



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA
.....

Facultad de Humanidades

Carrera Especialización en Docencia Universitaria

TRABAJO PROFESIONAL

Prácticas docentes contextualizadas e incluyentes

Autora: PILOÑETA, ANA PAULA

Directora: GALLUZZI, MARÍA

Marzo 2026

INDICE

1- Resumen	3
2- Introducción	4
3- Consideraciones sobre la formación de Psicólogos en la Facultad de Psicología (UNMDP)	7
3.1 Plan de Estudios	8
3.2 Contextualización de la asignatura Filosofía del hombre	9
4- Fundamentación y marco conceptual	12
4.1 Sobre el compromiso educativo y la dimensión ética en la relación pedagógica.....	16
4.2 La didáctica en Educación Superior	18
4.2.1 La lectura y la escritura como responsabilidad didáctica	20
4.2.2 La evaluación como oportunidad de aprendizaje.....	21
5- Marco metodológico	23
5.1 Diseño metodológico.....	24
5.2 Objetivo del diseño metodológico.....	26
5.3 Evaluación de la intervención.....	27
6- Análisis de la configuración didáctica de Filosofía del hombre	29
6.1 Marco de análisis y experiencia situada.....	30
6.2 Concepción del aprendizaje.....	30
6.3 Organización de contenidos y perfil del egresado	31
6.4 Recursos pedagógicos.....	32
7- Resonancias de las distintas voces de la comunidad académica.....	37
7.1 Conclusiones del análisis	52
8- Propuesta de intervención: dispositivo áulico	54
Consideraciones sobre la primera clase	55
Eje 1 – Leer y escribir en filosofía: un aprendizaje situado	57
Eje 2 – Evaluación continua.....	59
Eje 3 – El campus virtual como espacio pedagógico	60
9- Mirada situada: aprendizajes de un recorrido	63
Referencias bibliográficas.....	66
Anexos.....	68

1- Resumen

La matrícula de ingreso a la Universidad ha crecido significativamente en los últimos años, pero conjuntamente se dan altas tasas de deserción. En este marco y considerando la educación superior como un derecho humano universal, se vuelve necesario problematizar las condiciones reales en que dicho derecho se ejerce. No basta con garantizar el acceso formal, resulta imprescindible revisar las prácticas de enseñanza que configuran la experiencia académica, especialmente en primer año. En dicho sentido, es necesario repensar las prácticas docentes desde un posicionamiento ético y hospitalario que reconozca genuinamente quiénes son lxs ingresantes, cuáles son sus trayectorias y qué desafíos enfrentan en su proceso de convertirse en estudiantes. La permanencia académica no constituye un punto de partida. Es una construcción que implica esfuerzo por parte de lxs ingresantes, pero también decisiones pedagógicas intencionales por parte de lxs docentes y de la institución en la que se insertan. Por lo antes mencionado, el objetivo de la presente propuesta es diseñar un dispositivo áulico destinado a ingresantes que cursan la asignatura Filosofía del Hombre en la Facultad de Psicología perteneciente a la Universidad Nacional de Mar del Plata. La propuesta se fundamenta en el enfoque biográfico narrativo, por lo cual recupero las voces de docentes y estudiantes para comprender sus representaciones, experiencias y modos de habitar la universidad. A partir de este análisis, se diseñará una intervención que promueva la adquisición de aprendizajes significativos, contribuya en el ingreso y en la permanencia académica. Resumiendo, frente al panorama actual en la educación superior, una inclusión excluyente, resulta imperioso diseñar estrategias pedagógicas situadas, reflexivas y hospitalarias.

Palabras claves: inclusión - hospitalidad - dispositivo áulico

2- Introducción

El presente trabajo, comenzó a gestarse en el contexto de aislamiento por la emergencia del COVID-19. Desde 2019 las condiciones de vida cambiaron radicalmente para todos. Recibimos estudiantes que terminaron el colegio secundario de forma virtual y bajo esta modalidad transitaron sus primeros años en la educación superior. De igual forma, los docentes debimos adaptarnos vertiginosamente a esta nueva realidad para poder dar continuidad a las trayectorias pedagógicas. El 20 de marzo de 2020 el Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297 dispuso el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO). Esto implicó la suspensión de clases presenciales en todos los niveles de educación formal. En la Universidad Nacional de Mar del Plata, esta suspensión se efectivizó mediante la Resolución de Rectorado N° 3106/20, 3151/20 y 3226/20, se declaró el estado de emergencia edilicia, sanitaria y administrativa, en virtud de la pandemia COVID-19. Frente a tal situación, siguiendo la Resolución Ministerial N° 104/20 del Ministerio de Educación, debimos modificar lo planeado para el año lectivo. Comenzamos a incursionar técnica y pedagógicamente en la virtualidad, articulando dispositivos y herramientas que posibilitaron la continuidad académica. Este pasaje forzoso y transitorio a la virtualidad pudo ser posible gracias al trabajo desarrollado en la educación mediada por tecnologías digitales dentro del ámbito universitario¹.

En ese momento y ante la magnitud de los cambios, comencé a problematizar mi posicionamiento como docente, y surgieron interrogantes como: ¿qué características singulares presentan los ingresantes?, ¿qué podía hacer para propiciar la permanencia en la cursada?, ¿qué herramientas pedagógicas estaba utilizando y para qué?, ¿logran los estudiantes aprendizajes significativos? Estas preguntas, me permitieron profundizar en la práctica reflexiva desde mi función como Jefa de Trabajos Prácticos y Ayudante Graduada en la cátedra Filosofía del hombre de la Facultad de Psicología (UNMDP). Esta asignatura junto a Introducción a la Psicología, Epistemología General y la primera parte de G.R.A.P I

¹ Es importante señalar que esta transición fue posible gracias a los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED), tuvieron un rol esencial en la creación de las aulas virtuales y gracias a su accionar se pudo lograr la continuidad formativa. Por otra parte, también realizaron capacitaciones para acompañar la adaptación de las diferentes propuestas en el marco de la virtualidad con la consecuente apropiación tecnológica que implicó.

es la encargada de darles la bienvenida en el ingreso a la formación superior.

Esos interrogantes no surgieron en el vacío sino en un contexto concreto y urgente. La Facultad de Psicología recibe cada año más de 1200 ingresantes, inician la cursada, pero a lo largo del cuatrimestre muchxs abandonan, desaprueban, se produce lo que se denomina desgranamiento. Filosofía del hombre, inicia sus clases con comisiones numerosas, aproximadamente sesenta estudiantes, al finalizar el número se reduce a la mitad o menos en algunos casos. El grado de deserción puede reducirse si se diseñan experiencias pedagógicas articuladas colectivamente. Entonces, el objetivo del presente trabajo es diseñar un dispositivo áulico para Filosofía. Pretende favorecer el acompañamiento desde un lugar hospitalario con el fin de que permanezcan en la cursada y logren aprendizajes significativos. Para lo cual realicé entrevistas en profundidad a miembros de la cátedra y encuestas semi-estructuradas a estudiantes en el ciclo lectivo 2022.

La pandemia transformó la realidad y dejó una huella profunda en todxs, pero principalmente en la constitución de las subjetividades de lxs estudiantes que se encontraban en plena conformación. Si bien hoy, en marzo de 2026, la emergencia sanitaria ha quedado atrás, las secuelas pedagógicas y vinculares persisten como un desafío vigente en nuestras aulas. La marcada brecha de autonomía y la emergencia de posicionamientos más dependientes en lxs ingresantes (intensificados por aquel periodo de aislamiento) no han desaparecido con el retorno a la presencialidad, sino que se han cristalizado en nuevas formas de habitar la universidad. La implementación de este dispositivo áulico trasciende la urgencia de la crisis sanitaria pasada para convertirse en una respuesta estructural a los desafíos pedagógicos que persisten en la actualidad.

3- Consideraciones sobre la formación de Psicólogos en la Facultad de Psicología (UNMDP)

3.1 Plan de Estudios

En 1966, a través del Decreto N° 11.723, se crea en Mar del Plata la Escuela Superior de Psicología, luego de diez meses, se transforma en Facultad de Psicología. El 11 de febrero de 1969, por Decreto N° 00725, la Facultad de Psicología se transforma en Facultad de Humanidades, manteniéndose Psicología como una de las carreras dictadas. En el año 1976, la dictadura cívico-militar decide cerrar varias carreras entre las cuales estaba Psicología. Luego de diez años, se produce la reapertura de la Facultad de Psicología, como Escuela Superior de Psicología y en el año 1996 se transforma en Facultad de Psicología. Desde su reapertura ha funcionado ininterrumpidamente hasta la actualidad.

La Ordenanza del Consejo Superior N° 143/89 plasma las características del plan de estudios. En el mismo se destaca la necesidad de favorecer el desarrollo de la Psicología como disciplina de conocimiento e investigación, la necesidad de apertura a las corrientes teóricas y metodológicas del país y del mundo. Su formación debe estar en sintonía con el estado actual de la disciplina en el mundo y con las demandas de una sociedad en proceso de transformación y cambio. Su capacitación lo debe habilitar para desempeñarse adecuadamente en diferentes campos ocupacionales prioritarios como: salud, educación, jurídico, comunitaria, laboral.

En el año 2009, a partir de la Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 343, la Facultad de Psicología debió adecuar los contenidos del Plan de Estudio denominado 1989. Por consiguiente, es sustituido por el 2010 (OCS 553) para así cumplir con lo que dicta la Ley Nacional de Educación Superior N° 24521 sancionada en 1995. Es importante destacar que, los objetivos del Plan de Estudio de 1989 permanecen en el Plan curricular 2010. Uno de los puntos más destacados de la Resolución Ministerial es que en el artículo N° 43, señala que la profesión de Psicólogo, está regulada por el Estado ya que su ejercicio compromete el interés público. Recién en el año 2004 se incluye a la Carrera de Psicología contemplando que su ejercicio comporta “riesgo directo para la salud de la sociedad”. Por lo tanto, las carreras de psicología debieron reconfigurar los planes curriculares. En dicho sentido, solicita se respete la carga horaria estipulada, además, el currículum

deberá considerar los criterios sobre la formación práctica que establece el Ministerio de Cultura y Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades. Por último, sostiene que, las carreras deberán someterse a un examen periódico ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) o por entidades privadas constituidas con ese fin.

El plan de estudios ya cumplía con gran parte de lo solicitado por la ley, por lo tanto, no se reformuló, sino que se adecuó². Por consiguiente, los cambios que se realizaron no fueron sustanciales, el perfil del egresado y la mayoría de las asignaturas no fueron modificadas. Se agregaron horas de prácticas, surgen así lo que se denominó PEPP (Prácticas electivas preparatorias para las prácticas profesionales), luego por la OCS 1714/11 se transformaron en PSC (Prácticas Socio-comunitarias), lo cual posibilitó curricularizar la formación en extensión. Además, se extendió la carga horaria de ciertas asignaturas como, por ejemplo: los Ámbitos de trabajo, Psicología del desarrollo y se creó una nueva materia, Psicodiagnóstico.

Las distintas asignaturas que constituyen la currícula se distribuyen en áreas, las mismas son definidas según la OCS 553/09 “*como unidades educativas funcionales, constituidas sobre la base de campos afines del conocimiento, organizadas para coordinar acciones docentes, de investigación y de servicios, dentro de su ámbito y en relación con los demás campos curriculares de una o varias carreras*”. Por consiguiente, cada área tiene objetivos específicos en su constitución, pero también están interconectadas temáticamente. Las mismas son cinco: Investigación en psicología (500 horas), Socio-antropológica (500 horas), Sistemas psicológicos (800 horas), Psico-biológica (200 horas) y Ámbitos de trabajo psicológico (875 horas).

3.2 Contextualización de la asignatura Filosofía del hombre

² Es importante aclarar que en 2025 se presenta el diseño de una nueva malla curricular para el Plan de Estudios 2026. La misma surge de los aportes y del trabajo realizado en la Comisión Permanente de Seguimiento Curricular y Evaluación de la Calidad de la Carrera de Psicología (CoPeSEC); en reuniones de trabajo con responsables y equipos de cátedra; en reuniones de trabajo Inter Áreas y de Áreas, y de los diferentes encuentros del dispositivo participativo institucional. La reforma curricular era imperiosa ya que la formación debe adecuarse a las demandas de la sociedad actual.

Filosofía ³ forma parte del Área Socioantropológica. Es una asignatura cuatrimestral, se ubica al inicio del ciclo lectivo y la cursada es obligatoria de acuerdo con el Plan de Estudios 2010. Tiene una carga horaria total de 75 horas. En la semana lxs estudiantes deben asistir a las Clases de Trabajos Prácticos, las cuales tienen una duración de 3 horas. Las Clases Teóricas cuya duración es de 1 hora y 30 minutos, no tienen asistencia obligatoria. Sin embargo, los contenidos que se dictan en ese espacio son evaluados en los exámenes parciales y en sus correspondientes recuperatorios. En el segundo cuatrimestre la cátedra desarrolla las Prácticas Socio-comunitarias de primer nivel. Les permite un primer acercamiento a la comunidad, sensibilizarse con las problemáticas y realizar conceptualizaciones a partir de estas.

El equipo docente que conforma la asignatura es heterogéneo, se compone de Psicólogos y egresados de la carrera de Filosofía. Estas diversas procedencias lejos de ser un impedimento para el funcionamiento de la asignatura, contribuyen a enriquecer la práctica docente. La cátedra en su estructura cuenta con dos Profesores y veintiún Auxiliares. En tanto constituye un espacio de formación, hay ocho cargos docentes adscritos. Además, en el primer cuatrimestre se designan docentes de refuerzo debido al número de ingresantes. Estos nombramientos surgieron en 2015 al establecer el ingreso irrestricto a la Universidad. En el ciclo lectivo 2022, Filosofía ofreció 22 comisiones de Trabajos Prácticos ya que se inscribieron 1480⁴ estudiantes.

Durante el cuatrimestre se establecen 16 encuentros, en los cuales se aborda el pensamiento de distintos autores y autoras pertenecientes al ámbito de la filosofía. De acuerdo al PTD 2022, la selección de contenidos implica un recorte temporal y temático, fundamentado en los objetivos del currículo. El eje que atraviesa esta asignatura, pretende analizar y dar cuenta de la complejidad del objeto de estudio. Se aleja de perspectivas esencialistas o sustancialistas para así desplegar la pregunta ¿quiénes somos? Prioriza la reflexión sobre la práctica en la que se desarrolla un modo de ser. Tal cuestión, por consiguiente, lleva a observar

³ El PTD 2022 se utiliza como eje de análisis del presente trabajo para respetar el contexto a partir del cual se pronuncian las voces de estudiantes y docentes.

⁴ La suma refleja el número total que se inscribieron a Filosofía. Contempla estudiantes ingresantes y recursantes.

cómo se da esta relación dentro de un horizonte relacional, social y político. De acuerdo al espíritu de la filosofía, lo importante no es llegar a una respuesta sino sostener la interrogación. El repertorio conceptual permite observar cómo la filosofía ha ejercido un fuerte influjo en la constitución y desarrollo de la psicología como disciplina.

Por esta razón, Filosofía en el transcurso de la cursada, posibilita que lxs estudiantes comiencen a descubrir e interrogarse sobre la subjetividad, tema por excelencia que atraviesa todo el proceso formativo. Además, invita a apropiarse de una herramienta que será fundamental para el futuro ejercicio profesional, desnaturalizar lo dado, abrir posibilidades de sentido.

4- Fundamentación y marco conceptual

Rinesi (2016), sostiene que en sus orígenes las universidades fueron instituciones dedicadas a formar élites, pero los tiempos han cambiado. La educación superior es un derecho según se enuncia en la Declaración Final de la Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES) del Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco en 2008. En dicho documento se define a la educación superior “como un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados”. Esta afirmación no resulta meramente declarativa, sino que, configura un modo de pensar la Universidad y señala sus condiciones de posibilidad.

Si la educación superior es un derecho, las Universidades como partes del Estado, deben garantizar materialmente el ejercicio efectivo y exitoso de ese derecho. Ahora bien, ¿cómo se da en términos concretos dicha garantía?, ¿resulta suficiente establecer el ingreso irrestricto? ¿puede hablarse de democratización si las trayectorias educativas se interrumpen tempranamente? El postulado de igualdad se ve trastocado por diversas circunstancias, por ejemplo, económicas y sociales, que impiden el acceso de forma universal. La sociedad tiene características injustas y desiguales, en consecuencia, la ampliación formal de derechos debe acompañarse de políticas inclusivas que permitan ejercerlos en igualdad de condiciones. En ese sentido, Rinesi (2012) señala que en Argentina se pueden destacar tres factores que han influido significativamente en el acceso material a la educación superior: la Ley Nacional de Educación de 2006 (establece la obligatoriedad de la educación secundaria), políticas sociales como la Asignación Universal por Hijo (AUH) y la fuerte expansión del Sistema Universitario Nacional. Entonces, partir de un derecho universal no alcanza si no se piensan simultáneamente las desigualdades que obstaculizan su ejercicio. De ahí la necesidad imperiosa de políticas de inclusión que lo hagan efectivo. Esta tensión da lugar a un planteo dualista y prejuicioso, aparece la oposición entre educación para muchos o de calidad. Rinesi (2016) afirma, una universidad sólo es de calidad si es buena para todos y una universidad solo es efectivamente para todos si es de la más alta calidad. Desde esta perspectiva, sostengo la necesidad de asumir el desafío que implica la masividad sin perder la calidad, para ello es necesario visibilizar el problema central, cómo organizamos la enseñanza y qué experiencias formativas

ofrecemos en contextos de heterogeneidad creciente.

En esta línea Feldman (2014) señala que, en las últimas dos décadas las universidades han experimentado una importante ampliación de la matrícula. Destaca que el cambio no ha sido sólo cuantitativo, sino que se modificó la composición de los sectores que acceden a la formación superior. Este hecho generó la necesidad de multiplicar diversos dispositivos de nivelación o apoyo en respuesta a las diferentes trayectorias educativas. Además, señala que la incorporación a las comunidades especializadas supone asumir el desafío de atravesar por distintos cambios y transformaciones. Me interesa recuperar la distinción que realiza el autor entre *alumnxs* y *estudiante* para así dar cuenta de la transformación que implica el ingreso en la universidad. La categoría de *alumnxs* refiere a una condición administrativa a diferencia de *estudiante* que implica un estado a alcanzar, se obtiene por medio de la experiencia académica y no puede ser considerado un requisito a priori. Llegar a ser *estudiante*, es un logro, una conquista, que sólo se obtiene en tanto se pueda incorporar la cultura, el lenguaje, y los valores propios de la comunidad. Esta idea resulta central para la intervención propuesta, si ser *estudiante* no es el punto de partida sino una construcción, entonces, es necesario prestar especial atención a cómo son recibidxs y acompañadxs en su camino de transformación.

En consonancia, Pogré (2014) se pregunta cómo enseñamos para que todxs lxs estudiantes puedan aprender. Estas preguntas no deben quedar en el aspecto técnico, sino que deben implicar un compromiso ético-político con la educación en tanto derecho. En nuestro país se observan altas tasas de abandono. Es fundamental no atribuir las dificultades a los niveles educativos de lxs ingresantes, hay que analizar cómo los dispositivos institucionales pueden incidir en la permanencia académica. En este contexto, aparece un punto de tensión relevante, mientras algunas políticas focalizan en cursos de apoyos periféricos, la experiencia en el aula permanece sin modificaciones. Entonces, ¿hasta qué punto se transforman realmente las prácticas de enseñanza cuando se habla de inclusión?, ¿seguimos sosteniendo formatos que presuponen un capital cultural ya adquirido?

Plotno (2009) considera que la educación puede funcionar como un canal de apertura hacia la movilidad social o, por el contrario, como un mecanismo de cierre

social. A partir del análisis de la deserción en la Universidad Nacional de Buenos Aires, examina el rol de la educación universitaria en tanto reproductora de la estructura de clase. Afirma que la reproducción social no se explica únicamente por las condiciones materiales heredadas, sino también por la presencia o ausencia de la cultura de la educación en la tradición familiar. Su conclusión es que, si bien el ingreso irrestricto garantiza una matrícula numerosa, las altas tasas de deserción dan cuenta de la escasa efectividad del sistema universitario como medio real de ascenso social. En consonancia Ezcurra (2011), refiere a este fenómeno como una inclusión excluyente, el acceso se amplía, pero las tasas de abandono siguen siendo elevadas. Sostiene en una de sus hipótesis, que la mirada dominante recae en las deficiencias que se les atribuyen a lxs estudiantes pero que la institución no se considera como un factor condicionante. En este sentido, afirma que las políticas públicas también adoptan este enfoque. Consecuentemente, las acciones se dirigen principalmente a lxs estudiantes más que a lxs docentes, se circunscriben a esquemas de apoyo y orientación, mientras que la oferta de cursos regulares aparecen poco conectada con ellxs. Sostiene que las instituciones favorecen a estudiantes con mayor capital cultural y expulsan a aquellos que no se ajustan al capital esperado. Por consiguiente, si lxs docentes planifican sus clases considerando el capital esperado y no el que presentan lxs estudiantes en el comienzo formativo, esto sin lugar a dudas implica mayor tasa de abandono. En ese sentido, también enfatiza otro factor de riesgo que puede incidir en el sostenimiento de las trayectorias: el hecho de que muchxs estudiantes sean la primera generación en asistir a la educación superior. A ello se le suma el aislamiento social, dado que ingresan a un espacio completamente novedoso, donde las exigencias y roles suelen resultar desconocidos. En este marco, destaca la importancia de establecer dispositivos que no sean periféricos, que acompañen el ingreso y permitan la permanencia.

Desde mi perspectiva, este señalamiento resulta clave para no reforzar las desigualdades existentes: planificar a partir del capital real y no del esperado. En este punto, el diseño del dispositivo áulico que propongo intenta desplazarse de una lógica compensatoria periférica hacia una transformación situada en la enseñanza en la asignatura Filosofía del hombre, donde la lectura y la escritura

suelen constituir obstáculos tempranos.

En síntesis, defender el ingreso irrestricto implica un posicionamiento ético-político en términos de ampliación de derechos, pero resulta insuficiente si no se revisa el entramado didáctico que estructura la experiencia universitaria. La educación incluyente debe abrir sus puertas a la comunidad siempre fundamentada en decisiones pedagógicas comprometidas y concretas que garanticen la calidad educativa.

4.1 Sobre el compromiso educativo y la dimensión ética en la relación pedagógica

Filloux en *Intersubjetividad y formación* (1996) plantea la necesidad de visibilizar la dimensión relacional y afectiva, que se pone en juego en el encuentro intersubjetivo entre docentes y estudiantes. Su análisis articula de forma relacional los conceptos de sujeto, el otro y la relación pedagógica. Influido por la filosofía hegeliana y por el psicoanálisis, afirma que el sujeto sólo existe en tanto está en relación con otro sujeto y sólo si es reconocido como tal. Por lo cual, la relación pedagógica no es neutral. Esta concepción interpela directamente la práctica docente, ¿cómo enseñar si no se reconoce al otro como sujeto pleno?, ¿qué sucede cuando la masividad diluye el reconocimiento?

Filloux nos invita a detenernos y a reflexionar sobre el sí mismo del docente, sobre los deseos, las huellas y afectos que atraviesan el acto pedagógico. Se pregunta, “¿cómo yo formador puedo crear esa consciencia afectiva si no tomo consciencia de esta relación afectiva entre yo y el otro?” (p. 56). Así nos convoca a reflexionar sobre el acto pedagógico en tanto apertura al otro y a asumir la propia implicación. Esta visión se puede enriquecer con lo afirmado por Foucault (1994), señala que en todas las relaciones humanas están presentes las relaciones de poder, las caracteriza como móviles, reversibles e inestables. Dichas relaciones sólo son posibles en tanto existe la libertad. Por lo cual, nos invita a pensar que la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad, pero, además, esta última es el fundamento de la ética.

En este punto es necesario detenernos, si la relación pedagógica implica poder, es imprescindible preguntarnos cómo evitar que ese poder se ejerza de

modo autoritario o excluyente. Foucault propone un trabajo sobre sí mismo que permita no abusar del poder⁵. Filloux, por su parte, enfatiza el reconocimiento y la consciencia efectiva. Ambas perspectivas coinciden en un punto que considero central para esta intervención, la enseñanza universitaria exige una ética de la relación que no puede desligarse de las decisiones didácticas.

A partir de lo afirmado, es necesario considerar el concepto de hospitalidad ya que se encuentra íntimamente ligado con la ética y el reconocimiento sobre lo cual me he exployado anteriormente. En dicho sentido, Porta y Flores (2017 b) dan cuenta de un estudio realizado en la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde se analiza la dimensión ética de la enseñanza en profesores denominados como memorables. Al analizar las prácticas de enseñanza, destacan el compromiso existencial, en este caso de una docente de Filosofía, que se manifiesta a través del “modelo del reconocimiento”, el cual es un hallazgo de esa investigación. En este, la categoría de hospitalidad en la enseñanza constituye un componente fundamental junto con la consideración de lxs estudiantes como pares antropológicos, la presencia y generosidad, por último, la empatía con el vínculo pedagógico. La hospitalidad⁶, es condición de la enseñanza, en tanto categoría ética implica la apertura hacia lo otro y los otros, estar disponible y accesible para sus requerimientos. Comprender a lxs estudiantes como pares antropológicos, implica reconocer genuinamente al otro como par en su calidad de sujeto. Entonces, el compromiso existencial con el otro implica el dejarse afectar y propicia la creación de espacios de transformación siempre enmarcados en la generosidad como forma de entrega y en la empatía como atención incluyente. A partir de lo afirmado me pregunto: ¿puede existir la hospitalidad si las prácticas pedagógicas reproducen la exclusión?, ¿cómo se traduce la hospitalidad en aulas masivas? Estas preguntas

⁵ Retoma el pensamiento griego para afirmar que, pensaban la libertad como *ethos*, implicaba una manera de ser, y de conducirse que era perceptible para los demás. Por lo cual, para que la forma de un *ethos* sea bueno, estimable, memorable y que pueda ser ejemplificador debía realizarse todo un trabajo sobre sí mismo. Ser libre implicaba no ser esclavo de sí mismo, era necesario establecer cierta relación de dominio, de mando para con uno. Esta tarea era condición necesaria para no correr el riesgo de abusar del poder en la relación con lxs otrxs.

⁶Lxs investigadorxs para fundamentar la importancia de la hospitalidad recurren a la ética de la hospitalidad de Innerarity (2008, en Porta y Flores 2019) sostiene que, es una competencia ética fundamental. El encuentro con el otro implica una dialéctica huésped-anfitrión, enmarcada en la finitud y en la interpelación del otro ya que no concibe al sujeto como autosuficiente, por lo tanto, se aleja de las concepciones solipsistas del mismo.

orientan la propuesta de intervención dado que el objetivo es construir espacios narrativos y de acompañamiento en los que el reconocimiento no quede reducido al plano discursivo.

En suma, la docencia universitaria no debe limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe estar atravesada por el cuidado y el compromiso con la alteridad. Diseñar estrategias didácticas, desde este marco implica asumir que lo relacional y afectivo, constituyen el núcleo de la experiencia formativa.

4.2 La didáctica en Educación Superior

La enseñanza en educación superior tiene su propia especificidad y complejidad. Por lo tanto, es necesario reflexionar de forma sistemática sobre la didáctica ya que es uno de los elementos que actúan posibilitando que lxs estudiantes logren aprendizajes significativos y permanezcan en la formación. Esta reflexión se vuelve hoy prioritaria. La pandemia de COVID-19 aceleró la incursión en la digitalidad y mostró la insuficiencia de los modelos pedagógicos tradicionales.

En dicho sentido, Camilloni (2008) señala que la didáctica es una disciplina teórica cuya función es estudiar las prácticas de enseñanza, describirlas, explicarlas y fundamentarlas. Por consiguiente, no resulta indiferente ante las distintas concepciones de educación, enseñanza y aprendizaje. Toda decisión didáctica supone una toma de posición ante los problemas de la educación entendida como práctica social. Qué enseñamos, cómo enseñamos y para qué son preguntas que no podemos desatender en el hacer cotidiano de la docencia. En consonancia, Anijovich y Mora (2022) definen las estrategias de enseñanza como un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus estudiantes.

Los contenidos disciplinares deben ser seleccionados, organizados y fundamentados didácticamente en función del propósito formativo. Anijovich y Mora (2022) sostienen que la práctica docente debe incluir la dimensión reflexiva que atraviese el diseño de la planificación, el desarrollo de la clase y la evaluación de la enseñanza. En una línea similar, Schön (1998) distingue entre la reflexión en

la acción, que ocurre mientras se desarrolla la práctica, y la reflexión sobre la acción, que es profunda e intencional e implica la revisión de lo realizado para mejorar futuras intervenciones. Steiman (2005) señala que el aula es un espacio difícil de ponderar. En ella se da un juego entre las acciones planificadas y la creatividad in situ. Pensar el aula es desnaturalizar la creencia de que los aprendizajes se realizan por el solo hecho de oír, y reflexionar sobre las intervenciones didácticas para generar situaciones de genuino aprendizaje.

Bruner (1963) señala que es fundamental explicitar el plan de estudios de una asignatura para que puedan comprenderse los principios subyacentes que la estructuran. Si esto no se realiza, queda oculta la trama del contexto de conocimiento más profundo en el cual se inserta. Como consecuencia, los estudiantes no pueden aplicar ese conocimiento a nuevos problemas ni contextos, y los contenidos son rápidamente olvidados por no resultar estimulantes intelectualmente. Anijovich y Mora (2022) señalan en este sentido la pertinencia de establecer un contrato didáctico donde estudiantes y docentes se comprometan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El mismo permite explicitar expectativas, responsabilidades y criterios, favoreciendo la inclusión académica y la democratización del conocimiento. El objetivo es despertar interés genuino por los contenidos para que puedan ser adquiridos significativamente y aplicados en horizontes más amplios, como el futuro ejercicio profesional. Bruner (1963) agrega que la buena enseñanza es más valiosa para el estudiante con menos recursos que para aquel que ya los posee. Que los estudiantes reciban ayuda para utilizar plenamente sus capacidades implica la oportunidad de potenciar la democracia en una época de complejidad tecnológica y social.

En esta línea, Maggio (2018) propone una "didáctica en vivo", un encuadre que interpela los modelos tradicionales, caracterizados por la hegemonía de la explicación docente y la secuencia lineal progresiva. Su objetivo es reconocer las tendencias culturales y reinventar la clase en tiempo presente, construyendo la teoría didáctica mientras se recrean las prácticas de enseñanza. Esto se articula con la categoría de enseñanza poderosa que la misma autora define como aquella que da cuenta de un abordaje teórico actualizado, que se encuentra en perspectiva, conmueve y perdura (Maggio, 2014). Asimismo, la enseñanza híbrida no debe ser

una mera virtualización ni una réplica de la presencialidad, sino un ensamble, una experiencia que surge al mismo tiempo en el plano físico y virtual Maggio (2021). La práctica reflexiva de lxs docentes debe orientarse a cuestionar y superar el modelo didáctico tradicional, insuficiente en el nuevo entorno tecnológico.

¿Cómo conjurar entonces la enseñanza poderosa con el acompañamiento de trayectorias diversas? ¿Cómo sostener desafíos cognitivos sin convertirlos en barreras para la permanencia? Estas preguntas orientan la propuesta de intervención y conectan con los apartados que siguen.

4.2.1 La lectura y la escritura como responsabilidad didáctica

Integrar la lectura y la escritura en todas las materias agita lo que Carlino (2013) denomina el "núcleo duro" de la docencia tradicional. Uno de los pilares centrales de su propuesta es que la alfabetización académica incumbe a todxs lxs docentes de la universidad, no solo a lxs especialistas en lengua. Cada disciplina tiene sus propios modos de razonar y comunicar, por lo tanto el aprendizaje debe ser prolongado y situado. No puede limitarse a una sola asignatura o curso inicial. Carlino (2013) sostiene:

Sugiero denominar "alfabetización académica" al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia (p 370).

¿Qué implica esto en la práctica concreta? Significa formar a lxs estudiantes para que puedan leer y escribir como lo hacen lxs especialistas de cada disciplina, apropiándose del conocimiento producido por ellxs. Significa también asumir que es responsabilidad del docente determinar y enseñar explícitamente los modos de producir los textos que luego serán evaluados. Esto implica analizar con lxs estudiantes las características del texto esperado antes de la entrega final, ofrecer

retroalimentación durante el proceso de producción y habilitar la revisión de borradores. Se acompaña todo el proceso de escritura como parte constitutiva del aprendizaje.

Esta perspectiva se articula directamente con lo señalado por Bruner (1963) sobre la necesidad de explicitar la estructura de los contenidos y con el contrato didáctico que proponen Anijovich y Mora (2022). Si lxs estudiantes no saben qué se espera de ellxs en términos de lectura y escritura disciplinar, difícilmente puedan cumplir con esas expectativas. Hacerlas explícitas no es simplificar la exigencia sino democratizar el acceso a ella. Me pregunto entonces: ¿estamos enseñando a leer y escribir en filosofía o estamos dando por supuesto que lxs ingresantes ya saben hacerlo? ¿Qué sucede con quienes no han tenido la oportunidad de desarrollar esas prácticas en su formación previa?

4.2.2 La evaluación como oportunidad de aprendizaje

Anijovich y Cappelletti (2022) señalan que la calificación es una escala arbitraria que traduce la valoración de los resultados para cumplir con funciones de certificación del sistema educativo. Sin embargo, calificar no constituye en sí mismo una práctica evaluativa. La evaluación real busca la mejora continua y el acompañamiento de las trayectorias de lxs estudiantes. Entenderla como una oportunidad implica concebirla como un espacio donde lxs estudiantes pueden mostrar sus logros, visibilizar sus avances y reconocer sus debilidades y fortalezas.

Bajo esta perspectiva, el proceso evaluativo permite que lxs estudiantes se vuelvan conscientes de qué y cómo están aprendiendo, transformando la evaluación en un motor para el aprendizaje y no solo en un instrumento de comprobación final. A través de la metacognición, lxs estudiantes identifican no solo lo que han aprendido sino las estrategias que les resultaron efectivas, lo cual contribuye a la construcción progresiva de su autonomía. Si se espera que lxs estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje, es necesario generar instancias que lo hagan posible. La evaluación continua y multidimensional es precisamente una invitación a detenerse, mirar lo recorrido y decidir cómo seguir.

Esta concepción de la evaluación resulta especialmente relevante en el contexto de ingreso universitario. Como señalé anteriormente, lxs ingresantes llegan con trayectorias heterogéneas y muchas veces con experiencias previas de fracaso o frustración escolar. Una evaluación que solo certifica resultados refuerza esas experiencias. Una evaluación que acompaña, retroalimenta y habilita la revisión puede convertirse, en cambio, en una experiencia hospitalaria que sostenga la permanencia. Me pregunto: ¿resulta hospitalaria una evaluación que solo mide lo que lxs estudiantes no saben? ¿Cómo diseñar instancias evaluativas que reconozcan el proceso y no solo el producto?

En síntesis, enseñar en la universidad hoy implica articular la ética con la didáctica para crear condiciones que garanticen el derecho a la educación. Implica asumir que la inclusión se logra cuando las buenas prácticas de enseñanza tienen una intencionalidad definida y explícita (Anijovich y Cappelletti, 2011). La lectura, la escritura y la evaluación no son aspectos periféricos de esa tarea, son su núcleo. Por ello, el dispositivo áulico que propongo diseñar para la cursada de Filosofía recupera distintos aportes de la didáctica contemporánea, enmarcados en un posicionamiento hospitalario y de genuino reconocimiento. La intervención se desarrolla en tres ejes transversales a la cursada: leer y escribir en filosofía, la evaluación continua y el uso del campus virtual como espacio pedagógico.

5- Marco metodológico

El presente trabajo se fundamenta en el enfoque biográfico narrativo, en el mismo se conciben a los sujetos como productores de significados y a sus relatos como formas privilegiadas para comprender los modos en que construyen sus experiencias, trayectorias y sentidos. La permanencia no constituye sólo un fenómeno estadístico, sino que implica una experiencia subjetiva de ingreso, permanencia o exclusión, entonces resulta fundamental recuperar las voces de quienes ingresan a la Educación Superior. Solo es posible diseñar prácticas contextualizadas, incluyentes y hospitalarias si nos comprometemos a sumergirnos en la complejidad que entraña la experiencia situada. Siguiendo a Chase (2015) me posiciono desde la perspectiva narrativa considerándola como un subtipo de investigación cualitativa. Busca recuperar las voces de los participantes para acceder a las representaciones que construyen sobre su vida, su vida académica y sobre las prácticas pedagógicas en las que se encuentran implicados. En consonancia, Porta (2010), retomando una entrevista que le realiza a Antonio Bolívar, destaca que el enfoque biográfico narrativo supone el retorno al actor y a la singularidad de su voz, para así dar cuenta de los fenómenos sociales. Porta y Méndez (2021) señalan que este campo está atravesado por una multiplicidad de abordajes y temáticas, pero, en todos los casos implican un retorno al sujeto, a las narrativas singulares, en tanto pueden dar cuenta de la representación de lo vivido, lo cual posibilita la construcción de narrativas polifónicas. En esta línea, Arfuch (2010) afirma que, es importante tener presente el impacto de las narrativas en tanto implican una vía de acceso privilegiada a las configuraciones de la subjetividad contemporánea, habilitan la comprensión reflexiva de la experiencia propia y de otros.

Entonces la elección de esta metodología pretende, obtener una comprensión integral situada a partir de incorporar los relatos de los miembros de la comunidad educativa. Una propuesta de intervención incluyente sólo es posible si se diseña a partir de las voces recuperadas en primera persona que narran el sentido de sus vivencias.

5.1 Diseño metodológico

Las estrategias metodológicas elegidas para desarrollar el dispositivo de áulico, combinan diversas técnicas cualitativas con el fin de recuperar las narrativas de la comunidad educativa:

- Encuestas semi-estructuradas a lxs ingresantes: permite recoger información tanto cualitativa como cuantitativa. La participación fue electiva, anónima y confidencial. Se priorizan las preguntas abiertas para conocer aspectos sociales y culturales de lxs mismxs, como así también, las representaciones que se han formado sobre la vida universitaria. Consideré adecuado volver a tomar otra encuesta al final del cuatrimestre para analizar las transformaciones en sus representaciones y saberes.
- Entrevistas en profundidad a miembros de la cátedra: se realizaron tres entrevistas a miembros de la cátedra. Fontana y Frey (2015) señalan que este recurso cualitativo permite recoger gran cantidad de información rica y detallada, debido a que se utilizan preguntas abiertas las cuales son abordadas en profundidad. Así se puede explorar cuáles son sus experiencias con lxs ingresantes, cómo se posicionan pedagógica y afectivamente frente al grupo y qué alternativas piensan que se podrían implementar para fomentar la permanencia y calidad educativa. Porta y Flores (2017 a) sostienen que la entrevista es un instrumento privilegiado para comprender e interpretar las creencias, pensamientos, sentimientos, los haceres y los saberes dentro del ámbito educativo, pero siempre relacionando aula y vida. Esto posibilita incorporar la comprensión en la trama de relaciones intersubjetivas considerando los contextos específicos en los que ocurren y la reflexión sobre los aspectos pedagógicos que se dan. Profundizando lo señalado, Bolívar (en Porta, 2010) afirma que quizás uno de los modos de incidir políticamente es reivindicar la dimensión personal de la enseñanza. Los ciclos de vida y la construcción de identidades personales se presentan como elementos centrales de cómo lxs docentes construyen su vida y se posicionan en el trabajo.
- Análisis de distintos recursos institucionales: su examen permite identificar las decisiones pedagógicas que estructuran la cursada para luego contrastarlas con las voces de quienes hacen la experiencia concreta,

docentes y estudiantes. El objetivo es evaluar en qué medida esas decisiones resultan pertinentes considerando el contexto actual y el perfil real de lxs ingresantes. Materiales a analizar: Plan curricular 2010, el Plan de trabajo docente de la cátedra (PTD), guías de trabajos prácticos, listado de contenidos mínimos de cada autor/autora, fichas de cátedra y videos elaborados por lxs docentes.

5.2 Objetivo del diseño metodológico

El análisis conjunto de estos materiales, articulado con el encuadre teórico desarrollado, no tiene como fin describir una realidad sino transformarla. A partir de él me propongo diseñar un dispositivo áulico que parta de quiénes son realmente lxs ingresantes y que intervenga pedagógicamente en uno de los momentos más críticos de la trayectoria universitaria: el ingreso y la permanencia. Para el logro de dicho objetivo, se partirá de reconstruir las representaciones, expectativas y experiencias de lxs ingresantes a la Facultad de Psicología, así como también de la voz de lxs docentes que dan cuenta de su trabajo en las aulas y de las problemáticas asociadas al ingreso universitario. Esta reconstrucción permitirá fundamentar el diseño del dispositivo áulico, al cual define Grinberg (2009) como un entramado histórico de elementos heterogéneos que, articulados en la práctica, producen determinados efectos formativos y subjetivos en lxs estudiantes. En ese sentido, el enfoque biográfico narrativo permite la comprensión de la experiencia situada de estudiantes y docentes para así construir propuestas pedagógicas que fomenten la permanencia educativa y los aprendizajes de calidad enmarcados en el establecimiento de vínculos hospitalarios.

	Primera etapa	Segunda etapa	Tercera etapa	Cuarta etapa
Análisis del Plan curricular	X			

Análisis del PTD		X		
Análisis del material elaborado por la cátedra y de las estrategias docentes			X	
Elaboración del dispositivo áulico				X

5.3 Evaluación de la intervención

En primer lugar, me propongo evaluar mi propia práctica pedagógica. Siguiendo a Schön (1998), reflexionaré tanto en la acción como sobre la acción, revisando lo ocurrido para mejorar los encuentros siguientes. Algunas preguntas que orientarán esta reflexión son: ¿las tareas propuestas partieron del capital real de lxs estudiantes?, ¿las consignas generan desequilibrio cognitivo?, ¿el clima del aula fue hospitalario? Esta autoevaluación docente no es un ejercicio técnico sino una práctica ética que implica detenerse sobre el propio hacer, tomar conciencia de los afectos y deseos que atraviesan el acto pedagógico (Filloux, 1996; Foucault, 1994; Porta y Flores, 2017b).

Además, evaluaré el proceso de lxs estudiantes a partir de las instancias previstas en el dispositivo: las producciones escritas, la participación en el foro del campus, las autoevaluaciones periódicas y las coevaluaciones entre pares. Siguiendo a Anijovich y Cappelletti (2022), no me interesa únicamente la calificación como resultado sino observar en qué medida lxs estudiantes se implican en las actividades, desarrollan autonomía progresiva y construyen herramientas para regular su propio aprendizaje. El grado de participación, el clima emocional del grupo y la apropiación de las prácticas de lectura y escritura disciplinar constituirán indicadores centrales de ese proceso.

Por último, me propongo sostener una dimensión dialógica en la evaluación.

Esto implica que lxs estudiantes no sean solo objeto de evaluación sino protagonistas de ella. Las narrativas que produzcan a lo largo de la cursada, desde la escritura de ingreso hasta la autoevaluación de cierre, permitirán observar las transformaciones en sus representaciones, sus saberes y su modo de habitar la universidad. En ese sentido, la evaluación del dispositivo no se reduce a constatar si lxs estudiantes aprendieron los contenidos filosóficos sino a comprender en qué medida la propuesta contribuyó a que se fueran convirtiendo progresivamente en estudiantes universitarios, en el sentido que le otorga Feldman (2014) a ese término.

6- Análisis de la configuración didáctica de Filosofía del hombre

6.1 Marco de análisis y experiencia situada

Me propongo analizar en este apartado la configuración didáctica de Filosofía del hombre en relación al problema que orienta este trabajo, la tensión que se da entre el acceso formal a la universidad y la permanencia efectiva de lxs estudiantes en primer año.

Examinaré el PTD tomando en consideración los ejes conceptuales desarrollados previamente para analizar su diseño curricular y en tanto dispositivo que configura distintas experiencias situadas en el ingreso y tránsito en la educación superior. En tanto docente de la asignatura mi posición no es externa al campo de análisis. Esta doble inscripción configura el modo en que interpreto la experiencia situada.

La propuesta pedagógica de la asignatura se encuentra sólidamente fundamentada en marcos teóricos rigurosos y presenta una articulación precisa entre los contenidos, las actividades y el perfil del egresadx. Más allá de la descripción necesaria de la propuesta me interesa problematizar en qué medida las decisiones didácticas tomadas como, por ejemplo: las relativas a la modalidad de enseñanza, sobre la organización de los contenidos, la evaluación y las prácticas de lectura y escritura académica, favorecen o dificultan la permanencia de lxs estudiantes en su formación. En línea con el enfoque biográfico narrativo adoptado, es fundamental incorporar en este análisis, las voces de docentes y estudiantes ya que son lxs protagonistas de la experiencia concreta. Entonces, el objetivo es contrastar el plano formal con la vivencia singular y situada de la cursada, identificando aspectos potentes y factibles de fortalecimiento en función de una propuesta más hospitalaria que posibilite sostener las trayectorias educativas.

6.2 Concepción del aprendizaje

La cátedra concibe el proceso de aprendizaje de forma dialéctica. Es decir, implica movimiento y nunca puede considerarse como acabado, siempre está la posibilidad de enriquecimiento, superación, transformación de lo ya adquirido.

Aparecerán igualdades, diferencias y conciliaciones en pos de ir complejizando y enriqueciendo los contenidos que se despliegan a lo largo de los diferentes encuentros. En este caso, permanentemente volvemos sobre lxs autorxs, temas y conceptos, ya abordados para contrastar, profundizar, dialogar, ver qué otra perspectiva se puede desplegar en torno a la comprensión de la filosofía y sus problemáticas y cómo se observan en otra disciplina como la psicología o en otros contextos. Se pretende que los estudiantes puedan comenzar a desarrollar una mirada profunda, analítica y crítica de las problemáticas planteadas. Desde este accionar se busca problematizar, manteniendo siempre abierta la pregunta donde no hay una única respuesta sino múltiples miradas. Entendemos que estos recursos serán fundamentales para el ejercicio de la profesión como psicólogxs.

La cátedra adhiere, en su proyecto pedagógico al “Programa de Alfabetización Académica” que se está desarrollando desde hace algunos años en la Universidad Nacional de Mar del Plata. En dicha concepción, se concibe la lectura y la escritura como los principales instrumentos de aprendizaje y se sostiene que, no son habilidades generales que puedan ser transferidas a cualquier contexto. Es decir, existe una forma singular de abordar la lectura y la escritura en el interior de cada disciplina la cual debe ser transmitida a lxs estudiantes. Por lo tanto, se hace imprescindible elegir cuidadosamente las herramientas pedagógicas que posibiliten dicho objetivo para así fomentar inclusión genuina.

6.3 Organización de contenidos y perfil del egresado

Según el PTD 2022, los contenidos se agrupan en dos unidades temáticas: “El sujeto en la modernidad” y “Críticas al sujeto en la contemporaneidad”. La primera unidad comprende lxs siguientes autorxs, Aristóteles, Descartes, Hume y Kant, la segunda parte Hegel, de Beauvoir, Marx, Federici, Nietzsche, Heidegger y Foucault. En ese sentido, los contenidos que se encuentran en el programa contribuyen a la formación integral como psicólogos ya que permiten problematizar la subjetividad desde diversas concepciones filosóficas.

El perfil del egresado establecido por la Facultad de Psicología, aspira a que lxs estudiantes reconozcan la peculiaridad temática de una Filosofía del hombre, construyan una visión panorámica coherente de las principales tendencias antropológico-filosóficas que subyacen en las formulaciones psicológicas, identifiquen las principales problemáticas planteadas en los contenidos conceptuales, que analicen y comparen críticamente las diferentes tesis de los pensadores, que capitalicen los contenidos teóricos y metodológicos como herramientas para conformar una mirada sensible a la perspectiva de género.

Su objetivo será ofrecer a lxs estudiantes las primeras herramientas teóricas y conceptuales para su formación en esta disciplina. Es fundamental la misma, en un sentido constitutivo, ya que sobre su base se comenzarán a cimentar los saberes más específicos de las otras asignaturas.⁷ Por su ubicación en el Plan de estudios 2010, no presupone conocimientos previos que sean específicos de esta disciplina y que se encuentren consolidados.

6.4 Recursos pedagógicos

En este contexto, cobra gran importancia el **PTD** como mapa de ruta, brújula, ya que es el marco de referencia que configura la experiencia situada. Lxs estudiantes tienen este contrato disponible y en él pueden encontrar los fundamentos de la asignatura, el cronograma de las clases que se desarrollarán, la ubicación de los parciales y sus recuperatorios, los criterios que se utilizarán en las evaluaciones, los contenidos que se explicarán en cada clase y los requisitos mediante los cuales se aprueba la cursada. Tal como lo señalan Anijovich y Mora (2022), la buena enseñanza, aquella que tiene como objetivo aprendizajes significativos, debe tener intencionalidades definidas y explícitas. El contrato didáctico implica poder compartir con lxs estudiantes nuestros objetivos, propósitos y criterios para así otorgarle un sentido a la tarea propuesta. Este

⁷ Asignaturas correlativas de Filosofía: Sistemas Psicológicos Contemporáneos I (segundo año, primer cuatrimestre), Sistemas Psicológicos Contemporáneos II (segundo año, segundo cuatrimestre), Instrumentos de Exploración Psicológica I (tercer año, primer cuatrimestre) e Instrumentos de Exploración Psicológica II (tercer año, segundo cuatrimestre).

aspecto clave, constituye una de las fortalezas de la asignatura, el PTD es sumamente claro en la información que brinda a lxs estudiantes.

Lxs estudiantes cuentan con un **listado de contenidos básicos** para cada autor o autora confeccionados por el equipo docente, permiten orientar la lectura y focalizar en los aspectos centrales de los textos. La cátedra privilegia el trabajo con **fuentes primarias** dada la riqueza que proporciona este recurso, pero también asume el grado de dificultad que conlleva su apropiación. Por este motivo, se han elaborado **fichas de cátedra** para colaborar en el tratamiento de la información elemental respecto a cada tema y/o autor o autora. Las lecturas de las mismas preparan a lxs estudiantes para el trabajo con las fuentes primarias, allana el camino y pretende involucrar y motivar a lxs estudiantes en el desarrollo de aprendizajes.

Otro recurso importante son las **guías de actividades prácticas** para cada autor/autora. Su empleo es de suma importancia, ya que permite ejercitar la escritura y formar un modo de pensar crítico debido a que, sólo se aprende a escribir en la disciplina a partir de los problemas específicos que surgen de la misma. Este ejercicio fomenta la escritura con conciencia retórica, implica que lxs estudiantes revisen constantemente lo producido preguntándose qué quiero transmitir, cómo lo hago y a quién va dirigido. La planificación, ejecución y revisión del texto permiten ejercitar el pensamiento crítico situado y es un excelente ejercicio preparatorio para la evaluación. El trabajo con las guías posibilita recabar información diagnóstica. Es primordial en este proceso que haya coherencia entre la enseñanza y la evaluación, por otra parte, es necesario que los criterios de evaluación sean explícitos (Carlino, 2005; Anijovich y Cappelletti, 2022). En las comisiones de trabajos prácticos, lxs docentes deciden cómo utilizar las guías. Considero que esta libertad posibilita que cada docente pueda apropiarse de esta herramienta de forma creativa, alejándose de su implementación técnica para asumir su compromiso político-pedagógico donde su uso se adecúe a las singularidades de cada grupo de estudiantes.

Además, es importante destacar que, ante la suspensión de la educación presencial por la emergencia del COVID-19, la cátedra elaboró **videos** para cada autor-autora, los cuales se encuentran disponibles en el campus de la facultad.

Este recurso surgió como respuesta frente a la necesidad de implementar otras estrategias pedagógicas que pudieran ser adecuadas para sostener las trayectorias educativas en el pasaje forzoso a la virtualidad.

Las **instancias evaluativas** para acreditar la cursada, consisten en dos parciales con sus correspondientes recuperatorios. Es necesario aclarar que sólo se evalúan los temas que se han llegado a trabajar en las clases, además cada docente elabora y corrige el parcial de su comisión. Esta estrategia permite que el examen esté en sintonía con los contenidos dictados y con la forma en que se los abordó. En ese sentido lxs estudiantes manifiestan estar a gusto con esta decisión ya que la actividad se ajusta a lo vivenciado por cada comisión: Esa familiaridad les proporciona seguridad para poder asumir el desafío de atravesar esta instancia novedosa.

Tanto los parciales como los recuperatorios están diseñados de acuerdo a criterios consensuados por la cátedra. Lxs estudiantes deben contestar una pregunta que implica el desarrollo argumental de un tema, otra donde establecen relaciones conceptuales entre autorxs y por último deben interpretar algún fragmento de texto. Para aprobar la cursada o promocionar la asignatura es requisito obtener una calificación mínima numérica en cada una de las evaluaciones o en los recuperatorios. Para acceder a la promoción es requisito obtener una calificación igual o superior a 8, la cual no es promediable entre parciales. En este punto es necesario detenernos, la evaluación que se efectúa formalmente implica la acreditación de contenidos. Se focaliza en los resultados, evalúa el éxito o el fracaso que se traduce en un sistema de calificación numérico que se realiza después de la enseñanza. Este es un factor clave que permite observar la tensión entre el acceso formal y la permanencia. Los resultados no necesariamente muestran aprendizajes. Como consecuencia, lxs estudiantes demuestran sentimientos de frustración frente al hecho de que la calificación se torna independiente de sus esfuerzos e involucramiento en el proceso de aprendizaje. Me pregunto, considerando que en nuestra asignatura lxs estudiantes son ingresantes, ¿no sería pertinente diseñar otro tipo de evaluación que priorice y potencie los procesos de aprendizaje y no sólo formalmente los resultados? ¿resulta hospitalaria sólo la evaluación de resultados? Si bien desde los criterios

establecidos en el PTD de la asignatura las evaluaciones remiten a la certificación de saberes, la propuesta de intervención pretende integrar y potenciar la evaluación continua y formativa dentro del proceso de aprendizaje fomentando la reflexión, el pensamiento crítico y el logro de aprendizajes significativos. Fomentar la creciente autonomía de lxs estudiantes constituye una meta que atraviesa la propuesta de intervención.

Por último, pero no menos importante el **Campus**. En la pandemia fue un recurso indispensable para el funcionamiento del sistema educativo. En la plataforma Moodle se encontraba todo el material bibliográfico de la asignatura. El sistema de mensajería permitía un intercambio efectivo, constante y directo entre docentes y estudiantes. Distintas actividades pedagógicas se realizaron por medio de esta plataforma incluyendo la evaluación. En ese momento, asumimos el desafío de incursionar en la virtualidad para lo cual no estábamos suficientemente preparados. El campus resultó un espacio novedoso para todxs nosotrxs. Entonces, con mucha incertidumbre, temerosxs, fuimos investigando y probando, qué herramientas teníamos disponibles para recrear nuestras clases, favorecer aprendizajes e incentivar a lxs estudiantes. En nuestro caso, dictamos clases virtuales durante dos años y un tercero de forma mixta. El tiempo se hizo largo y el deseo de encontrarnos de forma presencial era cada vez más fuerte. La vuelta a las aulas fue todo un acontecimiento celebrado por toda la comunidad educativa. Actualmente el campus se utiliza mayoritariamente para intercambio de información y como lugar en donde se encuentra toda la bibliografía digitalizada, no como recurso pedagógico. En mi opinión, aprender a usar creativamente esta plataforma, aprovechar las oportunidades estratégicas que proporciona es una tarea pendiente por parte de lxs docentes. Maggio (2021) afirma que el desafío es superar la lógica binaria (presencial/virtual) para construir una experiencia educativa unificada y potente donde no se replique en la virtualidad lo que hacemos en la presencialidad. Lxs docentes a partir de un compromiso ético debemos superar nuestras resistencias a incursionar en las tecnologías digitales. Me pregunto, ¿nuestro posicionamiento pedagógico está en sintonía con el contexto actual?, ¿qué tan hospitalarios somos con lxs estudiantes si no incursionamos en las herramientas que ellxs utilizan?, ¿no es contradictorio

afirmar la necesidad de inclusión cuando nuestro posicionamiento pedagógico puede ser excluyente? En respuesta a estos interrogantes la propuesta de intervención aspira a volver a utilizar el campus como herramienta que puede potenciar y motivar la propuesta educativa.

7- Resonancias de las distintas voces de la comunidad académica

Retomo la pregunta que guía el diseño de esta intervención, ¿cómo repensar nuestras prácticas para contextualizarlas, favorecer la inclusión de lxs estudiantes y sostener la calidad educativa desde un posicionamiento genuinamente hospitalario? Plantear esta problemática implica asumir la insuficiencia de observar solo las configuraciones didácticas desde su aspecto formal, necesitan ser revisadas a la luz de las experiencias que las atraviesan y les otorgan sentido. En esta línea decido compartir y analizar detalladamente extractos de las vivencias de la comunidad educativa, para posteriormente diseñar un dispositivo áulico capaz de alojar las narrativas conjuntas. En esta línea Maggio (2021) utiliza el concepto de ensamble para mostrar que la docencia puede ser entendida como acción colectiva. La idea de ensamble implica el encuentro de distintos actores para así construir experiencias educativas potentes.

En el marco del presente trabajo, realicé entrevistas en profundidad, las mismas se fundamentan en las ventajas metodológicas que aportan (Fontana y Frey, 2015). Escuché la voz de una Lic. en Filosofía, de una Lic. en Psicología y de una docente adscripta a la cátedra pero que además integra el Programa de Facilitadores Pedagógicos⁸ y cursa los últimos años de la carrera de Licenciatura en Psicología. La decisión de convocar a estas voces respondió a la necesidad de captar la pluralidad de perspectivas que conviven en la cátedra cuyas trayectorias formativas no son homogéneas. Bolívar (en Porta 2010) afirma que los distintos relatos nos permiten observar la trama personal de la enseñanza: cada práctica está atravesada por la propia singularidad de quien la ejerce, por su formación, su experiencia y su modo de asumir el compromiso educativo.

Las entrevistas fueron realizadas en contexto de pandemia. Este dato no es accesorio, dado que el pasaje forzoso a la virtualidad proseguido de lo que se denominó forma mixta o híbrida de enseñanza puso en primer plano el compromiso ético y político con lxs estudiantes. Las docentes narran el esfuerzo de

⁸ El Proyecto de Facilitadores Pedagógicos que desarrolla la Facultad de Psicología, comenzó en mayo de 2022, bajo el precepto “a ser estudiante se aprende”. El espacio surge de una propuesta institucional, frente al desafío de sostener las trayectorias educativas post pandemia. Actualmente el Programa de Andamiaje a las Trayectorias Académicas se consolida como el marco institucional que engloba las acciones de acompañamiento. Se enfatiza el trabajo en el aprendizaje de habilidades académicas, el contacto con estudiantes con discapacidad, el bienestar estudiantil, y la preparación de exámenes finales. Estos espacios están conformados por docentes y estudiantes avanzadxs.

sostener la cursada en condiciones adversas, por reinventar estrategias para acompañar en un escenario incierto. Estas acciones dan cuenta de que la hospitalidad pedagógica no constituye sólo un enunciado teórico sino una práctica que se tensiona y resignifica frente a las contingencias.

A su vez, administré a lxs estudiantes un cuestionario semi estructurado (no obligatorio) al inicio del cuatrimestre y al finalizar el mismo para observar cómo habían cambiado sus representaciones a partir de la experiencia transcurrida en ese primer año de cursada virtual.

Escuchar las voces, permite comprender la vivencia situada de quienes habitan la comunidad educativa. En este marco, las motivaciones para elegir la carrera revelan un entramado profundamente subjetivo marcado predominantemente por experiencias biográficas, más que por un conocimiento disciplinar.

“Me interesa la salud, especialmente la salud mental y mi motivación fue mi experiencia con un profesional”.

“Creo que la necesidad de ayuda en momentos horribles de mi vida hizo que quiera estar para otras personas, me gustaría saber que todas las personas que afrontan una pérdida o tienen depresión, ansiedad, ataques de pánico, tienen a alguien que los ayude o simplemente los acompañe”.

“Me da mucha curiosidad saber cómo funciona la cabeza del humano”.

“Ayudar a las personas, con sus problemas y auto conocerme a la vez que comprender el funcionamiento de nuestro cerebro”.

“Un profesor del secundario y siempre me llamó la atención todo lo relacionado a entender la mente humana”.

Llegar a transitar la educación superior para muchxs es un logro simbólico de gran magnitud. En este caso, más de la mitad de lxs encuestadxs pertenecen a la primera generación en acceder a la universidad. Esto demuestra como la educación se ha masificado en los últimos años. Por lo cual, no en todas las familias está presente la cultura de la educación. En ese sentido, expresan, ¿qué implica para vos ser estudiante universitarix?

“Implica, desde mi lugar, un constante desarrollo y evolución tanto como estudiante como persona y enfrentar desafíos diarios que me lleven a ser más competente y una gran profesional en el futuro”.

“Para mi es una responsabilidad muy grande volver a ser estudiante de la universidad pública y me genera mucha expectativa poder hacerlo”.

“Implica cumplir un sueño que tengo hace muchos años y que por situaciones de la vida no pude empezar”.

“Implica tener las ganas y el valor de aprender sobre lo que a uno le interesa, sin tener miedo a fallar o que algo no salga como esperaba”.

“Es algo enorme para mí, no lo puedo creer”.

La mayoría de lxs encuestadxs egresó recientemente del colegio secundario. Si bien, muchxs se habían interiorizado en el plan de estudios, otrxs comenzaron la carrera sin información previa. Entonces, este inicio a “ciegas” puede constituirse como un factor de riesgo para la permanencia en tanto desconocen la trama cultural profunda en la cual se insertan. Por otra parte, aun habiéndose informado, hay un saber que se obtiene sólo transitando la experiencia concreta. Lxs estudiantes deben aprender cómo habitar el espacio, cómo preguntar, cómo leer y cómo estudiar.

“Prácticamente, me decidí y me inscribí, sin averiguar mucho casi nada, y bueno durante el desarrollo del curso de ingreso me fui interiorizando en parte de que trataba y el plan de estudios”.

“Si mire el programa y las materias”.

“Revise el plan de estudio con bastante reitero”.

La pandemia aparece como un hito decisivo en las trayectorias educativas. Lxs ingresantes reconocen que haber transitado los últimos años de la educación media en ese contexto no les brindó la preparación suficiente para el ingreso a la universidad.

“La verdad es que la virtualidad dificulta visiblemente el desarrollo extendido y profundo de los contenidos como para una preparación adecuada a la universidad, y la ayuda a distancia que pueden ofrecer los profesores es muy acotada por el recorte comunicacional que propone la misma modalidad. Importante para mí aclarar que yo finalicé con el programa FINES”

“En mi caso al principio resultó un poco estresante ya que tenía que estar 8 horas al frente de algún aparato tecnológico, eso hizo que no pueda disfrutar del día o con la gente que quería. Por otro lado, me ayudó a concentrarme más que en los últimos años presenciales”.

Las distintas docentes coinciden con esta apreciación, lxs ingresantes necesitan desarrollar mayores recursos y autonomía para sostener la formación superior. Además, afirman que, si bien esta situación ya se observaba antes, la emergencia del COVID-19 la intensificó. Se observa una brecha muy marcada entre aquellxs que poseen ciertas herramientas obtenidas en su formación anterior y lxs que no.

“Al haber ido a una secundaria preuniversitaria, no se me ha hecho tan difícil adaptarme a los tiempos de la facultad”.

En algunos casos, la virtualidad escolar ni siquiera logró sostenerse mínimamente, dejando a muchxs estudiantes en soledad durante un período clave en su formación. Al respecto, la emergencia sanitaria afectó además a la constitución subjetiva. Una docente proveniente del campo de la psicología afirma:

“La adolescencia es la etapa en la cual cobran centralidad los vínculos entre pares y el descubrimiento del mundo en función de la búsqueda de la autonomía. Lo vincular se debilitó, la salida al mundo se pauso, entonces emergieron posicionamientos más dependientes. Por ejemplo, hoy en día tienen a la mano la tecnología para poder buscar información, despejar dudas, sin embargo, no se observa esta actitud proactiva, curiosa que remite a la autonomía”.

En su inserción a la educación superior, lxs estudiantes, realizan el “curso de ingreso”, denominado Programa de Acompañamiento al Aspirante de la Carrera de Psicología. El objetivo del mismo es favorecer la inclusión en este nuevo espacio. En ese sentido, lo valoran positivamente dado que les otorgó las primeras herramientas para acceder a la cultura académica.

“Si, me fue útil para conocer un poco de que se trataban los contenidos introductorios de la carrera, y aún comenzando a cursar primer año los contenidos vistos me sirven”.

“Me fue útil en el sentido de introducirme en la comprensión lectora de algunos textos con un vocabulario específico”.

“Si, para empezar a entender cómo es la vida universitaria y seguir empezar un ritmo académico”.

“Si pero no me interiorice”

“Si se, pero no conozco mucho su función”.

“Si, me encanta”

Afirman conocer la existencia del Centro de Estudiantes e indicar algunas de sus funciones como: defender sus derechos, servir de nexo con la facultad, facilitar espacios de estudios, brindar información para así propiciar la integración al ámbito universitario. Sin embargo, se acercaron poco a buscar ayuda o información a ese espacio. Se observa distancia entre los recursos institucionales disponibles y la apropiación estudiantil.

“No se me ocurrió.”

“No averigüé, vi que se organizaban algunas reuniones, pero al tener poco tiempo entre el trabajo, la tarea cotidiana familiar, y demás, prácticamente lo deje de lado.”

“Averigüe si había algún tipo de grupo que trabaje en la facultad para que me brinde más información sobre el ingreso/inscripción y ahí pude comunicarme con el centro de estudiantes”.

La docente adscripta y miembro del equipo de Facilitadores Pedagógicos relata su experiencia resultante a partir del reciente inicio del dispositivo:

“Menos de un tercio de los ingresantes utilizó este espacio en el cuatrimestre. Los que se acercaron fueron mayoritariamente estudiantes de primer año. Algunas consultas fueron por ejemplo, para conocer circuitos administrativos, otras para saber cómo estudiar para los parciales, cómo organizarse con el material de estudio, cómo poder escribir de forma académica, cómo se preparan los finales orales. Lo que observé es que aparece con fuerza la ansiedad y el miedo a la exposición”.

En consonancia, lxs estudiantes encuestadxs reconocen factores que pueden influir positiva o negativamente su desempeño académico. Los mismos refieren no sólo a sus recursos cognitivos, sino que parten del entramado biográfico y emocional.

***“Puedo estar día entero pegada en una silla hasta que termine de desmenuzar el tema asignado o estar días sin tocar nada de la facultad y eso me lleva a agobiarme.*”**

Una característica mía que puede dificultar mi tránsito por la universidad es que me desconcentro muy fácil y me cuesta encontrar mi motivación al momento de sentarme a estudiar determinados contenidos que quizás son más tediosos que otros.”

“Creo que mi gusto o curiosidad por las cosas nuevas puede ser algo positivo para la carrera. No soy demasiado sociable, eso es lo negativo”

“Mi ansiedad es el obstáculo principal, mi fuerte la pasión por la Carrera.”

“Soy muy autoexigente.”

“Si, todo el tiempo se tienen preocupaciones por un camino nuevo que emprendes pero lo estoy sobrellevando.”

“Poco tiempo destinado a la carrera y eso me lleva a no dedicar el tiempo que realmente necesito.”

“Mi preocupación es poder adaptarme a los tiempos de estudio y a la modalidad de cursada en cuanto a contenidos, parciales y demás, poder llegar a tiempo con todo.”

“Tengo muchísimo miedo pero es algo normal.”

“Tengo la incertidumbre y miedo de mi desarrollo pero creo que ya son propios de mi personalidad, cuestiones a trabajar también propias de uno.

“Creo que la carrera de psicología es muy interesante y digo creo porque la estoy transitando. Me siento muy agobiada y tan sólo estoy

cursando 3 materias, frustrada porque se lo mucho que me costó poder entrar a la carrera y ahora me siento a la deriva. Pero voy a seguir porque sé que es lo que siempre quise y de alguna u otra manera siempre hay una salida. Gracias por este espacio”

El ingreso a la nueva cultura implica acceder a lo desconocido. En este caso si bien la cursada fue híbrida predominó la virtualidad. Por lo tanto, en este contexto es sumamente relevante pedir ayuda. El aislamiento y la soledad no favorecen la permanencia.

“A veces me cuesta, pero trataría de primero resguardarme en algún compañero que me genere comodidad”.

“Si, creo que pediría ayuda a mis compañerxs en primera instancia, y sino a lxs profesorxs para que me brinden algún otro material que tengan a su alcance, o en última instancia al centro de estudiantes para que me aconsejen”.

“Si, a quien no sabría.”

“Sisi me animaría, creo que a la docente que posea en la cursada me serviría de andamio por así decirlo.”

“Si me animaria a pedir ayuda, pero tendría que recurrir a tomar clases particulares, lo que por el momento económicamente no puedo solventar, así que la única ayuda que pueda recibir la busco en otros textos o en internet”.

En el ámbito universitario, son numerosas las formas disponibles de realizar consultas a lxs docentes, por ejemplo: en la clase sea de forma oral o por el chat del ZOOM, en el campus hay disponibles foros, mensajería y mails, además está abierto el Facebook e Instagram de la cátedra. Luego de finalizada la cursada, se volvió explorar acerca de sus formas de solicitar ayuda.

“Las dudas que se me generaron trate de llevarlas a los espacios de trabajos prácticos”.

“Me contacté con compañeras de clase”.

“Le pedí ayuda a compañeros y a la profesora por el foro”.

“A mi grupo de estudio”.

“Solicité clases de apoyo y me serví mucho de distintos videos de Internet”.

“No pedí ayuda a nadie, intente estudiar y comprender la materia por mi misma”.

Se observa cómo a pesar de canales disponibles, la demanda no siempre se expresa en el espacio institucional. En este caso la solicitaron mayoritariamente en canales informales. Una de las docentes encuestadas también observa este fenómeno:

“Creo que los estudiantes aún no se han apropiado de su derecho a preguntar. Además, se podría analizar en referencia a qué representación tienen en el imaginario de ellos como estudiantes y de los profesores”.

En dicho sentido las voces estudiantiles expresan sus representaciones sobre lo que creen que esperamos de ellxs. Aparece en el imaginario el ideal del buen estudiante:

“Supongo que esperan que sea responsable, que participe y que estudie cuando lo tenga que hacer.”

“Creo que lo esperado por los profesores, es el compromiso e involucrarme, en el aprendizaje en cada tema”.

“Un buen desarrollo y una buena manera de expresarme al hablar y escribir”.

“Que sea atenta, capaz, que preste atención, que consulte, y que estudie mucho”.

Todxs concuerdan que la educación mediada por la virtualidad es valorada como necesaria pero insuficiente.

“Sin duda la virtualidad influyó mucho en el desarrollo de la cursada. Aunque pensé que iba a ser peor, no estuvo tan mal”.

“Y la verdad no es lo mismo estar presencial que virtual”.

“Sí, me resultó beneficioso en cuanto a optimización de tiempo”.

“En mi forma de aprender y de adquirir los conocimientos si repercutió, dado que la cursada presencial es mucho mejor”.

En el contexto de virtualización acelerada, el aprendizaje de nuevas plataformas, y la ausencia de pedagogías adecuadas en formación digital configuraron un escenario de ensayo y error. Sostienen que la dinámica de la clase se torna a veces aburrida según lxs ingresantes y carente de feedback para lxs docentes. Sin embargo, lxs estudiantes refieren estar acostumbrados a esta modalidad y que les resulta práctica en el manejo de los tiempos. Una de las docentes afirma que se observa una mayor adaptación a este formato en los últimos años comparado con el primero. En cuanto a la educación virtual, si bien fue necesaria, hay otras cuestiones a considerar que interfirieron en el desarrollo de las clases: problemas de conectividad, falta de micrófonos, cámaras apagadas.

“Ellos por medio de la utilización del celular viven una experiencia que no es la que están proporcionando necesariamente los docentes. El uso del celular puede interferir con la atención que se presta”.

En las dos clases presenciales que se dieron en el cuatrimestre fue notorio el cambio de posicionamiento de lxs estudiantes, se observó mayor participación y distensión. Algo de la dimensión intersubjetiva se puso en juego de otro modo. El encuentro en el espacio físico, conocer la materialidad edilicia de la facultad, entrar a las aulas, elegir un lugar para sentarse, las miradas que se cruzan y reconocen, escuchar las voces en vivo.

Las docentes afirman que dedican tiempo para introducir lxs a cómo es la vida académica. Explican cuál será la metodología de trabajo durante la cursada y a partir del PTD de la cátedra señalan las especificidades del espacio de trabajos

prácticos. Además, trabajan en cómo poder aproximarse a los textos para realizar la lectura y cómo se escribe académicamente en esta disciplina. La docente adscripta, focaliza en la necesidad de profundizar y no desatender el uso del PTD como recurso en cada clase.

Uno de los interrogantes que guían este trabajo es establecer qué necesitan lxs estudiantes de lxs docentes en este primer acercamiento a la vida académica.

“Creo que mientras haya un ida y vuelta claro entre el profesor y alumno, facilita mucho”

“Comunicación creo que es lo principal, comprensión y PACIENCIA porque la virtualidad no es fácil.”

“De los profesores creo que necesitaré que sean concisos con sus explicaciones, que se basen en los materiales de estudio que brindan para la lectura, y a la facultad el acompañamiento implícito en nuestro recorrido”

“De los profesores me alcanzaría el simple hecho de que enseñen con amor y ganas, es mucha la diferencia entre un docente que realmente le gusta lo que hace y el que no.”

En el inicio de la cursada, se observan muy optimistas en cuanto a su futuro desempeño, incluso idealizando el rendimiento esperado. Tal motivación refleja cierta subestimación de las exigencias propias del nivel superior. La mayoría pretendía obtener una calificación alta, la necesaria para promocionar la materia. La frustración frente a la no obtención de la promoción puede convertirse en un punto de quiebre. Por otra parte, desconocen en gran medida que no es obligatoria la inscripción a todas las materias, que pueden elegir cuántas cursar y que el ritmo se debe adecuar a las posibilidades de cada unx para sostener la formación educativa. Al observar el plan de estudios infieren que no deben retrasarse en las cursadas.

“Espero conseguir calificaciones buenas, para poder aprobar bien la cursada, y en lo posible poder promocionar la misma”

“Mmmmm no se . Empiezo por aprobar”

“Aprobar, solo aprobar”

“Promocionar la mayor cantidad posible”

“No digo algo perfecto como un 10, pero si cercano”

“Si pude con doce materias en el secundario, cómo no voy a poder con cuatro.”

Una docente afirma de acuerdo a sus años de experiencia en la cátedra que:

“Los estudiantes que utilizan las guías de trabajos prácticos, las resuelven, vuelven sobre ellas tienen más oportunidad no sólo de aprobar la materia sino de promocionarla. La instancia de parcial no puede ser el primer momento en que el estudiante se encuentre con la tarea de resolver una problemática escrita. Además, es necesario modificar la evaluación, se deben evaluar procesos.”

Lxs ingresantes señalan que le dedican entre 2 y 4 horas diarias a estudiar, otrxs sólo pueden los fines de semanas o en los tiempos que tienen libres. Prefieren tener el material en papel ya que les facilita utilizar distintas técnicas de estudio. Afirman buscar comprender los textos y no estudiarlos de memoria por lo cual realizan resúmenes, cuadros y redes conceptuales. Al final de la cursada señalaron que el espacio de trabajos prácticos fue de utilidad,

“Estos espacios me resultaron muy útiles para poder entender de mejor manera los textos, personalmente me resultaron más didácticos y entretenidos los encuentros presenciales que pudimos realizar”

“Sí, esclarecedores”

“Si. Me hubiera gustado que hubiera más espacios presenciales, pero en términos generales fueron de ayuda para complementar la lectura de la bibliografía.”

“Fueron de mucha utilidad.”

“Me sirvió para realizar los resúmenes”

“Si, fue de mucha ayuda las clases presenciales las virtuales es como que se pierde alguna info”

En relación a los espacios de teóricos, sostienen que les permitió tener una visión general de los temas, la cual se complementa con la explicación del práctico.

“No tuve la posibilidad de participar en ellos de manera presencial por cuestiones laborales, pero los videos de los mismos que se encontraban en el campus virtual me fueron de gran utilidad”

“Sí, para un pantallazo general.”

“Si, fueron claros y precisos en cuanto al contenido.”

“No asistí a todas las clases pero me parecieron muy buenas.”

Valoraron positivamente el material bibliográfico proporcionado por la cátedra y destacan:

“Bibliografía clara, explicativa para poder entender”.

“La bibliografía fue super interesante y acorde a los contenidos abordados”.

“La bibliografía ofrecida fue muy enriquecedora, ya que al brindarnos obras de los propios filósofos podíamos conectarnos mejor con ellos, pero a su vez las fichas de cátedra lograban despejar dudas o confusiones”

“Muy buena ayuda y guía las fichas de cátedra, pero los textos originales se hacen tediosos”.

Por último, relatan al finalizar el cuatrimestre cómo fue la experiencia singular y qué autoevaluación realizan de este proceso.

“Bien, al principio fue difícil pero después fui mejorando a la modalidad de estudio y en general me fue bastante bien en todas las materias”.

“No sé cómo evaluarme. Siento que el esfuerzo fue importante y valió la pena”.

“Con el paso del tiempo fui participando con más frecuencia en los espacios de práctica, a medida que fui ganando seguridad y confianza en mí misma. La actitud de la docente para con los alumnos fue fundamental, para mí en eso”.

“Creía que estaba lo suficientemente organizada pero me di cuenta de que no

“El vocabulario”

“Esta materia en especial, hace que te replantees muchas cosas cotidianas que antes no hacías”

“Mi forma de organización, como estudiar y la visión que tenía sobre la universidad nacional y la carrera”

“Ufff, mucho”...

“Desde obtener logros personales y reconocimiento por parte de la docente, lo cual es muy valioso, ya que no todos los docentes demuestran el reconocimiento hacia los alumnos, sobre todo en el nivel universitario”.

Considero enriquecedor complementar las distintas narrativas con datos cualitativos obtenidos del ciclo lectivo 2022 demuestran el desafío pendiente: se inscribieron en Filosofía del hombre 1480 estudiantes, 257 desaprobaron, 401 quedaron libres y de 102 no se tiene información. Aprobaron 720 y de estos 173 promocionaron la materia. Esta situación invita a revisar no sólo los dispositivos áulicos sino también las condiciones estructurales: ingreso irrestricto que no se refleja en la ampliación suficiente de recursos institucionales y comisiones numerosas que dificultan el acompañamiento singular. Cabe destacar que la carrera es una de las más que más inscriptxs tiene en estos últimos años.

7.1 Conclusiones del análisis

Las distintas voces permiten comprender que la permanencia no puede explicarse exclusivamente a partir del esfuerzo individual de lxs estudiantes, ni del diseño curricular formal de las asignaturas. Las trayectorias universitarias se configuran por múltiples dimensiones que exceden lo estrictamente académico. Las motivaciones subjetivas que orientan la elección de la carrera, las experiencias educativas previas, las condiciones materiales de vida y los efectos recientes de la pandemia configuran el complejo escenario a partir del cual comienzan su recorrido en la educación superior. En este marco el ingreso a la universidad como sostiene Feldman, no se reduce a un momento administrativo, sino que constituye un proceso de incorporación progresiva a un espacio social con reglas, prácticas y expectativas específicas.

En este contexto, la virtualidad permitió sostener la continuidad pedagógica, pero también evidenció los límites de los modelos de enseñanza que no siempre logran generar experiencias de participación y reconocimiento mutuo. Escuchar estas resonancias permite observar que la hospitalidad pedagógica no se reduce al discurso o a la actitud del docente, sino que implica también lo institucional, sólo puede ser sostenida colectivamente.

Recuperar las voces de la comunidad no constituye únicamente un ejercicio descriptivo, sino el punto de partida para imaginar prácticas más hospitalarias,

capaces de acompañar a lxs ingresantes en su proceso de convertirse progresivamente en estudiantes universitarios. Las narrativas analizadas invitan a repensar los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva crítica. Las trayectorias se configuran en esta tensión entre vulnerabilidad y potencia y es en esta tensión donde confluyen las exigencias académicas y la hospitalidad institucional.

A partir de estas consideraciones, resulta pertinente realizar propuestas pedagógicas que, lejos de considerar las dificultades estudiantiles como déficits individuales, se oriente a generar condiciones de enseñanza que favorezcan el diálogo, la participación y la apropiación progresiva de la cultura académica. En ese sentido, la propuesta de intervención que se presenta a continuación se inscribe en la búsqueda de estrategias pedagógicas que contribuyan a acompañar los procesos de lectura y escritura académica.

8- Propuesta de intervención: dispositivo áulico

El recorrido realizado a lo largo de este trabajo permite fundamentar una propuesta de intervención concreta. No se trata de incorporar técnicas o recursos de manera aislada, sino de configurar un dispositivo áulico coherente con el posicionamiento ético, didáctico y político que atraviesa este trabajo. Como sostiene Rinesi (2016), una universidad solo es de calidad si es buena para todxs. Asumir ese desafío implica revisar no solo quiénes ingresan, sino qué experiencias formativas se les ofrecen.

Es necesario recordar que la Facultad de Psicología cuenta con el Programa de Facilitadores Pedagógicos. Se trata de un dispositivo institucional valioso que acompaña a lxs ingresantes en su tránsito por la educación superior. Sin embargo, como se evidenció en el análisis, muchxs estudiantes no se acercan a ese espacio durante el cuatrimestre. Esta distancia entre los recursos disponibles y su apropiación efectiva no puede explicarse únicamente como desinterés individual. Siguiendo a Ezcurra (2011), los dispositivos periféricos no logran por sí solos modificar la experiencia concreta del aula. Por lo tanto, me propongo diseñar un dispositivo que intervenga directamente en el espacio áulico. En este sentido, el dispositivo pretende colaborar con el Programa de Facilitadores Pedagógicos para complementar su labor.

El dispositivo se organiza en torno a tres ejes articulados: leer y escribir en filosofía, la evaluación continua y el campus virtual como espacio pedagógico. Estos ejes no constituyen instancias aisladas ni actividades puntuales, sino que serán transversales al dictado de la asignatura. Su articulación pretende garantizar una experiencia formativa coherente, sostenida y hospitalaria que acompañe a lxs estudiantes desde el inicio hasta el cierre de la cursada. A fin de ilustrar cómo se estructuran estos ejes en la práctica concreta, presento una descripción situada. Los mismos no tienen carácter prescriptivo ni exhaustivo, sino que buscan mostrar de qué manera cada eje puede materializarse en decisiones didácticas específicas, tomando como referencia los contenidos y la dinámica propia de la asignatura Filosofía del hombre.

Consideraciones sobre la primera clase

Antes del encuentro presencial, me contacto con lxs estudiantes a través de la mensajería del campus para darles la bienvenida y explicarles cómo vamos a trabajar en esa clase. Además, abro un foro de presentación donde todxs podemos comenzar a conocernos. Las consignas son sencillas: nombre y apellido, edad y qué te motivó a estudiar Psicología. Este primer acercamiento no es un trámite administrativo sino un gesto hospitalario concreto. Lxs ingresantes comienzan la educación superior en soledad, muchas veces sin conocer a nadie, sin saber cómo funciona la institución ni qué se espera de ellxs. Establecer vínculos desde el primer momento es una tarea prioritaria. Al mismo tiempo, las respuestas del foro ya me proporcionan información diagnóstica valiosa: quiénes son, de dónde vienen y qué motivaciones tienen.

En la primera clase retomo lo que lxs estudiantes compartieron en el foro de presentación. Sus propias palabras sobre qué los trajo a la Psicología se convierten así en el punto de partida de la cursada. Leer algunas de esas respuestas en voz alta, con su permiso, es un gesto de reconocimiento: sus historias importan y tienen lugar en este espacio. Al mismo tiempo, permite mostrar cómo las preguntas de la filosofía no son ajenas a su experiencia vital sino que emergen de ella.

A continuación, propicio un primer ejercicio de actitud filosófica a partir del título mismo de la asignatura: ¿qué observan en él?, ¿qué se entiende por Filosofía del hombre?, ¿qué se entiende por hombre? ¿resulta pertinente esa denominación en el contexto actual? ¿qué limitaciones presenta? Estas preguntas no tienen respuesta única ni esperada. Su función es instalar desde el inicio la disposición a interrogar lo dado, a desnaturalizar lo que parece obvio, que es precisamente el espíritu que atraviesa toda la asignatura.

Presento el PTD enfatizando su importancia para la cursada. Brindar información clara a lxs estudiantes es fundamental en todos los encuentros, pero principalmente en los primeros, cuando aún desconocen la cultura institucional en la que se insertan. El contrato didáctico debe ser explicitado: modalidad de la cursada, actividades de aprendizaje y cronograma. Este momento no debe ser unidireccional. Por eso fomento escuchar sus expectativas: ¿qué esperan llevarse de esta cursada? ¿Qué les genera curiosidad del programa? Sus respuestas orientarán las decisiones pedagógicas que tomaré a lo largo del cuatrimestre.

Eje 1 – Leer y escribir en filosofía: un aprendizaje situado

El acceso a los textos filosóficos entraña complejidad para lxs estudiantes. Por este motivo, me propongo potenciar el uso de las guías de actividades existentes en la cátedra estructurándolas en tres momentos: antes de leer, durante la lectura y después de leer. Esta secuencia no implica simplificar los textos ni reducir la exigencia intelectual. Por el contrario, busca generar las condiciones para que lxs estudiantes puedan aproximarse a las fuentes primarias con mayor autonomía y seguridad.

Leer filosofía implica un modo singular de aproximarse a los textos: identificar la pregunta que el autor intenta responder, rastrear los argumentos que construye, reconocer los conceptos que utiliza y ponerlos en tensión con otras perspectivas. Escribir en filosofía implica argumentar con precisión, fundamentar afirmaciones, distinguir entre lo que el texto dice y lo que uno interpreta. Ninguna de estas habilidades se adquiere espontáneamente. Deben ser enseñadas de forma explícita y ejercitadas de manera progresiva a lo largo de la cursada.

La cátedra cuenta con guías de actividades prácticas para cada autor, recurso que constituye una de sus fortalezas más importantes. Sin embargo, me propongo reorganizar su implementación de modo que acompañe el proceso de lectura y escritura. El objetivo es que lxs estudiantes logren una comprensión genuina y que no reproduzcan fragmentos del texto o que abandonen la tarea ante la sensación de no saber por dónde empezar. Para evitar esto, me propongo estructurar el uso de las guías en tres momentos que configuren una secuencia didáctica completa.

El primer momento, antes de leer, tiene como función conectar a lxs estudiantes con el problema filosófico antes de que aparezca en el texto. No se trata de anticipar los conceptos sino de activar algo que ellxs ya conocen o han vivido y que está relacionado con la pregunta que el autor intenta responder. Entonces, propongo una pregunta disparadora vinculada a la experiencia cotidiana. Por ejemplo, antes de abordar a Descartes, pregunto: ¿alguna vez dudaste de algo que creías absolutamente cierto? y ¿hay algo de lo que no podrías dudar nunca? Esta pregunta puede presentarse de dos formas complementarias: en los últimos

minutos de la clase anterior y a través del foro del campus antes del encuentro presencial.

El segundo momento, durante la lectura, se apoya en la guía de actividades que la cátedra elaboró para cada autor y que lxs estudiantes tienen disponible antes de la clase (ver anexo). En el caso de Descartes, la guía incluye preguntas que van desde la comprensión del contexto histórico y filosófico hasta el análisis de conceptos centrales como el buen sentido, la duda metódica, la hipótesis del genio maligno y el cogito. No se pretende que lxs estudiantes respondan todas las preguntas en su totalidad. La tarea domiciliaria consiste en comenzar a identificar en el texto las respuestas posibles y elaborar una primera aproximación a la lectura y escritura. Lo importante es que lleguen a la clase habiendo recorrido el texto.

En el encuentro presencial, retomo ese trabajo focalizando en algunos fragmentos específicos de las fuentes primarias relacionados con las guías, propongo las siguientes preguntas: ¿qué problema plantea Descartes en este fragmento?, ¿qué concepto utiliza para resolverlo?, ¿qué distinción establece entre estos términos? Por ejemplo, al detenernos en el fragmento sobre el genio maligno, lxs estudiantes pueden reconocer que no se trata de una afirmación sobre la existencia real de un engañador sino de una hipótesis que permite radicalizar la duda. Este tipo de trabajo situado enseña a lxs estudiantes a identificar la estructura argumentativa de un texto filosófico, una habilidad que no se da por supuesta, sino que se construye con práctica y acompañamiento. La intervención docente en la clase no desaparece, sino que se resignifica. Los momentos expositivos están al servicio de la comprensión: ordenan, contextualizan y abren preguntas, pero no reemplazan el trabajo de lxs estudiantes con el texto.

El tercer momento es el de la producción, después de leer. La consigna puede solicitar una escritura argumental breve donde lxs estudiantes reformulan con sus propias palabras el problema que el autor intenta resolver y lo aplican a un problema concreto, la confección de entradas para el glosario colaborativo del campus o la coevaluación entre pares a través del módulo de taller. La elección entre estas posibilidades no es arbitraria, sino que responde a la singularidad de cada clase: el nivel de apropiación del texto que lxs estudiantes van mostrando, el clima del grupo y el momento de la cursada en que se encuentran orientarán esa

decisión. Este momento es el más exigente cognitivamente y también el más formativo. Es el momento en que lxs estudiantes dejan de ser lectores pasivos y se convierten en productores de conocimiento filosófico situado. La escritura no es aquí un medio para demostrar lo que se aprendió sino el modo en que el aprendizaje se consolida y se hace propio. Las producciones se analizan en los momentos finales de la clase y posteriormente se evalúan en el campus.

Eje 2 – Evaluación continua

Uno de los hallazgos más significativos del análisis es la tensión entre el esfuerzo que lxs estudiantes perciben en su propio proceso y la calificación que finalmente obtienen. Esta disociación genera frustración y puede convertirse en un factor de abandono. Por eso, me propongo propiciar una evaluación continua y multidimensional que no se reduzca a las instancias formales de acreditación, sino que atraviese toda la cursada. ¿Cómo hacerlo en la práctica?

La autoevaluación estará presente de forma regular a lo largo del cuatrimestre. Al finalizar cada clase, propongo reservar cinco minutos para que cada estudiante responda brevemente en su carpeta: ¿qué entendí hoy?, ¿qué me quedó confuso?, ¿qué pregunta me llevo? Esta práctica sencilla promueve instancias de metacognición y permite a lxs estudiantes reconocer y regular sus propios procesos de aprendizaje (Anijovich y Mora, 2022). Además, a mitad del cuatrimestre, propongo una instancia escrita y anónima más extensa: ¿qué aprendí hasta acá que no sabía antes?, ¿qué me está costando más y por qué? y ¿qué necesito de este espacio para seguir?

Además, la coevaluación entre pares no será una actividad puntual sino una práctica frecuente que se incorpora de forma natural en el tercer momento de la secuencia de lectura y escritura descrita en el Eje 1. Su presencia sistemática a lo largo de la cursada instala la revisión como parte natural del proceso de aprendizaje y favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la escritura argumentativa con conciencia retórica (Carlino, 2005).

Por último, la evaluación docente también debe estar presente de forma continua. Observar el grado de participación en la dinámica áulica, el clima

emocional del grupo, las dificultades que emergen en las producciones escritas y los modos en que lxs estudiantes se implican en las tareas constituyen información valiosa para ajustar las estrategias en tiempo real. Entonces, me pregunto: ¿puede existir una evaluación genuinamente hospitalaria si el docente no se evalúa a sí mismo. En esa línea, me propongo sostener una práctica reflexiva sobre mi propio hacer: ¿estoy planificando a partir del capital real de mis estudiantes o del que espero que tengan?, ¿las tareas que propongo generan desequilibrio cognitivo o reproducen lo conocido? y ¿estoy siendo hospitalaria con quienes más lo necesitan? Estas preguntas no tienen respuestas definitivas, pero formularlas es ya una forma de compromiso ético con la enseñanza.

La evaluación continua no reemplaza las instancias formales de acreditación establecidas por la cátedra, sino que las complementa otorgándoles un sentido formativo más amplio. Siguiendo a Anijovich y Cappelletti (2022), concebir la evaluación como una oportunidad implica transformarla en un motor para el aprendizaje y no solo en un instrumento de comprobación final. En ese sentido, las distintas instancias previstas en este eje, la autoevaluación, la coevaluación entre pares, la evaluación docente y la reflexión sobre la propia práctica, no son actividades separadas sino dimensiones de un mismo proceso. Un proceso que aspira a que lxs estudiantes se vuelvan progresivamente más autónomos y que la enseñanza se vuelva más hospitalaria y situada.

Eje 3 – El campus virtual como espacio pedagógico

La pandemia demostró que el campus puede ser mucho más que un repositorio de materiales. Me pregunto entonces: ¿cómo recuperar ese potencial pedagógico en la presencialidad? Maggio (2021) afirma que el desafío no es replicar en la virtualidad lo que hacemos en el aula, sino construir un ensamble donde ambas dimensiones se potencien mutuamente. En esa línea, me propongo utilizar cuatro herramientas disponibles en Moodle de forma articulada con los contenidos y las actividades de la cursada.

En primer lugar, el **glosario colaborativo**. Al inicio del cuatrimestre, abro un glosario compartido donde cada estudiante va incorporando los conceptos

filosóficos centrales a medida que los trabaja: cogito, impresiones, identidad personal, razón pura, entre otros. No se trata de copiar definiciones del texto sino de reformularlas con sus propias palabras. Lxs estudiantes pueden comentar y enriquecer las entradas de sus compañerxs. Este recurso construye colectivamente un vocabulario filosófico compartido, que resulta especialmente valioso para quienes tienen mayores dificultades con el lenguaje técnico de la disciplina. Además, puede consultarse en cualquier momento de la cursada como herramienta de estudio.

En segundo lugar, la **encuesta anónima**. A mitad del cuatrimestre, implemento esta herramienta para relevar cómo están viviendo la cursada: ¿qué les está resultando más difícil?, ¿qué necesitan del espacio de trabajos prácticos? y ¿cómo están estudiando? Las respuestas son anónimas, lo cual habilita una honestidad que muchas veces no emerge en el aula. A partir de los resultados, ajusto las estrategias de la segunda mitad de la cursada y lo comparto con el grupo. Este gesto traduce la hospitalidad en una decisión concreta: sus voces inciden en lo que sucede en el aula.

En tercer lugar, el **módulo de tareas con retroalimentación**. Las producciones escritas que lxs estudiantes realizan a partir de las guías de actividades pueden ser enviadas a través de este módulo. Esto me permite dejar comentarios escritos detallados en cada producción, señalando no solo los errores sino los aciertos y las posibilidades de profundización. La retroalimentación escrita y personalizada es una de las prácticas más potentes para favorecer el aprendizaje (Anijovich y Mora, 2022), y sin embargo suele ser la más ausente en contextos de masividad. Este recurso permite sostenerla incluso con comisiones numerosas.

En cuarto lugar, el **módulo de taller para la coevaluación entre pares**. En cuarto lugar, el módulo de taller para la coevaluación entre pares. Este recurso permite que lxs estudiantes evalúen las producciones de sus compañerxs a partir de criterios explicitados previamente en un formulario de evaluación. Por ejemplo, al trabajar con Descartes, lxs estudiantes envían un párrafo breve donde explican qué es la duda metódica y para qué sirve. Luego evalúan la producción de un par usando los siguientes criterios: ¿el argumento usa conceptos cartesianos?, ¿distingue entre la duda como actitud cotidiana y la duda como método filosófico?

y ¿la explicación es coherente y está fundamentada en el texto? Los envíos y las evaluaciones pueden ser anónimos, lo cual reduce la inhibición que muchas veces aparece en instancias de exposición. Este módulo formaliza en el campus la práctica de coevaluación que ya está presente en el eje anterior, dándole continuidad y registro a lo largo de toda la cursada.

En síntesis, el campus no es un depósito de archivos sino un espacio donde la comunidad académica puede construir conocimiento de forma colaborativa, dar y recibir retroalimentación y hacer visible el proceso de aprendizaje. Usarlo así es también una forma de hospitalidad pedagógica: encontrarse con lxs estudiantes en los espacios que ya habitan cotidianamente y ofrecerles herramientas que acompañen su trayectoria más allá del encuentro presencial semanal.

9- Mirada situada: aprendizajes de un recorrido

Finalizar este Trabajo Profesional ha significado para mí mucho más que el cierre de una etapa académica. Ha sido un proceso de profunda transformación personal y profesional. Inicié este recorrido en la urgencia de la pandemia, cuestionando mi propio posicionamiento como docente en la asignatura Filosofía del hombre. En este proceso, pasé de percibir el fenómeno del 'desgranamiento' como un dato estadístico casi inevitable y naturalizado por la masividad del ingreso, a comprenderlo como una interpelación ética personal. Entendí que la permanencia implica una experiencia subjetiva que nos exige decisiones pedagógicas intencionales para transformar la exclusión en hospitalidad

Me moviliza profundamente escribir estas líneas en este momento, ya que considero fundamental defender la educación pública, la ciencia y la investigación frente a las políticas de desfinanciamiento implementadas por el gobierno actual. En este contexto, pensar la inclusión deja de ser un ejercicio académico para convertirse en un acto de resistencia ética y política. Reafirmo que la educación superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad del Estado. Defender una educación de calidad para todxs y aún más cuando los recursos se ven amenazados, es la única forma de garantizar que el derecho a la Universidad sea efectivo y no una simple declaración formal.

En este sentido, quiero destacar que mi identidad como profesional y docente se ha forjado íntegramente en la educación pública. He transitado todos mis trayectos de enseñanza en el ámbito público, lo que refuerza mi convicción de que una universidad solo es de calidad si es buena para todxs. Mi intervención busca precisamente que esa masividad no sea sinónimo de exclusión, sino de una permanencia con sentido que reconozca el capital real de lxs estudiantes.

Asimismo, considero que la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria ha sido un pilar fundamental en mi formación. Quienes somos psicólogos, nos encontramos con que nuestro Plan de Estudios nos habilita para diversos campos ocupacionales (salud, jurídico, comunitario), pero carecemos de una formación pedagógica y didáctica explícita en el grado. Si bien nos hemos ido formando a lo largo de los años y en el hacer cotidiano de la cátedra, esta formación integral y sistemática es necesaria para profesionalizar nuestra labor. Quiero expresar mi profundo agradecimiento a lxs profesorxs de la Especialización por su

compromiso ético y pedagógico. Especialmente a María Galluzzi, quien a lo largo de estos años fue motivándome para que pudiera finalizar este trabajo. Su acompañamiento y generosidad me brindaron muchísimas herramientas para repensar mi práctica.

Finalmente, concluyo con la certeza de que el dispositivo áulico propuesto es una herramienta para seguir construyendo una universidad más justa. Mi compromiso sigue siendo habitar el aula pública con generosidad, empatía y una ética del cuidado que sostenga el deseo de aprender de quienes recién comienzan su camino universitario.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2011).** La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva. *Revista Espacios en Blanco*, 21. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2022).** *Evaluaciones: 29 preguntas y respuestas*. El Ateneo.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2022).** *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Arfuch, L. (2010).** *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1963).** *El proceso de la educación*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Camilloni, A. (2008).** *El saber didáctico*. Paidós.
- Carlino, P. (2005).** *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013).** Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Chase, S. (2015).** Investigación narrativa: Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa* (Vol. 4, pp. 58-112). Gedisa.
- Decreto 297/2020. (2020, 20 de marzo).** Aislamiento social, preventivo y obligatorio. *Boletín Oficial de la República Argentina*.
- Ezcurra, A. M. (2011).** *Igualdad en educación superior: Un desafío mundial*. Universidad Nacional de General Sarmiento; IEC-CONADU.
- Feldman, D. (2014).** La formación en la universidad y los cambios de los estudiantes. En M. Civarolo y M. Lizarriturri (Comps.), *Didáctica general y didácticas específicas: La complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Universidad Nacional de Villa María.
- Filloux, J. C. (1996).** *Intersubjetividad y formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Flores, G. y Porta, L. (2019).** Compromiso existencial con la enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (27), 297-311. <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.10>.
- Fontana, A. y Frey, J. (2015).** De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzin y Y. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa* (Vol. 4, pp. 140-202). Gedisa.
- Foucault, M. (1992).** *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1994).** La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad (Entrevista con R. Fornet-Betancourt, H. Becker y A. Gomez Muller). En M. Foucault, *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones de la Piqueta.
- Maggio, M. (2014).** Enriquecer la enseñanza superior: Búsquedas, construcciones y proyecciones. *InterCambios*, 1(1).
- Maggio, M. (2018).** *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

- Maggio, M. (2021).** Enseñar en la universidad: Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 203-217.
- Plotno, G. (2009, septiembre).** *Un estudio sobre ingreso y deserción en la UBA* [Ponencia]. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, Argentina.
- Pogré, P. (2014).** Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior: Enseñar en la universidad para que todos puedan comprender. En M. M. Civarolo (Comp.), *Didáctica general y didácticas específicas: La complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Universidad Nacional de Villa María.
- Porta, L. (2010).** La investigación biográfico-narrativa en educación: Entrevista a Antonio Bolívar Botía. *Revista de Educación*, 1(1), 181-201.
- Porta, L. y Flores, G. (2017a).** La investigación narrativa en educación: La expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, (41), 35-46. <https://doi.org/10.34096/riice.n41.5156>.
- Porta, L. y Flores, G. (2017b).** La hospitalidad en docentes memorables universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 15-31.
- Porta, L. y Méndez, J. (2021).** Investigación narrativa y biográfico-narrativa en educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(31), 335-339.
- Rectorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata. (2020, 16 de abril).** *Resolución de Rectorado N° 3226/20*.
- Rinesi, E. (2012).** *¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre universidad y sociedad?* IEC-CONADU.
- Rinesi, E. (2016).** Introducción: Dos desafíos para nuestras universidades. En E. Rinesi, J. Smola, C. Cuello y L. Ríos (Comps.), *Hombres de una república libre: Universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Schön, D. (1998).** *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Steiman, J. (2005).** *¿Qué debatimos hoy en la didáctica?: Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Jorge Baudino.
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (2009).** *Plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Psicología* (Ordenanza de Consejo Superior N° 553/09).
- Universidad Nacional de Mar del Plata. (2022).** *Plan de Trabajo Docente de Filosofía del hombre*. Facultad de Psicología.

Anexos



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

**PLANIFICACIÓN DE TRABAJO DEL
EQUIPO DOCENTE / 2022**

UNIDAD ACADÉMICA: Facultad de Psicología.

AREA: Socioantropológica

ASIGNATURA: Filosofía del Hombre

DOCENTES: Mg. Vanesa Baur

Dr. Eduardo Assalone

CARGO: Profesora Titular interina/ Profesor Adjunto Interino

DEDICACION: Parcial/Simple

DOCENCIA

a.- Datos del curso:

- 1.- Nombre del curso: Filosofía del Hombre
 - 2.- Curso: Obligatorio
 - 3.- Área curricular a la que pertenece: Socioantropológica
 - 4.- Carga horaria total del área curricular en el plan de estudios: 75 hs.
 - 5.- Año del plan de estudios: 2010
 - 6.- Carrera: Licenciatura en Psicología
 - 7.- Ciclo o año de ubicación del curso: 1º año
 - 8.- Carga horaria total asignada en el Plan de Estudios: 75 hs.
- 8.1.-Carga horaria semanal -presencial de los alumnos-: 8.2.-Distribución de la carga horaria presencial de los alumnos:

Teóricas	Prácticas	Teórico - práctica
1, 30	3 hs.	

9.- Relación docente - alumnos:

Cantidad estimada de alumnos inscriptos:	Cantidad de docentes		Cantidad de comisiones		
	Profesores	Auxiliares	T	P	TP
1000	2	21	3	21	--

b.- Composición del equipo docente (se consignan los cargos regulares e interinos, no se incluyen los cargos designados como "refuerzo de cuatrimestre")

Nombre	Títulos	Cargo	Carácter	Dedicación	Horas semanales:			
					Doc	Inv	Ext	Ges
Baur, Vanesa	Mg. en Psicoanálisis	Prof. Titular	Interino	Parcial	10	10		
Assalone, Eduardo	Doctor en Filosofía	Prof. Adjunto	Suplente	Parcial	10	10		
Sarno, Carlos	Lic. en Psicología	JTP	Interino	Parcial	10	10		
Barrio, Catalina	Dra. en Filosofía	Ay. Graduada	Regular	Simple	10			
		Ay. Graduada	Regular	Simple	10			
Basso Monteverde, Leticia	Dra. en Filosofía	Ay. Graduada	Regular	Simple	10			

López Hana, Sonia	Profa. Filosofía	Ay. Graduada	Regular	Simple	10			
Leto, Federico	Lic. en Filosofía	Ay. Graduado	Interino	Simple	10			
Bedín, Paula	Dra. en Cs. Sociales	Ay. Graduada	Regular	Simple	10			
Goyena, Facundo	Lic. en Psicología	Ay. Graduado	Interino	Simple	10			
García, Araceli	Lic. en Psicología	Ay. Graduada	Regular	Simple	10			
		Ay. Graduada	Interino	Simple	10			
Piloñeta, Ana Paula	Lic. en Psicología	Ay. Graduada	Regular	Simple	10			
		Ay. Graduada	Regular	Simple	10			
Oemig, Gerardo	Lic. en Psicología	Ay. Graduado	Regular	Simple	10			
Meske, Verónica	Lic. en Filosofía	Ay. Graduada	Interino	Simple	10			

PLAN DE TRABAJO DEL EQUIPO DOCENTE

1. 1. Fundamentación del objeto de estudio del curso:

El diseño de un recorrido acotado que dé cuenta de una filosofía del hombre implica una serie de decisiones que enmarcan la propuesta de la cátedra. Decisiones que involucran tanto un desarrollo preciso y específico de un campo propio de la filosofía como la apreciación de lo que estos desarrollos aportan a la formación del psicólogo.

El programa con el que trabajamos pone en acto sus elecciones a través de la demarcación de un eje que organiza la tematización de los contenidos: la *subjetividad moderno-contemporánea*. Esta elección, desde ya, no implica desconocer la raigambre histórica de una disciplina milenaria, ni la diversidad de respuestas que se han dado a las preguntas propias del pensar filosófico. Antes bien, supone la necesidad de circunscribir un campo posible de trabajo, justamente a los fines de hacerlo factible a través de la presentación de los conceptos y las discusiones, interlocuciones y reformulaciones que se plantean en torno al eje central.

Y este eje resulta pertinente en función de que es la subjetividad moderno- contemporánea la que ha estado ligada a la constitución de la psicología como disciplina científica y como práctica profesional. La reflexión sobre la subjetividad moderno-contemporánea lleva en sí la historia de las tematizaciones que la precedieron históricamente y la hicieron posible. A nosotros nos interesa aquí la configuración particular que funda las condiciones de posibilidad del nacimiento de la Psicología en tanto ciencia y profesión, y las condiciones del desarrollo de sus enfoques peculiares (como, por ejemplo, el discurso psicoanalítico).

La propuesta de la cátedra, además, toma su punto de partida en la interrogación acerca de los presupuestos de la Filosofía, invitando a recorrerla desde los problemas que abre al interrogar asuntos que adquieren así su espesor. El programa de *Filosofía del hombre* presenta un vasto campo de preguntas y problemas, pero también la oportunidad de mostrar las posibles respuestas y los debates a que las mismas dan lugar. Como resulta inevitable en la programación de cualquier recorrido, en nuestra asignatura se opera un recorte temporal y temático a través de la elección del eje vertebrador, la subjetividad moderno-contemporánea; y éste se organiza a través del despliegue de una pregunta central: *quiénes somos*. Las posibles respuestas a esta cuestión implicarán reflexiones acerca de los modos de ser que se producen no tanto entre un sujeto y un objeto, sino sobre todo en un horizonte de prácticas con otros sujetos; un horizonte-político relacional. Horizonte, claro está, que no dejará de ser problemático y diverso, y desde el cual también emerge una dimensión de lo humano habitado por contradicciones, desconocimientos, paradojas. Además, la formulación de esta cuestión involucra ya un apartamiento de las respuestas sustancialistas, a las que conduciría preguntarnos por *lo que somos*.

La presentación de este horizonte problemático nos permite profundizar en un campo de conceptos y metodologías que ejercieron fuerte influencia en la constitución disciplinar de la psicología. Pero también nos permite mostrar la vitalidad de nuestros problemas y la actualidad, para la psicología, de sostener una pregunta por la subjetividad que no se responda en términos reduccionistas, sino que atienda a la dimensión polémica que tiene la relación del sujeto con otros y consigo mismo. De la misma manera, consideramos que recuperar la pregunta *moderna* por el estatuto de *quiénes somos*, *quiénes actuamos*, deja abierta una brecha para que el estudiante de psicología se vea interpelado en su posición de aprendiz y, sobre todo, de futuro practicante de una disciplina que tiene lugar con otros.

Esto mismo se entrama con uno de los aspectos en que contribuye al perfil del egresado de psicología: que conozca las raíces histórico-sociales de su disciplina, el carácter relativo y siempre fluyente de ésta, y las modificaciones histórico-temáticas que han generado cuerpos de conceptos y metodologías a los que puede identificar teóricamente.

Por otra parte, la denominación curricular de nuestra asignatura – “Filosofía del Hombre”- plantea una dificultad ya que el término “hombre” excede la referencia a los asuntos humanos, implicando sesgos normativos y prescriptivos. Desde una perspectiva de género, homologar lo humano al hombre conlleva el sesgo de asumir el genérico masculino. Esta problemática es visibilizada y puesta en discusión en nuestro trabajo cotidiano.

1.2. Fundamentación del PTED en relación con otras asignaturas de la carrera:

La asignatura *Filosofía del hombre* se encuentra ubicada curricularmente en el primer cuatrimestre del primer año de la carrera, dictándose a la par de “Introducción a la Psicología” (001), “Epistemología General” (042) y la primera parte del “G.R.A.P. I” (007). Junto a estos espacios, ofrece al estudiante de Psicología las primeras herramientas teóricas y conceptuales de su formación, las cuales irá profundizando progresivamente. Por ello, los lineamientos que presenta son fundamentales, en el sentido de que constituyen los cimientos sobre los que se construirán los saberes más específicos de las otras asignaturas. Por su ubicación, pues, *Filosofía del hombre* no puede presuponer conocimientos previos que sean específicos de la disciplina y se encuentren consolidados. Sin embargo, debido a su sentido constitutivo, la asignatura allanará en mucho su marcha si es que halla en los estudiantes –como se espera- un estilo de pensamiento reflexivo y crítico sobre la realidad en la que se encuentra, estilo que se pretende contribuir a profundizar.

De acuerdo al plan analítico de la carrera, *Filosofía del hombre* es correlativa de “Sistemas Psicológicos Contemporáneos I” (046) (segundo año, primer cuatrimestre), y, a través de ésta, conecta con “Sistemas Psicológicos Contemporáneos II” (051) (segundo año, segundo cuatrimestre), “Instrumentos de Exploración Psicológica I” (056) (tercer año, primer cuatrimestre), e “Instrumentos de Exploración Psicológica II” (058) (tercer año, segundo cuatrimestre).

Desde el punto de vista temático (es decir: de acuerdo al eje vertebrador propuesto en este PTED), nuestra asignatura entra en relación: a) a través de Descartes con las escuelas racionalistas y cognitivistas, y mediante Hume y el empirismo con el conductismo, el funcionalismo y el conexionismo (cf. “Historia Social de Psicología”, “Sistemas P. C. I” y “Sistemas P. C. II”; b) a través de Kant con el constructivismo y la *Gestalt* (cf. “Psicología cognitiva” y “Epistemología de la Psicología”); c) mediante Hegel, Nietzsche, Heidegger y Foucault se pone en contacto con algunos de los fundamentos del psicoanálisis (cf. “Introducción a la Teoría Psicoanalítica” y “Desarrollos del Psicoanálisis”); d) a través de la fenomenología husserliana –a la que se alude en la introducción a Heidegger- con algunos de los contenidos de la psicología fenomenológica (cf. “Historia social de la psicología”); y e) mediante Kant y Foucault deja instaladas algunas premisas del sujeto práctico que serán desarrolladas posteriormente en “Deontología Psicológica”. Asimismo, la totalidad de los contenidos seleccionados se articulan con los desarrollados por otras asignaturas del área correspondiente (socioantropológica), a saber: Antropología, Sociología, Psicología Social, Psicología de los Grupos, Psicología Institucional y Comunitaria, y Problemas Sociales Latinoamericanos.

1.3. Fundamentación del PTED en relación con el perfil del egresado:

En este plan se han tenido en cuenta las pautas correspondientes establecidas por la Facultad de Psicología. Se asume que la asignatura puede colaborar en que el egresado:

- a) conozca las raíces histórico-sociales de su disciplina, el carácter relativo y siempre fluyente de ésta, y las modificaciones histórico-temáticas que han generado cuerpos de conceptos y metodologías a los que puede identificar teóricamente;
- b) esté en condiciones de racionalizar, sistematizar, fundamentar y criticar su labor profesional y sus investigaciones teóricas y prácticas, estableciendo mediaciones entre éstas;
- c) cuente con una formación científica pluralista, sea potencialmente un generador de conocimiento científico, y adquiera habilidades para integrarse en campos intercientíficos;
- d) se encuentre habilitado para contextualizar conocimientos disciplinares específicos en el horizonte cultural general, y en condiciones de realizar un examen reflexivo respecto de sí, de sus posibilidades y limitaciones;
- e) construya todas las operaciones específicas antes mencionadas y su formación disciplinar global desde una perspectiva de género;
- f) esté capacitado para la interpretación y reinterpretación de los textos y problemas filosóficos como herramienta para desarrollar y consolidar un posicionamiento responsable y comprometido con la realidad en la que se encuentra.

1. 4. Objetivos generales de la asignatura:

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

- ❖ Reconocer la peculiaridad temática de una *Filosofía del hombre* y sus posibles conexiones con perspectivas afines, especialmente con la psicología.
- ❖ Construir una visión panorámica coherente de las principales tendencias antropológico-filosóficas con la que pueda discriminarse las diversas concepciones de hombre que subyacen en las formulaciones psicológicas, así como los elementos históricos que gestan dichas concepciones.
- ❖ Identificar las principales problemáticas planteadas en los contenidos conceptuales mínimos en su pretensión de propiciar la comprensión de sí mismo como “sujeto” teórico y práctico, sin que estas dimensiones aparezcan como excluyentes;
- ❖ Analizar y comparar críticamente las diferentes tesis de los pensadores y las teorías revisitadas (particularmente modernas y contemporáneas) como posibles soluciones al problema de *quién y cómo es el “sujeto”*, inscribiendo en este contexto otras conceptualizaciones con las que difiere y entra en relación (individualidad, intersubjetividad, yo, identidad, persona, etc.).
- ❖ Capitalizar los contenidos teóricos y la metodología de trabajo específicos de la filosofía como herramientas para conformar una mirada sensible a la perspectiva de género.
- ❖ Establecer relaciones entre los filósofos y los contenidos conceptuales mínimos incluidos en cada unidad temática, como así también entre unidades distintas, utilizando mediaciones de tipo histórico-hermenéuticas que resulten pertinentes a una contextualización y profundización de dicha reflexión.
- ❖ Analizar críticamente fuentes primarias y familiarizarse con el vocabulario específico de la filosofía, a los efectos de desarrollar argumentos fundamentados y elaborados coherentemente acerca de los temas presentados, que sirvan como sustento de problematizaciones.

- ❖ Manifestar disposición a focalizar el rol propio y la realidad desde una perspectiva crítica, con la finalidad de analizarlos e interpretarlos con fundamentos apropiados.

2. MODALIDAD de CURSADA

La cursada de Filosofía del Hombre durante 2022 se desarrollará teniendo en cuenta las recomendaciones de COPESEC y las condiciones edilicias y de recursos docentes.

Las **clases teóricas** (de asistencia no obligatoria) se llevarán a cabo en modalidad híbrida (presencial y con transmisión sincrónica por canal de la Facultad de Psicología). A fin de garantizar el cumplimiento de los aforos que estén vigentes al momento de la cursada, se realizará una inscripción previa a los encuentros a través del Campus Virtual. Lxs estudiantes deberán contar con disponibilidad para asistir a uno de los dos horarios en el caso de que deban rendir recuperatorio de la/s evaluación/es parcial/es.

Las **comisiones de Trabajos Prácticos** conservarán la modalidad pedagógica adoptada por la cátedra, esto es, clases cuya duración es de 3 hs. Las mismas se desarrollarán principalmente de manera virtual sincrónica, con asistencia obligatoria de un 80% que se computará con la conexión sostenida durante toda la clase y la cámara encendida. Proponemos a lo largo de la cursada que **dos de las clases de trabajos prácticos se lleven a cabo de manera presencial**, dividiendo a lxs estudiantes en dos grupos que asistirán consecutivamente durante una hora y media al aula con el docente en el horario de cursada en que se inscribieron. Estas clases tendrán lugar durante la semana 2 y la semana 10 del cronograma.

Los **exámenes parciales** serán presenciales. Su duración es de una hora y media y los estudiantes de cada comisión serán divididos en dos grupos que asistirán uno a continuación del otro para rendir en el horario de cursada en que están inscriptxs.

Los **exámenes recuperatorios** se administrarán de manera presencial en los horarios de clases teóricas

Los **exámenes finales** se tomarán de manera presencial.

El **coloquio para la promoción** se tomará de manera presencial en horario de clase práctica.

3. ENUNCIACIÓN DE LA TOTALIDAD DE LOS CONTENIDOS A DESARROLLAR EN LA ASIGNATURA

3.1. Selección de contenidos conceptuales mínimos a desarrollar:

UNIDAD 1: EL SUJETO EN LA MODERNIDAD

Contenidos:

I.1. Los orígenes y problemas de la filosofía. La pregunta por “el hombre” como una de las interrogaciones fundamentales de la filosofía. Breve abordaje del pensamiento filosófico clásico (con especial referencia a la Grecia antigua). El principio (*arké* y *aut-arkéia*). El hombre entre la política y el lenguaje (*logos*). Posicionamiento: el hombre como proceso y como relación (con otros hombres y con la naturaleza). Relaciones entre la filosofía y la ciencia psicológica.

I. 2. Descartes y la certeza del “yo pienso”. Referencias aristotélicas para pensar al “sujeto”: el ser y la sustancia como sujeto último de predicación. La modernidad y sus múltiples significados. El buen sentido o

razón. La duda metódica. Las reglas del método. La hipótesis del genio maligno. El sujeto, la idea de Dios y su relación con el mundo (*res extensa*).

I. 3. Hume y la “construcción” del sujeto. Las percepciones del espíritu. La costumbre, el hábito y la creencia. Consecuencias escépticas: la cuestión de la identidad personal y el yo: los roles de la memoria y de la imaginación. Críticas posibles a Descartes: racionalismo y empirismo.

I. 4. Kant, sujeto trascendental y sujeto moral. El proyecto crítico kantiano. El giro copernicano. La buena voluntad, el “destino” de la razón y las inclinaciones. «Máxima», representación y «ley»: universalizabilidad y rigorismo. Tipos de imperativos. El hombre como fin en sí mismo, como legislador universal y como ciudadano de dos mundos. Autonomía vs. heteronomía. La Ilustración y el uso público de la razón.

Bibliografía de la Unidad I: [P = Prácticos; T = Teóricos; TP = Teóricos y Prácticos].

I. 1.

[TP] ARISTÓTELES. *Politeia (La Política)*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1989, selección: Libro I (pp. 131-137).

[TP] ARISTÓTELES. *Metafísica*, Madrid, Gredos, 1994, LV. Selección de la cátedra.

[TP] BARRIO, C., BASSO, L., LÓPEZ, S. *Introducción a la política y la metafísica de Aristóteles*. Ficha de cátedra, 2021

[T] BAUR, V. *Resonancias entre filosofía y psicología*. Ficha de cátedra 2021.

I. 2.

[P] DESCARTES, Renato. *Obras escogidas*, Buenos Aires, Charcas, 1980, selección: Id., *El discurso del método*, partes I, II, y IV (pp. 133-152 y 159-166),

[T] DESCARTES, Renato. *Obras escogidas*, Buenos Aires, Charcas, 1980, selección: Id., *Meditaciones metafísicas*, meditación II (pp. 222-233).

[TP] Assalone, E. y Salerno, G. “Descartes: de camino al sujeto” en SALERNO, Gustavo y ASSALONE, Eduardo (coordinadores) (2021), *Siempre soy. Para una filosofía crítica del sujeto*, Mar del Plata: EUDEM. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ISBN: 978-987-8410-27-2

I. 3.

[P] HUME, David. *Tratado de la naturaleza humana*, Madrid, Ediciones Orbis, 1984 (trad. cast.: F. Duque), pp. 353-370 y 823-832.

[T] HUME, David. *Investigación sobre el conocimiento humano*, Madrid, Alianza, 1998, pp. 32-46 y 63-70.

[TP] LÓPEZ, Sonia. “Hume. De qué hablamos cuando hablamos del yo”, en SALERNO, Gustavo y ASSALONE, Eduardo (coordinadores) (2021), *Siempre soy. Para una filosofía crítica del sujeto*, Mar del Plata: EUDEM. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata. ISBN: 978-987-8410-27-2

I. 4.

[P] KANT, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Buenos Aires, Las Cuarenta, 2012 (trad. cast.: M. García Morente, corregida por S. Schwarzböck), selección a cargo de la cátedra.

[T] KANT, Immanuel. "Contestación a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?", en: Id., *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*, Madrid, Alianza, trad. cast.: R. Aramayo, 2013, pp. 85-98.

[T] KANT, I. *Crítica de la razón pura*, Buenos Aires, Colihue, 2009, 2da. ed. (trad. Caimi, M.). Selección a cargo de la cátedra

[TP] SALERNO, Gustavo y ASSALONE, Eduardo. "El proyecto crítico kantiano" y "Panorama de la ética kantiana" en SALERNO, Gustavo y ASSALONE, Eduardo (coordinadores) (2021), *Siempre soy. Para una filosofía crítica del sujeto*, Mar del Plata: EUDEM. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ISBN: 978-987-8410-27-2

UNIDAD 2: CRÍTICAS AL SUJETO EN LA CONTEMPORANEIDAD

Contenidos:

II.1. Hegel y la tragedia del sujeto. La desigualdad o la lucha (a muerte) de las autoconciencias contrapuestas. Negación o desdoblamiento de sí. El llegar a ser (autoconciencia) por medio del reconocimiento mutuo. La apetencia [deseo], la cosa y el goce. Independencia y sujeción, o señor y siervo. La angustia y el trabajo como

experiencias fundamentales. El hombre y "el segundo sexo": sobre binarismos y sesgos en la historia de la filosofía occidental.

II. 2. Marx y el hombre alienado. Situación del "poshegelianismo". Maquinización, esclavitud y mercantilización por medio del capital. El trabajo como realización y como desrealización (objetivación vs. alienación). Tipos de alienación. Desvalorización del hombre y valorización de las cosas. El fetichismo de la mercancía y su secreto. La "llamada acumulación originaria": producción y re-producción. La apropiación del cuerpo de la mujer como condición de posibilidad de la configuración del capitalismo.

II. 3. Nietzsche y la genealogía lingüística del sujeto. La verdad como ficción: olvido y represión. El arte y la conducta estética. La vía del "intelecto liberado". La performatividad de las palabras, los conceptos y el lenguaje. Las críticas al "yo pienso" y al sujeto. La sobreestimación de la conciencia. Pasión, penuria y represión. Salud del cuerpo y del alma.

II. 4. Heidegger y la analítica del Dasein. Fenomenología y hermenéutica: del sujeto intencional al círculo de la comprensión. El *Dasein* o el cada-vez-mío: la esencia como existencia. El "quien" del *Dasein* y sus "modos de ser". El "se" o el "uno" (*das Man*) y sus modalidades fenoménicas. La "caída" como determinación ontológica y la angustia como índice de la propiedad. El "mundo" del *Dasein*: coestar y coexistencia. Solicitud (*Fürsorge*), ocupación (*Besorgen*) y cuidado (*Sorge*). La condición de arrojado y la disposición afectiva.

II. 5. Foucault y la ontología crítica de nosotros mismos. El cuidado de uno mismo: características y contexto histórico. El cuidado de sí y el gobierno de sí mismo y de los otros. Relaciones de poder y estados de dominación. Las luchas y las relaciones entre saber, poder y verdad. Constitución histórica de las formas del sujeto. El poder pastoral.

Bibliografía de la Unidad II: [P = Prácticos; T = Teóricos; TP = Teóricos y Prácticos].

II. 1.

[TP] HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenología del espíritu*, México, FCE, 2009. Selección preparada por el Profesor Titular de la cátedra. Disponible en Centro de impresiones, Facultad de Psicología, UNMDP, 2014 (contiene extractos de: KOJÈVE, Alexandre, *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*, Buenos Aires, Leviatán, 2006).

[TP] DRI, R. "La *Fenomenología del espíritu* o la odisea del sujeto. Una visión panorámica", en: Id., *Hegelianas. Irradiaciones de la Fenomenología del espíritu*, Buenos Aires, Biblos, 2011, pp. 13-25.

[P] ASSALONE, E. "Hegel: autoconciencia y reconocimiento" en SALERNO, Gustavo y ASSALONE, Eduardo (coordinadores) (2021), *Siempre soy. Para una filosofía crítica del sujeto*, Mar del Plata: EUDEM. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ISBN: 978-987-8410-27-2

[P] DE BEAUVOIR, Simone. *El segundo sexo*, vs. ed., 1949 (Introducción).

II. 2.

[P] MARX, Karl. *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*, Buenos Aires, Colihue, 2006 (trad. cast.: Vedda, Aren y Rotemberg), selección: "El trabajo alienado" (Manuscrito I: pp. 47-51 y 104-121).

[P] FEDERICI, Silvia. *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Buenos Aires, Tinta Limón, 2015, pp. 17-31 y 291-335.

[T] MARX, Karl. *Antología*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2015, selección: "La llamada acumulación originaria", pp. 330-384.

[T] MARX, Karl. *El Capital*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008, selección: "El carácter fetichista de la mercancía y su secreto", t. I, vol. 1, Sec. 1, Cap. 1.4, pp. 87-89.

[TP] SALERNO, G., CASADEI, F. "El problema de la alienación en el joven Marx" en SALERNO, Gustavo y ASSALONE, Eduardo (coordinadores) (2021), *Siempre soy. Para una filosofía crítica del sujeto*, Mar del Plata: EUDEM. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ISBN: 978-987-8410-27-2

II.3.

[TP] NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Madrid, Tecnos, 1994, pp. 15-38.

[P] NIETZSCHE, Friedrich, *La genealogía de la moral*, Buenos Aires, Alianza, 1998, Tratado I ("«Bueno y malvado»"), § 13, pp. 51-53

[T] NIETZSCHE, F. *La gaya ciencia*, Caracas, Monte Avila, 1990. Del libro primero: "La conciencia" (p.35-36); "Acerca de la represión de las pasiones" y "El conocimiento de la penuria" (p. 59 a 61); "La conciencia de la apariencia"(p.63) y "La salud del alma" (p. 111-112).

[T] NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo de los ídolos. O cómo se filosofa con el martillo*, Madrid, Alianza, 2001, "La 'razón' en la filosofía" (pp. 51-52).

[P] GARCÍA, Araceli. "El diagnóstico amartillo diapasón. Algunas señalizaciones para leer a Nietzsche", en SALERNO, Gustavo y ASSALONE, Eduardo (coordinadores) (2021), *Siempre soy. Para una filosofía crítica*

del sujeto, Mar del Plata: EUDEM. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ISBN: 978-987-8410-27-2

II. 4.

[TP] HEIDEGGER, Martin. *Ser y tiempo*, Madrid, Trotta (trad. cast.: J. Rivera), 2006; Id., *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*, Madrid, Alianza (trad. cast.: J. Aspiunza), 2000; selección preparada por el Profesor Titular de la cátedra (incluye extractos de: D. Cruz Vélez, *Filosofía sin supuestos*).

[TP] BASSO MONTEVERDE, Leticia *Introducción al pensamiento de Heidegger*. Ficha de cátedra 2021

II. 5.

[TP] FOUCAULT, Michel. "La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad (Entrevista con R. Fernet-Betancourt, H. Becker y A. Gómez-Muller, 20/01/1984)", en: Id., *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1994, 105-142.

[TP] BAUR, Vanesa. "Foucault. De la crítica del sujeto al cuidado de sí" en SALERNO, Gustavo y ASSALONE, Eduardo (coordinadores) (2021), *Siempre soy. Para una filosofía crítica del sujeto*, Mar del Plata: EUDEM. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ISBN: 978-987-8410-27-2

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA:

La cátedra ha trabajado en la compilación de textos referidos a los núcleos centrales de nuestro programa, que se encuentran reunidos en el libro SALERNO, Gustavo y ASSALONE, Eduardo (coordinadores) (2021), *Siempre soy. Para una filosofía crítica del sujeto*, Mar del Plata: EUDEM. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata, ISBN: 978-987-8410-27-2.

Además de los capítulos seleccionados como bibliografía obligatoria, sugerimos la lectura complementaria de los restantes capítulos.

4- Descripción de Actividades de aprendizaje:

Las actividades planificadas han sido diseñadas con el propósito de que los/las estudiantes pongan en práctica los saberes adquiridos y las habilidades en desarrollo a través de su *problematización*. Esta estrategia sintoniza con la tarea que consideramos propia de la filosofía, en tanto disciplina que aspira a un ejercicio crítico y reflexivo de las ideas, y del posicionamiento ante ellas de acuerdo al lugar de enunciación propio, la carrera en estudio y la comunidad de pertenencia.

Estructuralmente, *Filosofía del hombre* cuenta con dos grandes espacios de implementación de las actividades de aprendizaje: las clases teóricas y las clases prácticas. En este marco, se desarrollarán:

Clases Teóricas: Profesor Titular y Profesor Adjunto, a través de:

- ❖ Exposiciones "magistrales": contextualización histórica y temática; presentación y desarrollo de los contenidos centrales referidos al tema correspondiente a cada unidad;
- ❖ Diseño de exámenes parciales y de los respectivos recuperatorios: integración de los contenidos presentados de acuerdo al cronograma de actividades;
- ❖ Supervisión de exámenes finales: evaluación mediante coloquio acerca de los contenidos de la asignatura.

Clases Prácticas: Docentes Auxiliares (Jefe de Trabajos Prácticos, Ayudantes Graduados) y Adscriptos, a través de:

- ❖ Discusiones y atención de preguntas: análisis de ideas, comparaciones, distinciones, consultas personalizadas o grupales en torno a los contenidos y fuentes primarias seleccionadas;
- ❖ Resolución de trabajos prácticos obligatorios escritos de elaboración individual y/o grupal: guías de actividades, cuestionarios, informes de lectura, síntesis de temas controvertidos, fundamentación de puntos de vista propios;
- ❖ Exposiciones individuales o grupales por parte de los estudiantes acerca de un tema a su elección con el asesoramiento de los docentes: síntesis y resúmenes de uno o más contenidos (eventualmente, utilizando además la bibliografía recomendada por el docente a cargo);
- ❖ Confección de redes conceptuales: esquematización de la información (eventualmente, mediante la utilización de filminas, gráficos, tablas, cuadros, etc.);
- ❖ Rastreo de información ampliatoria y contextualizadora a través de bibliotecas virtuales: profundización del tema objeto de estudio
- ❖ Relaciones (estableciendo similitudes y diferencias) entre (algunos de) los marcos teóricos trabajados durante el cronograma de clases: cotejo de ideas, seguimiento y profundización de los contenidos desarrollados a lo largo de la cursada.
- ❖ Identificación de tesis principales: apropiación de la información, esquematización conceptual de la misma fundamentada en el texto.

5. Cronograma

Sem. / Unidad	Clases Teóricas	Clases Prácticas
01) U I 28/3	Los orígenes y problemas de la filosofía. La pregunta por “el hombre” como una de las interrogaciones fundamentales de la filosofía. Breve abordaje del pensamiento filosófico clásico (con especial referencia a la Grecia antigua). El principio (<i>arké y aut-arkéia</i>). El hombre entre la política y el lenguaje (<i>logos</i>). Posicionamiento: el hombre como proceso y como relación (con otros hombres y con la naturaleza). Relaciones entre la filosofía y la ciencia psicológica.	El principio (<i>arké y aut-arkéia</i>). El hombre entre la política y el lenguaje (<i>logos</i>). Sujeto y sustancia en el pensamiento de Aristóteles. Relaciones entre la filosofía y la ciencia psicológica.
02)	Descartes y la certeza del “yo pienso”. Referencias aristotélicas para pensar al “sujeto”: el ser y la sustancia como sujeto último de predicación. La hipótesis del genio maligno. El sujeto, la idea de Dios y su relación con el mundo (<i>res extensa</i>).	CLASE PRESENCIAL Descartes y la duda metódica. El sujeto del pensar: las reglas del método. El buen sentido o razón. La duda metódica. Las reglas del método. Sustancia infinita y sustancia finita (<i>pensante y extensa</i>).
03) U I	Hume y la “construcción” del sujeto. Las percepciones del espíritu. La costumbre, el hábito y la creencia. Consecuencias escépticas: la cuestión de la identidad personal y el yo: los roles de la memoria y de la imaginación. Críticas posibles a Descartes: racionalismo y empirismo.	Hume. La cuestión de la identidad personal y el yo: los roles de la memoria y de la imaginación.

04) U I	Kant, sujeto trascendental y sujeto moral. El proyecto crítico kantiano. El giro copernicano. El hombre como fin en sí mismo, como legislador universal y como ciudadano de dos mundos. Autonomía vs. heteronomía. La Ilustración y el uso público de la razón.	Kant. La buena voluntad, el “destino” de la razón y las inclinaciones. «Máxima», representación y «ley»: universalizabilidad y rigorismo. Tipos de imperativos. El hombre como fin en sí mismo, como legislador universal y como ciudadano de dos mundos.
05) U I	Kant, Ilustración y sujeto moral. El proyecto crítico kantiano. La Ilustración como salida de la minoría de edad. Usos posibles de la razón.	Kant. La buena voluntad, el “destino” de la razón y las inclinaciones. «Máxima», representación y «ley»: universalizabilidad y rigorismo. Tipos de imperativos. El hombre como fin en sí mismo, como legislador universal y como ciudadano de dos mundos.
06)	Revisión e integración de contenidos Unidad 1	1º EVALUACIÓN PARCIAL (PRESENCIAL EN HORARIO DE CLASE PRÁCTICA)
07) U I	Hegel y la tragedia del sujeto. La desigualdad o la lucha (a muerte) de las autoconciencias contrapuestas. Negación o desdoblamiento de sí. El llegar a ser (autoconciencia) por medio del reconocimiento mutuo. La apetencia [deseo], la cosa y el goce. Independencia y sujeción, o señor y siervo. La angustia y el trabajo como experiencias fundamentales.	Hegel y la tragedia del sujeto. El llegar a ser (autoconciencia) por medio del reconocimiento mutuo. La apetencia [deseo] en la independencia y sujeción (señor y siervo). La angustia y el trabajo como experiencias fundamentales. El hombre y “el segundo sexo”: sobre binarismos y sesgos en la historia de la filosofía occidental
08) U I	RECUPERATORIO PARCIAL 1 (PRESENCIAL EN HORARIO DE CLASES TEÓRICAS)	Hegel y la tragedia del sujeto. El llegar a ser (autoconciencia) por medio del reconocimiento mutuo. La apetencia [deseo] en la independencia y sujeción (señor y siervo). La angustia y el trabajo como experiencias fundamentales. El hombre y “el segundo sexo”: sobre binarismos y sesgos en la historia de la filosofía occidental
09) U II	Hegel y la tragedia del sujeto. La desigualdad o la lucha (a muerte) de las autoconciencias contrapuestas. Negación o desdoblamiento de sí. El llegar a ser (autoconciencia) por medio del reconocimiento mutuo. La apetencia [deseo], la cosa y el goce. Independencia y sujeción, o señor y siervo. La angustia y el trabajo como experiencias fundamentales.	Marx y el hombre alienado. Maquinización, esclavitud y mercantilización por medio del capital. El trabajo como realización y como desrealización (objetivación vs. alienación). Tipos de alienación. Desvalorización del hombre y valorización de las cosas
10) U II	Marx y el hombre alienado. Situación del “poshegelianismo”. Desvalorización del hombre y valorización de las cosas. El fetichismo de la mercancía y su secreto. La “llamada acumulación originaria”: producción y re-producción.	CLASE PRESENCIAL Marx y el hombre alienado. La apropiación del cuerpo de la mujer como condición de posibilidad de la configuración del capitalismo.
11) U II	Nietzsche y la genealogía lingüística del sujeto. La performatividad de las palabras, los conceptos y el lenguaje. Las críticas al “yo pienso” y al sujeto. La sobreestimación de la conciencia. Pasión, penuria y represión. Salud del cuerpo y del alma.	Nietzsche y la genealogía lingüística del sujeto. La verdad como ficción: olvido y represión. El arte y la conducta estética. La vía del “intelecto liberado”. La performatividad de las palabras, los conceptos y el lenguaje. Las críticas al “yo pienso” y al sujeto.
12) U II	Revisión e integración de contenidos Unidad 2	2º EVALUACIÓN PARCIAL (PRESENCIAL EN HORARIO DE CLASE PRÁCTICA)

13)	Heidegger y la analítica del Dasein. Fenomenología y hermenéutica: del sujeto intencional al círculo de la comprensión. El <i>Dasein</i> o el cada-vez-mío: la esencia como existencia. El “quien” del <i>Dasein</i> y sus “modos de ser”. El “se” o el “uno” (<i>das Man</i>) y sus modalidades fenoménicas. La “caída” como determinación ontológica y la angustia como índice de la propiedad. El “mundo” del <i>Dasein</i> : coestar y coexistencia. La condición de arrojado y la disposición afectiva. La angustia.	Heidegger y la analítica del Dasein. El <i>Dasein</i> o el cada-vez-mío. El “quien” de la cotidianidad y sus “modos de ser”. El “se” o el “uno” (<i>das Man</i>). La “caída”. La angustia como índice de la propiedad. Cuidado (<i>Sorge</i>), condición de arrojado y disposición afectiva. La angustia
14) U II	RECUPERATORIO PARCIAL 2 (PRESENCIAL EN HORARIO DE CLASES TEÓRICAS)	Heidegger y la analítica del Dasein. El <i>Dasein</i> o el cada-vez-mío. El “quien” de la cotidianidad y sus “modos de ser”. El “se” o el “uno” (<i>das Man</i>). La “caída”. La angustia como índice de la propiedad. Cuidado (<i>Sorge</i>), condición de arrojado y disposición afectiva. La angustia
15) U II	Foucault y la ontología crítica de nosotros mismos. Relaciones de poder y estados de dominación. Las luchas y las relaciones entre saber, poder y verdad. Constitución histórica de las formas del sujeto. El poder pastoral. La gubernamentalidad	Foucault y la ontología crítica de nosotros mismos. Relaciones de poder y estados de dominación. Las luchas y las relaciones entre saber, poder y verdad. Constitución histórica de las formas del sujeto. El poder pastoral. La gubernamentalidad
16)		COLOQUIO PARA PROMOCIÓN (PRESENCIAL EN HORARIO DE CLASES PRÁCTICAS)

NOTA: los contenidos dictados luego del segundo parcial serán evaluados en la instancia de coloquio para promoción o en la de examen final

Fechas de las evaluaciones parciales:

1º Parcial: Semana del 2 de mayo

Recuperatorio 1º Parcial: Semana del 16 de mayo

2º parcial: Semana del 13 de junio

Recuperatorio 2º Parcial: Semana del 27 de junio

6.- Procesos de intervención pedagógica:

Modalidades	
1.Clase magistral	X
3. Seminario	
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	
10. Sesiones de aprendizaje individual	
11. Tutorías	X
12. Otras	

7. EVALUACIÓN

7.a. Requisitos de aprobación de la asignatura

- ❖ La asignatura es de tipo cuatrimestral. La asistencia a las comisiones de Trabajos Prácticos (3 hs. semanales) es de carácter *obligatorio*.
- ❖ Las **condiciones para aprobar la cursada** de la asignatura son las siguientes:
 - a) Asistir a un mínimo del 80 % del total de las clases prácticas (presenciales y virtuales). En el caso de las clases virtuales la asistencia se computará con la conexión sostenida durante toda la clase al aula virtual y con la cámara encendida.
 - b) Aprobar dos exámenes parciales con una calificación igual o superior a 6 (seis).
 - c) Cumplir con todas las actividades asignadas por los auxiliares docentes en las comisiones de trabajos prácticos.

Para aprobar la asignatura cada estudiante deberán rendir un **examen final**, que consiste en un coloquio en el cual se evalúan los contenidos conceptuales mínimos de cada una de las unidades del PTED.

7. b. Las condiciones para **promocionar** la asignatura (es decir, aprobar la materia sin rendir el examen final) son las siguientes:

- 1) Cumplir con las condiciones a y c detalladas anteriormente.
- 2) Asistir al 80% de las clases de la comisión de trabajos prácticos.
- 3) Aprobar los dos exámenes parciales con una calificación igual o superior a 8 (ocho). Estas calificaciones no son promediables entre sí.
- 4) Aprobar un breve coloquio que el/la docente de la comisión de trabajos prácticos tomará la última semana del cuatrimestre a los/as estudiantes en condiciones de promocionar. Los contenidos a evaluar en el coloquio incluyen los que se dictan luego del segundo examen parcial. El coloquio no tiene calificación, sólo aprobado/ desaprobadado. Quienes no aprueben este coloquio pierden la posibilidad de promocionar.

Además, deberá tenerse en cuenta que los/as estudiantes que no alcancen la nota de aprobación mínima requerida en el parcial (6: seis) tendrán derecho a un examen recuperatorio del mismo, pero no podrán acceder a la promocionalidad de la asignatura. La promocionalidad sólo se alcanza cuando se obtiene al menos un 8 (ocho) en cada parcial, no en los respectivos recuperatorios. La calificación final de los/as estudiantes promocionados/as surge del promedio de las calificaciones de los dos parciales.

7. c. Criterios de evaluación

- ❖ Tanto los exámenes parciales escritos y sus respectivos recuperatorios, los trabajos prácticos y el examen final serán evaluados de acuerdo a los siguientes parámetros:
 - correcta y suficiente comprensión de los textos;
 - habilidad para establecer relaciones entre teorías, problemas y soluciones planteadas por los filósofos con los que se trabaja;
 - expresión escrita y oral coherente y clara;
 - capacidad para desarrollar argumentaciones precisas y fundamentadas;
 - habilidad para apropiarse críticamente de las ideas estudiadas;
 - originalidad en el planteo, exposición e intento de resolución de las problemáticas planteadas en las instancias de evaluación.

7. c. Tipos de pruebas

Los tipos de evaluaciones que se instrumentarán serán las siguientes:

- ❖ (a) exámenes parciales escritos (carácter individual).
- ❖ (b) trabajos prácticos (carácter individual y/o grupal con número máximo de integrantes a especificar por el docente);
- ❖ (c) exposiciones breves (carácter individual y/o grupal con número máximo de integrantes a especificar por el docente) del material bibliográfico obligatorio (eventualmente, previo acuerdo entre los sujetos-docentes y el o los sujeto/s estudiante/s interesados, podrá utilizarse como insumo textos que figuran en la bibliografía “complementaria”);
- ❖ (d) examen oral final (véase 7.a.).

8- Asignación y distribución de tareas de los integrantes del equipo docente

La Profesora Titular se encarga de la elaboración del plan de trabajo docente (PTED) de la asignatura y del dictado de las clases teóricas, en las cuales plantea y desarrolla (articulándolos) los grandes hilos conductores temáticos y bibliográficos. También tiene a su cargo la selección de la bibliografía obligatoria y complementaria, la confección de los exámenes parciales, y la supervisión y evaluación de los exámenes finales. Asimismo ofrece asesoramiento a los sujetos-estudiantes en su horario de consulta. Para estas actividades cuenta con la colaboración del Profesor Adjunto. La Profesora Titular es la responsable de la cátedra ante el área correspondiente (socioantropológica).

El Profesor Adjunto colabora en la confección del PTED y tiene a su cargo el dictado de clases teóricas. Es responsable junto al Profesor Titular de la planificación global de las actividades de la asignatura y de coordinar las reuniones de cátedra tanto con el equipo docente como con los sujetos-estudiantes adscriptos. Planifica y elabora conjuntamente con el Profesor Titular los exámenes parciales y los seminarios de extensión. Es vicepresidente en las mesas de exámenes finales y coordina con los auxiliares docentes la implementación y la corrección de los exámenes recuperatorios. Ofrece asesoramiento y consultoría a estudiantes.

El Jefe de Trabajos Prácticos (JTP) se ocupa del dictado de clases prácticas, de la confección de guías de actividades y planes de discusión, y de colaborar en la selección de bibliografía específica (tanto básica como complementaria) para el dictado en las comisiones de prácticos. Además visa y corrige los trabajos prácticos (individuales y/o grupales), y colabora como vocal con la Profesora Titular y el Profesor Adjunto en los exámenes finales de la asignatura. Es la responsable de las tareas administrativas de la cátedra ante la Facultad de Psicología. La figura del JTP resulta nuclear para el desarrollo dinámico de nuestra asignatura: es quien está encargada de establecer un vínculo fructífero entre el desenvolvimiento de los Profesores que se encuentran a cargo del contenido teórico de la cátedra y las inquietudes que los auxiliares recogen en cada comisión de trabajos prácticos. Así, se estrecha el margen o la brecha posibles entre los distintos módulos del plantel docente, y se logra integrar la realidad emergente del proceso de aprendizaje tal como los sujetos-estudiantes alcanzan a desarrollar. Sin embargo, esta posición "intermedia" no puede comprometer sus propias funciones docentes. El JTP también tiene a su cargo comisiones prácticas, con lo que está en condiciones de aportar una mirada propia respecto del desenvolvimiento del aprendizaje, al tiempo que puede comunicar al equipo de cátedra los ajustes y cambios en las estrategias pedagógicas que entiende necesarios.

Los otros auxiliares docentes (AG) tienen a su cargo la coordinación de trabajos prácticos, la atención de consultas de los estudiantes y la evaluación de los exámenes parciales y de sus recuperatorios correspondientes. Asimismo, participan en las reuniones periódicas de cátedra y prestan colaboración en exámenes finales. También contribuyen en la elaboración de evaluaciones parciales y participación en los seminarios de extensión que la cátedra pudiera ofrecer.

Los adscriptos a la cátedra asisten a una comisión de trabajos prácticos semanalmente. Deben cumplir las tareas docentes asignadas por el AG del curso en el cual se desempeñan, y participar en reuniones de trabajo con el JTP de la asignatura. Participarán en los seminarios de extensión que la cátedra pudiera ofrecer y realizan tutorías de los trabajos prácticos propuestos a los estudiantes durante la cursada.

Filosofía del hombre

Unidad 1: El sujeto en la modernidad / Clase de prácticos Nº 1

Material bibliográfico obligatorio:

- (1) ARISTÓTELES. *Metafísica*, Madrid, Gredos, 1994, LV. pp. 205-207.
- (2) ARISTÓTELES. *Politeia* (La Política), Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1989, selección: Libro I (pp. 131-137).
- (3) BARRIO, BASSO, LÓPEZ. *Introducción a la metafísica y la política de Aristóteles*, Ficha de cátedra, 2021.

TRABAJO PRÁCTICO sobre contenidos de CLASE 1

(este trabajo práctico tiene por objetivo el ejercicio y apropiación comprensiva de los contenidos)

1. Sobre la *Metafísica* de Aristóteles: a. ¿Qué es la Metafísica y cuál es su objeto de estudio? b. ¿En qué sentido dicho objeto es universal? c. ¿Por qué es el principio o fundamento de la realidad? d. Explique con sus palabras el concepto de *ousía* (sustancia) y en qué se diferencia del concepto de ser.
 2. Sobre la *Política* de Aristóteles: a. Caracterice las tres formas de asociación que presenta Aristóteles en su escrito. b. Explique la división de roles propuesta y justifique tal organización. c. ¿Quiénes son considerados "ciudadanos" en el marco de la polis? d. ¿En qué sentido el hombre es un "animal político"?
 3. Para discutir en grupo: ¿Qué dificultades puede presentar un enfoque como el de Aristóteles al recurrir a "la naturaleza" para explicar la organización de la polis? b. ¿Por qué la polis es autárquica y no sus ciudadanos?
-

RECOMENDACIONES: Estudiantes, les sugerimos 1) descargarse los textos de la clase que figuran en el primer recuadro; 2) leerlos orientándose con el video; 3) realizar consultas al docente que encabeza su Grupo de prácticos en el aula virtual, él/ ella establecerá un espacio, tiempo y forma para dialogar sobre estos temas; 4) responder el cuestionario de este archivo para ejercitarse en el manejo de la información y la escritura.

Filosofía del Hombre

Unidad I: El sujeto en la modernidad: Descartes y la certeza del “yo pienso”.

Clase de prácticos N° 2

Material bibliográfico obligatorio: (disponible en la solapa Unidad I – Tema 2)

1. DESCARTES, Renato. Obras escogidas, Buenos Aires, Charcas, 1980, selección: Id., El Discurso del método, partes I, II, y IV (pp. 133-152 y 159-166).
2. Assalone, E. y Salerno, G. “Descartes: de camino al sujeto” en SALERNO, Gustavo y ASSALONE, Eduardo (coordinadores) (2021), *Siempre soy. Para una filosofía crítica del sujeto*, Mar del Plata: EUDEM. Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

TRABAJO PRÁCTICO sobre contenidos de la Clase 2

(este trabajo tiene por objetivo el ejercicio y apropiación comprensiva de los contenidos)

1. En base al Discurso del Método:
 - a. ¿Por qué motivo comienza Descartes su discurso hablando del “buen sentido”?
 - b. ¿Qué relación tiene esta apelación al buen sentido con la necesidad de un método?
 - c. ¿Qué significa “método”?
 - d. ¿Cuál es la situación en la que se encuentra la filosofía y las ciencias en la época de Descartes que hace necesaria una nueva filosofía?
2. Con respecto al “genio maligno”:
 - a. ¿Está sosteniendo Descartes que en efecto existe un “engañador” tal?
 - b. ¿Por qué podemos decir que la postulación de un genio maligno es una “hipótesis”?
 - b. ¿Para qué sirve esa hipótesis? ¿Qué conocimiento permite poner en duda?
3. ¿Cuál es el principio al que llega Descartes por el camino de la duda? ¿Cómo

caracteriza a ese “yo” que existe cuando duda?

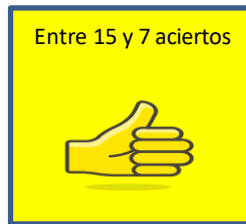
4. ¿Por qué necesita Descartes demostrar la existencia de Dios y cómo cree haberlo logrado?

5. Justifique la siguiente afirmación: “Descartes no necesita probar la existencia de Dios para demostrar la existencia del yo”.

TRABAJO PRÁCTICO 2 SOBRE LOS CONTENIDOS DE LA CLASE 2 VERDADERO / FALSO

- Recomendamos la realización del VERDADERO/FALSO al cierre del tema. La intención es que ustedes mismos puedan evaluar sus conocimientos.
- 1- Descartes adopta el método o camino, coherente, como vía de acceso al conocimiento.
 - 2- Solipsismo refiere a pensar solo, aislado. Así, Descartes llega a lo que no cabe dudar.
 - 3- La razón por sí sola es garantía de todo.
 - 4- La duda metódica no exige dudar de todo lo que sea dudable sino, solo de aquello que veamos como evidentemente falso.
 - 5- La hipótesis del genio maligno le sirve para demostrar que en la razón no cabe la duda.
 - 6- La duda metódica es consecuencia de la aplicación de la regla de la evidencia.
 - 7- Las reglas del método sirven para demostrar que además de conocer, actúa.
 - 8- En la Tercera Meditación deja expresada la capacidad de la razón a través de la idea de Dios. Descartes demuestra la idea de Dios mediante el argumento por la causa y el argumento ontológico.
 - 9- La duda cartesiana es hiperbólica, es decir reflexiva del método sobre sí mismo. Es movimiento de creencias mediante la crítica.
 - 10- Descartes no defiende una concepción dualista del hombre.
 - 11- Descartes tiene una formación dogmática, donde las verdades son reveladas a algunos... Sin embargo, no acepta doctrinas de sus ideas y postula que cualquiera de nosotros tenemos la capacidad de distinguir lo verdadero de lo falso.
 - 12- Las ideas adventicias son aquellas ideas que parecen provenir de las impresiones sensibles, representado en un objeto exterior (por ejemplo, lo salado, lo rojo, etc.)
 - 13- A través de la idea de Dios postula la evidencia de que todo conocimiento al que yo arribe haciendo uso de la razón, es verdadero.
 - 14- El uso de la razón es algo exclusivo del dogmatismo académico y los escépticos.
 - 15- La duda cartesiana es metódica y evidencia universalidad.
 - 16- Lleva la duda cartesiana es hiperbólica, implica llevar la duda al extremo. Descartes valiéndose de la hipótesis del genio maligno plantea que si hay algo un genio maligno que me engaña, entonces yo existo, ya que no se puede engañar a lo que no existe.
 - 17- La primera certeza del fundamento cartesiano es, en tanto “pienso, luego existo”, en latín cogito ergo sum.

- 18- No pone nunca en duda la existencia de su propio cuerpo.
- 19- En tanto sustancia, no necesita otra cosa para existir. Así Descartes se vale de lo postulado por Aristóteles para pensar al Yo (sujeto).
- 20- La hipótesis del genio maligno fue suficiente para afirmar nuestra existencia.
- 21- Para el racionalismo, el conocimiento deriva de la experiencia.
- 22- La regla de la evidencia acepta como verdadero aquello que puedo conocer con claridad y distinción.



Filosofía del hombre

Unidad 1: El sujeto en la modernidad / Clase de prácticos Nº 3

Material bibliográfico: (disponible en Clase Práctica Nº 3)

(1) HUME, David. *Tratado de la naturaleza humana*, trad. F. Duque, Madrid, Ediciones Orbis, 1984, pp. 353-370 y 823-832.

(3) HUME, David. *Investigación sobre el conocimiento humano*, Madrid, Alianza, 1998, pp. 32-46 y 63-70.

(2) LÓPEZ, Sonia. "Hume. De qué hablamos cuando hablamos del yo", Centro de impresiones, Facultad de Psicología, UNMDP, 2016.

TRABAJO PRÁCTICO sobre contenidos de CLASE 3

(este trabajo práctico tiene por objetivo el ejercicio y apropiación comprensiva de los contenidos)

Ejercicio de reconstrucción en base al texto de Hume *El tratado de la naturaleza humana* (tengan en cuenta la selección de páginas del texto para elaborar su respuesta)

a) ¿Cuál es el *deslíz* que la mente comete al creer en la existencia de una identidad entre percepciones variables de un objeto? Dé un ejemplo y explique la cuestión a partir de las leyes de asociación de ideas. (pp. 357 a 364)

b) ¿Cuáles argumentos centrales establece Hume para descartar la idea de una identidad personal? (pp. 829 en adelante)

2) Ejercicio de reflexión en base a los problemas trabajados por Hume

a) Ensaye una redacción en la que explique cómo interpreta Hume al sujeto en tanto "haz de percepciones".

b) Intente expresar con sus palabras qué problema conlleva sostener, como lo hace el filósofo, que los sujetos no contamos con un yo.

GUÍA DE LECTURA sobre los textos del autor

1. En base a la *Investigación sobre el conocimiento humano*:

- a. ¿Cómo se clasifican las “percepciones”?
- b. ¿Qué distingue las impresiones de las ideas?
- c. ¿Qué tipo de idea es la de una montaña de oro? ¿Cómo se forma?
- d. ¿Cuál sería el principio empirista de Hume?
- e. Precisar semejanzas y diferencias entre ese principio y el principio de evidencia de Descartes.
- f. ¿Qué sucede con la idea de Dios, según Hume? ¿Qué había planteado Descartes al respecto?
- g. ¿Cuáles son los “principios de asociación de ideas”?

2. En base al *Tratado de la Naturaleza Humana*:

- a. ¿Qué quiere decir que los seres humanos somos “un haz o colección de percepciones diferentes”?
 - b. Explicar la comparación de la mente con un teatro y por qué según Hume esa comparación podría confundirnos.
 - c. ¿Por qué la noción de alma, yo o substancia “enmascara la variación”?
 - d. ¿Cuál es la relación entre los principios de asociación de ideas y la identidad personal?
 - e. ¿Cuál es la relación entre la memoria y la identidad personal?
-

RECOMENDACIONES: Estudiantes, les sugerimos 1) descargarse los textos de la clase que figuran en el primer recuadro; 2) realizar consultas al docente que encabeza su Grupo de prácticos en el aula virtual, él/ ella establecerá un espacio, tiempo y forma para dialogar sobre estos temas; 4) resolver el trabajo práctico de este archivo para ejercitarse en el manejo de la información y la escritura.

Kant, sujeto trascendental y sujeto moral

CLASE DE PRÁCTICOS Nº 4

Bibliografía obligatoria:

- KANT, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Buenos Aires, Las Cuarenta, 2012, selección.
- SALERNO, Gustavo y ASSALONE, Eduardo. “El proyecto crítico kantiano”, en prensa.
- SALERNO, Gustavo y ASSALONE, Eduardo. “Panorama de la ética kantiana”, en prensa.

En esta tercera parte les ofrecemos dos Trabajos Prácticos que tienen el objetivo de brindar una **guía de lectura** de la bibliografía obligatoria para la Clase Práctica Nº 4 sobre Kant. El/la docente a cargo de su grupo o comisión de trabajo le indicará la modalidad de corrección y evaluación de los mismos, así como cualquier otro requisito adicional.

I.1. TRABAJO PRÁCTICO Nº 1

1. En base a la ficha de cátedra “El proyecto crítico kantiano”:

- a. ¿Qué podemos conocer, según Kant?
- b. ¿Por qué no podríamos conocer la “cosa en sí”?
- c. ¿Cuál es la relación entre el pensar y el conocer?
- d. ¿Cuál es la relación entre el pensamiento y “lo incondicionado”? ¿Cuál es la importancia de la metafísica?
- f. ¿Qué significa “a priori”?
- g. ¿Por qué los seres humanos pertenecemos a dos mundos, según Kant? Explicar cómo se pone en juego la distinción entre fenómeno y cosa en sí en esta concepción del hombre.

2. En base a la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*:

- a. ¿Cuál es la relación entre la “doble ciudadanía” del hombre y la dos fuentes de determinación de la voluntad?
- b. Relacionar estas dos fuentes de determinación de la voluntad con el cuadro

donde se clasifican las acciones en la ficha de cátedra “Descartes, Kant, Hegel” (p. 14).

c. Discusión: De acuerdo con esta clasificación de las acciones, si una acción se ha llevado a cabo por deber pero también *con* inclinación, ¿debería considerarse una acción meramente “conforme al deber”, hecha por inclinación, pero no una “acción moral”? ¿Y tenemos que concluir que toda acción llevada a cabo por inclinación es por ello mismo una acción “contraria al deber”?

I.2. TRABAJO PRÁCTICO Nº 2

1. En base a la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*:

- a. ¿Qué hace *buena* a la voluntad?
- b. ¿Qué significa que la buena voluntad es buena “sin restricción”? Dar ejemplos de cosas que sean buenas *con* restricción.
- c. ¿Qué quiere decir que la buena voluntad sea buena “en sí”?
- d. ¿Cuáles son los tres postulados o principios que definen la acción moral?
- e. ¿Por qué se preocupa Kant en señalar que el respeto es un “efecto”?

2. Leer detenidamente el ejemplo de la promesa insincera (*Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*, pp. 46-47) y responder las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué demuestra este ejemplo de la promesa insincera?
- b. ¿Qué otros ejemplos se podrían dar de máximas que no pueden universalizarse sin contradicción?

3. Nuevamente en base a la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*:

- a. La acción humana, cuando es moral, ¿es subjetivamente *necesaria* o subjetivamente *contingente*?
- b. ¿Cuál es la definición de “constricción” que ofrece Kant?
- c. ¿Qué es un “imperativo” para Kant? ¿Por qué es necesario un imperativo?
- d. ¿Cuáles son los tipos de imperativos? Ejemplificar.

4. ¿Qué significa que las personas sean “fines en sí mismos”? ¿Esto quiere decir que nunca pueden ser “medios para otro”? Justificar.

5. Diferenciar “autonomía de la voluntad” de “heteronomía de la voluntad”.

I.3. Representaciones audiovisuales

Para representarnos más claramente esta situación imaginaria les

proponemos ver una selección de **tres fragmentos de series y películas**.

El primero es el comienzo del capítulo “**La Ciudad de los Ladrones**” (*Thief City*, Larry Leichliter, Patrick McHale, 2010) de la serie animada *Hora de Aventura (Adventure Time)*. Lo pueden ver en el siguiente link:

<https://www.youtube.com/watch?v=EJjG7rYZQGU>.

El capítulo presenta una descripción muy gráfica de lo que sería la máxima de robar si se convirtiera en ley natural. Todos los habitantes de la Ciudad de los Ladrones actúan movidos por una fuerza mágica que los impele a robar siempre, lo que sea, y a quien sea. En ese contexto, ¿sigue teniendo sentido robar? ¿Puede entonces la máxima de robar convertirse en ley universal? Por lo tanto, ¿es moral robar? ¿Qué máxima, opuesta a esa, sí podría ser universal? (Recomendación: no piensen en las consecuencias *sociales* del robo como ley natural, porque no se trata de una reflexión sociológica, sino ética, y Kant no fue un filósofo utilitarista, sino “principalista”).

El segundo fragmento es una escena de la película **Mentiroso, mentiroso** (*Liar, Liar*, Tom Shadyac, 1997), protagonizada por Jim Carrey. Pueden verlo en este link:

https://www.youtube.com/watch?v=SPr4rv4wo_k.

Jim Carrey interpreta a un abogado inescrupuloso acostumbrado a mentir. Una mañana descubre que no puede mentir más, que está físicamente impedido de hacerlo. Cada vez que intenta mentir, lo único que sale de su boca es la verdad, lo que verdaderamente piensa. Lo interesante de esta ficción, para nuestro tema, es que representa cómo sería que el deber de *decir siempre la verdad* si actuara como una ley natural, no sólo como ley moral. El personaje de Jim Carrey, ¿podría mentir, aunque sea con una intención “piadosa”, como suele decirse? ¿Es pensable, y puede ser querido, un mundo donde todxs estuviéramos físicamente impedidos de mentir? No pensemos en *si sería*

conveniente un mundo así, sino simplemente si quisiéramos vivir en un mundo donde nadie podría mentirnos jamás, aunque quisieran hacerlo (la conveniencia no es importante porque sólo le interesa a las inclinaciones, no a la razón). Otra pregunta: cumplir con el deber de decir siempre la verdad, ¿entra necesariamente en conflicto con el deber de no dañar a lxs demás? ¿Es correcto decir todo lo que pensamos de alguien si eso que pensamos es ofensivo para esa persona?

El tercer fragmento seleccionado corresponde a la película ***La mentira original*** (*The Invention of Lying*, Ricky Gervais y Matthew Robinson, 2009) protagonizada por Ricky Gervais. Se puede ver en el siguiente link:

<https://www.youtube.com/watch?v=A14XvNditDo>.

Ricky Gervais interpreta a la primera persona que descubre la posibilidad de mentir en un mundo en el que nadie concibe esa posibilidad. En ese mundo todxs dicen siempre la verdad y saben que lxs demás siempre son veraces. Si alguien dice una cosa inesperada, algo que no coincide con las creencias previas de la gente o incluso con lo que ellas ven, las personas están dispuestas a adaptar esas creencias a la nueva realidad, aunque el resultado sea bastante forzado, pero jamás sacarán la conclusión de que la persona les está mintiendo, sencillamente porque no comprenden el concepto de mentira. En este otro link pueden ver otro fragmento de la película donde esta adaptación de las propias creencias se ve muy claramente:

<https://www.youtube.com/watch?v=R7iauWzgS54>.

Este escenario ficticio nos ayuda a entender por qué para Kant la mentira sólo puede ser querida como excepción, no como ley universal. Las ventajas (para las inclinaciones) de mentir cuando todxs lxs demás sólo esperan de nosotrxs la verdad son infinitas y la película explota muy bien ese potencial. Nos preguntamos: ¿tendría el mismo efecto una mentira en el mundo opuesto, uno en el que todxs siempre mienten y todxs están perfectamente advertidos de ello? ¿Alguien creería esa mentira? Si fuéramos dioses capaces de crear mundos, ¿qué mundo preferiríamos crear? ¿Uno en el que la ley natural impidiera mentir o uno en el que impidiera decir la verdad?

FILOSOFÍA DEL HOMBRE

Unidad II: Críticas al Sujeto en la Contemporaneidad

Hegel / Beauvoir

CLASE PRÁCTICA Nº 5

Bibliografía obligatoria:

- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenología del espíritu*, México, FCE, 2009. Selección preparada por la cátedra. Disponible en Centro de impresiones, Facultad de Psicología, UNMDP, 2014 (contiene extractos de: KOJÈVE, Alexandre, *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*, Buenos Aires, Leviatán, 2006).
- DE BEAUVOIR, Simone. *El segundo sexo*, vs. ed., 1949 (Introducción).
- ASSALONE, E. "Hegel: autoconciencia y reconocimiento", ficha de cátedra.
- DRI, R. "La *Fenomenología del espíritu* o la odisea del sujeto. Una visión panorámica", en: Id., *Hegelianas. Irradiaciones de la Fenomenología del espíritu*, Buenos Aires, Biblos, 2011, pp. 13-25.

Bibliografía complementaria sugerida¹:

- BEDIN, Paula y MESKE, Verónica, "De la igualdad a la(s) diferencia(s): perspectivas feministas sobre la subjetividad", Ficha de Cátedra. Disponible en: https://mega.nz/file/lh4CmQhL#sEED22mUty_BJ8kj25zafNBG8NL5EoB9H042u8cAGSk

I. Trabajos Prácticos de la Clase Práctica Nº 5

I.1. TRABAJO PRÁCTICO Nº 1 (HEGEL 1)

1. En base al Prólogo de la *Fenomenología del Espíritu*:

- a. ¿Qué quiere expresar Hegel con el ejemplo de la planta (p. 2 de la selección)?
- b. ¿Qué tiene que ver este ejemplo con los sistemas filosóficos?
- c. En base al ejemplo del roble y la bellota, discutir: ¿En la bellota tenemos el roble? ¿Conocemos lo que es un roble cuando tenemos ante nosotros una bellota?
- d. ¿Qué quiere decir que "lo verdadero es el todo"? ¿Por qué lo absoluto es "esencialmente resultado"?

2. En la ficha de cátedra de Eduardo Assalone, "Hegel: autoconciencia y reconocimiento", se afirma que es posible detectar dos puntos de vista en la

¹ Recomendamos el siguiente **orden de lectura**: 1º) Hegel. *Fenomenología del espíritu*, selección; 2º) Dri. "La *Fenomenología del espíritu* o la odisea del sujeto. Una visión panorámica"; 3º) Assalone. "Hegel: Autoconciencia y reconocimiento"; 4º) Bedin y Meske. "De la igualdad a la(s) diferencia(s): perspectivas feministas sobre la subjetividad" (sugerida); 5º) De Beauvoir. *El segundo sexo*, Introducción.

Fenomenología del Espíritu (p. 4). ¿Cuáles son esos puntos de vista? ¿Por qué Hegel creyó necesario diferenciar esas dos perspectivas?

3. Cuando la conciencia se convierte en auto-conciencia, el “objeto” es idéntico al “sujeto” de conocimiento. ¿Por qué?

4. ¿Cuáles son los dos objetos (o el “doble objeto” [p. 6 de la selección]) de la autoconciencia?

5. Hegel afirma que la autoconciencia “es, en general, apetencia [deseo]” (p. 6 de la selección). Comparar esta posición con las concepciones del sujeto de Descartes y de Kant.

6. Hegel afirma que “la autoconciencia no puede superar el objeto mediante su actitud negativa ante él; lejos de ello, lo reproduce así, como reproduce la apetencia [deseo] (...) La autoconciencia sólo alcanza su satisfacción en otra autoconciencia” (*Fenomenología del Espíritu*, selección, p. 7):

a. ¿Por qué la autoconciencia reproduce el deseo al *negar/consumir* el objeto de deseo?

b. ¿Por qué la autoconciencia sólo se satisface en otra autoconciencia? ¿Qué es lo que sólo le puede dar otra autoconciencia? ¿Por qué?

I.2. TRABAJO PRÁCTICO Nº 2 (HEGEL 2)

1. Hegel argumenta que, para ser reconocida como un ser independiente, esencialmente libre, la autoconciencia tiene que “mostrarse como pura negación de su modo objetivo”, es decir, “mostrar que [ese ser] no está vinculado a ningún *ser allí* determinado [...] ni se está vinculado a la vida” (selección, p. 8):

a. ¿Cómo (de)muestra la autoconciencia que ella no está vinculada o atada a la vida? ¿A quién se lo (de)muestra?

b. ¿Qué sucede cuando dos autoconciencias, que buscan demostrar lo mismo, se encuentran?

c. ¿Qué significa que “[s]olamente arriesgando la vida se mantiene la libertad”?

d. ¿Por qué la “lucha a vida o muerte” no termina con la muerte de alguna de las dos autoconciencias enfrentadas?

e. ¿Cómo concluye la lucha a vida o muerte? ¿Por qué una autoconciencia se vuelve señor y la otra, siervo?

2. ¿Qué quiere decir que “[e]l señor se relaciona al siervo de un modo mediato, a través

del ser independiente” y que “asimismo, el señor se relaciona con la cosa de un modo mediato, por medio del siervo” (selección, p. 9). En relación con esto, explicar la función del servicio y el trabajo en la relación de señorío y servidumbre.

3. Luego de la lucha a vida o muerte por el reconocimiento, que Hegel presenta en la *Fenomenología del Espíritu*,

- a. ¿tanto el señor como el siervo acaban reconociéndose mutuamente como autoconciencias independientes?
- b. ¿Por qué Hegel habla en ese contexto de un “reconocimiento unilateral y desigual”?
- c. ¿Qué características debe tener el reconocimiento para que podamos decir de él que es un verdadero reconocimiento intersubjetivo? ¿En qué marco social puede producirse un reconocimiento así?

I.3. TRABAJO PRÁCTICO Nº 3 (HEGEL-BEAUVOIR)

1. Mencione ejemplos de demandas sociales contemporáneas (de movimientos sindicales, ambientalistas, feministas, de minorías sexuales, raciales, etc.) que puedan ser comprendidas como “luchas por el reconocimiento”. Explique en cada caso *de qué* se exige reconocimiento y *a quién(es)* se lo exige.

2. De acuerdo con la perspectiva de Simone de Beauvoir, ¿cuáles son las similitudes y las diferencias entre la situación de las mujeres y la de los negros y los judíos? ¿Por qué su situación particular hace más difícil su emancipación?

3. ¿Qué quiere decir Beauvoir cuando afirma que tradicionalmente el hombre es “el Sujeto”, lo “esencial” y “lo Absoluto” y la mujer, “el Otro”, lo “inesencial”?

4. Relacione la afirmación “el hombre representa a la vez lo positivo y lo neutro” con los debates actuales sobre el “lenguaje inclusivo”.

5. ¿Cómo utiliza Beauvoir la dialéctica del amo y el esclavo de Hegel para pensar la relación de subordinación de la mujer al hombre?

FILOSOFÍA DEL HOMBRE

Unidad II: Críticas al Sujeto en la Contemporaneidad

Marx / Federici

CLASE PRÁCTICA Nº 6

Profesorxs: Paula Bedin, Verónica Meske, Paula Rodríguez Iglesias, Facundo Goyena.

Bibliografía obligatoria:

- § MARX, Karl. Manuscritos económico-filosóficos de 1844, Buenos Aires, Colihue, 2006 (trad. cast.: Vedda, Aren y Rotemberg), selección: “El trabajo alienado” (Manuscrito I: pp. 47-51 y 104-121).

- § FEDERICI, Silvia. Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria, Buenos Aires, Tinta Limón, 2015, pp. 17-31 y 291-335.

- § SALERNO, Gustavo. “El poshegelianismo y el problema de la alienación (en el joven Marx)”, Centro de impresiones, Facultad de Psicología, UNMDP, 2016. Actualizado (2016) con la colaboración de Francisco Casadei.

Contenidos conceptuales mínimos de la Clase Práctica Nº 6:

Marx y el hombre alienado. Situación del “poshegelianismo”. Maquinización, esclavitud y mercantilización por medio del capital. El trabajo como realización y como desrealización (objetivación vs. alienación). Tipos de alienación. Desvalorización del hombre y valorización de las cosas. El fetichismo de la mercancía y su secreto. La “llamada acumulación originaria”: producción y re-producción. La apropiación del cuerpo de la mujer como condición de posibilidad de la configuración del capitalismo.

I.1 Recurso didáctico sugerido

En un segmento del video explicativo, aparece una imagen extraída del siguiente link, el cual incluimos a continuación como una opción para representar la relación alienada del hombre en relación a la naturaleza en el capitalismo.

<https://www.youtube.com/watch?v=xx550XgPtqE>

III. Trabajos Prácticos de la Clase Práctica N° 6

III.1. TRABAJO PRÁCTICO N° 1 (Marx/ Federici)

1. En base a los Manuscritos económico-filosóficos de 1844:
 - a. ¿Qué significa que la economía política parte de la propiedad privada pero que no nos la explica?
 - b. ¿Qué es una “mercancía”? Ejemplificar. ¿Qué quiere decir Marx cuando sostiene que el trabajador es una mercancía?
 - c. ¿Qué significa entonces que “[l]a desvalorización del mundo del hombre crece en proporción directa a la valorización del mundo de las cosas”? ¿Cuál es ese “mundo del hombre” que se desvaloriza? ¿Y qué es “el mundo de las cosas”?
 - d. ¿Por qué dice Marx que el producto del trabajo se enfrenta al trabajador como un “ser ajeno” y “como una fuerza independiente del productor”?

2. ¿Cómo entiende Marx la “realización del trabajo”, la “objetivación” y la “apropiación”? Comparar esta posición con la de Hegel.

3. Reconstruya, de acuerdo con el texto de Federici, las críticas de esta autora al tratamiento de la “acumulación originaria” realizado por Marx en El Capital. Tome como base las siguientes preguntas:

a. ¿Cuál es la relación entre producción y reproducción social?

b. ¿Qué papel jugó la caza de brujas en los orígenes del capitalismo?

c. ¿Qué relación puede establecerse entre el capitalismo, la caza de brujas y la colonización?

d. ¿Por qué la autora utiliza las metáforas de “Calibán” y “la bruja”?

e. ¿Por qué “Marx nunca podría haber supuesto que el capitalismo allanaba el camino hacia la liberación humana si hubiera mirado su historia desde el punto de vista de las mujeres” (p. 21)?

III.2. TRABAJO PRÁCTICO Nº 2 (Marx 2)

1. Lea el siguiente fragmento del artículo periodístico “El Amanecer, una empresa recuperada por sus trabajadores”, publicado por la agencia Télam el 23 de Junio de 2014:

“La empresa El Amanecer fue fundada en 1939 y había construido plantas en Mar del Plata y Tandil, pero en mayo de 2012 los dueños dejaron la empresa con deudas a empleados y proveedores. Sus trabajadores realizaron guardias en la planta ubicada en las calles Tierra del Fuego y San Martín, a unos cuatro kilómetros al oeste del centro de Mar del Plata, para resguardar las maquinarias y evitar su vaciamiento. Por eso, de estar a punto de desaparecer, la empresa fue recuperada por sus trabajadores en forma de cooperativa y se pasó a llamar Nuevo Amanecer, que produce leche pasteurizada, postres, dulce de leche y quesos, y en la actualidad trabajan 75 operarios. En noviembre de 2012 se realizó el acta constitutiva y en abril de 2013 obtuvieron la matrícula del

Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social. Los bienes y el edificio de la empresa fueron declarados de utilidad pública para colaborar con la expropiación que deben tramitar en la legislatura provincial. En tanto, agentes del Ministerio de Desarrollo Social capacitaron a los trabajadores en gestión cooperativa a cambio de dictar talleres de oficios a estudiantes de escuelas locales en la planta láctea. La Universidad Nacional de Mar del Plata y organismos como el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI), el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y el Servicio Nacional de Sanidad y Calidad Agroalimentaria (SENASA), están colaborando con los trabajadores para contribuir en su consolidación como productores lácteos.”

En base a la información suministrada por el artículo citado, y asumiendo que en una empresa recuperada tanto el trabajo como las ganancias son repartidas equitativamente entre los trabajadores y trabajadoras, produzca un breve texto donde argumente su posición con respecto a los siguientes interrogantes, tomando como referencia la concepción del trabajo alienado que desarrolló Marx en los Manuscritos económico-filosóficos de 1844:

- a. En una empresa recuperada, el producto del trabajo, ¿sigue siendo ajeno al productor?
- b. El patrón o capitalista, ¿es reemplazado por los trabajadores, o simplemente desaparece la figura?
- c. ¿Qué papel juega el mercado en las relaciones sociales entre los trabajadores de una empresa recuperada? ¿El mercado también transforma en mercancías a los trabajadores de esa empresa?
- d. ¿Qué papel juega el Estado con respecto a las empresas recuperadas?
- e. ¿El trabajador sufre alguna de las cuatro formas de alienación que señaló Marx en los Manuscritos?

Filosofía del hombre

Unidad 2: Críticas al sujeto en la contemporaneidad / Clase de prácticos Nº 8

Material bibliográfico:

(1) HEIDEGGER, Martin. *Ser y tiempo*, trad. J. Rivera, Madrid, Trotta, 2006; selección preparada por la cátedra (incluye extractos de: D. Cruz Vélez, *Filosofía sin supuestos*).

(2) BASSO MONTEVERDE, Leticia. *Introducción al pensamiento de Heidegger*, Ficha de Cátedra, Facultad de Psicología, UNMdP, 2021.

CONTENIDOS CENTRALES DE LA CLASE 8 de PRÁCTICOS

(tener en cuenta para su evaluación)

HEIDEGGER

- Heidegger y la analítica del *Dasein*. Fenomenología y Hermenéutica: del sujeto intencional al círculo de la comprensión. El *Dasein* o el cada-vez-mío: la esencia como existencia. El “quien” del *Dasein* y sus “modos de ser”. El “se” o el “uno” (*das Man*) y sus modalidades fenoménicas. La “caída” como determinación ontológica y la angustia como índice de la propiedad. El “mundo” del *Dasein*: coestar y coexistencia. Solicitud (*Fürsorge*), ocupación (*Besorgen*) y cuidado (*Sorge*). La condición de arrojado y la disposición afectiva.

VIDEO sobre ONTOLOGÍA Y PRAXIS EN LA FACTICIDAD DEL DASEIN

En este video encontrarán una introducción a *Ser y tiempo* que acentúa el modo cómo el *Dasein* es en el mundo a partir del carácter práctico de su existencia. Allí se plasma y ejemplifica al *Dasein* en tanto ser histórico y afectivo con la intención de vislumbrar las condiciones fácticas que lo determinan de modo fundamental. Asimismo, en el video se señalan aspectos indagados por la Psicología y la manera cómo podrían comprenderse en el marco de la teoría heideggeriana.

TRABAJO PRÁCTICO

(les acercamos un cuestionario de repaso y una entrevista que alude a estos temas)

1. ¿Cómo y quién realiza la *pregunta por el ser*? Reconstruya esta consigna retomando el objetivo de su obra *Ser y tiempo*.
2. Explique la caracterización heideggeriana del *Dasein* a través de los conceptos de existencia y

mundo. Argumente por qué no sería una concepción solipsista del sujeto.

3. Analice la crítica que hace el filósofo a la noción de sujeto a partir del "*Cogito ergo sum*" de Descartes en el § 10 de su libro.

4. Realice una comparación entre los modos de ser propio e impropio del *Dasein*, y justifique por qué la afectividad es un punto de partida de su existencia.

5. Heidegger afirma que "el arbitrio de los otros dispone de las posibilidades cotidianas del *Dasein*", pero aclara que "estos otros no son determinados otros" (§ 27). ¿Qué quiere decir con esto? ¿Qué significa en este contexto "uno"? ¿Por qué el uno aliviana al *Dasein* en su cotidianidad?

6. Seleccione dos de estas afirmaciones y desarrolle una explicación de las mismas:

- Nos refugiamos en el *das Man*, nos tranquilizamos, compramos algo, "levantamos la autoestima". Al olvidar el sí-mismo, nuestra existencia se hace más placentera pero nada conserva de propia.
- El miedo, la tristeza, la alegría o el asco poseen referencias ónticas; la angustia posee y es ya una referencia ontológica: no es acerca de algo, no tiene objeto, no hay sentido.
- El sabernos seres-para-la-muerte no se asocia al deseo de morir, al suicidio. A la muerte no la buscamos. Como nos vamos a morir, la existencia tiene ciertos rasgos que no tendría si fuésemos inmortales.
- Heidegger no nos dice que renunciemos al confort; la caída en el confort es tanto huida de la angustia es inevitable. Pero la angustia cuando revela la nada es liberadora.

Les proponemos la lectura de la siguiente entrevista a una profesional de la Psicología para debatir algunas cuestiones que vimos en la teoría de Heidegger y que están relacionadas con nuestra existencia.

LA PSICOANALISTA DE ORIENTACIÓN LACANIANA GEORGINA VORANO PROPONE EL TÉRMINO "PORNOILUSIÓN" PARA SEÑALAR EL IMPERATIVO DE GOCE QUE FOMENTA LA CULTURA CONTEMPORÁNEA, POR EL CUAL NOS SENTIMOS OBLIGADOS A DISFRUTAR TODO SIEMPRE

Desde la perspectiva de ciertos pensadores humanistas (por calificarlos de cierto modo), una de las características fundamentales de la cultura de nuestra época es la entrega a cierta forma de goce inconsciente que se fomenta sistémicamente, pues sirve a otros mecanismos sociales como la producción y el consumo de bienes y servicios, por ejemplo.

Esta palabra, goce, podría parecer desde cierta perspectiva ambigua, pues en el lenguaje común puede emplearse de diversas maneras, algunas de ellas incluso un tanto ingenuas (como sinónimo de placer, por ejemplo, o de disfrute), pero al menos en el caso de la psicología y el psicoanálisis, la noción de goce tiene implicaciones profundas y, de hecho, específicamente en el marco de los desarrollos teóricos elaborados por Jacques Lacan, el goce es uno de los opuestos directos del placer.

¿En qué sentido? En el hecho de que mientras que el "principio del placer" (conceptualizado por Sigmund Freud) se entiende como aquello en el ser humano que lo impulsa a buscar, a preguntarse, a trabajar en pos de su deseo y, en suma, a manifestar plenamente la energía de vida, el goce en cambio es aquella satisfacción que en apariencia nos brinda un cierto grado de disfrute pero que en el fondo es estéril, es decir, se agota en sí misma sin dar lugar a nada más.

La adicción al alcohol o a otras sustancias, por ejemplo, las tardes dedicadas a "maratones" de series o de películas, la "conquista" consuetudinaria de mujeres (u hombres) con el solo propósito de tener encuentros sexuales transitorios, la compra compulsiva de mercancías... en fin, la lista puede ser extensa, porque mucho de lo que el sistema nos ofrece "hacer" es en el fondo una forma de goce que, como decíamos, sirve a su vez a propósitos específicos del sistema social en que vivimos. Al respecto, podemos citar este comentario que hizo Erich Fromm en *¿Tener o ser?*:

Aquí sólo señalaré que, en lo que al ocio se refiere, los automóviles, la televisión, los viajes y el sexo son los principales objetos del consumismo actual, y aunque los denominamos actividades de los momentos de ocio, sería mejor llamarlos pasividades de los momentos de ocio.

Aun en su brevedad, el matiz que Fromm desliza al final de su comentario es muy interesante, pues deja ver el carácter esencialmente pasivo del goce: aunque a primera vista parezca que al ver una serie, al salir de compras, al beber en exceso, etc., estamos *haciendo* algo, en realidad lo que sucede es que de algún modo estamos siendo usados, de ahí la pasividad que señala Fromm y que se refleja incluso en esta forma de conjugación del verbo, la voz pasiva. Podría decirse que siempre que usamos el disfrute como evasión de nuestra propia conciencia, estamos siendo usados de alguna manera por alguien más.

En ese sentido, la industria de la pornografía es desde hace tiempo una de las que mejor representan la producción de goce que caracteriza a nuestra época. Además del hecho de que en la pornografía el sexo -en el sentido amplio del término- se convierte en mercancía, cabe destacar además que parte de su concepto gira en torno a una especie de "imperativo de satisfacción" en donde el posible placer de un encuentro sexual se relega en favor de la compulsión a gozar. Bajo esta tiranía insaciable, la pornografía ha inventado formas cada vez más inimaginables de prolongar el goce (como si, además, tampoco estuviera permitido detenerlo).

Georgina Vorano, psicoanalista de orientación lacaniana, ha bautizado este fenómeno como “pornoilusión”, un concepto que ella define como

un neologismo que define la creencia de que las relaciones sexuales perfectas existen y que se muestran en las pantallas. No necesariamente en películas pornográficas, sino en filmes comerciales o incluso en el cine de autor. En consecuencia, uno puede sentir que no está a la altura de esos modelos.

Si bien la pornoilusión podría ceñirse a términos eróticos, Vorano expresa que también impacta en las creencias que se generan culturalmente en torno al éxito personal, el estilo de vida socialmente permitido e incluso el aspecto físico esperado en una persona.

Fatiga y vacío, los efectos de la pornoilusión

Ante la búsqueda del placer extremo y perfecto las veinticuatro horas del día, los siete días de la semana, algunas consecuencias previsibles son la frustración, el cansancio y el aburrimiento, tanto en un sentido físico como emocional. Una mezcla de fatiga y vacío de vivir teniendo la obligación de disfrutar más y mejor, dado que todo tiene que apasionarnos con locura, y la locura implica una cantidad desbordante de energía que no parece fácil tener en la forma de vida contemporánea.

Frente a ello, Vorano propone “recuperar momentos de silencio, de pausa, de vacío”, es decir, todo lo que la dictadura del placer trata de evitar. Porque así, sólo así, se pueden encontrar “nuestras diferencias, lo más personal de cada uno”, ya que “la dictadura del placer nos produce en serie, homogéneos, impidiendo encontrar lo más personal de cada uno, el estilo.”

https://pijamasurf.com/2019/12/vivimos_bajo_una_tirania_de_goce_que_paradojicamente_nos_impide_disfrutar_la_vida/

La entrevista nos transporta a varios temas de la teoría psicoanalítica y formas de alienación en la existencia como mercancía. A su vez, encontramos ilustrados aspectos que Heidegger describe en **Ser y tiempo** como:

- La dictadura del "uno".
- La pasividad del "das Man".
- Las modalidades de la caída.
- La aceleración y normalización de lo público.
- La disposición a la angustia.

Les sugerimos explorar estos aspectos para acercarnos al *mundo psi* desde el trabajo de Heidegger.