmenso poder para violentarlos. No se debe renunciar, entonces, a la tarea de reflexionar acerca de la incidencia y la estrategia de los medios, pues son versiones de la filosofía, convertidas en "sentido común", las que operan allí.
- el mundo estético: cuya preeminencia a partir de la Modernidad nos obliga a un debate insoslayable que evite desoir el nuevo sentido del encuentro entre la filosofía y el Arte. Los saberes artísticos, incluso la publicidad, se encuentran en una constante confrontación, en términos de órdenes teóricos y de liberación de mecanismos internos de cada saber, en los que se revela una regla cara a la filosofía: la tentación que lleva a la invención y a la inversión de sus propias reglas.
- el mundo de la política: ya que es el mundo de su horizonte cotidiano y de sus compromisos sociales. Desde sus inicios la filosofía ha estado vinculada a la constitución de los estados, y ha teorizado sobre un vasto campo jurídico, ético y político. Hoy más que nunca urge el diálogo de la filosofía con la política, para encontrar su punto de inflexión, su proyecto y perfilarse como un saber para la transformación, que quizás deba expresarse en nuevas éticas y hasta en una nueva metafísica.
- el mundo productivo: que es el sitio donde se juegan los dramas de la opresión y la libertad, y sobre el cual han surgido las grandes teorías críticas del siglo XIX. Ellas han

dejado herencias vivas de inestimable valor en el momento de emprender la interrogación sobre las mutaciones técnico-científicas de la modernidad, sobre las modulaciones de las sociedades de control y sobre los efectos actuales de la hiperespecialización del mundo productivo sobre el hombre, las comunidades y su ambiente. Pensar la "telaraña ideológica" del mundo productivo es una urgencia, no sólo para construir una idea de sociedad, sino también para perfilar rumbos de práctica de lectura.

- el mundo de conocimiento y la ciencia: dado que se impone en este campo un amplio debate epistemológico, que permita salir de una mera síntesis de los resultados científicos, para abordar un espacio de reflexión acerca del estatuto teórico-práctico de las ciencias, desde su lógica textual y desde su propia historia. En definitiva, reactivar sus grandes temas: la verdad, la objetividad, la certeza, el alcance, los límites y la finalidad del conocimiento humano.

- la propia historia de la filosofía: porque es el ámbito en el cual se puede comprender su propia constitución y la de sus problemas. Un estudio de la historia de la filosofía con nuevas formas de inteligibilidad que impliquen no reducirla a sus condicionamiento históricos, sino situarla en las formaciones sociales y en el suelo cultural que la hicieron posible, en las producciones teóricas que le dieron vida, más allá del tiempo cronológico de su duración o de su influencia. Comprender el sentido de la contemporaneidad de una investigación histórica de la filosofía, es condición decisiva en la formación filosófica.

Pensar, entonces, a la filosofía, abierta, en diálogo y en confrontación con estos mundos, requiere del Graduado Universitario en filosofía:

- un pensar crítico, innovador y creativo.
- un ejercicio de lectura minucioso, imaginativo y atento a la textualidad.
- un ejercicio de escritura original y productivo que supere el mero comentario y la repetición explicativa de textos.
- una elaboración de instrumentos y estrategias metodológicas que permitan abordar la investigación como ejercicio de invención.
- una formación básica sobre los problemas centrales de la filosofía, que contribuya a visualizar el carácter problemático de su objeto.

#### 4. Características de la carrera:

4.1. Nivel: Grado

4.2. Acreditación:

- a. Quienes cumplimenten los requisitos establecidos en los Ciclos: Introdutorio, Formativo, de Orientación y tesina, obtendrán el título de Licenciado en Filosofía.

- b. Quienes cumplieren los requisitos establecidos en los Ciclos: Introdutorio, Formativo, de Orientación y de Formación Docente, obtendrán el título de Profesor en Filosofía.

#### 4.3. Alcances de los títulos:

##### LICENCIADO EN FILOSOFIA

Realizar estudios o investigaciones acerca del saber filosófico en su intervención en los diversos procesos históricos, culturales, sociales y científicos.

Asesorar en lo referente a construcción de modelos y criterios de lectura reflexiva del saber filosófico en la compleja trama del tejido de conocimientos de las sociedades contemporáneas.

##### PROFESOR EN FILOSOFIA

Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje en el área de la Filosofía.

Asesorar en lo concerniente a los aspectos teórico metodológicos relativos a la enseñanza de la Filosofía.

#### 4.4 Perfil de los títulos:

De acuerdo a los lineamientos referidos a la finalidad del plan de la Carrera Filosofía y al Perfil del Graduado Universitario en Filosofía, la característica general de este Plan implica:

lograr la dinamización del quehacer educativo.

revalorizar las decisiones individuales, estimulando el protagonismo en la definición de la formación de Grado

fomentar el nivel de comunicabilidad entre alumnos y profesores.

brindar una formación común con reglas claras y definidas.

propiciar la elección de una orientación básica.

Por otra parte, y tal como se ha expresado en la Finalidad, este Plan de Estudios se organiza sobre la base de tres ejes fundamentales:

- la lectura directa de las fuentes a fin de evitar el carácter introductorio y la escasa confrontación de ideas que, en ocasiones, presentan los textos de los comentaristas.

- la práctica constante de la escritura a fin de fomentar las máximas posibilidades del pensamiento aliado a un estilo de escritura que no le es externo.

los modos de investigación que permitan explorar la diversidad de los saberes y sus relaciones.

El presente Plan de Estudios en Filosofía se organiza de tal modo que permite profundizar autores, temas, recorridos históricos y auspiciar un abordaje investigativo de los

en un estímulo para la creación de vínculos entre problemas ya existentes, abriendo toda la actividad hacia la formulación siempre renovada de las cuestiones filosóficas. Por lo tanto, se promueve una gran amplitud para lecturas de formas de pensamiento no sistemáticas con una constante relación entre teoría y práctica y una rigurosa formación en la disciplina que permita interpretar y transformar las tensiones del mundo contemporáneo.

## 5. Organización del plan de estudios:

### 5.1 Ciclos

El Plan de Estudio de la Carrera de Filosofía comprende cuatro ciclos a saber:

1. Ciclo Introductorio.
2. Ciclo Formativo.
3. Ciclo de Orientación.
4. Ciclo de Formación docente.

#### 1. Ciclo Introductorio

Este ciclo tiene por finalidad constituirse en una instancia integradora respecto de las problemáticas específicas de cada carrera de la Facultad de Humanidades y Artes. La organización de los contenidos de las diferentes disciplinas, busca brindar una concepción del hombre y de las relaciones que los hombres establecen entre sí y con el mundo, adecuada a los procesos de construcción del conocimiento de nuestra época.

Así los objetivos de este Ciclo son los siguientes:

- Favorecer la adquisición de estructuras cognoscitivas e instrumentales necesarias para el desarrollo curricular de las distintas carreras que comparten este Ciclo.
- Posibilitar la interpretación de los procesos sociales desde una perspectiva integral, respetando la especificidad de cada campo de análisis.
- Ofrecer el marco teórico básico que facilite una aproximación, con criterios científicos e interdisciplinarios a la comprensión de los fenómenos sociales de la realidad nacional y latinoamericana.
- Permitir el fortalecimiento de la decisión respecto de la carrera elegida y la oportuna reorientación, tendientes a evitar deserciones y/o frustraciones.

Este Ciclo está integrado por las siguientes asignaturas:

- Problemática del Saber
- Problemática Antropológica
- Problemática Psicológica
- Problemática Histórica
- Análisis del Texto

## 2. Ciclo Formativo

En este Ciclo se desarrollan aquellos temas, autores y problemas que el alumno ineludiblemente debe conocer. Tiene como finalidad la formación básica del alumno universitario en filosofía.

Este Ciclo Formativo está compuesto por 22 asignaturas de carácter obligatorio, de las cuales 8 son anuales (Historia de la Filosofía Antigua, Historia de la Filosofía Medieval y del Renacimiento, Historia de la Filosofía Moderna, Historia de la Filosofía Contemporánea y dos idiomas de dos niveles anuales cada uno), y 14 cuatrimestrales (Lógica I, Lógica II, Epistemología, Epistemología e Historia de las Ciencias Naturales y Formales, Epistemología e Historia de las Ciencias Sociales, Antropología Filosófica, Teoría de la Lectura, Gnoseología, Ética, Metafísica, Estética, Problemática Política, Problemática del Pensamiento Argentino y Latinoamericano I y Problemática del Pensamiento Argentino y Latinoamericano II).

Las Historias de la Filosofía son anuales. En las Carreras de Filosofía, las Historias constituyen un eje que permite situar y organizar las problemáticas, sus autores, sus circunstancias, poniendo de manifiesto la ineludible relación existente entre el texto y su contexto, y suministrando un marco de referencia con el que el resto de las asignaturas, de un modo u otro, tienen que contar. En las asignaturas cuatrimestrales se abordan y delimitan en general las problemáticas internas propias de su recorte disciplinar. Esta perspectiva panorámica no implica una visión superficial de los problemas, por el contrario, tiene como tarea central el estudio de fuentes y comentaristas pero tomados en un registro más amplio que relacione los temas y autores en el interior de los espacios de saber en los que la disciplina se delimitó como tal.

Los dos idiomas, de dos niveles cada uno, que integran las asignaturas de este ciclo, son electivos para el alumno, acorde a las siguientes opciones: a. dos lenguas clásicas; b. Dos lenguas modernas; c. Una lengua clásica y una lengua moderna.

## 3. Ciclo de Orientación

El Ciclo de Orientación tiene por finalidad exigir un mayor protagonismo tanto de parte del alumno como del profesor, pues implica acciones concretas del alumno, como la lectura y la escritura, y permite al profesor exponer sus preocupaciones teóricas e investigaciones personales.

Este Ciclo de Orientación se desarrolla en simultaneidad con el Ciclo Formativo a fin de evitar el orden cronológico que supondría primero la formación y luego la orientación.

Está integrado por los Cursos Específicos, los Cursos Libres y el Seminario.

Los Cursos Específicos son complementarios de las asignaturas cuatrimestrales y se dictan en el cuatrimestre inmediatamente posterior. Esto significa que el estudio de textos y autores, tanto de fuentes como de ensayistas, se realizan desde cortes temáticos específicos, problemas puntuales, ejes con recorridos determinados, enfoques parciales o diferenciales, etc. El Curso Específico desarrollado inmediatamente después de la asignatura, permite al alumno y al profesor discutir propuestas de trabajo que dinamicen la relación docente-alumno y el proceso de enseñanza-aprendizaje; además el profesor puede, de esta manera, presentar los resultados de sus investigaciones y estudios especializados, transformando así a la Cátedra en un lugar de divulgación de sus ocupaciones, y por otra parte, se le otorga al alumno la posibilidad de insistir en temas de gran complejidad u orientar sus intereses.

Los Cursos Libres no son complementarios de una asignatura previamente dictada, sino de núcleos problemáticos más amplios que son las áreas previstas en el plan. El contenido de estos cursos (temas, autores, problemas, textos), las perspectivas de análisis y las metodologías de lectura e investigación, varían a razón de tres por cuatrimestre. A diferencia de los Cursos Específicos, los Cursos Libres provienen de una convocatoria abierta a presentación de propuestas, las cuales son examinadas por la Dirección de la Carrera y la Comisión Asesora de la Escuela de Filosofía, según los siguientes aspectos:

1. pertinencia filosófica, en su correspondencia con un área del Plan.
2. Antecedentes del docente.
3. Presentación formal (tema, fundamentación, objetivos, metodologías de trabajo, formas de evaluación y bibliografía).

En el caso de que las propuestas presentadas no cubran la cantidad de cursos previstos por cuatrimestre, la Dirección de la Escuela garantiza el dictado de la totalidad de estos cursos, recurriendo a los Profesores de la Planta Docente, según un sistema de selección interna.

Tanto los Cursos Específicos como los Cursos Libres permiten la construcción de una orientación en el recorrido académico de los alumnos y la gestación de instrumentos de trabajo acordes con una profunda relación entre teoría y práctica.

La regla por la cual se rigen estos cursos, es la siguiente: el alumno deberá elegir un total de 8 cursos en la totalidad de la Carrera, ya sean estos Específicos o Libres; no menos de 2 por área y no más de 4 por área. De esta manera el alumno transita por todas las áreas contempladas en el Plan y la pertenencia a las mismas es lo que determina la orientación.

Otra asignatura perteneciente a este Ciclo de Orientación es el Seminario de Investigación. Este Seminario es anual y su contenido varía de año en año a propuestas de los alumnos que están en condiciones de cursarlo, conjuntamente con la Dirección de la

Escuela. En él se pone especial énfasis en la precisión de las lecturas, en el diseño de modelos de investigación y en la producción escrita, que en este caso tiene carácter obligatorio, pues prepara al alumno para afrontar las exigencias de la Tesina.

#### 4. Ciclo de Formación Docente

Las actuales condiciones de nuestra sociedad requieren un análisis crítico de la realidad que permita a los futuros docentes una participación activa en la recreación y creación de la misma. Además requieren, desde lo educativo, un desarrollo específico de conceptos, habilidades y actitudes reflexivas adecuadas para la mejor comprensión global e histórica de la práctica docente.

El presente ciclo propone el desarrollo de las competencias adecuadas para promover la apropiación crítica de fundamentos y conocimientos del campo educativo que articulados con la formación disciplinar específica, permitan la comprensión global de los procesos educativos desde una perspectiva socio-política-cultural, el desarrollo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la participación institucional, la capacidad para la resolución de problemas para el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos.

Este ciclo se fundamenta en la concepción de *enseñanza* que la define como un proceso complejo de múltiples dimensiones: epistemológicas, socio-políticas, éticas, dimensiones que configuran la problemática específica del campo educativo.

El Ciclo de Formación Docente tiene por finalidad la formación pedagógica, científica y técnica de docentes para desarrollar su práctica en los niveles pertinentes del sistema educativo y en el ámbito de la educación no formal.

Los conocimientos, habilidades y actitudes que promoverá el ciclo son, básicamente, los siguientes:

- Los conocimientos básicos adecuados del campo de la educación, necesarios para la comprensión de las teorías de la educación, las teorías del sujeto y del aprendizaje, las políticas educativas, la dinámica de las instituciones educativas, el currículum y la didáctica.
- Las capacidades necesarias para el desarrollo de las actividades específicas que le competen en su campo profesional docente, en relación al contexto social.
- Las capacidades para el desarrollo de la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Las actitudes críticas para la apropiación y desarrollo de las alternativas pedagógico-didácticas, a partir de los fundamentos científicos e ideológicos que sostienen la práctica docente.

Escuela. En él se pone especial énfasis en la precisión de las lecturas, en el diseño de modelos de investigación y en la producción escrita, que en este caso tiene carácter obligatorio, pues prepara al alumno para afrontar las exigencias de la Tesina.

#### 4. Ciclo de Formación Docente

Las actuales condiciones de nuestra sociedad requieren un análisis crítico de la realidad que permita a los futuros docentes una participación activa en la recreación y creación de la misma. Además requieren, desde lo educativo, un desarrollo específico de conceptos, habilidades y actitudes reflexivas adecuadas para la mejor comprensión global e histórica de la práctica docente.

El presente ciclo propone el desarrollo de las competencias adecuadas para promover la apropiación crítica de fundamentos y conocimientos del campo educativo que articulados con la formación disciplinar específica, permitan la comprensión global de los procesos educativos desde una perspectiva socio-política-cultural, el desarrollo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la participación institucional, la capacidad para la resolución de problemas para el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos.

Este ciclo se fundamenta en la concepción de *enseñanza* que la define como un proceso complejo de múltiples dimensiones: epistemológicas, socio-políticas, éticas, dimensiones que configuran la problemática específica del campo educativo.

El Ciclo de Formación Docente tiene por finalidad la formación pedagógica, científica y técnica de docentes para desarrollar su práctica en los niveles pertinentes del sistema educativo y en el ámbito de la educación no formal.

Los conocimientos, habilidades y actitudes que promoverá el ciclo son, básicamente, los siguientes:

- Los conocimientos básicos adecuados del campo de la educación, necesarios para la comprensión de las teorías de la educación, las teorías del sujeto y del aprendizaje, las políticas educativas, la dinámica de las instituciones educativas, el currículum y la didáctica.
- Las capacidades necesarias para el desarrollo de las actividades específicas que le competen en su campo profesional docente, en relación al contexto social.
- Las capacidades para el desarrollo de la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Las actitudes críticas para la apropiación y desarrollo de las alternativas pedagógico-didácticas, a partir de los fundamentos científicos e ideológicos que sostienen la Práctica docente.

- Las actitudes éticas que aseguren el respeto del pluralismo, las identidades y la convivencia democrática necesarias para una práctica profesional comprometida con el contexto socio-político-cultural.

## 5.2. Areas

El Plan de Estudios de la Carrera de Filosofía consta de cuatro áreas, cuyas denominaciones son: Area de Historia de la Filosofía, Area Lógico-epistemológica, Area de Asignaturas Filosóficas Específicas y Area de Problemática Política.

### Area de Historia de la Filosofía

Esta área comprende a las asignaturas anuales que dan cuenta de la diversidad de problemas y autores constituidos según la periodización establecida a partir de la distinción entre la antigüedad clásica, el medioevo, el Renacimiento, la modernidad y la contemporaneidad. En esta área, el alumno realiza un recorrido histórico que le permite ubicar las diferentes problemáticas propias de cada época y sus autores representativos, así como las circunstancias histórico-sociales que han intervenido en su aparición y consolidación.

### Area Lógico-epistemológica

Esta área comprende cinco materias cuatrimestrales, los Cursos Complementarios de ellas (Específicos) y los Cursos Libres inscriptos en el área. Son las materias vinculadas con la constitución y los efectos de los discursos científicos y los procedimientos lógicos afines a ellos, que desde la antigüedad hasta la época contemporánea, se sitúan frente a la filosofía o en su interior, problematizándola desde las revoluciones científico-técnicas.

### Area de Asignaturas Filosóficas Específicas

Esta área comprende seis materias cuatrimestrales, los Cursos Complementarios de ellas (Específicos) y los Cursos Libres inscriptos en el área. Su enfoque apunta al análisis de los problemas centrales de la filosofía antes que a historiar las ideas filosóficas. Se trata de pasar revista a los capítulos tradicionales y examinar los grandes temas de la reflexión filosófica como son: el alcance, límites, fuentes y estructuras del conocimiento; el sujeto del conocimiento; la especificidad de la acción humana, el sujeto del obrar, el carácter constituyente y constituido del mismo, el pasaje de la acción humana a la conducta moral y política; la conceptualización crítica de lo bello, la naturaleza del lenguaje y las posibilidades de la lectura.

#### a) Area de Problemática Política

Esta área está compuesta por tres materias cuatrimestrales, los Cursos Complementarios de ellas (Específicos) y los Cursos Libres inscriptos en el área. Es el

concepto de "lo político" el que se pone en cuestión y sus consecuencias y tratamientos en el ámbito argentino y latinoamericano. La relación filosofía-política es aquí puesta en despliegue en todas sus dimensiones; tanto como una esfera específica de la acción social, un ámbito con tradiciones teóricas propias y un espacio de permanente interrelación con la Filosofía.

Las áreas son el núcleo académico por medio del cual se amplía la asignatura en su problemática. Los objetivos que la rigen son:

- integrar cuestiones filosóficas comunes
- coordinar actividades extracurriculares.
- articular el desenvolvimiento de la actividad académica de las clases.
- planificar eventuales carencias temáticas o superposiciones innecesarias

A diferencia del Ciclo Formativo que contempla las cuatro áreas recientemente enumeradas, en el ámbito del Ciclo de Orientación, sólo se reconoce la existencia de aquellas áreas que expresan las tres orientaciones posibles para los alumnos, ellas son:

- el Area Lógico-epistemológica
- el Area de Asignaturas Filosóficas Específicas
- el Area de Problemática Política.

Esta peculiaridad se fundamenta en que tanto los Cursos Específicos como los Cursos Libres, necesariamente están inscriptos en el terreno de la constitución histórica de los problemas, propia de la Historia de la Filosofía. De manera que el alumno elige 8 Cursos entre los 38 que se ofrecen en el transcurso de los 4 años que duran estos ciclos.

### 5.3. Asignaturas y delimitación de contenidos

#### Ciclo Introductorio

##### 1.1. Problemática del Saber

El saber como relato mítico y pregunta metafísica

- a. El saber suprasensible: fundamentos míticos y filosofía de autor.
- b. Mito, metafísica y creencia: las relaciones persistentes

El saber como razón científica y crítica histórica

- a. Las revoluciones teóricas de la modernidad: método científico y filosofías de la razón.
- b. La crítica dialéctica y la crítica de la metafísica

El saber como cuestión del sujeto

- a. La crisis de la idea del sujeto
- b. Del humanismo crítico a la crítica del disciplinar. onto

### 1.2. Problemática Antropológica

- Caracterización del conocimiento antropológico. Fundamentos de su surgimiento. Relaciones con otras ciencias.
- La antropología contemporánea. Ejes conceptuales: cultura y sociedad. Etnia, raza y clases sociales. Articulación social. Relaciones informales. Patronazgo. Procesos constitutivos de la identidad.

Nota: El desarrollo de la asignatura se efectúa combinando el análisis de trabajos de investigación específicos vinculados a relaciones interétnicas: procesos urbanos, rurales, u otras áreas como salud, educación, en la que el antropólogo trabaja actualmente con los ejes conceptuales planteados.

### 1.3. Problemática Psicológica

- Reseña histórica del surgimiento de la psicología.
- Relación de la psicología con las ciencias sociales y naturales.
- Confrontación de los modelos: sujeto de la conducta-sujeto inconsciente.
  - a. el sujeto como conducta: el conductismo.
  - b. el sujeto del inconsciente: el psicoanálisis.
- La carrera de Psicología: recorrido histórico. Situación profesional actual y territorios de incumbencias.

### 1.4. Problemática Histórica

- Historia y Ciencias Sociales. Historia y Teoría
- La conformación del modelo agro-exportador y la consolidación del estado nacional.
- Las relaciones entre la sociedad civil y la sociedad política.
- Los modelos de desarrollo y los modos de hegemonía desde 1880 .
- La emergencia del estado autoritario.

Nota: La materia propone enfocar y tratar los problemas desde una perspectiva multidisciplinaria, que permita buscar respuestas más precisas a los interrogantes que plantea la historia inmediata, a través del pasado más reciente y los distintos aportes de esta disciplina y de las otras ciencias sociales.

### 1.5. Análisis del Texto

- Problemática del lenguaje. Lengua y habla. El lenguaje como comunicación, presupuestos y límites. Su reformulación.
- Problemática de la discursividad. Enunciado-enunciación. Interdiscursividad. Discurso y poder.
- Problemática de la representación. Referente-realidad. Verdad y verosimilitud.

Nota: la materia contempla una práctica constante de análisis de discursos-textos desde la perspectiva de sus marcos teóricos, históricos, ideológicos y políticos.

### Ciclo Formativo

#### Area de Historia de la Filosofía

### 2.6. Historia de la Filosofía Antigua

El propósito de introducir al alumno en el pensamiento antiguo presenta dos aspectos. En tanto se trata del pensamiento antiguo, se hace necesario iniciarlo en los métodos de la investigación histórica. En tanto pensamiento, la filosofía antigua tiene la peculiar contemporaneidad de toda filosofía y su consideración exige el rigor problemático propio de ella.

Los problemas que el pensamiento occidental se planteó en la Antigüedad son de una decisiva importancia, tanto intrínseca como por sus proyecciones en todo el pensamiento posterior.

- Historia y filosofía. Filosofía de la historia e Historia de la Filosofía.
- Los problemas de periodización, transmisión e interpretación de la filosofía antigua.
- La cuestión de los inicios del pensamiento occidental. El helenismo primitivo. La cuestión del mythos. La relación mythos-logos.
- La filosofía physica.  
Jonia y las diversas soluciones del pensar physico: Tales, Anaximandro y Anaximenes.  
El pensar heraclíteo y parmenideo. El eleatismo de Zenón y Meliso.  
El pensar pluralista: Empédocles, Anaxágoras, Leucipo, Demócrito.
- El giro antropológico. El fenómeno de la sofística. Sócrates y el descubrimiento de la psiché.
- El pensamiento filosófico en Platón: sus componentes metafísico-dialéctico, ascético-místico y político.
- El pensamiento filosófico en Aristóteles. El carácter propedéutico de la lógica. La metafísica y las ciencias teoréticas. Las ciencias prácticas. Las ciencias poyéticas.

- El pensamiento filosófico en la época helenística. La evolución de la Academia y del Liceo.
- Epicuro y el Jardín. El epicureísmo romano: Lucrecio y el "De rerum natura".
- La Stoa y sus etapas. El estoicismo romano. El escepticismo: Pirrón, la Academia Media y Sexto Empírico. Plotino y el neoplatonismo. Las hipóstasis. El significado y el valor del cosmos físico.

### 3.13. Historia de la Filosofía Medieval y del Renacimiento

Esta asignatura tiene como objetivo la exposición del pensamiento de los autores más relevantes que participaron en la constitución de la problemática del Medioevo y del Renacimiento, así como sus convergencias y divergencias respecto de los problemas planteados. Se privilegia el análisis de los pensadores más representativos de la Patrística, y de las tres escolásticas que pueblan el medioevo, a saber: la judía, la musulmana y la cristiana, las cuales han nacido del esfuerzo por congeniar una determinada fe religiosa con la tradición filosófica.

Por otra parte, se introducen cuestiones del Renacimiento a fin de examinar no sólo sus propios planteos, sino los efectos que produjeron en la Modernidad y en el Romanticismo Alemán.

- La Patrística: la filosofía en la apologética de la fe. El gnosticismo y el problema de las herejías.
- San Agustín: el platonismo y la doctrina cristiana. La fe como supuesto de la razón. El tiempo como objeto de la reflexión filosófica. La cuestión de la libertad y la gracia.
- El legado del mundo clásico y la constitución de la cristiandad occidental.
- El renacimiento carolingio. Alcuino de York y la escuela palatina. El trivium y el quadrivium. Juan Escoto Erígena y la identidad entre filosofía y religión. La unidad de la "physis".
- El pensamiento musulmán y judío en la Edad Media.  
Avicena y el esencialismo metafísico. Averroes: la doctrina de la doble verdad.  
Maimónides y la cuestión de la temporalidad del mundo.
- La escolástica cristiana: su formación y sus etapas.  
La fundación de las universidades. El surgimiento de los órdenes mendicantes.
- El auge de la dialéctica y la disputa sobre los universales.  
La escuela de Chartres: el desarrollo del quadrivium y el cientificismo medieval.
- La primera escuela franciscana: Alejandro de Hales y Juan de Fidenza.  
La tradición agustiniana. La mística especulativa. La doctrina de la iluminación.  
La segunda escuela franciscana: Juan Duns Escoto.

- Los pensadores dominicos y la integración definitiva de la filosofía aristotélica con la fe cristiana. Alberto de Colonia y Tomás de Aquino. La armonía entre la razón y la fe. La distinción real entre la esencia y la existencia.

- La crisis de la escolástica.

La separación entre la razón y la fe.

El conflicto entre el poder temporal y el poder espiritual.

Guillermo de Ockham y los conceptos universales como vocablos.

Los místicos renanos y la "devotio moderna".

- El Renacimiento: su concepción del hombre y la naturaleza.

El humanismo de Erasmo de Rotterdam y Tomás Moro. Las utopías. La nueva cosmología: Nicolás de Cusa y Nicolás Copérnico. Giordano Bruno: la magia blanca y el espíritu científico.

Francis Bacon y el "nuevo organón".

La refutación de la física aristotélica y el advenimiento de la nueva ciencia.

#### 4.21. Historia de la Filosofía Moderna

El propósito de esta asignatura es recorrer los autores relevantes en la constitución del Mundo Moderno y las problemáticas fundamentales que inauguran formas de pensamiento que, alimentadas desde el complejo tejido renacentista, polemizan con la antigüedad clásica y con el medioevo, rompiendo en la mayoría de los casos con los antiguos paradigmas, para constituir un nuevo orden de saberes y configurar el proyecto científico europeo de los siglos XVII al XIX.

Se estudiarán, tanto los "a-priori" histórico-económicos como los diversos marcos teóricos que han sido raíces de un orden propio de la cultura occidental de la modernidad, tomando así en cuenta, las condiciones que han hecho posibles el surgimiento de conocimientos y teorías, la construcción de las ciencias, la reflexión filosófica, la aparición de ideas y la formulación de racionalidades.

- Problemas:
- Conocimiento y métodos. La instauración de la conciencia como Sujeto y del Mundo como Representación. Mathesis y Taxonomía.
- Naturaleza Humana, libertad, historicidad.
- Crítica y criticismo.
- Trascendencia y trascendentalidad.
- Dios, Alma, Mundo.
- Hombre, Naturaleza, Cultura.
- Conciencia, Autoconciencia, Razón.
- Lenguaje, signo, significación y lógica.

- Ética y Política, Estado y Derecho.

Autores y Tendencias:

- Descartes, racionalismo y *Mathesis Universalis*
- Bacon, empirismo e *instauratio Magna*.
- Modernidad, Ilustración y Enciclopedia.
- Espinosa y Leibniz: unidad y multiplicidad.
- Hume y la subjetividad como flujo.
- Kant y el apogeo de la crítica.
- De Hobbes a Locke: monarquía y contrato, Estado y Política.
- Rousseau: Sujeto, soberanía y voluntad.
- Deísmo y materialismo.
- Hegel y el sistema de la racionalidad.

5.30. Historia de la Filosofía Contemporánea:

Es el propósito fundamental de esta asignatura, la examinación atenta de las corrientes de la filosofía Contemporánea que mayores efectos ha producido y producen; en el debate intelectual de Occidente durante el último siglo.

Los problemas del mundo cotidiano, de la percepción del lenguaje, de la ciencia, de las teorías políticas y estéticas, se han planteado de una manera particularmente esclarecedora, y su conocimiento resulta inestimable para comprender los últimos recorridos de la Filosofía y su incidencia en la cultura contemporánea.

- Nietzsche y la crisis del lenguaje filosófico. La crítica de la cultura. La reflexión filosófica sobre la genealogía de la moral.
- La refutación del idealismo. Russell: la teoría de las descripciones y la teoría de los tipos. La filosofía del atomismo lógico. Moore y la defensa del sentido común. La filosofía y el análisis del lenguaje ordinario.
- Bergson como crítico del positivismo. La intuición como vía de acceso a la verdad. La reflexión sobre la temporalidad. El concepto de "evolución creadora"
- Husserl y la fenomenología. La crítica al psicologismo y al naturalismo. La filosofía como ciencia estricta. La estructura de la conciencia: la intencionalidad. La subjetividad trascendental. La crisis de las ciencias.
- Heidegger: el método fenomenológico y la pregunta del ser en el mito. La autenticidad. La verdad como develamiento.
- El empirismo lógico. El Círculo de Viena y la concepción científica del mundo. El proyecto de una ciencia unificada. El principio de verificabilidad y la demarcación entre ciencia y pseudociencia. El fisicalismo. El problema de la constitución del lenguaje científico.

- Popper y la contrastabilidad. El conocimiento objetivo. La crítica al historicismo.

- Wittgenstein y el análisis lógico del lenguaje. La filosofía como actividad. Las tesis del Tractatus Lógico-philosophicus y su influencia en el pensamiento anglosajón. La noción de forma lógica. Los límites del lenguaje. Las "investigaciones filosóficas" y los juegos del lenguaje. La experiencia privada.

Ryle y el concepto de mente.

Austin: los usos legítimos e ilegítimos del lenguaje. La teoría de las fuerzas elocucionarias.

- Kuhn y la estructura de las revoluciones científicas. Contexto de justificación y contexto de descubrimiento. Lakatos y el desarrollo del conocimiento científico. Feyerabend y los límites de la metodología de la ciencia.

- La escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social. Horkheimer y Adorno: la teoría crítica de la sociedad y la cultura. Los intereses del conocimiento. Habermas. La teoría de la acción comunicativa.

- El pensamiento existencialista. Sartre. Jaspers. Marcel.

#### Área Lógico-epistemológico

##### 2.8.1. Lógica I

La implementación de la asignatura tiene carácter introductorio y pretende fundamentalmente que los alumnos se familiaricen con los procedimientos deductivos y adviertan la importancia de la Lógica en lo atinente al conocimiento científico, teniendo en cuenta que su ámbito de aplicación comprende áreas tan diversas como lo son la matemática, la lingüística, la informática, la física, las ciencias naturales y sociales, la jurisprudencia y la filosofía.

La elaboración de los cálculos deductivos ha de conceder atención preferente a los métodos de deducción natural, dado el valor pedagógico que poseen por su proximidad al razonamiento informal y su vinculación intuitiva de las partículas lógicas.

- Propositiones y formas de argumentación en lenguaje natural.  
- Formalizaciones y categorías de un lenguaje formal.  
- Decisión de validez de fórmulas y argumento por el método de tablas de verdad y otros procedimientos visuales.

- Reglas básicas del cálculo de deducción natural para el cálculo de enunciados. Estrategias deductivas.

- Reglas derivadas del cálculo de deducción natural:

• reglas derivadas de implicación.

• reglas derivadas de conjunción y disyunción.

- Popper y la contrastabilidad. El conocimiento objetivo. La crítica a historicismo.

- Wittgenstein y el análisis lógico del lenguaje. La filosofía como actividad. Las tesis del Tractatus Lógico-philosophicus y su influencia en el pensamiento anglosajón. La noción de forma lógica. Los límites del lenguaje. Las "investigaciones filosóficas" y los juegos del lenguaje. La experiencia privada.

Ryle y el concepto de mente.

Austin: los usos legítimos e ilegítimo del lenguaje. La teoría de las fuerzas elocucionarias.

- Kuhn y la estructura de las revoluciones científicas. Contexto de justificación y contexto de descubrimiento. Lakatos y el desarrollo del conocimiento científico. Feyerabend y los límites de la metodología de la ciencia.

- La escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social. Horkheimer y Adorno: la teoría crítica de la sociedad y la cultura. Los intereses del conocimiento. Habermas. La teoría de la acción comunicativa.

- El pensamiento existencialista. Sartre. Jaspers. Marcel.

#### Area Lógico-epistemológico

##### 2.8.1. Lógica I

La implementación de la asignatura tiene carácter introductorio y pretende fundamentalmente que los alumnos se familiaricen con los procedimientos deductivos y adviertan la importancia de la Lógica en lo atinente al conocimiento científico, teniendo en cuenta que su ámbito de aplicación comprende áreas tan diversas como lo son la matemática, la lingüística, la informática, la física, las ciencias naturales y sociales, la jurisprudencia y la filosofía.

La elaboración de los cálculos deductivos ha de conceder atención preferente a los métodos de deducción natural, dado el valor pedagógico que poseen por su proximidad al razonamiento informal y su vinculación intuitiva de las partículas lógicas.

- Propositiones y formas de argumentación en lenguaje natural.
- Formalizaciones y categorías de un lenguaje formal.
- Decisión de validez de fórmulas y argumento por el método de tablas de verdad y otros procedimientos visuales.
- Reglas básicas del cálculo de deducción natural para el cálculo de enunciados. Estrategias deductivas.
  - Reglas derivadas del cálculo de deducción natural:
    - reglas derivadas de implicación.
    - reglas derivadas de conjunción y disyunción.
    - reglas derivadas de negación.

- Reglas derivadas de co-implicación.
- Reglas de interdefinición.
- Reglas básicas de deducción natural por el cálculo de lógica de predicados.
- Formalización y resolución de los distintos modos del silogismo.
- Lógica de clases. Resolución de silogismo mediante los diagramas de Venn y otros procedimientos usuales..

### 3.15.1. Lógica II

La Lógica se propone abordar, desde un nivel metodológico y en límite con cuestiones de filosofía de la Lógica, el estudio de los lenguajes y sistemas formales a los fines de reflexionar sobre las posibilidades interpretativas de los primeros y las capacidades deductivas de los últimos.

La reflexión sobre los lenguajes formales ha de llevar asimismo a precisar el rol que desempeñan en el análisis del lenguaje, de la misma manera que el estudio de sistemas formales ha de poder determinar los alcances y límites de los mismos desde resultados metateóricos.

Esta temática se presenta como la más adecuada para complementar, con su asignatura correlativa precedente Lógica I, una información mínima suficiente sobre la llamada "Lógica Clásica u Ortodoxa"

- Naturaleza del conocimiento, significado y verdad en lógica.
- Relación entre reglas lógicas y procesos psicológicos.
- Sintaxis y semántica de lenguajes de lógica de enunciados (p) y de predicados de primer orden (q).
- Categorías y reglas sintácticas.
- Nociones de : interpretación y modelo – satisfacción y verdad.
- Nociones de semántica extensional.
- Nociones de lógica modal y semántica de los mundos posibles.
- Sistema formal de lógica de enunciación (sp). Axiomatizaciones.
- Teorema de la deducción.
- Propiedades de un sistema formal:
  - consistencia
  - completud
  - decidibilidad
  - independencia de axiomas
- Sistema formal de lógica de predicados de primer orden (SQ).

Axiomatizaciones.

Consistencia. Completud. Indecidibilidad.

Teoremas de Church y Gödel.

## Sistema formal de lógica de predicados con identidad (SQ=)

### 3.16.1. Epistemología

Esta disciplina filosófica surge en el seno del encuentro de condiciones históricas diversas tales como el rechazo de la Teoría del Sujeto como fundamento del conocimiento, las transformaciones económicas, políticas, técnicas y el imperativo de orden de la sociedad industrial de comienzos del siglo XIX, la emergencia revolucionaria de nuevas formas de conocimiento a lo largo del siglo y la transformación de la existencia social de la ciencia, particularmente de la física, que constituye su punto básico de referencia e inspiración.

En su historia de dos siglos se observan líneas complejas de desarrollo desigual, articuladas ya en torno del eje de la lógica, ya en torno del eje de la historia, lo que define preocupaciones, cuestiones, discursos, operaciones estratégicas, tareas y efectos prácticos disímiles, y con frecuencia irreconciliables, que en muchos casos se desconocen, descalifican o niegan entre sí.

Entendemos que, sin que esto menoscabe en absoluto la libertad de enfoque y abordaje de la materia, su implementación pedagógica no debe reflejar esta última situación debiendo, por el contrario, dar cuenta sin exclusiones de la diversidad de la epistemología.

- Emergencia y existencia histórica de la epistemología. Su relación con otras disciplinas filosóficas y no filosóficas preocupadas por el conocimiento científico.
- Líneas epistemológicas principales: lógica de la ciencia y epistemología histórica. Sus filiaciones y proyecciones históricas.
- Especificidad de la epistemología desde ambas perspectivas. Preocupaciones, cuestiones, tipos de discursos, estrategias y efectos prácticos derivados de esas especificaciones.
- La problemática de la historia de las ciencias. Internalismo-externalismo, continuidad-discontinuidad, evolución-revolución.

#### 4.24.1. Epistemología e Historia de las Ciencias Naturales y Formales

El objetivo de esta asignatura es contribuir a la comprensión de la problemática filosófica involucrada en la gestación del ideal científico de la modernidad y en el desarrollo de la ciencia contemporánea.

Se pone especial énfasis en la epistemología e historia de las dos ciencias que durante siglos brindaron modelos de explicación para los fenómenos naturales: la geometría y la mecánica.

Asimismo, se examinan los temas de mayor relevancia en la conformación del pensamiento científico, sin eludir la dimensión ética que encierra la práctica tecnocientífica.

- La ciencia griega. Los "Analíticos" aristotélicos y los "Elementos" de Euclides. La geometría griega como modelo de saber demostrativo.
- El problema cosmológico: Aristarco y Ptolomeo.
- El pensamiento científico de la Modernidad: geometría y mecánica en la explicación de los fenómenos de la naturaleza.
  - Descartes y el "metodo para hallar la verdad en las ciencias".
  - Bacon: el "nuevo organón" y la vía inductivista.
  - El derrumbamiento de la astronomía aristotélico-Ptolomeica: Copérnico y el triunfo del Heliocentrismo.
  - Galileo y la refutación de la física aristotélica. La formalización matemática de lo real y la fundamentación de la mecánica clásica.
- Newton y los "principios matemáticos de la filosofía natural". La ley de gravitación universal. El carácter absoluto del espacio y del tiempo.
  - La cuestión de la naturaleza de la luz: teoría corpuscular versus teoría ondulatoria.
- Kant y el impacto de la mecánica newtoniana. El criticismo Kantiano y el ámbito fenoménico como sitio del quehacer científico. La pregunta sobre la posibilidad de la ciencia natural. Los juicios sintéticos a priori.
- La crisis de la mecánica clásica.
  - Planck y la teoría cuántica. Einstein y la teoría de la relatividad. El surgimiento del espacio-tiempo y el problema de la simultaneidad de los acontecimientos.
  - La Escuela de Copenhague y el principio de incertidumbre.
- La crisis de la geometría clásica. La independencia del postulado de las paralelas y la aparición de las geometrías no-euclidianas.
- La discusión sobre la fundamentación de la matemática: logicismo, formalismo e intuicionismo. La posición wittgensteiniana.
  - El programa Bourbaki: hacia una matemática estructural y conjuntista.
- El empirismo lógico. El "Círculo de Viena" y el "Círculo de Berlín".
  - La tradición del empirio-criticismo y los desarrollos de la lógica formal. El principio de verificabilidad y la demarcación entre ciencia y metafísica.
  - Popper y el principio de falsabilidad. El problema de la inducción.
  - Su teoría evolucionista del conocimiento.
- La "nueva filosofía de la ciencia."
  - Kuhn y el funcionamiento de las comunidades científicas. La estructura de las revoluciones científicas. El concepto de paradigma y de ciencia normal.
  - Feyerabend y la crítica al "empirismo radical". El cuestionamiento de la racionalidad de la ciencia.

- La concepción estructuralista de las teorías científicas. Suppes y la teoría informal de conjuntos como base de la axiomatización. La concepción no renunciativa.
- Hawking y el origen del universo.

### 5.32.1. Epistemología e Historia de las Ciencias Sociales

La epistemología de las ciencias sociales define un campo diversificado y complejo debido a la diversificación y complejidad de los objetos y de los marcos teórico-metodológicos de estas ciencias y también a las estrategias de apropiación en provecho del modelo de las ciencias naturales exactas –principalmente de la física- desarrolladas en torno de las mismas.

Esto ha generado, en el interior mismo de las ciencias sociales, un rico movimiento de reflexión epistemológica que con frecuencia ha resistido e impulsado, además de polemizar, con la epistemología "sistemática y licenciada", que se muestra a sus ojos irrealista, insuficiente y cuando no perjudicial para la ciencia misma en cuanto ciencia "que se está haciendo" en el marco de un contexto histórico y social.

La firmación del programa o punto de vista y la de su especificidad y diferencia en relación a las llamadas "ciencias duras", así como sus preocupación por no renunciar a las "cualidades epistemológicas" que tradicionalmente han definido a éstas –objetividad, neutralidad, universalidad-, definen el eje en torno del cual se constituye este campo de la reflexión filosófica sobre las ciencias.

- Emergencia histórica y constitución de las ciencias sociales.
- La problemática de su historicidad. Supervivencia, coexistencia, entrecruzamientos de sus modelos.
- Complejidad y conflictualidad del nuevo campo: Epistemología de las ciencias sociales y reflexión epistemológica en las ciencias sociales.
- Principales planteos en torno de la cuestión de las estrategias teórico-metodológicas de constitución del objeto de las ciencias sociales. La cuestión del sujeto.

### Area de Asignaturas Filosóficas Específicas

#### 2.9.1. Antropología Filosófica

La Antropología como disciplina filosófica está centrada, a diferencia de otras antropologías (Física, Social, etc.) en la determinación de las estructuras ontológicas fundamentales de la realidad humana.

Además de ubicar el tema del hombre dentro de la problemática filosófica general, la asignatura propone someter a discusión y evaluación crítica las distintas visiones del hombre que ha elaborado la filosofía occidental,

- El hombre y el mundo

Los modos de pensar y sus vínculos en el pensamiento arcaico, en el pensamiento clásico y en la modernidad.

La identificación con el mundo. La naturaleza como origen común y la familiaridad de los seres.

El concepto de persona y la distinción del hombre respecto de la naturaleza. La creación como fundamento de la solidaridad de los seres.

La exaltación de la subjetividad y la oposición entre el hombre y el mundo. Subjetivismo y objetivismo como herencia cartesiana.

Kant y el desdoblamiento de la subjetividad. El surgimiento del yo trascendental como fundamento de la unidad del mundo.

Husserl y la fenomenología: la relación recíproca entre el pensar los actos y sus objetos, como punto de partida. La noción de intencionalidad. La fenomenología pura y el borramiento del hombre.

- El hombre como ser en el mundo. Heidegger y el concepto del mundo.

Sentido óntico y el sentido ontológico de mundo. La diferencia entre útil y cosa.

- Corporeidad y encarnación.

El planteo de la relación entre el alma y el cuerpo en la filosofía clásica.

Descartes y la visión moderna del problema: el alma como "res cogitans" y el cuerpo como "res extensa".

Sartre y el problema del cuerpo propio. La distinción entre cuerpo objeto y cuerpo sujeto. El cuerpo como punto de vista. El cuerpo en su ser para sí: la facticidad.

- El lenguaje. Merleau Ponty y el sentido del lenguaje. Examinación de la relación entre pensamiento, lenguaje y mundo.

- El hombre y la sociedad

La visión clásica del mundo social. El paralelismo entre el orden cósmico y el orden social. La adecuación funcional a la comunidad según la propia naturaleza.

El problema del otro en la filosofía moderna.

La concepción cartesiana de la intersubjetividad. La existencia del otro mediatizada por su cuerpo. Kant: la intersubjetividad regida por el imperativo categórico. El otro como fin y no como medio.

Las relaciones humanas en la Fenomenología heideggeriana.

El ser-ahí como un ser en común abierto a los demás. El otro ser-ahí como motivo de solicitud e inquietud.

Sartre y la intersubjetividad como conflicto. El otro como amenaza para la propia libertad. La experiencia de la mirada.

- La libertad y el sentido de la existencia

La libertad en el pensamiento clásico: el hombre como parte del mundo natural y la teleología de la existencia humana.

Aristóteles: la libertad como adecuación a la causa final. Tomás de Aquino: libertad de especificación y libertad de ejercicio.

La libertad y la historicidad en la filosofía moderna. Hegel y Marx: la libertad como asunción de un destino histórico. El concepto de alienación.

Libertad y situación. Sartre: la libertad como condena y fundamento del sentido del mundo. Jaspers: la libertad como conquista. Merleau Ponty: la elección como respuesta a la situación.

### 3.17.1. Teoría de la lectura

Esta asignatura se propone introducir al alumno en los problemas inherentes a la interpretación del texto filosófico, destacando la íntima vinculación de estos problemas con la constitución de la filosofía misma, y destacar la articulación de estas cuestiones con la retórica, excluida en su saber en pos de la "objetividad" del saber lógico-metafísico.

- La ficción del origen. Verosimilitud y verdad.
- La retórica salvaje de los sofistas. La trasposición del género judicial. La persuasión como verdad en acto.
- El diálogo en Platón. La cuestión de la escritura: el fármaco. La represión del simulacro.
- La formalización del canon en Aristóteles.  
El registro del enunciado como campo de lo legible: el logos apophantikos.  
Dialéctica y retórica: una lógica de la verdad y una lógica de lo verosímil.
- La lectura alegórica: Filón de Alejandría. El enigma de la letra: la exégesis. La función del nombre.
- La tradición del comentarius como género escriturario de la filosofía medieval. La Sacra Scriptura Veritatis.  
La Universitas: el trivium y el cuadrivium.
- El Renacimiento y los nuevos géneros de la filosofía.  
El ensayo, el discurso, la meditación y los pensamientos.  
La certeza y la primera persona: el lugar de la autoridad y el sitio de la creencia.
- La lectura romántica: la ironía y el humor. La práctica del fragmento y la lectura cíclica.
- La escritura fragmentaria y la repetición.  
Nietzsche y el lenguaje. La moral del signo y la vía del aforismo.  
Kierkegaard y la dimensión de la lectura en la propia obra: la pseudonimia como recurso.

- La interferencia hermenéutica de la ontología: Fenomenología y hermenéutica como método. La cuestión de la interpretación y la noción de simple presencia en Heidegger.
- La escritura mito-poética de la historia de la ontología.
- La dimensión deconstructiva de la interpretación.

#### 4.25.1. Gnoseología

La asignatura propone determinar el campo en que la gnoseología aparece como fundando una región de objetos, y en el cual el sujeto se erige en norma y soporte de toda representación verdadera. A través de los autores que entre los siglos XVII y XVIII hicieron de la filosofía la forma genuina del saber, se introducirán los problemas claves de la teoría del conocimiento: la cuestión del método científico, la pregunta por el origen de nuestras representaciones verdaderas la afirmación del entendimiento como facultad de acceso y función de legitimación de lo real en su carácter de objeto de saber.

Finalmente se intentará pensar el límite de la gnoseología allí donde se convierte en ontología y hace del sujeto, el punto de anclaje de todo saber y de toda práctica, desconociendo aquello que la constituye en ficción, quizás la imposibilidad de cerrar la brecha que se establece desde el principio, entre lo que es "saber" y lo que es "verdad".

El mundo como representación en la época clásica. El representar como posición: sujeto y objeto del conocimiento. La cuestión del objeto como "lo dado" a la representación. La cuestión del sujeto y la conciencia: fundamento y garantía de la verdad.

El método de Bacon y la crítica de la silogística. Inducción e interpretación de la naturaleza. Descartes y la representación geométrica del mundo. Intuición y deducción como base del saber.

El origen de las representaciones. La pregunta por la fuente de las ideas como garantía de su legitimidad. Innatismo y empirismo. Locke y la génesis de la idea verdadera. Leibniz y las ideas innatas. La sospecha sobre la validez de nuestras ideas: Hume y la crítica al principio de causalidad.

La facultad de conocer. El entendimiento geométrico y la representación científica de la naturaleza. Galileo y Espinos. La crítica del conocimiento como crítica del entendimiento. La estructura judicativa de las ciencias. Newton y Kant. Lógica y dialéctica del conocimiento: Hegel y la afirmación de la Razón.

El límite de la gnoseología. Verdad versus representación. Construcción y ficción. Para una analítica de las formas de la verdad: Nietzsche y la problemática del conocimiento como ficción.

#### 4.26.1. Etica

Esta asignatura propone pensar cómo ha sido pensado, desde diversos modelos teóricos, el sujeto de la acción moral, para luego ensayar una genealogía de la moral instituida.

Asimismo, propone examinar la actualización de la dimensión éticopolítica del pensar desde las múltiples lecturas del quehacer filosófico presente, atendiendo principalmente a las posiciones teóricas en las que ha entrado en crisis el proyecto de la subjetividad emancipadora moderna y su discurso de secularización del ser, crisis en virtud de la cual se ha reactualizado el pensar del éthos.

- Lo moral como dimensión constituyente del comportamiento humano, en el que anudan lo biológico, lo social y el discurso de la ley.

- La caducidad y permanencia de la problemática de la libertad en el juego entre objetividad y subjetividad.

- Las éticas de la presencia y las éticas de la diferencia.

- La formalización del discurso del éthos desde el logos filosófico griego clásico. La sistematización de la problemática de la acción: el tránsito de la filosofía de la acción a la filosofía moral.

- Physis y nomos. La areté. Los momentos del movimiento sofístico. El pensar como filosofía y el surgimiento de las éticas de la virtud.

- El éthos en la Modernidad. La teoría del sujeto causa, el individuo y la normatización de la acción. El sentido de la acción en su conexión con el pensar moderno. Causalidad de la voluntad y causalidad natural. Historia y éthos: el mito del progreso Ethos y civilización.

- La crisis del sujeto agente fundante: de la eticidad constituyente del Yo a las estructuras constituyentes. Las condiciones psíquicas, sociales e históricas de la subjetividad.

- La miseria del éthos y la muerte del sujeto libre. La problemática de la individuación en el juego del lenguaje y del saber-poder. La crisis del sujeto libre expuesta desde la colonización de la subjetividad por la objetividad.

#### 5.33.1. Metafísica

Esta asignatura tiene como finalidad introducir al alumno en el estudio de la emergencia, producción y transformación de los principales problemas metafísicos a través de los diversos modelos o paradigmas teóricos, en distintos suelos históricos y en especial en nuestro siglo.

Se mostrará a su vez, la inter-relación y compleja imbricación de la problemática ontológica con los problemas centrales de la lógica y la epistemología.

- Ser Unidad y multiplicidad. Permanencia y cambio.
- Naturaleza. Cosmos y caos.
- Idea, copia y simulacro.
- Substancia y accidente. Forma y materia. Acto y Potencia. Causalidad y finalidad.
- Calidad, cantidad, relación, lugar, tiempo, estado, situación, acción, pasión.
- Conocimiento y opinión. Verdad y falsedad. Certeza y probabilidad.
- Esencia y existencia. Individuo y persona.
- Identidad y diferencia.
- Inmanencia y trascendencia.
- Sujeto y objeto.
- Dios, alma y mundo.
- Realismo e idealismo. Coherencia y correspondencia.
- Mente y cuerpo
- Razón, sensación, percepción, imaginación, intuición.
- Contingencia y necesidad, libertad y fatalidad.
- Pensamiento y lenguaje. Sentido y significado.
- Símbolo y referente.

5.34.1. Estética

La asignatura pretende profundizar determinados enfoques de indudable prestigio y trascendencia contemporánea. La articulación e integración de líneas de investigación filosóficas capaces de tematizar la institución del núcleo simbólico de la obra de arte y los resortes de la creación, pueden hoy otorgar un panorama teórico, adecuado en relación con una comprensión crítica del arte en la perspectiva de un debate más amplio de modernidad y post-modernidad.

- La producción simbólica como producción significativa. Los dos niveles de la obra de arte y su problematización en los aportes contemporáneos.
- La perspectiva fenomenológica existencia. Sartre: la persistencia de una concepción dualista. Los tres tipos de conciencia.
- La potencia de lo negativo. La concepción irrealizante del objeto estético. El carácter trascendental de la imagen.
- La perspectiva fenomenológica ontológica. Merleau Ponty y la reversibilidad de lo visible. La expresión indirecta. El lenguaje de la naturaleza y la naturaleza del lenguaje.
- La perspectiva ontológica. Heidegger y el origen de la obra de art.

Belleza y verdad. Tierra y mundo como principios constitutivos de la obra: superación del dualismo metafísico de materia y forma. El arte como evento de origen.

- La perspectiva deconstruccionista: Derrida y la insuficiencia de las antites. Logocentrismo y fonocentrismo. La escritura como diferencia. Deconstrucción diseminación del sentido.

- La perspectiva del "pensamiento débole". La posición de Vattimo.

El eje Nietzsche - Heidegger. El avance hermenéutico. La negación de categorías autoritarias y violentas de la metafísica. El ser como donación, transmisión reenvío.

- La perspectiva semiótica. La posición de Eco. Del constricto semiótico autónomo a la ilimitada semiosis. La superación del binarismo saussureano por modelización triádica. Los límites de la interpretación.

- La perspectiva de los juegos del lenguaje. Los aportes de Wittgenstein. Heterogeneidad de los juegos. Las familias de frases. El reconocimiento de la diferencia.

- Balance de la modernidad y la post-modernidad. Las imposibilidades de los discursos totalizantes. La validez de justificaciones locales y parciales.

#### Area de Problemática Política

##### 2.10.1. Problemática Política

Esta materia presenta como uno de sus objetivos mayores el recorrido crítico de lectura de las fundamentales tradiciones políticas, mostradas con paradigmas, y abordadas a partir de propuestas contemporáneas, desde nuestro irrecusable presente.

Desde el momento en que la Filosofía Política rechaza atribuirse el espacio sedentario para mejor investirse de múltiples puntos de vista, precisa exhibir temas y metodologías diferentes; este criterio se sustenta además en el hecho de que estamos ante una materia introductoria de lo político, y en los comienzos de la Carrera de Filosofía

No se privilegia un corpus atestado de conceptos de campo de politología, ni la mera sucesión histórica de autores y cuestiones, ni tampoco un enfoque sistemático mediante analogías. La materia se propone realizar diálogos continuos, modelos diferentes, así como someter los paradigmas políticos clásicos y modernos a prueba de la urgencia contemporánea, y abordar los problemas de la democracia en el mundo contemporáneo bajo la doble perspectiva de la tradición teórica y de transformación histórica.

- la filosofía política como tradición de discurso. El hiato entre teoría y acción política. Teoría política y conflicto. Teoría política y orden.

- El paradigma clásico y el paradigma moderno. La polémica physis y nomos. Historia y violencia. Contraste entre lo político como cuestión moral y como cuestión técnica

- La cuestión democrática y las estructuras políticas. Los problemas de la ciudadanía política y social en el mundo contemporáneo.

- 3.18.1. Problemática del Pensamiento Argentino v Latinoamericano I

El objetivo central de la asignatura es introducir a los alumnos en el conocimiento y crítica de un conjunto de temas que caracterizan al pensamiento argentino y latinoamericano, y que si bien se localizan temporalmente en el marco del siglo XIX, sus efectos simbólicos aún perviven en las mentalidades de nuestro siglo.

También corresponde encara una problemática minuciosa del arsenal teórico del que se dispone para ocuparse de estas cuestiones, para intentar aproximarse a una perspectiva de "crítica de las ideologías" sobre formas que resultan actualmente significativas en el imaginario social de nuestra nación.

Los núcleos temáticos que se desprende de la amplia problemática planteada por esta asignatura, conducen a formar coaguladas en el imaginario colectivo que permiten un análisis desde una perspectiva de "crítica cultural" o crítica de las ideologías.

- Las condiciones de posibilidad y la estructura del discurso filosófico: el problema del sujeto y la objetividad.

- El pensamiento latinoamericano como problema y como novedad filosófica.
- Las grandes disputas filosóficas en torno a "América".
- Problema de la conceptualización: "descubrimiento", "encuentro cultural", "choque de mundos".
  - La mirada europea hacia América.
  - Huellas idiosincráticas y tradiciones culturales.
  - Civilización y barbarie: una antinomia fundante.
  - El mito gaucho.
  - El imaginario de la patria y el concepto de nación

4.27.1. Problemática del pensamiento Argentino v Latinoamericano II

La asignatura parte de 1880 como momento simbólico de ordenamiento, fundación y consolidación del orden de la Modernidad en Argentina. Los contenidos básicos se orientarán en la búsqueda de claves para la reflexión sobre la trama constituida por la nueva realidad histórica y social y los sistemas de valores y significaciones que emergieron como marco de la vida colectiva; así como también en la identificación y caracterización de los paradigmas que compitieron en el proceso de legitimación de los sucesivos proyectos: sus relaciones en el largo plazo, sus articulaciones con imaginarios sociales, ideologías, utopías y mitos como expresión de las tensiones generadas por los cambios.

De todo lo anterior se desprende que esta asignatura tiene como objetivo general esbozar un perfil de la problemática del pensamiento argentino y latinoamericano a partir de la consolidación de los estados nacionales, intentando dar cuenta tanto del corpus ideológico hegemónico de su cultura, como de los quiebres, desplazamientos y fracturas que signan su proceso histórico, hasta su identificación con los debates de nuestro tiempo.

- El positivismo en Argentina y en Latinoamérica. Liberalismo, Modernidad y democracia. Rupturas y continuidades con la "ideología romántica acriollada" de la generación del '37. El problema social.

- Reacciones del positivismo. Clima filosófico y cultural de fin de siglo. Espiritualismo e historicismo. "Desencantamiento" del proyecto civilizatorio. De la convención utópica del "progreso indefinido" a la realidad existente. El problema de la identidad cultural.

- El marxismo en Argentina y en Latinoamérica. Evolución y alianza de clases. El proyecto de revolución socialista antiimperialista.

- La "dependencia" de Argentina y Latinoamérica.

Los nacionalismos. Reformulación de las relaciones entre estado y Sociedad  
Proyectos popularistas. El problema de la cultura popular.

- Críticas a la democracia y a la cultura popular. Modernización y autoritarismo  
Neoliberalismo, democracia vigilada y cultura de mercado

2.7 -3.14 -4.22 -5.31. Idiomas

2.11.2.; 2.12.2.; 3.19.2.; 3.20.2.; 4.28.2.; 4.29.2.; 5.35.2.; 5.36.2. y 4.23. Cursos libre y Seminario. Los contenidos de los mismos se aprueban anualmente.

5.37. Tesina. La Tesina es el resultado de la orientación que el alumno haya elegido a través de los Cursos Específicos, de los Cursos Libres y de la investigación concretada en Seminario.

Para emprender el desarrollo de la Tesina, el alumno deberá elegir un Tutor Director de Tesina, ante quien presentará un plan de trabajo o ante-proyecto de investigación.

El Director de Tesina deberá ser un Profesor Titular o un Investigador de la Facultad o de otra, capaz de acreditar afinidad en sus publicaciones e investigaciones con la propuesta de trabajo presentada por el alumno.

La Tesina se deberá cumplimentar en el término de 1 año, prorrogable por razones fundadas. Durante ese lapso, el Tesista y su Director realizarán reuniones periódicas para definir la bibliografía y las estrategias de investigación, así como para evaluar el progreso del trabajo de manera continua.

Concluida la elaboración de la Tesina, el alumno deberá presentarla en forma escrita a un tribunal examinador que decidirá su aceptación o rechazo. En el caso de ser aceptada, el alumno deberá hacer su defensa oral y pública ante el mismo tribunal examinador en una fecha futura.

En el caso de que fuere rechazado el trabajo de la tesina por el director o no fuera aprobada la tesina en la defensa oral ante el tribunal correspondiente, el tesista podrá optar por proseguir con la misma investigación, con el mismo u otro director, o bien, iniciar otra tesina bajo una dirección idónea respecto a la temática a investigar.

#### Ciclo de Formación Docente

##### 2.39. PEDAGOGIA:

La educación como campo problemático: dimensiones histórico-políticas y socio-culturales del campo. Las concepciones de persona y de sujeto pedagógico.

Dimensiones técnica, social y ética de la tarea docente. Educación y valores.

Discurso pedagógico moderno: principales teorías. La pedagogía latinoamericana. Crisis y nuevas problemáticas.

El conocimiento desde diferentes perspectivas y en diferentes dimensiones.

Diferentes concepciones filosóficas y sociales del conocimiento, de la función de la escuela y de la educación. Procesos de producción, circulación, distribución y apropiación del conocimiento. El carácter provisional del conocimiento.

El saber pedagógico: el estatuto epistemológico de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación.

Problemáticas actuales: alfabetización, impacto cultural y escolar de las nuevas tecnologías. Transformación educativa, formación docente, educación y cultura.

La institución escolar. Su desarrollo en el tiempo. Su especificidad y complejidad. Conceptualizaciones sobre la institución escolar. Función de la escuela. Las normas en la escuela: necesidad y calidad de las normas, relación entre normas y el Proyecto Educativo Institucional.

##### 2.38. HISTORIA SOCIO-POLITICA DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO

Conformación y consolidación del sistema educativo argentino. Estado, sociedad civil y educación. Función social y política de la escuela; formación de una elite dirigente, creación de un sentimiento de pertenencia nacional, disciplinamiento para el trabajo y la vida social, participación cívica.

Intentos de reformas institucionales y pedagógicas en las primeras décadas del siglo XX. Desarrollo de la enseñanza profesoral. Gremialismo docente, nacionalismo, populismo y educación. Ampliación de la matrícula y diversificación de

oferta educativa. Sus vinculaciones con las demandas sociales, el proceso de industrialización y el Estado Benefactor.

Problemas y tendencias de las últimas décadas. Educación y modernización. Condiciones y reglamentación del trabajo docente. Democracia y autoritarismo. Educación, diferenciación y segmentación social. Terciarización y feminización de la formación docente. La responsabilidad educativa: leyes de transferencia de escuelas primarias y secundarias nacionales a las provincias; el subsistema privado.

Principalidad y subsidiariedad del Estado. Ley Federal de Educación y Ley de Educación Superior.

### 3.40. TEORIAS DEL SUJETO Y DEL APRENDIZAJE

Perspectivas de la Psicología evolutiva y de la psicoanalítica: inscripción del sujeto en la cultura y constitución de la subjetividad. Cultura, trama vincular y subjetividad. Aportes de la Psicología, área disciplinar específica al estudio de la pubertad, adolescencia y juventud. La constitución social del sujeto. La cultura de la pubertad-adolescencia. Los productos culturales de y para adolescentes y jóvenes.

Aportes de la psicología, área disciplinar específica, al campo de la educación y/o de la cultura. El aprendizaje y su complejidad. Dimensiones del proceso de aprendizaje. Las teorías del aprendizaje.

La pubertad como estallido biológico y la adolescencia y juventud como estallido identificadorio: efectos a nivel del cuerpo, pensamiento y lenguaje, y en la dimensión individual, grupal y social. El aprender en los procesos de producción y reproducción cultural y sus manifestaciones singulares en la pubertad, adolescencia y juventud.

### 3.41. CURRICULUM Y DIDACTICA

El curriculum escolar. Sus fundamentos, enfoques y dimensiones. El curriculum prescripto, real y oculto. Niveles de especificación. El proceso curricular, diseño, desarrollo y evaluación. Diseños curriculares vigentes, formas de organización. Los campos de las disciplinas científicas que los constituyen. Del conocimiento científico al conocimiento escolar.

Diferentes concepciones en torno a la didáctica.. Constitución histórica de campo. Trabajo a partir de categorías específicas: conocimiento, objeto de conocimiento sujeto cognoscente y transposición didáctica. Los propósitos educativos y los contenidos escolares. Tipos de contenidos, metodología, recursos y evaluación.

El docente como intérprete del diseño curricular e institucional propuesto. Dimensión organizacional de la escuela, espacio, tiempo y agrupamientos.

El proyecto curricular e institucional en el marco del Proyecto Educativo Institucional. Factores y procesos institucionales. Dimensiones.

Práctica del aula. Análisis de casos. Relación con distintos modelos didácticos. La investigación como propuesta didáctica.

Conocimiento disciplinar: abordaje epistemológico del campo específico.

Análisis y elaboración de contenidos y metodologías específicas según el campo de conocimiento disciplinar y los niveles de enseñanza.

#### 5.42. RESIDENCIA

La institución situada: análisis del contexto socio-cultural de la institución escolar, del rol docente y del grupo de aprendizaje. Características diferenciales de la institución por localización, nivel, ciclo, orientación y sus vinculaciones con la dimensión pedagógica-didáctica.

La práctica docente como proceso permanente de construcción teórico-práctica.

El trabajo de campo: Observación, planeamiento didáctico, como propuesta de trabajo de Residencia.

Dictado de clases, reflexión sobre las prácticas realizadas.

Aproximación a la investigación educativa. Criterios cuali y cuantitativos en la interpretación de las situaciones pedagógico-didácticas.

Nuevos proyectos en relación a las experiencias realizadas. Investigación educativa y disciplinar.

La residencia se realizará en todos los niveles del Sistema Educativo que corresponda.

#### 6. Asignación horaria y correlatividades – Título de Licenciado en Filosofía-

COD	REQUISITOS ACADEMICOS	DEDIC	CARGA HORARIA SEMANAL	CARGA HORARIA TOTAL	CORRELATIVIDAD
<i>PRIMER AÑO:</i>					
1.1	Problematika del saber	A	4	120	-
1.2	Problematika antropológica	A	4	120	-
1.3	Problematika Psicológica	A	4	120	-
1.4	Problematika Histórica	A	4	120	-
1.5	Análisis del Texto	A	4	120	-
<i>SEGUNDO AÑO:</i>					
2.6	Historia de la Filosofía Antigua	A	5	150	-
2.7	Idioma I (Nivel I)	A	5	150	-

2.8.1	Lógica I	C	5	75	1.1
2.9.1	Antropología Filosófica	C	5	75	-
2.10.1	Problemática política	C	5	75	-
2.11.2	Curso I	C	5	75	-
2.12.2	Curso II	C	5	75	-

**TERCER AÑO:**

3.13	Historia de la Filosofía Medieval y del Renacimiento	A	5	150	2.6
3.14	Idioma I (Nivel II)	A	5	150	2.7
3.15.1	Lógico II	C	5	75	-
3.16.1	Epistemología	C	5	75	-
3.17.1	Teoría de la Lectura	C	5	75	2.9.1
3.18.1	Problemática del Pensamiento Argentino y Latinoamericano I	C	5	75	2.10.1
3.19.2	Curso III	C	5	75	-
3.20.2	Curso IV	C	5	75	-

**CUARTO AÑO**

4.21	Historia de la Filosofía Moderna	A	5	150	3.13
4.22	Idioma II (Nivel I)	A	5	150	3.14
4.23	Seminario	A	5	150	-
4.24.1	Epistemología e Historia de las Ciencias Naturales y Formales	C	5	75	-
4.25.1	Gnoseología	C	5	75	3.17.1
4.26.1	Ética	C	5	75	1.1
4.27.1	Problemática del pensamiento Argentino y Latinoamericano II	C	5	75	-
4.28.2	Curso V	C	5	75	-
4.29.2	Curso VI	C	5	75	-

**QUINTO AÑO**

5.30	Historia de la Filosofía Contemporánea	A	5	150	4.21
5.31	Idioma II	A	5	150	4.22
5.32.1	Epistemología e Historia de las Ciencias Sociales	C	5	75	-
5.33.1	Metafísica	C	5	75	4.26.1
5.34.1	Estética	C	5	75	-
5.35.2	Curso VII	C	5	75	-

5.36.2	Curso VIII	C	5	75	-
5.37	Tesina	-	-	-	1.1 a 5.36.2

CARGA HORARIA TOTAL LICENCIADO EN FILOSOFÍA: 3.600 horas.

7. Asignación horaria y correlatividades -Título: PROFESOR EN FILOSOFIA

COD	REQUISITOS ACADEMICOS	DEDIC	CARGA HORARIA SEMANAL	CARGA HORARIA TOTAL	CORRELA-TIVIDAD
<i>PRIMER AÑO:</i>					
1.1	Problemática del saber	A	4	120	-
1.2	Problemática antropológica	A	4	120	-
1.3	Problemática Psicológica	A	4	120	-
1.4	Problemática Histórica	A	4	120	-
1.5	Análisis del Texto	A	4	120	-
<i>SEGUNDO AÑO:</i>					
2.6	Historia de la Filosofía Antigua	A	5	150	-
2.38	Historia Socio-Política del Sistema Educativo Argentino	A	4	120	1.1 a 1.5
2.39	Pedagogía	A	4	120	1.1 a 1.5
2.7	Idioma I (Nivel I)	A	5	150	-
2.8.1	Lógica I	C	5	75	1.1
2.9.1	Antropología Filosófica	C	5	75	-
2.10.1	Problemática política	C	5	75	-
2.11.2	Curso I	C	5	75	-
2.12.2	Curso II	C	5	75	-
<i>TERCER AÑO:</i>					
3.13	Historia de la Filosofía Medieval y del Renacimiento	A	5	150	2.6
3.40	Teorías del Sujeto y del Aprendizaje	A	4	120	2.38 o 2.39
3.41	Curriculum y Didáctica	A	6	180	2.38 o 2.39
3.14	Idioma I (Nivel II)	A	5	150	2.7
3.15.1	Lógica II	C	5	75	-

3.16.1	Epistemología	C	5	75	-
3.17.1	Teoría de la Lectura	C	5	75	2.9.1
3.18.1	Problemática del Pensamiento Argentino y Latinoamericano I	C	5	75	2.10.1
3.19.2	Curso III	C	5	75	-
3.20.2	Curso IV	C	5	75	-

CUARTO AÑO

4.21	Historia de la Filosofía Moderna	A	5	150	3.13
4.22	Idioma II (Nivel I)	A	5	150	3.14
4.23	Seminario	A	5	150	
4.24.1	Epistemología e Historia de las Ciencias Naturales y Formales	C	5	75	
4.25.1	Gnoseología	C	5	75	3.15
4.26.1	Ética	C	5	75	1.1
4.27.1	Problemática del pensamiento Argentino y Latinoamericano II	C	5	75	-
4.28.2	Curso V	C	5	75	-
4.29.2	Curso VI	C	5	75	-

QUINTO AÑO

5.30	Historia de la Filosofía Contemporánea	A	5	150	4.21
5.42	Residencia	A	6	300	2.38 3.4
5.31	Idioma II	A	5	150	
5.32.1	Epistemología e Historia de las Ciencias Sociales	C	5	75	-
5.33.1	Metafísica	C	5	75	4.26.1
5.34.1	Estética	C	5	75	-
5.35.2	Curso VII	C	5	75	-
5.36.2	Curso VIII	C	5	75	-

CARGA HORARIA TOTAL DEL PROFESOR EN FILOSOFÍA: 4.440 horas

- Se dictará norma complementaria por parte del Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades y Artes que reglamentará las condiciones de inscripción de los alumnos a los exámenes.



Escuela de

# Filosofía Licenciatura

## ORGANIZACIÓN CURRICULAR

### ETAPA INICIAL: CURSO DE NIVELACIÓN

Se dicta durante el mes de febrero y la primera quincena de marzo de cada año. Comprende dos áreas temáticas:

- *Introducción a la Problemática Universitaria*
- *Introducción a la Problemática Filosófica*

### SEGUNDA ETAPA: LINEA CURRICULAR BÁSICA (LCB)

Integrada por **once** asignaturas comunes a la Licenciatura y el Profesorado.

#### OBJETIVOS:

Se espera que el alumno:

- Maneje fluidamente los instrumentos metodológicos.
- Esclarezca el modo en que el pensamiento filosófico evolucionó hasta el estado actual (enfoque histórico).
- Perciba tentativamente el futuro desarrollo de las disciplinas filosóficas (enfoque prospectivo).
- Comprenda la ubicación e interrelación de cada sector con otras líneas curriculares (enfoque interdisciplinario).
- Consolide aquellos aprendizajes que resultan indispensables para acceder a las áreas de estudio alternativas.

#### ASIGNATURAS DE LA LCB

(001-9) *Introducción a la Problemática Filosófica* (1° sem.)

(008-6) *Seminario Metodológico* (2° sem.)

(060-4) *Teoría del Conocimiento I* (2° sem.)

(017-5) *Filosofía de las Ciencias* (1° sem.)

(057-4) *Filosofía Antigua* (1° sem.)

(058-2) *Filosofía Medieval* (2° sem.)

(026-4) *Filosofía Moderna* (1° sem.)

(031-0) *Filosofía Contemporánea* (2° sem.)

(012-4) *Lógica I* (1° sem.)

(024-8) *Ética I* (2° sem.)

(016-7) *Metafísica I* (2° sem.)

#### ASIGNATURAS COMPLEMENTARIAS DE LA LCB

Los alumnos de la Licenciatura deben cursar **tres** de las siguientes materias a elección:

(061-2) *Filosofía Argentina y Latinoamericana* (1° sem.)

(018-3) *Filosofía del Lenguaje I* (1° sem.)

(007-8) *Antropología Filosófica I* (2° sem.)

(030-2) *Filosofía Política I* (1° sem.)

(025-6) *Estética* (1° sem.)

**TERCERA ETAPA: LINEA CURRICULAR DE ORIENTACIONES EN LA PROFESIÓN (LCO)**  
Cumplida la **SEGUNDA ETAPA**, el alumno debe efectuar un **ingreso a un Área** de orientación o especialización, a elegir entre tres.

#### OBJETIVOS

- Se espera que el alumno:
1. Profundice un área particular del saber filosófico.
  2. Lleve a cabo estudios que posibiliten su ulterior especialización.
  3. Elabore con el asesoramiento de personal idóneo, una parte de su currículum atendiendo a sus intereses personales.
  4. Realice tareas de investigación en el área escogida.

#### ÁREAS DE LA LICENCIATURA Y ASIGNATURAS RESPECTIVAS

(Referencias: se antepone el Código Informático del Sistema *Guaraní* – 1° sem(estre de cursado) / 2° sem(estre de cursado)

##### (A) ÁREA LÓGICO-EPISTEMOLÓGICA

(062-0) *Lógica II* (2° sem.)  
(063-9) *Lógica III* (2° sem.)  
(064-7) *Epistemología de las Ciencias Sociales* (1° sem.)  
(065-5) *Epistemología de las Ciencias Naturales* (2° sem.)  
(066-3) *Historia de la Ciencia I* (2° sem.)  
(067-1) *Historia de la Ciencia II* (1° sem.)  
(068-0) *Filosofía de la Matemática* (2° sem.)

##### (B) ÁREA METAFÍSICA

(053-1) *Filosofía de la Historia* (1° sem.)  
(059-8) *Ética II* (1° sem.)  
(070-1) *Metafísica II* (2° sem.)  
(071-0) *Teoría del Conocimiento II* (1° sem.)  
(072-8) *Filosofía del Lenguaje II* (1° sem.)  
(073-6) *Antropología Filosófica II* (2° sem.)  
(023-0) *Filosofía de las Religiones* (2° sem.)

##### (C) ÁREA DE FILOSOFÍA PRÁCTICA

(033-7) *Sociología* (2° sem.)  
(030-2) *Filosofía Política II* (2° sem.)  
(064-7) *Epistemología de las Ciencias Sociales* (1° sem.)  
(069-8) *Ética II* (1° sem.)  
(076-0) *Historia de la Filosofía Práctica* (2° sem.)  
(077-9) *Filosofía del Derecho* (1° sem.)  
(078-7) *Filosofía de la Educación y Deontología* (2° sem.)

#### EXIGENCIAS PARA EL INGRESO AL ÁREA

- a) Se considera ingreso al Área el momento en que el alumno elige **profesor guía** y el proyecto general de su línea curricular de las orientaciones en la profesión es aprobado por la **Coordinación de Área**.
- b) Para ingresar al Área el alumno deberá rendir una *Prueba de Suficiencia en Traducción* de uno de los siguientes idiomas: inglés, francés, alemán, italiano. La Coordinación de Área determinará exigencias adicionales con respecto a los idiomas en la medida en que sean pertinentes para el plan de trabajo de cada alumno.
- c) Se deben tener **aprobadas** ocho (8) asignaturas y **por lo menos regularizadas** las que se determinan a continuación para cada Área:

##### (A) PARA EL ÁREA LÓGICO-EPISTEMOLÓGICA

1. (060-4) *Teoría del Conocimiento I* (2° sem.)
2. (017-5) *Filosofía de la Ciencia* (1° sem.)
3. (018-3) *Filosofía del Lenguaje I* (1° sem.)
4. (012-4) *Lógica I* (1° sem.)

##### (B) PARA EL ÁREA METAFÍSICA

1. (060-4) *Teoría del Conocimiento I* (2° sem.)
2. (016-7) *Metafísica I* (2° sem.)
3. (024-8) *Ética I* (2° sem.)
4. (026-4) *Filosofía Moderna* (1° sem.)

##### (C) PARA EL ÁREA DE FILOSOFÍA PRÁCTICA

1. (060-4) *Teoría del Conocimiento I* (2° sem.)
2. (024-8) *Ética I* (2° sem.)
3. (030-2) *Filosofía Política I* (1° sem.)
4. (026-4) *Filosofía Moderna* (1° sem.)

El alumno debe completar las asignaturas del área elegida con **seis materias o seminarios optativos** pertinentes al área, que podrán cursarse en la escuela o en otras escuelas de la Facultad o en otras Facultades. La pertinencia será establecida por la comisión coordinadora de cada área, a pedido del alumno y con el aval del profesor guía.

#### ETAPA FINAL: TRABAJO FINAL DE LICENCIATURA (TFL) – Código: 035

Se otorgan seis meses como mínimo y dos años como máximo para la realización del TFL.

PLAN DE ESTUDIOS DEL PROFESORADO EN FILOSOFÍA ORGANIZACIÓN CURRICULAR		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Curso de Nivelación</li> </ul>	
EJE HISTÓRICO	EJE PROBLEMÁTICO	EJE PEDAGÓGICO
<ul style="list-style-type: none"> <li>Filosofía Antigua</li> <li>Filosofía Medieval</li> <li>Filosofía Moderna</li> <li>Filosofía Contemporánea</li> <li>Filosofía Argentina y Latinoamericana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Filosofía de las Ciencias</li> <li>Lógica Informal</li> <li>Lógica Formal</li> <li>Filosofía del Lenguaje I</li> <li>Ética I</li> <li>Filosofía Política I</li> <li>Antropología Filosófica I</li> <li>Teoría del Conocimiento I</li> <li>Metafísica I</li> <li>Seminario Metodológico</li> <li>Seminario Electivo I</li> <li>Seminario Electivo II</li> <li>Sociología</li> <li>Estética</li> <li>Epistemología de las Ciencias Sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Módulo I: Sistema Educativo e Instituciones Escolares</li> <li>Módulo II: Currículum y Enseñanza</li> <li>Seminario Interdisciplinario: con eje en el currículum</li> <li>Módulo III: Sujeto de Aprendizaje</li> <li>Enseñanza de la Filosofía</li> <li>Filosofía de la Educación</li> <li>Taller de Práctica Docente y Residencia</li> </ul>
EXIGENCIAS DE CURSADO		
<ul style="list-style-type: none"> <li>En el primer cuatrimestre de primer año se deberá cursar Lógica Formal, Filosofía Antigua y Antropología Filosófica I.</li> </ul>		

RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES		
PARA PODER CURSAR		SE DEBE TENER REGULARIZADA
Seminario Metodológico		Al menos dos materias
Taller de Práctica Docente y Residencia		<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseñanza de la Filosofía</li> <li>Filosofía de la Educación</li> <li>Seminario Interdisciplinario</li> <li>Lógica Formal</li> <li>Lógica Informal</li> <li>Ética I</li> <li>Filosofía de las Ciencias</li> <li>Sociología</li> <li>Antropología Filosófica I</li> <li>Metafísica I</li> <li>Módulo I</li> <li>Módulo II</li> <li>Módulo III</li> </ul>
Módulo III*		<ul style="list-style-type: none"> <li>Módulo I *</li> <li>Módulo II</li> </ul>
Seminario Interdisciplinario*		<ul style="list-style-type: none"> <li>Módulo III *</li> </ul>

\* Res. Nº457/2012

Art. Nº 1

SUSPENDER transitoriamente, a partir del día de la fecha y hasta tanto se avance en la provisión de cargos para las cátedras, así como en el proceso de revisión del Plan de Estudios que se encuentra en marcha en la Escuela, las correlatividades entre las materias Módulos I y II con Módulo III, entre Módulo III con Seminario Interdisciplinario, y entre Taller de Práctica Docente y Residencia con Seminario Interdisciplinario, del Profesorado en Filosofía de la Escuela de Filosofía.

**Consultar blog de la Escuela de Filosofía:**  
<http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escueladefilosofia>

PLAN CURRICULAR INSTITUCIONAL

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN FILOSOFÍA

Res 2015-456 - MEGC

Instituto Superior del Profesorado  
"Dr. Joaquín V. González"

CUE 020110400

Rectora:  
Profesora Patricia Simeone

Vicerrectoras:  
Prof. Liliana Olazar  
Prof. Claudia Varela  
Prof. Andrea Leone

Directora del Departamento de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación:  
Prof. Mónica da Cunha

## **MARCO INSTITUCIONAL *desde el que se abordan los cambios curriculares***

El Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” tiene una larga trayectoria en la Formación de Docentes. Desde 1904, esta casa de estudios ha formado educadores para la enseñanza de nivel medio y superior y en los Departamentos de Lenguas en los niveles de inicial y primaria, manteniéndose siempre en la búsqueda de la excelencia académica.

En la actualidad, a partir de la vigencia de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional del año 2006 y en función de los requerimientos de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación para los planes Institucionales de Nivel Superior y de lo determinado por el Diseño Jurisdiccional de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el ISP “ Dr. Joaquín V. González” asume la necesidad y el compromiso de revisar, reformular o mantener sus planes de estudio, con el objeto de ofrecer una formación docente, académica y didáctica, coherente con las necesidades reales del docente que va a desempeñar su profesión en el contexto humanístico, científico, tecnológico, social, político y económico de nuestro sistema educativo.

Cada uno de los Departamentos que componen la estructura organizativa de este Instituto ha intervenido de manera diferente en la elaboración del Diseño Jurisdiccional Único. Entre ellos, el espectro se despliega entre departamentos que establecieron contacto con diseños ya cerrados que volvieron a abrirse, hasta departamentos que comenzaron la elaboración en el momento en que concurren a las mesas de discusión con la GOC. Al interior de la comunidad educativa, los Departamentos evaluaron la situación de sus propios planes de estudios, en diversas instancias y modalidades de consulta a la propia comunidad con la finalidad de decidir reformularlos o mantener los actuales sobre la base de un marco institucional común que posee dimensiones históricas, epistemológicas, pedagógicas y otras propias de las necesidades de la Institución en su conjunto.

Desde este marco institucional común, cada Departamento elabora y presenta su propio Plan de Estudios, en función de las necesidades específicas que asume la formación docente en ese campo del conocimiento y con la participación de su comunidad educativa.

*Es en este contexto que, a continuación, a modo de fundamentación institucional, se presenta el marco desde el que se abordan los lineamientos generales y comunes que sustentan los cambios curriculares de las diferentes carreras del Instituto desde las distintas dimensiones.*

### **La Dimensión Histórica**

Una de las dimensiones que es necesario tener en cuenta para la renovación de los Diseños Curriculares de Formación Docente para Nivel Medio y Superior está vinculada con el mandato fundacional, la trayectoria académica en la Formación Docente y el patrimonio histórico que este Instituto posee. Esto significa que sus orígenes y la historia de su evolución, de sus estructuras, de sus prácticas y de sus puntos de partida teóricos son las bases sobre las que se sustentan las modificaciones de los planes de estudio de todas sus carreras de grado. En la actualidad contamos con 14 departamentos y 22 carreras. Esta dimensión histórica del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” es considerada sustancial en la construcción

de su fuerte identidad, su riqueza académica, el nivel en las prácticas docentes y el aporte permanente de sus profesores.

Así, es importante destacar que en su “mandato fundacional” se da respuesta no sólo a necesidades que tenían que ver con una problemática educativa, la formación de docentes para el nivel medio, sino también a las necesidades sociales que ese momento histórico presentaba.

En 1904 la problemática educativa derivaba de la necesidad de contar con “profesionales de la educación”, para el nivel medio y superior, con una sólida formación académica tanto en un campo especializado del conocimiento como en lo pedagógico y didáctico. La mayoría de las personas que se desempeñaban como docentes en ese momento eran profesionales sin título específico para la enseñanza y la sociedad esperaba que la formación de los docentes fuera asumida por una institución que se ocupara específicamente de esa tarea, dado que éste era un espacio no cubierto.

Las finalidades, funciones y organización sobre las que se fundó este Instituto proporcionaron al poco tiempo una cantidad de egresados que, a través de su inserción en la sociedad y sus aportes a la cultura, fueron capaces de brindar a los alumnos de los Colegios Secundarios una formación de nivel. Formación que en aquel momento se encontraba en vacancia y que supuso, para estos egresados, el cumplimiento profesional de una responsabilidad social en la educación de esa juventud.

Justamente, en el decreto de Fundación del Instituto Nacional del Profesorado Secundario, del 16 de diciembre de 1904, firmado por Manuel Quintana y Joaquín Víctor González, encontramos algunas de estas consideraciones sobre el perfil docente, que constituyen las huellas precisas del mandato histórico que hemos heredado:

*“(…) 3°. Que para obtener un buen profesor de enseñanza secundaria no basta que éste sepa todo lo que debe enseñar ni más de lo que debe enseñar, sino que es necesario que sepa cómo debe enseñar (…)*

*(…) 4°. Que la libertad de enseñar, garantizada por la Constitución á todos los habitantes de la República, no pueden favorecer a los que no estén habilitados para ejercerla, y que si esto no fuese así, las más grandes consecuencias se desprenderían de una franquicia, que por su naturaleza se halla fundada en condiciones de idoneidad profesional, imposibles de obtener sin estudios sistemáticos (…)*

*(…) 5°. Que una de las principales preocupaciones públicas de todo país que procure el progreso de la educación pública, debe ser la formación del profesorado, capaz de llevar á efecto las varias enseñanzas que la cultura actual exige ya de los profesionales ya de los gobiernos, siendo evidente que la mayor relajación y decadencia en los estudios de los establecimientos docentes de la Nación, han sido causadas en ciertas épocas por la manera descuidada y sin límites con que han sido provistas las cátedras, más bien a manera de simples empleos o ayuda de costas personales, que como un alto y noble ministerio social y patriótico;*

*6°. Que esta obra de la formación del profesorado de enseñanza secundaria no es de un día, sino de gradual y progresiva realización (…),*

*7º. Que con el propósito de comenzar la preparación del profesorado de enseñanza secundaria y hacer de él una carrera garantizada por los Reglamentos, en cuanto puede serlo dentro de las facultades que la Constitución acuerda al Poder Ejecutivo (...).<sup>i</sup>*

Es interesante apreciar que, dentro del contexto histórico que vivía nuestro país, donde se estaba consolidando un Estado Nacional fuerte y centralizado que asumía una función Principalista respecto del Sistema Educativo, la formación de docentes será parte del proyecto político de un Estado Educador que comienza a organizar el SEA.

En tal sentido tal como lo dice el Considerando 5º del Decreto de Fundación, reafirmado por Wilhelm Keiper, primer Rector del Instituto, en sus memorias:

*“(...) La cuestión del Profesorado secundario es uno de los más importantes problemas nacionales, y necesita con urgencia una solución definitiva (...).”<sup>ii</sup>*

El papel de esta casa de estudios se fue tornando tan importante que, en el Reglamento Orgánico de 1910, se piensa que la conducción de una institución formadora de docentes, la docencia y el trazado de la política educativa de la formación de docentes debe estar a cargo de profesionales titulados para la enseñanza. Esto se expresa en el mencionado reglamento de la siguiente manera:

*“Capítulo I*

*Artículo 1º. La dirección del Instituto estará á cargo de un Rector, asesorado por el Consejo de Profesores (...)*

*Artículo 4º. Corresponde al Consejo de Profesores (...): 6º Proyectar los planes de Estudio*

*7º Proponer al Ministerio la reglamentación de la docencia libre (...).*

*9º Proponer al Ministerio medidas tendientes á la mejora de la enseñanza y al progreso de la institución, que no estén dentro de sus atribuciones<sup>iii</sup>.*

La importancia de la participación de docentes y cuerpo directivo en las cuestiones pertinentes a la formación se remarca aún más en el Reglamento Orgánico de 1913, cuando dice:

*“(...) Art. 1º. El Instituto Nacional del Profesorado Secundario funcionará bajo la dependencia del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, y bajo la vigilancia del Sr. Inspector General de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial.*

*Art. 2º Corresponde al Inspector General:*

*1º. Inspeccionar en persona el Instituto para enterarse de su marcha. 2º. Elevar con su informe las notas que el Rector dirige al Ministerio. 3º. Presidir las sesiones del Consejo cuando asista a ellas.*

*Art.3º.El Rector del Instituto formará parte del Cuerpo de Enseñanza Secundaria y del Consejo Consultivo de la Inspección General, como Asesor Técnico, y estará obligado a facilitar al Inspector General todos*

*los informes que éste le pidiera sobre cuestiones generales de la enseñanza secundaria, como planes de estudios, programas, reglamentos, etcétera (...)*

*(...) Art. 5º. Los profesores titulares estarán obligados a ayudar al Rector con sus informes sobre cuestiones especiales relacionadas con su asignatura, y a formar parte de comisiones temporarias que nombre el Inspector General, para estudiar asuntos determinados, concernientes a la enseñanza secundaria (...)<sup>iv</sup>*

Como se señala en el Reglamento Orgánico de 1913, la relación con el Inspector General no involucra una dependencia sino un vínculo por el cual el Instituto se relaciona con la superioridad. Esto permitió poner al Instituto en estrecha relación con el Ministerio, lo que facilitó un contacto directo con la Dirección de Enseñanza Secundaria y la posibilidad de influir en las decisiones educativas para el nivel para el cual se formaban docentes. También se puede suponer que esta relación tuvo una mayor incidencia en la toma de decisiones para la formación de docentes, puesta de manifiesto a través de la injerencia del Rector, el Consejo y los Docentes en la elaboración de planes de estudios y reglamentos.

En este Reglamento se destaca una estructura organizativa en Departamentos o Secciones, que caracteriza a esta casa desde sus orígenes y aún hoy, se sostiene, en una línea de continuidad. Al respecto, el primer Rector señala:

*“(...) los Departamentos son los sitios donde se concentra la vida natural del Instituto, en su forma más eficaz, es decir, centros de enseñanza, investigación y administración, dentro de su especialidad. Allí se reúnen los intereses comunes de los profesores y alumnos que enseñan y estudian la misma rama científica, se forman estrechos vínculos de amistad entre el profesor y sus alumnos (...)<sup>v</sup>”*

A fines del siglo XIX, y comienzos del XX se hace sentir en nuestro país la influencia de corrientes europeas del pensamiento como el positivismo y el funcionalismo social, por el cual se considera que la educación cumple una función social. Estas se manifestaron fundamentalmente en la conformación del sistema educativo, incluida la formación docente, a través de una organización académica jerárquica y una estructura administrativa burocrática sustentadas en ideas como las de “orden” y “progreso”. A estas ideas las encontramos expresadas en el decreto de fundación: *“(...) Que una de las principales preocupaciones públicas de todo país que procure el progreso (...)*”

También se percibe la influencia del funcionalismo social a través del papel que le asigna a la educación W. Keiper en sus memorias cuando dice:

*“(...) No obstante ser el propósito de la instrucción pública adaptar al individuo al ambiente social y nacional, no debe oprimirse su libre personalidad, pues los estados más poderosos se forman con ciudadanos de pensamiento independiente y firmeza de carácter (...)<sup>vi</sup>”*

En los Reglamentos citados, como así también en los de 1935 y 1953, si bien se resalta la importancia del docente y de su formación, se van

profundizando los aspectos asociados con la estructura jerárquica administrativa.

No obstante, es importante aclarar que lo que queda plasmado con mucha fuerza en estos decenios es la impronta de las bases fundamentales sobre las cuales se debía afirmar la formación de los profesores. Desde las ideas del primer Rector en adelante, se advierten con insistencia tres pilares fundamentales:

- a) *la formación especializada para el profundo conocimiento sobre lo que se ha de enseñar*
- b) *la formación pedagógica y filosófica para fundamentar la enseñanza y*
- c) *en palabras del propio Keiper “(...) el dominio perfecto de la técnica de la enseñanza. Faltando uno de estos requisitos, el profesor resulta incompetente ó diletante (...)”*

Estos pilares, con las variaciones propias de cada momento histórico, se han mantenido hasta la actualidad. Y estas variaciones han puesto mayor énfasis en un pilar o en otro según el contexto político y la corriente de pensamiento predominante en cada uno de los períodos por los que ha transitado nuestro país, de los cuales esta casa de estudios no se ha mantenido al margen.

Retomando la línea histórica de análisis, en el Reglamento Orgánico de 1961, sobre la misión y funciones del Instituto Superior del Profesorado<sup>vii</sup> se plantea lo siguiente:

*“(...) Art. 1º.- El Instituto Superior del Profesorado es un establecimiento de enseñanza y cultura superior cuyas finalidades son:*

- a) Formar profesores especializados de enseñanza media y superior de acuerdo con las necesidades educativas del país (...)*

*Art. 2º.- La misión fundamental del Instituto Superior del Profesorado consistirá en la formación de profesores especializados (...). Se ajustará a las siguientes bases:*

- a) Asegurar la adquisición del saber, capacidad y técnicas propias de cada sección del Instituto sin menoscabo de la cultura general del futuro docente.*
- b) Proporcionar la formación pedagógica teórica y práctica que requiere el profesor (...)*
- c) Afirmar las condiciones morales, patrióticas indispensables en todo docente.*

*Art. 3º.- El Instituto Superior del Profesorado es autónomo en cuanto atañe a su régimen interno establecido en el presente reglamento (...)<sup>viii</sup>*

En este Reglamento encontramos nuevamente los tres pilares a los que hacíamos referencia, integrando la cultura general y los valores morales y patrióticos. Además, es interesante resaltar que en él se habla explícitamente de la formación de

*“profesores especializados en enseñanza media y superior”*. La inclusión de la formación para el nivel superior, formulado hace cuarenta y tres años y reafirmado en el último Reglamento Orgánico de 1994, es un antecedente

histórico importante a tener en cuenta para la elaboración de nuestros nuevos Diseños Curriculares.

En esta mirada a nuestra institución, desde una dimensión histórica, un aspecto interesante lo constituyen los cambios en la denominación del Instituto. Así, por ejemplo, por Decreto N° 6.112 del 29 de julio de 1965 firmado por Illia - Alconada Aramburú se establece el nombre de Instituto Nacional Superior del Profesorado y se fundamenta en lo siguiente:

*“(…) Considerando:*

*Que en la denominación que actualmente usa se advierte la ausencia del calificativo Nacional que lo debe distinguir como Instituto oficial de formación de profesores;*

*Que actualmente existen muchos institutos privados en cuya denominación figura la palabra superior y que es conveniente distinguir a éstos de aquél; por ello (...)*

*El Presidente de la Nación Argentina*

*Decreta:*

*Artículo 1º. Sustitúyase la actual denominación del Instituto Superior del Profesorado, por la de Instituto Nacional Superior del Profesorado (...)*”

Nuevamente encontramos, como en sus comienzos, el papel que asume el Estado Nacional con respecto a la Formación de sus docentes. Lo más importante era reafirmar esta responsabilidad indelegable ante el avance y crecimiento del sector privado en la educación. Recordemos que lo que permitió este crecimiento fue la llamada “Ley Domingorena”, de 1958.<sup>ix</sup>

Un cambio posterior de denominación lo constituye la Resolución N° 234, del 10 de Octubre de 1974, firmada por Oscar Ivanissevich, Ministro de Cultura y Educación. En este caso se le agrega el nombre de “Dr. Joaquín V. González”, quedando entonces como Instituto Nacional Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” hasta 1994, momento en el que por Ley de Transferencia N° 24.049/91 pasa a depender de la entonces Jurisdicción Municipal (Secretaría de Educación sería la nominación orgánica correcta), hoy Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el nombre de Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”.

Es importante aclarar que, después de la dictadura militar –único período en donde se suspendió la vigencia de nuestro Reglamento- el proceso de democratización interna de la institución tardó diez años. Recién en 1993, por Resolución Ministerial N° 621/93 y Disposición N° 722/93, se autorizó la elección de autoridades constituidas por el Rectorado y el Consejo Directivo elegidos democráticamente. La primera misión de ese Rectorado y de ese Consejo Directivo (formado por representantes de los cuatro claustros: docente, estudiantil, graduado y administrativo) fue redactar el nuevo Reglamento Orgánico y plebiscitarlo en el término de un año.

Así fue como se llega al Reglamento Orgánico de 1994, aprobado por unanimidad en la sesión de Consejo Directivo del día 25-09-94 y plebiscitado en la comunidad educativa, y que fue elaborado en base al Reglamento Orgánico de 1961.

Luego de este recorrido por la historia del Instituto y retomando los aspectos que nos comprometen a la revisión de los planes para que sigan manteniendo su validez nacional, es importante aclarar que la última reforma de planes de estudios comenzó en la institución en el año 2003 – con algunas acciones ya preliminares que datan desde el año 1999- y que la implementación de los nuevos planes se realizó entre el período 2005 y 2010.

Ante la nueva Ley N° 26.206 de Educación Nacional y la subsiguiente normativa emanada tanto a nivel nacional como jurisdiccional el ISP “ Dr. Joaquín V. González”

debe enfrentar un nuevo desafío: defender los principios y derechos ya adquiridos en el ROI y participar en la elaboración de los diseños curriculares que darían marco a sus planes de estudios para mantener la validez nacional de sus títulos.

Es así que comienza un período de debates internos y de presentaciones a nivel jurisdiccional y nacional con el conjunto de toda la comunidad educativa. Con la Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica del GCABA, Lic. Ana María Ravaglia y representantes de las Direcciones de Educación Superior y Formación Docente reciben a una comitiva conformada por el Rectorado, miembros del Consejo Directivo de todos los claustros, Directores de carrera y los presidentes del Centro de Estudiantes. El objetivo de dicha reunión fue el de fundamentar desde el Joaquín V. González el porqué se debía respetar por un lado, el proceso de autonomía académica para elaborar nuestros propios planes de estudio – derecho que el Instituto ha mantenido desde sus inicios – y continuar con la representatividad actual en la conformación del Consejo Directivo y el equilibrio de poderes explicitado en el ROI, tanto en lo referente a la conducción de la Institución entre el Consejo Directivo, el Rectorado y las Juntas Departamentales con las atribuciones explicitadas para todos, como en lo referente a las representaciones de los distintos claustros en el Consejo Directivo. En esa reunión los representantes del Gobierno de CABA se comprometen a tener en cuenta dichas argumentaciones.

A nivel Institucional, en la sesión ordinaria de Consejo Directivo del 10 de mayo de 2014 se aprueba por mayoría la Resolución 33/2014 para elevar a la jurisdicción con fecha 12 de mayo el Documento de conciliación de normativa del Reglamento Orgánico Institucional ad referéndum del plebiscito que se realizaría con fecha 1,2 y 3 de julio del mismo año, obteniéndose los siguientes resultados:

<b>Total Porcentaje</b>	<b>Graduados</b>	<b>Administrativos</b>	<b>Docentes</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Total Final</b>
<b>Si</b>	75,61	89,58	80,51	59,58	76,32
<b>No</b>	24,39	10,42	14,37	34,48	20,92
<b>Blanco</b>	0,00	0,00	2,95	2,61	1,39
<b>Nulo</b>	0,00	0,00	2,17	3,32	1,37
<b>Total</b>	100	100	100	100	100

De todo este proceso, el ISP “Dr. Joaquín V. González” ratifica la decisión institucional de sus integrantes de defender su reglamento orgánico el cual acompaña el espíritu de las leyes en vigencia.

Es importante destacar que toda la defensa realizada del Reglamento Orgánico Institucional se realizó en base a la fuerte convicción que en la elaboración del Reglamento Orgánico, tanto los miembros del Consejo Directivo, el Rectorado y la Comunidad toda realizaron un trabajo que implicó un fuerte compromiso con la Educación Pública en general y con la Formación Docente en particular: los distintos claustros manifestaron una responsabilidad sin claudicaciones en el trabajo y un respeto hacia la pluralidad ideológico-pedagógica puesta en juego en cada debate, donde las diferencias partidarias se pudieron dejar de lado en pos del respeto y la coherencia con el mandato fundacional -reiterado en cada reglamento-, acompañando las exigencias y necesidades que la Formación de Docentes solicitaba y que la sociedad requería para construir un mundo más democrático, justo y solidario.

Por todo lo visto en este recorrido histórico sobre los distintos Reglamentos Orgánicos, sobre la construcción de sus estructuras, sus prácticas, su riqueza académica, la fuerte construcción de su identidad, el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” argumentó en todos los espacios gubernamentales el derecho al reconocimiento de su idoneidad para elaborar su propia reglamentación, que ha construido” durante casi ciento diez años de trabajo continuo, y ha dado suficientes muestras de responsabilidad y compromiso que reafirman su derecho a continuar opinando y trabajando respetuosamente, como ha sido su estilo histórico.

Por lo tanto, en cuanto al ROM se le ha considerado “piso” y no “techo”, debido a que la tendencia actual de las instituciones educativas lleva a formas auténticamente democráticas de funcionamiento, tema en el cual esta institución ha sido pionera como lo demuestra este recorrido histórico. Un claro ejemplo de esto es la existencia de paridad en la representación de docentes y estudiantes en el Consejo Directivo, que data desde el año 1995 y que hasta hace muy poco hacía del Joaquín V. González la única Institución que contemplaba esto en su Reglamentación. En la actualidad ya hay otras instituciones que han incorporado esta modalidad, especialmente en las Universidades dando respuesta a una de las viejas reivindicaciones de los estudiantes expresada en las propuestas de reforma de los estatutos Universitarios, cambios derivados de la histórica Reforma Universitaria de 1918 en la ciudad de Córdoba.

Para terminar no se puede dejar de tener en cuenta las palabras del primer Rector de esta Casa Dr. Wilhelm Keiper, en su discurso al cumplirse los diez años de existencia del Instituto Nacional del Profesorado Secundario:

*“El Instituto Nacional del Profesorado Secundario, actualmente no es lo que era hace diez años y menos lo que debía ser, según las ideas del iniciador de su fundación, el doctor Juan Ramón Fernández.*

*“Padecería sin embargo un gran error, quien juzgando a primera vista el Instituto, creyera que su marcha ha sido un movimiento desordenado, sin rumbo fijo y sin orientación clara.*

*“Puedo asegurar, y los que han observado de cerca esta marcha bien lo saben, que jamás hemos perdido de vista el fin prefijado, y que si fuerzas ajenas y superiores nos han impuesto una aberración aparente, la brújula de nuestra nave ha seguido marcando su polo y hemos realizado todos los esfuerzos posibles para llegar a la anhelada meta (...)”*

En esta dimensión histórica, que brevemente recorrimos se extraen los elementos, y las bases más genuinas y sólidas sobre las cuales sustentar los cambios o mantener lo ya trabajado según decisión de cada departamento.

Coincidimos con María Saleme cuando dice:

*“... la ausencia del accionar en el docente se revierte en la falta de acción de sus alumnos. ...cuando docentes y alumnos no se reconocen con derecho a tomar decisiones responsables externas les sobreviene paulatinamente la imposibilidad de tomar decisiones internas...”<sup>x</sup>*

Esta autonomía, es fundamental en el plano operativo, en la toma de decisiones, pero también debe abarcar los aspectos intelectuales y afectivos. Por eso, la formación docente a la que apuntamos a través de esta mirada, desde una dimensión histórica, tiene en cuenta estas cuestiones.

Y así, de manera similar a la de aquel que ingresa a esta profesión portando su propia historia escolar, que le pertenece como sujeto, y a partir de la cual construirá su propia formación, el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, para esta construcción de sus Planes de Estudio, resignifica la dimensión histórica sintetizada en estas páginas como uno de sus puntos fundamentales, a partir de los cuales será factible concretar la formación de verdaderos transformadores de la realidad y no meros transmisores de conocimientos<sup>xi</sup>.

#### La Dimensión Epistemológica de la Enseñanza

En las últimas décadas, a partir de los aportes de diversas líneas de investigación educativa, se ha pasado de la concepción de un conocimiento sobre la enseñanza producido por la investigación de expertos externos al reconocimiento de un estatus propio del conocimiento del profesor.

Bien expresa Antonio Bolívar Botía el alcance de los cambios protagonizados a nivel mundial: *“De la pretensión de convertir a la enseñanza en un aplicación de principios científicos, que pueden ser pre-especificados y enseñados, hemos pasado a reconocer que es una tarea artística, creativa, incierta y cargada de conflictos de valor. De creer que el conocimiento sobre la enseñanza debe ser producido objetivamente por investigaciones externas, para ser replicado en las aulas, hemos pasado a estimar que el conocimiento es personal, construido a partir de la experiencia práctica, narrado en biografías e historias, estudios de casos, en conversación reflexiva con los contextos de trabajo.”<sup>xii</sup>*

Esta afirmación, se sostiene en el cambio sustancial con que se piensa el lugar de la teoría respecto de la práctica, en tanto conceptualización y

reconceptualización de los propios prácticos al servicio de la descripción y comprensión de sus pensamientos o acciones.

Ya en la Propuesta Institucional, del año 1999, en el I.S.P. se comenzó a delinear los puntos de partida necesarios para sustentar los cambios en los planes de estudios para la formación docente de nivel medio y superior.

Decíamos entonces:

*“(...) Es preciso ahora, esclarecer la relación teoría – práctica”.*

Se partió de aceptar que *conocimiento y acción* son dos aspectos inseparables de la actividad humana. Es especialmente valioso el señalamiento crítico de W. Carr:

*“Teoría y práctica están separadas en la estructura social y, en la división general del trabajo de la enseñanza, es como si tuviéramos una versión propia de la distinción entre trabajo manual e intelectual... Pero tanto la teoría como la práctica son actividades sociales concretas que se desarrollan en medios sociales concretos y, a la vez, de creencias y de valores también concretos... Teoría no es sólo palabras y práctica, mudo comportamiento, sino que son aspectos constitutivos uno del otro...”<sup>xiii</sup>*

Teoría y práctica son parte constitutivas una de la otra, porque las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican y las prácticas cobran sentido cuando se teoriza sobre ellas, se reflexiona e investiga.

Se es consciente de que la cuestión no es solamente epistemológica, sino ideológico-política: ¿Quién crea, construye y reconstruye el conocimiento sobre la enseñanza?

Se valoriza entonces la imagen de un profesor que, sin negar el conocimiento de la investigación educativa tradicional, se define como constructor de conocimientos y significados. Y es en este posicionamiento en el cual se insertan los diversos Planes Institucionales: en la solidez de la oferta curricular que presenta el I.S.P. “Dr. Joaquín V. Gonzalez” se amalgaman y se retroalimentan los conocimientos adquiridos y la experticia en acción educativa misma.

Cabe remarcar, que esta concepción sobre la relación teoría-práctica, no sólo subyace a la oferta curricular sino que subyace a la concepción sobre el docente a formar y su conocimiento: ¿De qué sirve el conocimiento si no es para ponerlo a disposición del mejoramiento de la calidad de vida de toda la humanidad? ¿De dónde se nutre el conocimiento, si no del estudio de la realidad en el más amplio de los sentidos? ¿Cómo plantearnos la formación de un docente que no solo sea transmisor de conocimientos sino transformador de su propia realidad?

En este punto es un considerable aporte el de José Contreras Domingo para abordar las dificultades con las que nos vamos a encontrar ante esta necesidad de integrar conocimiento y acción. Según:

*“(...) es que la práctica teórica, la práctica investigadora, se produce en un contexto institucional específico que establece sus propias*

*condiciones para lo que se considera una práctica investigadora y un conocimiento legítimos. (...).<sup>xiv</sup>.*

Es en este contexto institucional donde se ha propuesto trabajar, de ahí la necesidad de ser conscientes de que esto también debe ser una construcción colectiva que reconozca las diferentes posturas que nos identifican. Esta tarea institucional será producto de una profunda reflexión y respeto sobre las actuales líneas epistemológicas, que actúan como facilitadores de la interpretación de la formación docente concebida como una construcción dinámica que se verifica en el marco de un determinado desarrollo social, político, económico y cultural.

Esta mirada de las diferentes dimensiones sobre las cuales centrar la formación docente que necesitamos ya se indicaba en la Propuesta Institucional elaborada en 1999:

*“(...) Consideramos las afirmaciones realizadas hasta aquí como punto de partida para cualquier propuesta de cambio posible en la Institución. Sólo una mirada cuidadosa de la propia realidad institucional nos permitirá pensar en modificaciones debidamente fundamentadas. Ningún cambio puede ignorar la construcción de la propia historicidad: la organización, las estructuras y las prácticas educativas en la formación de docentes. De la misma manera, cualquier cambio deberá tener en cuenta el desarrollo del conocimiento y las transformaciones políticas, económicas y sociales (...).”*

Por último, desde esta perspectiva, resulta interesante puntualizar algunos aspectos referidos a la Enseñanza y al Aprendizaje. Estos procesos, objetos de estudio de la didáctica y la psicología, son también importantes puntos de partida dentro del marco institucional que sustenta los cambios curriculares que se realizan. Postura que también fue definida en la citada Propuesta Institucional, pero que vale la pena retomar para reafirmar y ampliar lo que se decía entonces.

Para todo el que enseña está claro que debe haber una relación entre el enseñar y el aprender. Pero muchas veces no se sabe definir dónde, cómo y cuándo se relacionan estos procesos. No siempre que el docente enseña, el estudiante aprende. Si consideramos estos términos como procesos, dichos procesos no tienen una relación mecánica. En cada uno de ellos, por el hecho de considerarlos procesos, hay maneras, ritmos, acciones, que no siempre se relacionan favorablemente para que en este binomio se establezca la dinámica del enseñar y del aprender.

Se supone que siempre que se habla de la enseñanza, ésta conlleva el aprendizaje, pero al no considerarlas como relación mecánica de causa y efecto, el aprendizaje no siempre es el “resultado” lineal de lo que el docente enseñó. Siguiendo el análisis de José Contreras y ubicándolo en la institución educativa, con todos sus condicionantes, es fácil pensar que el término aprendizaje:

*“(...) vale tanto para expresar una tarea como un resultado de la misma, es fácil mezclarlos y decir que la tarea de la enseñanza es lograr el resultado del aprendizaje, cuando en realidad tiene más*

*sentido decir que la tarea central de la enseñanza es posibilitar que el alumno realice las tareas del aprendizaje (...).<sup>xv</sup>*

El aprendizaje es el resultado de asumir y desempeñar el papel y las tareas de alumno, en el contexto de una institución educativa, y el de saber desenvolverse no sólo en los aspectos académicos sino en todo lo que tiene que ver con la Institución. En el caso de la formación docente este aprendizaje es mucho más complejo porque involucra un más claro encuadre epistemológico acerca de cómo se construyen determinados conocimientos, cómo se aprenden y de qué diferentes maneras es posible enseñarlos.

#### La Dimensión Pedagógica

Desde los orígenes de esta Institución, la dimensión pedagógica quedó definida como uno de los pilares fundamentales en la formación de docentes para la enseñanza media. Situación que aún hoy se mantiene pues es impensable formar a docentes sin tener en cuenta todos los aportes de la Pedagogía, entendida en el sentido más amplio, como ciencia fundante del hecho educativo.

Por lo tanto, es necesario destacar, aunque sea brevemente, los aportes fundamentales que brinda esta dimensión en la formación de docentes.

#### Fundamentos filosófico-histórico-sociológica acerca de:

- La Institución, su inserción en el sistema educativo y su papel en la sociedad;
- la educación en los distintos períodos históricos y en los distintos espacios;
- la educación y su relación con el Estado en los distintos períodos históricos.

#### Una reflexión sobre los aportes Psicológicos científicos acerca de:

- Las teorías del aprendizaje ubicadas históricamente para comprender su relación con el surgimiento de los diferentes modelos didácticos.
- La problemática del sujeto del aprendizaje del nivel inicial y primario, sus procesos de pensamiento, sus códigos de comunicación (el lenguaje), su afectividad, su inserción social.<sup>xvi</sup>
- La problemática del adolescente en la actualidad, sus procesos de pensamiento, sus códigos de comunicación (el lenguaje), su afectividad, su inserción social.

#### Reflexión y proyección socio-cultural sobre los problemas y fundamentos de la didáctica para:

- Interpretarla no solamente desde su accionar en el aula sino en sus relaciones con la institución, el sistema educativo y la política educacional, como así también desde sus fundamentos teóricos.

- Comprenderla como instancia que posibilita obtener las herramientas acerca del cómo enseñar que resignifican el aprender.

Es en esta dimensión donde se vinculan todos los puntos de partida que mencionábamos anteriormente, ya que deben contestarse los *para qué, por qué y cómo se enseña* como así también los *para qué, por qué y cómo se aprende*. Esto supone que el futuro docente realice un esfuerzo para relacionarse comprometidamente con el conocimiento y los métodos, con *el qué* y con *el cómo*. El formador de formadores, desde esta perspectiva, alcanza una relación de compromiso, al componer para él y para los otros (sus alumnos) la tan mentada autonomía y la alteridad, en una relación equilibrada entre su propia afirmación y la de los demás.

El campus teórico de la Pedagogía, aporta el entramado analítico sobre el cual se proyecta la enseñanza disciplinar, en ese diálogo epistemológico particular que entabla la filosofía de la ciencia que se pretende enseñar con la postura filosófica que cada docente tiene respecto de la disciplina que enseña y de su didáctica específica.

Además, y para concluir, es la dimensión pedagógica la que subyace al entramado de ofertas curriculares disciplinares que se apoyan en un delicado equilibrio entre unidad y diversidad académica.

#### La Dimensión Ética y Social en el contexto actual

En la breve reseña histórica del Instituto presentada, se advierte la importancia social que tuvo la formación de docentes desde el momento que cubrió y ocupó un lugar que la sociedad misma requería. Por ello, resulta importante agregar unas palabras acerca de las condiciones de nuestra época, de la dimensión ética y social vinculada con la formación docente que queremos perfilar en estos Planes Curriculares.

Las condiciones de nuestro tiempo se caracterizan por la vertiginosidad de los cambios, la crisis del estado-nación y el licuamiento de su función institucional de articulador, el desprestigio de la política, la desregulación del mercado y la precariedad de los vínculos, una subjetividad demandante de derechos sin deberes, el pasaje de una subjetividad ciudadana a una subjetividad consumidora, la fragmentación, la desligadura social y el desarrollo de la virtualidad.

El desafío de la época que nos convoca radica en la reconstrucción de la reciprocidad y en la configuración de nuevas relaciones que nos permitan entramar los fragmentos diversos. ¿Qué procedimientos individuales y colectivos alimentan el principio de reciprocidad? ¿De qué modo una comunidad virtual puede configurar nuevas tramas que nos reúnan? ¿Cómo crear un espacio de articulación distinto en donde confluyan lo singular y lo plural? ¿Cómo nos hacemos responsables de la realidad que construimos y como colaboramos en la formación de sujetos responsables?

Decimos que “colaboramos en la formación”, ya que acordamos con Giles Ferry<sup>xvii</sup> en que todo individuo se forma a sí mismo, se “pone en forma”.

Y aquella discusión sobre la relación entre la teoría y la práctica, tiene fuertes implicancias en la dimensión ética y social de la enseñanza, dado que las decisiones educativas implican conflictos de valor, basados en concepciones sobre lo que se concibe como bueno y deseable. [...] “Este aspecto moral no se identifica con una cierta “ética” profesional, sino que –

*en sentido más amplio- abarca que el profesorado comprenda, delibere y decida colegiada/dialógicamente el complejo marco social, político y moral de la enseñanza. Fenstermacher señala que la enseñanza, como interacción humana, sea una empresa moral que implica aspectos de imparcialidad, justicia, corrección y virtud; “se define –dice- no por las capacidades técnicas de los profesores sino por las intenciones educativas y propósitos morales con que comprenden su trabajo”<sup>xviii</sup>*

¿Cuál es la situación actual del Instituto en cuanto a ese requerimiento social? ¿Cuál es la repercusión que tiene en la sociedad? ¿Cómo se da la inserción de los egresados en esta sociedad? ¿Qué función cumplen en ella a través de las instituciones en las cuales trabajan?

Algunas de estas preguntas ya han sido contestadas y, además, existe una importante cantidad de testimonios de egresados que brindan numerosas respuestas a ellas. Sin embargo, en esta fundamentación, parece adecuado explicitar algunas de las implicancias del rol docente en cuanto a su función social.

En primer lugar, consideramos a la función docente como un compromiso ético que involucra a quien la realiza en su práctica cotidiana. Ético, porque a partir de esas prácticas se genera un compromiso humano que se da en un marco institucional. En efecto, en el accionar del docente, la coherencia entre el decir y el hacer es fundamental porque constituyen modelos que se vuelcan y reflejan en el propio accionar del alumno.

Este compromiso caracteriza uno de los aspectos más sustantivos de la formación, que debe ser tematizado, porque existen valores controvertidos y en crisis en nuestra realidad y entorno inmediato.

En segundo lugar, la docencia es una función social porque su accionar se proyecta en lo institucional; y las instituciones, en mayor o menor medida, son parte de la sociedad. La acción del docente puede, por lo tanto, contribuir a establecer relaciones de trabajo solidarias o autoritarias en una institución y, a partir de ello será el carácter de su proyección en la sociedad.

Uno de los desafíos más difíciles, por las condiciones ya descritas en que se encuentra nuestro país, es la construcción de canales de entendimiento, reconocimiento de derechos, de obligaciones, de trabajo cooperativo entre los distintos actores que transitan las instituciones. El Instituto no es una excepción en este tema. Si nuestro objetivo es formar docentes no sólo *“transmisores de conocimientos sino transformadores de la realidad”* debemos comenzar por transformar la propia.

Esta es una tarea que se debe potenciar en lo inmediato y es también una de las bases fundamentales sobre las cuales implementar los cambios que nos interesan llevar a cabo.

Frente a la inserción ético-social de los graduados, no podemos dejar de hacer notar que los Planes Curriculares expresan la estructura académica pensada para un ejercicio democrático y democratizador del conocimiento. Por ello, el Plan Curricular es pensado como sistema formador para que estos procesos se generen y difundan en el sistema educativo.

Para finalizar, podemos sostener que el Plan Curricular es un Proyecto formativo situado, en relación con el nivel para el cual forma.

## Bibliografía

- ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao (2009) *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- ANIJOVICH, Rebeca y otros (2009) *Transitar la formación pedagógica dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- ANGULO, J.F. y BLANCO, N., *Teoría y desarrollo del Currículo*. Ed. Aljibe. Málaga. 1995.
- BADANO, Ma. DEL R. y HOMAR, A., *Una investigación en los Institutos de Formación Docente*. Una experiencia sobre la enseñanza de la investigación a los docentes de nivel terciario de la provincia de Entre Ríos. A.G.M.E.R. Entre Ríos. 2002.
- BARCO, S., *formación docente como un continuum y del practicum como clave*. Ponencia. UNCo. 1999.
- BARCO, S., *Nuevos enfoques para viejos problemas*. En BARCO, S., CAMILONI, A., Y OTROS., *Corrientes didácticas contemporánea*. Paidós. SAICF. Bs. As. 1996
- BIRGIN, Alejandra (comp.) (2012) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Buenos Aires: Ed. Paidós
- BOLÍVAR BOTÍA ANTONIO. (s/f). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Universidad de Granada, Granada. *Colección Monografías Force n° 9. P. 15*
- RIQUELME, G., *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires. 1999.
- BOURDIEU, P., (1999) *Intelectuales política y poder*. EUDEBA. 1º edición. Bs. As.
- BOWEN, J., *Historia de la educación occidental*. Tomo III: El Occidente Moderno (siglos XVII-XX). Herder. Barcelona. 1992.
- BRAVSLAVSKY, Cecilia; BIRGIN, Alejandra (1992) *Formación de profesores: impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CARABETTA, S., *Balance y perspectivas de la formación del profesor de escuela media*. Una visión desde el Instituto Nacional Superior Del Profesorado "Dr. Joaquín V. González". Trabajo Final de Adscripción a la Cátedra de Política Educacional a cargo de la Prof. M.J. Roselló de la Carrera de Psicología y Ciencias de la Educación. I.S.P. "Dr. J.V.G." Bs. As. 1995.
- CARR, W., *Una teoría para la educación*. Hacia una investigación educativa crítica. Morata. Madrid. 1996.
- CELMAN, S., *La tensión teoría-práctica en la educación superior*. UNL. 1993.
- CONTRERAS D, J., (1999). *Currículo Democrático y autonomía del Profesorado*. Ponencia presentada en Minas Gerais. Brasil. Mimeo.
- CONTRERAS D., (1997) *Proyecto Docente*. S/E. Universidad de Barcelona.
- CONTRERAS D., J., (1994) *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. AKAL. 2º Ed. Madrid.
- FERRY, GILES (1997) *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- GIROUX, H., (1987) *Los Profesores como Intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós/MEC.
- HOBSBAWM, E., (1995) *Historia del Siglo XX*. Crítica. Barcelona.

KEIPER, W., (1911) *.La cuestión del Profesorado Secundario*. Publicaciones del Instituto Nacional del Profesorado Secundario N° 1. 2º edición aumentada. Bs. As. KEIPER, W., (1915) *.El Instituto Nacional del Profesorado Secundario en la primera década de su existencia. 1905-1915*. I.N.P.S. Bs. As.

MASTACHE, A. (1998) *Filosofía de las Ciencias particulares y didácticas especiales*. Revista del IICE. Año VII, n°13, Diciembre. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. NICASTRO, Sandra (2006) *Revisitar la mirada de la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario: Homo sapiens

PERRENOUD PHILLIPPE (1994) *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. Traducción de Gabriela Diker. Faculté de psychologie e de sciences de l'education & Service de la recherche sociologique. Genève.

MIALARET, G., *La formación del Docente*. Huemul. Bs. As. 1978.

POPKEWITZ, T., *Sociología Política de las reformas educativas*. Morata. Madrid. 1994. SALEME, M., *Prólogo*. En CAMILLONI, A., DAVINI, C., BARCO, S. Y OTROS., *Corrientes didácticas contemporánea*. Paidós. SAICF. Bs. As. 1996

SALEME, M., *Democracia-Autoritarismo. Un Abismo Salvable*. MEyJ.-OEA. Bs.As. 1889.

PUIGGRÓS, Adriana (2007) *Cartas a los educadores del Siglo XXI*. Buenos Aires: Ed. Galerna.

SOUTO, Marta; MASTACHE, Anahí; MAZZA, Diana (2004) *La identidad institucional a través de la historia: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González*. Buenos Aires: I.S.P. Dr. Joaquín V. González.

TENTI FANFANI, Emilio (2006) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

TERIGI, Flavia; Diker, Gabriela (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Ed. Aique.

#### Material Documental

1903: Argentina. Leyes, decretos, etc. *Decreto sobre la creación de Seminario pedagógico*. Buenos Aires, 17 y 30 de enero. ( J. A. Roca Y J.R.-Fernández)

1904: *Decreto estableciendo el Instituto Nacional del Profesorado Secundario*. Buenos Aires ,16 de diciembre. (M. Quintana Y J. V. González)

1909: Palacio, E., *Proyecto de Reglamento del Instituto Nacional del Profesorado Secundario*. Elevado al Ministro de Justicia NAÓN, R. Buenos Aires.

1910: Argentina. Leyes, decretos, etc. *Decreto de Reglamento para los cursos del Profesorado Secundario*. Buenos Aires. ( R. Figueroa Alcorta Y R. Naón )

1913: *Reglamento Orgánico del Instituto nacional del Profesorado Secundario*. Buenos Aires. (V. De La Plaza Y J. Garro).

1935: *Decreto Reglamento Orgánico del Instituto Nacional del Profesorado Secundario*  
 .(Propuesta elevada por el Rectorado). Buenos Aires. (A. Justo y M. Yriondo) 1953: *Decreto N° 20.226 Reglamento Orgánico para los Institutos Nacionales del*

*Profesorado secundario*. Buenos Aires. (J. Perón Y A. Méndez San Martín)  
1957: *Reglamento Orgánico para los Institutos Nacionales del Profesorado y las secciones del profesorado de las Escuelas Normales Nacionales y del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas*. Decreto N° 4205. Buenos Aires. (Aramburu, P.-Salas, A. E.,)  
1959: *Decreto N° 10466/59. Sobre Cambio del nominación al Instituto*. Buenos Aires. (A. Frondizi y L. Mac-Kay.)  
1961: *Reglamento Orgánico del Instituto Superior del Profesorado-* Decreto N° 8736. Buenos Aires. (A. Frondizi y L. Mac-Kay.)  
1965: *Decreto N° 6.112. Sobre cambio de nominación al Instituto*. Bs. As.(A. Illia .- C. Alconada Aramburú)  
1971: *Resolución N° 1159. Aprobación de Cambios de Planes Propuestos por la Institución*. Ministerio de Educación. Buenos Aires (L. Cantina)  
1974: *Resolución N° 234. Sobre Cambio de denominación del Instituto*. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos. Aires. (O. Ivanissevich )  
1994: Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”., *Reglamento Orgánico*. Aprobado por Resolución N° 1345.01 del Secretario de Educación y Cultura de la Municipalidad de Buenos Aires Dr. Armando Blanco, 19 de enero de 1995.  
1998: Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad. Secretaría de Educación. Dirección de Enseñanza Superior. *Lineamientos para la Transformación del Subsistema de Ciudad de Buenos Aires*.  
1998: Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad. Secretaría de Educación. *Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de Grado*. Avances en la estructura Curricular. Buenos. Aires. (Setiembre)  
1998: Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”., *Resumen del trabajo realizado respecto de la discusión sobre el Documento “Lineamientos curriculares para la Formación Docente de Grado. Avances en la Estructura Curricular”*. (Versión setiembre). Anexos 1, 2 y 3. Buenos. Aires. 14 de diciembre.  
1999: Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad. Secretaría de Educación. Dirección de Enseñanza Superior. *“Lineamientos para la elaboración y diseño de una propuesta de formación docente continua”*  
1999: Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”., Comisión de Proyecto de Actualización Curricular del Consejo Directivo. *Propuesta Institucional*. Análisis de los lineamientos curriculares para la formación Docente de grado. Bs. As. Julio de 1999.  
1999: Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad. Secretaría de Educación. Dirección de Educación Superior. *Guía de Análisis Situacional*. Elementos Para un Diagnóstico Institucional.  
1999: Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”., *Guía para el Análisis Situacional*. Elementos para un Diagnóstico Institucional. Bs. As Agosto de 1999  
1999: Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad. Secretaría de Educación. *Pautas para la presentación del “Proyecto de Fortalecimiento Institucional”*  
1999: Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”., *Proyecto de Fortalecimiento Institucional*. Bs. As. Noviembre de 1999.

1999: Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad. Dirección general de Planeamiento. Dirección de Currícula. *Lineamientos curriculares para la formación docente de grado. Trayecto de Formación General.* (Noviembre).

2000: Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad. Dirección de Currícula. *Trayecto de construcción de las Prácticas Docentes. Aspectos Relevantes en la Formación Docente para la Educación Media y Superior.* Bs. As. (Abril)

2000: Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”., *Informe del Equipo de Profesores de Metodología y del Rectorado. Posición ante la Cuestión Curricular.* Buenos Aires. 28 de setiembre de 2000.

2003: Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”., *Avances del borrador del diseño general para la presentación de planes de estudio.* Buenos Aires.( Noviembre)

## a. Introducció (Justificació del Plan de Estudios)

El *Profesorado en Filosofía* es una de las tres carreras que integran el Departamento de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación. Las otras dos carreras son el Profesorado en Psicología y el Profesorado en Ciencias de la Educación. Los tres profesorado, en esta nueva etapa, se articulan en los tres campos previstos para todas las carreras del Instituto: el Campo de la Formación General, el Campo de la práctica profesional y el Campo de la formación específica..

La integración de estas en un mismo departamento, responde a nuestra tradición. Históricamente, la enseñanza de Filosofía y Pedagogía como formación general para la docencia abarcaban Elementos de filosofía y Psicología, Historia de la Pedagogía, Ejercicios Filosóficos, Psicológicos y Pedagógicos (problemas de crítica del conocimiento, psicología y pedagogía teórica), Ética y Metafísica. Estas integraban el Departamento de Filosofía y Psicología fundado en 1906 bajo el mandato de Félix Krueger, especialista en ambas disciplinas y egresado del Instituto de W. Wundt de Leipzig.

F. Krueger regresa prontamente a Alemania y su obra fue continuada a partir de 1908 por Otto Schulze y en 1913 por Karl Jesinghaus que se hace cargo del Departamento. Se constata que los programas del Profesorado de Filosofía, con una fuerte base en la historia de la filosofía, tenían una actualización extraordinaria que alcanzaba a las principales corrientes y figuras del pensamiento filosófico y pedagógico europeo y estadounidense.<sup>”xix</sup>

El objetivo del Departamento era formar profesores que llevaran a los colegios nacionales el doble ideal de la "veracidad absoluta y la modestia del hombre que sabe que no sabe nada". Objetivo que derivaba de los principios para la fundación de los institutos terciarios: de la calidad en la formación de profesores depende el progreso de la educación pública. Ideal que surge de una necesidad de la época. Se consideraba que el deterioro y la insuficiencia de la educación era en parte porque estaba ejercida por profesionales de otras áreas, que trabajaban en la docencia en forma momentánea hasta estabilizarse en las profesiones que habían elegido (por ejemplo los médicos recién egresados que ejercían como profesores de biología hasta lograr insertarse en los hospitales). Era entonces necesario jerarquizar la profesión dándole una sólida formación a quienes vocacionalmente habían elegido la docencia; formación que debía contemplar el contenido de las materias, no como mera transmisión sino poniendo el acento en la aprehensión, reflexión y crítica, bajo los principios de una educación integral, y contemplar también como eje vertebrador, la aprehensión de las teorías y métodos que atiendan al "¿cómo enseñar?". De este modo se lograría (y así lo establece el Art. 2º de nuestro Reglamento Orgánico Institucional) un mejoramiento permanente de la calidad de la educación.

A partir de 1937, se constituye la Carrera de Filosofía y Pedagogía, que en 1963 se separa en dos profesorado. En 1971, por Resolución Ministerial 1159/71, la Carrera de Pedagogía pasa a denominarse de Psicología y Ciencias de la Educación.

Sucesivas modificaciones (Res. Minist. Nros. 106/81, 2488/84 y 235/88) afectaron algunos desdoblamiento de materias y régimen de correlativas (ISP, 1999)<sup>xx</sup> pero básicamente se mantuvo la estructura curricular básica que rige actualmente.

Hacia 2009, se produce la modificación en la titulación "Profesor de enseñanza superior en filosofía", y una reforma en relación a algunas materias de la currícula. En esta reforma se atendió a la propuesta de docentes, demandas de los alumnos y se trabajo bajo el principio irrenunciable de conservar las fuentes laborales.

En el período anterior el título permitía dar clases de filosofía, psicología y ciencias de la educación, lo que justificaba materias de estas áreas para el campo laboral. Con los nuevos nomencladores (si bien se actúa por título supletorio) se adecua el campo a

las disciplinas filosóficas. Esto llevó a eliminar de la currícula las materias correspondientes a psicología que no perteneciesen al campo de formación común; A pedido de los docentes y alumnos se incorporaron materias específicas de la filosofía (Filosofía política; Pensamiento filosófico argentino y latinoamericano) y/o de la enseñanza de la filosofía (taller de producción de material didáctico, producción de textos filosóficos); se modificaron algunas denominaciones a fin de dar cuenta más clara de los contenidos a tratar (Lógica I y II por Lógica I y teoría de la Argumentación y Lógica II y filosofía de la lógica).

En esta última reforma, la modificación del Diseño Curricular de la carrera de Filosofía responde a la necesidad, de adecuar el nuevo plan a una estructura curricular tal como lo establece el Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El presente plan se enmarca en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 y su articulación con la Ley de Educación Superior N° 24.521 y con la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, atendiendo a las resoluciones emanadas de Consejo Federal de Educación y de las normativas operativas indicadas por el Instituto Nacional de Formación Docente.

Los ideales educativos y los valores democráticos que se sustentan están estrechamente relacionados con el Reglamento Orgánico Institucional del I.S.P. "Dr. Joaquín V. González", donde se reflejan los derechos y deberes acordes a la Constitución Nacional y a la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Bajo este reglamento se promulga en la formación docente, la excelencia académica-pedagógica, la responsabilidad profesional, la solidaridad social, el respeto por las diferencias y la libertad y autonomía en el ejercicio profesional.

Este proceso de construcción curricular se sostuvo con la participación de los docentes a través de sus representantes en las reuniones convocadas por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; en consulta directa en reuniones de departamento y/o de Junta Departamental, a través del voto en el plebiscito del Diseño Curricular acordado con otras instituciones.

## **b. Propuesta de Plan de Estudios y Estructura Curricular:**

### ***Denominación de la carrera***

Profesorado de Educación Superior en Filosofía

### ***Título a otorgar***

Profesor/a de Educación Superior en Filosofía

### ***Duración de la carrera en años académicos***

5 años

### ***Carga horaria total de la carrera***

Horas cátedra: 4960

Horas reloj: 3306

### ***Condiciones de ingreso***

Podrán ingresar a esta carrera:

Los egresados de la enseñanza Media con títulos expedidos por instituciones de gestión oficial y/o privada debidamente reconocidas.

Deberán:

Presentar documentación requerida por el Instituto

Asistir al Curso de Nivelación que la Institución organiza en el mes de marzo de cada año lectivo.

Realizar el apto psicofísico a cumplimentar a partir del mes de abril del primer año de la cursada, en la institución y con los agentes enviados del GCABA.

### **Marco Institucional referente a lo Departamental**

El plan del Profesorado de enseñanza superior en filosofía, articula su curriculum según las regulaciones federales y jurisdiccionales, siendo este documento la base para establecer los contenidos a ser enseñados en la formación de docentes. Como proyecto político-educativo, legitima el marco regulador para organizar y seleccionar los núcleos fundamentales que garantizan una formación de excelencia, tanto en el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas como en las prácticas que hacen al ejercicio profesional.

#### *Finalidades y objetivos*

Es interesante, en esta presentación, remitirnos nuevamente a nuestra tradición histórica, a través de las memorias que los rectores fundadores nos legaron y en las que "sintetizaron la práctica y el estilo pedagógico del departamento". En esas memorias se establece que es necesario "en lo posible llevar a los alumnos hacia un entendimiento crítico de las teorías expuestas, acostumbrándolos a pensar claro y preparándolos para el trabajo verdaderamente científico, que les permita continuar independientemente sus estudios después de haber terminado los cursos obligatorios". Respecto del método a utilizar, socrático en lo posible, se propiciaba la "enseñanza dialogada en cuyo transcurso el alumno mismo encuentra y resuelve los problemas". Cuando el número de alumnos hacía imposible este procedimiento, o la ausencia de bibliografía obligaba a sustituir los textos, se apelaba a conferencias que eran reformuladas por los alumnos para darles una forma personal. A su vez cada alumno debía dar una conferencia preparada por él mismo que pusiera de manifiesto su juicio crítico.

Todo esto era complementado con la permanente observación (no sólo de los cursos de filosofía y psicología sino de todas las materias) y luego las prácticas de las clases en el Colegio Bartolomé Mitre que funcionaba como departamento de aplicación.<sup>xxi</sup>

Actualmente el desarrollo del Profesorado en Filosofía sigue los lineamientos planteados en el Reglamento Orgánico de 1994, que en el Capítulo I, Art. 2, establece como finalidades del establecimiento: "Formar profesores especializados con capacidad para investigar, integrar y producir conocimientos de acuerdo con las necesidades educativas del país..." lo que implica una formación libre y responsable, el trabajo cooperativo, la preservación del espíritu democrático, la defensa de los derechos humanos y el compromiso con la realidad nacional, todo ello en la búsqueda de un perfeccionamiento académico constante "con vistas al mejoramiento permanente de la calidad de la educación".<sup>xxii</sup>

Es en el contexto de esta honrosa tradición, la fundacional y la que actualmente sustentamos, que surge el presente Diseño Curricular, de cara al compromiso histórico que hemos heredado y ante la necesidad de proponer una formación de profesores en Filosofía, que responda más adecuadamente a los requerimientos de índole académica, asegurando en nuestros egresados la posibilidad de interpretar los avances científicos de este siglo, y de índole didáctica, propiciando la construcción de competencias que aseguren prácticas pedagógicas de calidad para los niveles secundario y superior.

Son propósitos comunes del Profesorado en filosofía que el alumno logre:

- Valorar el ejercicio de la docencia y en particular de la enseñanza de la filosofía.
- Identificarse con el rol profesional.
- Desarrollar una actitud cooperativa y responsable que fomente el compromiso con la comunidad y con su propia labor como educadores.
- Apropiarse de la actitud crítica y reflexiva propia del pensar filosófico que le permita la multiplicidad de “lecturas” de la realidad y la fundamentación para adoptar posturas responsables.
- Establecer relaciones entre los contenidos dados en las distintas materias comprendiendo el carácter interdisciplinario de los problemas y la interacción entre el ámbito filosófico y otras áreas de la cultura.
- Manejar correctamente fuentes filosóficas usando adecuadamente el lenguaje técnico y la argumentación.
- Afianzar la capacidad de lectura comprensiva y la interpretación de fuentes. Adquirir hábitos metodológicos en la resolución de trabajos con aplicación de
- diversas técnicas y metodologías de estudio. Las cuales a partir del ejercicio continuo deben ser afianzadas y proyectadas a la futura práctica docente.
- Estructurar desde cada disciplina ejes temáticos fomentando que el alumno pueda adecuarlos al nivel secundario y superior a fin de brindar pautas organizativas para su futuro desempeño.
- Plantear desde cada disciplina problemas que actúen como aperturas de posibles trabajos de investigación, generando inquietudes que fomenten la producción y la continuidad en los estudios de especialización.
- Generar una actitud reflexiva de autocrítica que le permita su autoevaluación.

Para lograr los objetivos indicados el Profesorado en Filosofía, adecua su plan de estudios articulando los tres Campos, a saber: el Campo de la formación general, el Campo en la formación específica y el Campo de la formación en la práctica profesional.

La formación pedagógica es, sin duda, una base fundamental y distintiva del Joaquín V. González desde su fundación. Representa el cuerpo teórico que hace pensable y posible el ejercicio de la docencia al establecer los fundamentos filosóficos que relacionan la educación con las necesidades sociales y culturales; permitiendo la reflexión sobre las teorías del aprendizaje, los modelos didácticos y el sujeto de aprendizaje; permite que cada docente a partir de la disciplina que enseña, conozca y aplique la didáctica específica que maximiza el aprendizaje, saber cómo y por qué enseñar en un contexto determinado a un individuo en particular.

Desde esta perspectiva, se entiende que las propuestas pedagógicas deben fortalecer las prácticas docentes y formar profesionales reflexivos y comprometidos con capacidad para saber enseñar.

Bajo este convencimiento es que se debe evitar el formalismo de plantear la formación en abstracto de un eje pedagógico vacío de contenido, insistimos en el carácter no aditivo sino integral de la formación docente y sostenemos la necesidad ineludible de plantear los problemas pedagógicos en relación con los contenidos disciplinares a desarrollar.

Si asumimos con Kant que sólo conocemos de las cosas lo que nosotros ponemos en ellas, podemos definir el pensar y el conocer como una *acción teórica* y evitar la dicotomía teoría- praxis que tanto desvela a los formadores de docentes y a los

docentes en general. El conocimiento no se centra ya en el objeto y en su imagen como fundamento de la teoría sino que remite a la acción práctica, incluso como práctica teórica. “La separación tajante entre teoría y praxis como órdenes paralelos es ideológica e implica orientaciones conservadoras”. (Alemián. 2003)

Una cosa es el conjunto de conocimientos como datos o información y otra es el saber que arraiga en una praxis que es por naturaleza situada e histórica, una praxis en la que “un nosotros interactúa prerreflexivamente” en situaciones en las que “el teórico participa en el círculo del nosotros” (Alemián 2003)

Para que la filosofía no represente una erudición o academicismo vacío o un universalismo abstracto es necesario comprometernos en la producción de un pensamiento propio y situado.<sup>i</sup>

## **Perfil del egresado**

El perfil del egresado del Profesorado en Filosofía, que podrá desarrollar sus tareas profesionales en el nivel secundario y superior, involucra no solo los conocimientos temáticos, instrumentales y procedimentales sino también los valores y normas basadas en actitudes de respeto y solidaridad social que fomentan el compromiso de nuestros egresados con la comunidad, recuperando el sesgo humanista que debe atravesar nuestra disciplina y nuestra labor como educadores.

Para lograr este perfil, la formación tendrá por meta que nuestros egresados puedan desempeñarse con solidez tanto en el campo de la práctica docente como en el de la investigación educativa, generando asimismo interés por el perfeccionamiento docente en el marco de la educación continua, atendiendo a las actualizaciones relacionadas con los contenidos y con las innovaciones pedagógicas y tecnológicas que se produzcan.

Esto requiere que adquieran capacidades y habilidades para la elaboración de propuestas de enseñanza, que puedan establecer prácticas para la aplicación de metodologías adecuadas a las distintas realidades educativas y que posean un manejo analítico y crítico de los contenidos, atendiendo a criterios de significatividad.

Para ello los egresados del Profesorado en Filosofía deben tener una comprensión abierta y crítica de las polémicas actuales acerca de los principales problemas que atraviesan los fundamentos de las ciencias y de la propia disciplina; comprender la historia (con sus rupturas y discontinuidades) y la vinculación de esos supuestos y problemas con los conflictos de los sujetos que atraviesan los niveles secundario y superior en el contexto de las instituciones inmersas en la complejidad de nuestro contexto nacional y del mundo actual.

Los egresados deberán desarrollar una actitud crítica hacia las diversas líneas de pensamiento filosófico. Deberán comprender la necesidad de continuar revisando de modo constante esos problemas a través de una tarea de investigación que no se encierre en la “torre de marfil” de la especulación teórica, sino que ligue (como lo han hecho todos los grandes maestros de la filosofía) la reflexión teórica con los problemas de la realidad efectiva y con las reflexiones aportadas desde diversas disciplinas.

El perfil del egresado de la Formación Docente de filosofía deberá ser el resultado de la articulación que involucre la formación disciplinar, la formación pedagógico-didáctica y la formación en investigación, con el propósito de participar en situaciones de enseñanza relacionadas con filosofía, en el Nivel Medio y Superior.

El Profesor de Educación Secundaria y Superior en filosofía al finalizar su carrera, será capaz de:

- a. Comprender y operar con las diferentes concepciones educativas en sus fundamentos antropológicos, sociales, psicológicos, pedagógico-didácticos, y su contribución al desarrollo personal y social.
- b. Comprender y analizar críticamente la constitución del sistema educativo como parte de las políticas educativas contextualizadas históricamente y en la complejidad de nuestro contexto nacional y del mundo actual.
- c. Reconocer los conceptos y principios teóricos y prácticos que estructuran la educación inclusiva y la interculturalidad, en el ámbito nacional e internacional.
- d. Actuar como profesional autónomo, crítico y respetuoso de los derechos humanos y la diversidad ideológica a fin de reconocer la dimensión ética de la enseñanza.
- e. Participar activa y críticamente en las instituciones educativas para contribuir a la construcción de escuelas como comunidades de aprendizaje que respeten, promuevan y valoren el juicio crítico, la originalidad, la apertura y el respeto por la multiplicidad de ideas.
- f. Revisar los modelos de actuación incorporados durante la escolarización previa como un primer paso para desarrollar una práctica profesional reflexiva.
- g. Continuar su proceso de educación permanente, ya sea mediante el acceso a bibliografía disciplinar y didáctica actualizada, como a través de la participación de cursos, seminarios, talleres, congresos educativos y otras actividades relacionadas con su rol profesional.
- h. Planificar, coordinar y evaluar programas de formación permanente para el desempeño de la docencia en los distintos niveles del sistema educativo.
- i. Conformar equipos de trabajo con los diversos actores institucionales a fin de promover estrategias de participación, cambio e innovación en las instituciones educativas, potencializando los recorridos de formación de los estudiantes, tratándose del nivel medio como del superior.
- j. Conocer los fundamentos, estructura conceptual y metodológica de las teorías pedagógico-didácticas, psicológicas y del aprendizaje y su aplicación al campo educativo con el fin de atender a las características sociales, culturales, psicológicas y de aprendizaje de los alumnos.
- k. Diagnosticar, planificar, coordinar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza –aprendizaje de la filosofía en los niveles Medio y Superior del sistema educativo, presencial y a distancia considerando la significatividad lógica, psicológica y social.
- l. Diagnosticar, planificar, coordinar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza –aprendizaje de la filosofía en la educación no formal e informal, considerando la significatividad lógica, psicológica y social.

### **Características y Alcances del título**

La carrera del Profesorado de Educación Superior en Filosofía, tiene alcance en educación superior y en educación secundaria en las siguientes modalidades: educación artística, educación especial, educación técnico profesional, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de libertad y educación domiciliaria y hospitalaria.

El Título tiene alcance tanto en educación formal como no formal.

## Estructura curricular

Organización Curricular

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL (CFG)									
Unidades curriculares (UC)	Formato	Régimen de cursada		Hs. del Estudiante				Hs. del Docente	
		Anual / Cuatr.	Oblig./O.t.	Hs. Semanales Presenciales	Cát. Total Presenciales	Hs. Total Cát. TA*	Total Hs. Cát. de UC	Hs. Semanales	Cát. Total Hs. Cátedra
Pedagogía	Materia	Anual	Oblig.	3	96	24	120	3	96
Didáctica General	Materia	Anual	Oblig.	3	96	24	120	3	96
Psicología Educativa	Materia	Cuatr.	Oblig.	4	64	24	88	4	64
Historia de la Educación Argentina	Materia	Anual	Oblig.	3	96	24	120	3	96
Derechos Humanos Sociedad y Estado	Materia	Anual	Oblig.	3	96	24	120	3	96
Sistema y Política Educativa	Materia	Cuatr.	Oblig.	3	48	24	72	3	48
Lectura, Escritura y Oralidad I	Taller	Anual	Oblig.	2	64	24	88	2	64
Lectura, Escritura y Oralidad II	Taller	Anual	Oblig.	2	64	24	88	2	64
Lengua Extranjera	Taller	Cuatr.	Oblig.	3	48	24	72	3	48
Educación Sexual Integral	Materia	Cuatr.	Oblig.	2	32	24	56	2	32
Nuevas Tecnologías	Taller	Cuat	Oblig.	3	48	24	72	3	48
Metodología de la Investigación	Taller	Anual	Oblig.	3	96	24	120	3	96
Sociología	Materia	Anual	Oblig.	3	96	24	120	3	96
<b>TOTAL DEL CAMPO en Horas Cátedra</b>							<b>1280</b>		<b>944</b>
<b>en Horas Reloj</b>							<b>853</b>		<b>629,3</b>
*TA: Trabajo Autónomo									
<b>Observaciones o especificaciones necesarias:</b>									

<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA (CFE)</b>									
Bloques y Unidades curriculares (UC)	Formato	Régimen de cursado		Hs. del Estudiante				Hs. del Docente	
		Anual/Cuatr.	Oblig./Opt.	Hs. Cát. Semanales Presenciales	Total Hs. Cat. Presenciales	Total Hs. Cátedra de TA*	Total Hs. Cátedra de la UC	Hs. Cátedra semanales	Total Hs. Cátedra
<b>Bloque: Fundamentación en las Disciplinas Filosóficas</b>									
Introducción a la Filosofía (a)	Materia	Anual	Oblig	5	160	-----	160	5	160
Lógica y Teoría de la Argumentación	Materia	Anual	Oblig	4	128		128	4	128
Ética	Materia	Anual	Oblig	3	96	-----	96	3	96
Metafísica	Materia	Anual	Oblig.	3	96	-----	96	3	96
Teoría del Conocimiento	Materia	Anual	Oblig	3	96	-----	96	3	96
Estética	Materia	Anual	Oblig	3	96	-----	96	3	96
Lógica II	Materia	Cuat	Oblig	4	64	-----	64	4	64
Filosofía de la Lógica	Materia	Cuat	Oblig	4	64	-----	64	4	64
Antropología Filosófica	Seminario	Anual	Oblig	3	96	-----	96	3	96
<b>Subtotales</b>							<b>896</b>		<b>896</b>
<b>Bloque: Cuestiones Especiales de la Filosofía</b>									
Filosofía de la Historia	Materia	Anual	Oblig	3	96	-----	96	3	96
Filosofía de la Ciencia	Materia	Anual	Oblig	3	96	-----	96	3	96
Filosofía Política	Materia	Anual	Oblig	3	96	-----	96	3	96
Filosofía del Lenguaje	Materia	Anual	Oblig	3	96	-----	96	3	96
Filosofía de Género	Materia	Anual	Opt.	3	96	-----	96	3	96
Filosofía de la Religión	Materia	Anual	Opt.	3	96	-----	96	3	96
<b>Subtotales</b>							<b>576</b>		<b>576</b>
<b>Bloque: Fundamentación Histórico Problemática</b>									
Historia de la Filosofía Antigua	Materia	Anual	Oblig	4	128	-----	128	4	128
Historia de la Filosofía Medieval	Materia	Anual	Oblig	3	96	-----	96	3	96
Historia de la Filosofía Moderna	Materia	Anual	Oblig	4	128	-----	128	4	128
Filosofía Contemporánea	Materia	Anual	Oblig	4	128	-----	128	4	128
Seminario de	Semina	Anual	Oblig	3	96	-----	96	3	96

Filosofía Antigua y Medieval	rio								
Seminario de Filosofía Moderna y Contemporánea	Seminario	Anual	Oblig	3	96	-----	96	3	96
Filosofía Argentina y Latinoamericana	Materia	Anual	Oblig.	4	128	-----	128	4	128
Historia del Arte	Materia	Anual	Oblig.	3	96	-----	96	3	96
Historia de las Ciencias	Materia	Anual	Oblig.	3	96	-----	96	3	96
<b>Subtotales</b>							<b>992</b>		<b>992</b>
<b>Bloque Didáctico Pedagógico</b>									
Filosofía y Educación	Taller	Anual	Oblig	3	96	-----	96	3	96
Psicología del Desarrollo	Materia	Cuat	Oblig	4	64	-----	64	4	64
Didáctica de la Filosofía y Producción de Materiales Educativos	Taller	Anual	Oblig.	3	96	-----	96	3	96
Antropología	Materia	Anual	Opt.	3	96	-----	96	3	96
<b>Subtotal</b>							<b>352</b>		<b>352</b>
<b>TOTAL DEL CAMPO</b>							<b>2816</b>		<b>2816</b>
<b>Horas Cátedra</b>							<b>1877</b>		<b>1877</b>
<b>Horas Reloj</b>									
*TA: Trabajo Autónomo									
<b>Observaciones o especificaciones necesarias:</b>									
* El alumno deberá elegir una (Eq. 96 hs.) entre las tres (Eq. 288 hs.) materias optativa propuestas.									

<b>Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP)</b>										
Tramos y Unidades curriculares (UC)	Formato	Régimen cursada		Hs. del Estudiante					Hs. del Docente***	
		Anual/Cuatr.	Oblig./Opt.	Hs. cátedra en el ISFD	Total Hs. cátedra en el ISFD	Hs. Cátedra en el IA*	Total Hs. Cátedra de TA**	Total Hs. Cátedra de la UC	Hs. Cátedra semanal.	Total Hs. Cátedra
<b>Tramo: Tramo 1; Observación: sujetos y contextos de las prácticas docentes</b>										
Trabajo de Campo I	Taller	Anual	Oblig.	2	64	14	14	92	2 + 2	64 + 64 (e)
Trabajo de Campo II	Taller	Anual	Oblig.	3	96	18	18	132	3 + 3	96 + 96(a)
<b>Tramo: Tramo 2: Intervención docente en contextos reales</b>										
Trabajo de Campo III	Taller	Anual	Oblig.	3	96	48	48	192	6	192(b)
<b>Tramo: Tramo 3: Residencia</b>										
Residencia	Taller	Anual	Oblig.	2	64	144	144	352	12	384(c)
<b>TOTALES DEL CAMPO: Horas Cátedra</b>								<b>768</b>		<b>896</b>
<b>Horas Reloj</b>								<b>512</b>		<b>597</b>
* IA: Instituciones Asociadas para las Prácticas.										
** TA: Trabajo Autónomo.										
*** Colocar en la grilla las horas de clase semanales y totales, resultado de la suma de las horas en el ISFD las horas de supervisión de las prácticas de los estudiantes.										
<b>Observaciones o especificaciones necesarias:</b>										
(a) Estos espacios se dictan con pareja pedagógica.										
(b) Tres horas semanales presenciales (96) y tres en otras instituciones educativas (96).										
(c) Dos horas semanales presenciales (64) y diez en otras instituciones educativas para el seguimiento de los residentes (320).										
Se prevé para la Residencia, un profesor auxiliar cada 8 estudiantes.										

Cuadro síntesis de horas cátedra, horas reloj y porcentajes del estudiante por campos de formación

Campos	Hs. Cátedra Estudiante	Hs. Reloj Estudiante	%
Formación General	1280	853	25,80
Formación Específica	2912	1746	58,70
Formación en la Práctica Profesional	768	512	15,48
Totales	4960	3306	100
Horas adicionales del PCI (si las hubiere)			
Totales finales	4960	3306	100