Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN N° 4793 C.G.E.
Expte. Grabado N° (1787536).-

PARANÁ, 10 DIC 2015

VISTO:

Ley de Educación Nacional N° 26.206 que en su Artículo 86° dispone que "*Las Provincias (....) establecerán Contenidos Curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, y promoverán la definición de Proyectos Institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas por esta Ley*"; y

CONSIDERANDO:

Que en el Artículo 76° de la citada Ley de Educación Nacional se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como Organismo responsable a Nivel Nacional de la formación docente en el país, entre cuyas funciones tiene la de "*Promover políticas nacionales y Lineamientos Básicos Curriculares para la Formación Docente Inicial y Continua*"(inciso d);

Que la Resolución N° 24/07 del Consejo Federal de Educación (CFE) establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente, dejando comprendido en su Anexo I que el Estado Nacional tiene el compromiso de trabajar para la superación de la fragmentación y desigualdad educativa, con la construcción de una escuela que forme para una ciudadanía activa que apunte a una sociedad justa, para lo que trata de elevar los niveles de calidad de la educación;

Que la Ley de Educación Provincial N° 9890, en su Artículo 108° establece que la finalidad de la formación docente inicial está orientada a "*...formar y preparar profesionales en conocimiento y valores para la vida democrática, la integración regional y latinoamericana, capaces de enseñar, generar conocimientos y juicio crítico necesarios para la formación integral de las personas, con compromiso con el contexto cultural, social, local y provincial y el fortalecimiento del sistema democrático federal.-*";

Que en el Artículo 53° de la misma establece que los Diseños Curriculares del Nivel Superior estarán acordes con los Lineamientos aprobados en el Consejo Federal de Educación para el reconocimiento de la validez nacional de los títulos (Resolución N° 1588/12 ME);

Que la Dirección de Educación Superior constituyó un Equipo para la elaboración del Diseño Curricular de la carrera "Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía" ya que el que se implementó hasta el presente ciclo lectivo, dispuesta por Resolución N° 4126/11CGE debía adecuarse a la Normativa Nacional;

Que en el proceso de elaboración se llevaron a cabo encuentros provinciales, regionales e institucionales de consulta a los diferentes actores relacionados a los Institutos Superiores de Formación Docente de gestión pública, estatal y privada, reflejadas en el documento elaborado como así también de un representante de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos, garantizando las instancias de participación, diálogo y construcción democrática;

Que se han tenido en cuenta las "Orientaciones para la Organización pedagógica e institucional de la Educación Obligatoria", que se establecen en el Anexo I de la Resolución Nº 93/09 CFE;

Que en el marco del Plan Educativo Provincial 2011 – 2015, constituye una prioridad para la actual gestión educativa avanzar en el fortalecimiento de los aspectos curriculares de la formación docente inicial;

Que al Consejo General de Educación como órgano de planeamiento, ejecución y supervisión de las políticas educativas, le corresponde aprobar los Diseños y Lineamientos Curriculares para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y los Planes de Estudio de las diferentes carreras dentro de su ámbito de competencia. (L.E.P. Artículo 166º, Inciso d)

Que tomado conocimiento la Titular del Organismo y Vocalía interesan el dictado de la presente normal legal;

Por ello;

EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

R E S U E L V E

ARTÍCULO 1º.- Derogar a partir de la presente norma legal, la Resolución Nº 4126 C.G.E. de fecha 19 de Octubre de 2011.-

ARTÍCULO 2º.- Aprobar el Diseño Curricular de la carrera "Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía" para la provincia de Entre Ríos el que como Anexo forma parte de la presente Resolución.-

ARTÍCULO 3º.- Establecer que el Diseño Curricular aprobado en el Artículo precedente comenzará a implementarse con autorización por normativa del Consejo General de Educación en los Institutos de Formación Docente de Gestión Estatal y Privada, a partir del año Académico 2016.-

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

RESOLUCIÓN Nº 4793 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1787536).-

ARTÍCULO 4º.- Registrar, comunicar, publicar en el Boletín oficial y remitir copia a: Presidencia, Vocalía, Secretaría General, Jurado de Concursos, Dirección de Educación Superior, Dirección de Educación de Gestión Privada (3 copias), Ministerio de Salud, Coordinación General Informática de Concursos y Evaluación de Títulos, Centro de Documentación e Información Educativa, Departamento de Legalización, Homologación, Competencia Docente e Incumbencias Profesionales de Títulos y Equivalencias de Estudios y pasar las actuaciones correspondiente a las Direcciones intervinientes a sus efectos.-
/DN.-
ES COPIA

Prof. HÉCTOR E. DE LA FUENTE
Vocal
Consejo General de Educación

Prof. JOEL W. SPIZER
VOCAL
CONSEJO GENERAL DE EDUCACION

Lic. CLAUDIA VALLORI
PRESIDENTE
Consejo General de Educación
Provincia de Entre Ríos

Lic. PATRICIO TORRES
Director de Despacho
Consejo General de Educación

Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

4793

RESOLUCIÓN Nº C.G.E.

Expte. Grabado Nº (1787536).-

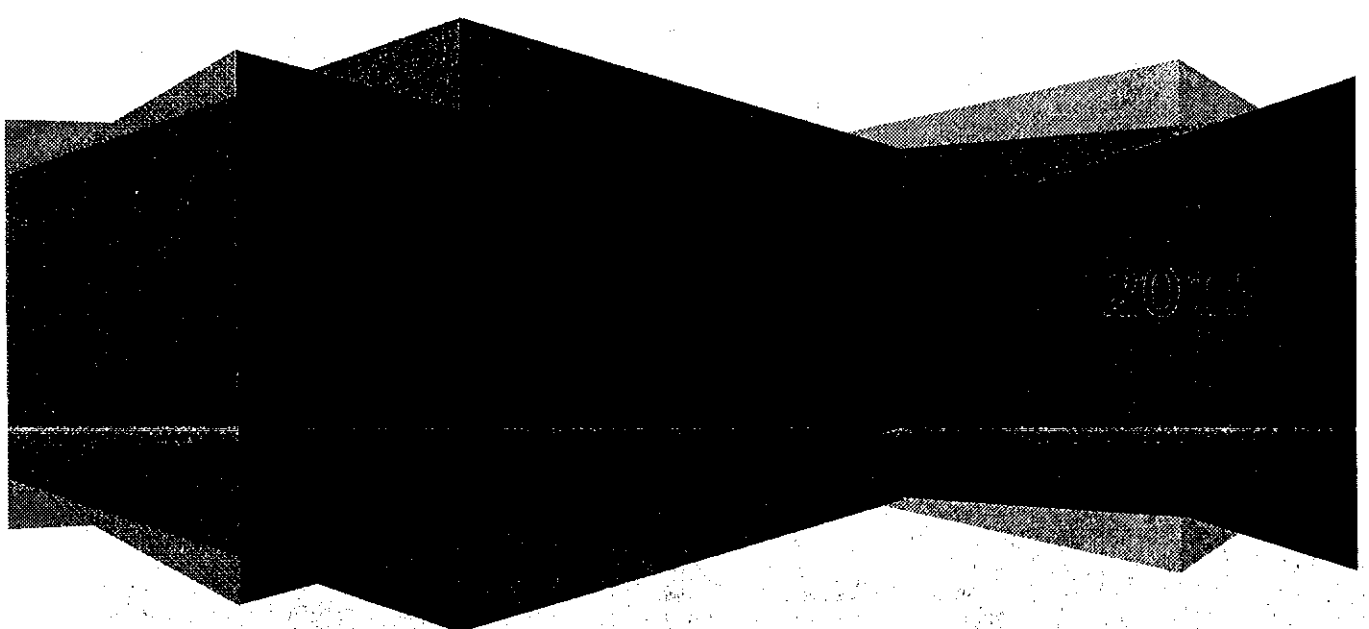
GOBIERNO DE ENTRE RÍOS

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Diseño Curricular Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° 4793 C.G.E.

Expte. Grabado N° (1787536).-

GOBERNADOR
Don Sergio Daniel Urribarri

VICEGOBERNADOR
Don José Cáceres

MINISTRO DE EDUCACIÓN, DEPORTES Y PREVENCIÓN DE ADICCIONES
Dr. José Eduardo Lauritto

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Lic. Claudia Vallori

VOCALES
Prof. Joel W. Spizer
Prof. Héctor de la Fuente
Prof. Blanca Azucena Rossi
Prof. Susana María Cogno

DIRECTOR DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Prof. Raúl Enrique Piazzentino

DIRECTORA DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA
Prof. Patricia Palleiro de Todoni

EQUIPO PROVINCIAL DE DISEÑO CURRICULAR
Licenciada Laura Patricia Lía
Profesora Superior Ana María Ramírez
Profesora Janet Cian
Profesora Romina Gallo
Profesor Christian Damián Schwarz y Magister Luis, Lafferriere (Economía)
Profesora Marina Cañete y Profesora Rosa María Ramírez (Psicología)
Doctor Dante Klocker y Licenciada Janet Ruiz Díaz (Filosofía)
Profesora Claudia Caballero y Profesor Ignacio Díaz (Ciencia Política)
Licenciado Daniel Richar y Licenciada Estela Solana (Educación Tecnológica)
Profesor Daniel Jacob (Representante gremial por AGMER)

PRESENTACIÓN

Con agrado presentamos estos nuevos diseños curriculares para la formación docente. Ellos surgen de una construcción colectiva iniciada en los años 2007 y 2008, como consecuencia de la sanción de las Leyes de Educación Nacional y Provincial, N° 26206 y N° 9890, respectivamente.

Estos diseños tienen como marco las políticas educativas concertadas nacional, federal y provincialmente, conducentes a reconstruir la centralidad política y pedagógica del Nivel Superior en la Formación de docentes para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

La construcción de los mismos ha significado una apuesta a una gestión democrática, tanto desde la participación de diversos actores y sus diferentes intereses, expectativas, deseos y dificultades, como de las condiciones que se fueron generando y la posterior toma de decisiones.

El colectivo, formado por docentes, estudiantes, egresados y autoridades, que ha trabajado en ellos, legitima la propuesta sin cerrarla; presentándola como una hipótesis de trabajo flexible e inacabada a recrearse en las prácticas docentes institucionales.

Llevan consigo el desafío de proponer trayectos integrados y articulados que permitan a nuestros estudiantes, experiencias formativas significativas y comprometidas con las instituciones educativas del territorio en el cual desarrolla su actividad cada Instituto Superior de Formación Docente.

Lic. Claudia Vallori
Presidente del Consejo General de Educación

ÍNDICE

DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL 9

MARCO GENERAL 10

Una mirada sobre la situación actual de la formación docente en la provincia de Entre Ríos 15

Categorías que dan sentido a los Diseños Curriculares de Educación Superior de la provincia 17

ESPECIFICACIONES ACERCA DE LA CARRERA 25

- Título que se otorga: Profesor/a de Educación Secundaria en Filosofía 25
- Duración: 4 años 25
- Condiciones de ingreso 25
- Propósitos de la Formación Docente Inicial 25
- Perfil del egresado 26
- Campo ocupacional 27

ESTRUCTURA CURRICULAR 27

- Especificaciones acerca de la estructura curricular 27
- Carga horaria y cantidad de unidades curriculares 31

CAMPOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE 37

- **Campo de la Formación General** 37

PRIMER AÑO 37

Pedagogía 37

Oralidad, lectura, escritura y TIC 40

Corporeidad, juegos y lenguajes artísticos 43

Didáctica general 45

Filosofía 48

SEGUNDO AÑO 51

Historia social y política argentina y latinoamericana 51

Psicología de la educación 54

Educación sexual integral 57

TERCER AÑO 59

Historia de la educación argentina 59

Sociología de la educación 62

Análisis y organización de las instituciones educativas 65

CUARTO AÑO 68

Derechos humanos: ética y ciudadanía 68

- **Campo de la Formación Específica** 70

PRIMER AÑO 73

Antropología Filosófica 73

Filosofía Antigua 75

Introducción a la Lógica 79
Introducción a la lectura y análisis de textos filosóficos 80
SEGUNDO AÑO 82
Sujetos de la Educación Secundaria 82
Didáctica de la Filosofía 85
Filosofía Medieval 89
Metafísica 93
Teoría del Conocimiento 95
Ética 98
TERCER AÑO 100
Pensamiento Argentino y Latinoamericano 100
Filosofía de la Cultura 102
Ética Aplicada 104
Filosofía Moderna 107
Epistemología 111
UNIDAD DE DEFINCIÓN INSTITUCIONAL (UDI) 114
CUARTO AÑO 114
Filosofía Política 114
Metodología de la Investigación Filosófica 118
Filosofía Contemporánea 119
Estética 125
Filosofía del Lenguaje 127
Problemáticas Filosóficas Contemporáneas 130
Unidades curriculares de definición institucional (UDI) 132
□ **Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente 132**
PRIMER AÑO 139
Práctica Profesional Docente I 140
Sujetos y Contextos: Aproximación a la práctica educativa 140
SEGUNDO AÑO 142
Práctica Profesional Docente II 142
Educación Secundaria y Práctica Profesional Docente 142
TERCER AÑO 145
Práctica Profesional Docente III 145
Cotidianeidad en las aulas: experiencias de formación 145
CUARTO AÑO 148
Práctica Profesional Docente IV - Residencia 148
Escenas educativas y trayectorias de Formación 148
EQUIPOS DE CÁTEDRA *152*

DEFINICIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL Y NACIONAL

La Constitución Provincial Reformada[1] en su artículo 11°, enuncia: *Todos los habitantes de la Provincia gozan del derecho de enseñar y aprender conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio.*

La política educativa provincial y nacional, expresada en las distintas normativas y documentos tales como: Ley de Educación Nacional Nº 26206, Ley de Educación Provincial Nº 9890, Resoluciones 23/07, 24/07, 30/07 y 74/08 del Consejo Federal de Educación, el Plan Educativo Provincial 2011-2015, entre otros, se orienta al fortalecimiento de la Formación Docente Inicial a través de la actualización de los Diseños Curriculares.

La educación y el conocimiento, en tanto bien público y derecho personal y social de los sujetos, se erige como prioridad nacional para la construcción de una sociedad más justa y más democrática.

En este sentido, el Estado, restituido en su lugar indelegable como principal agente educador ofrece a la Formación Docente Inicial, un lugar clave para los procesos de transformación curricular.

Las políticas educativas provinciales se redefinen en líneas de acción que apuestan a:

- Fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada estudiante la posibilidad de definir su proyecto de vida, basado en valores tales como libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto por el otro, justicia, responsabilidad y bien común.
- Contribuir a la formación de los sujetos, en sus dimensiones física, intelectual, afectiva, histórica, política, cultural, social, ética, y espiritual, fomentando el respeto a la pluralidad, al diálogo, generando democráticamente consensos y resolución pacífica de conflictos.
- Promover la formación, producción, y distribución de conocimientos, la creatividad y el espíritu crítico, la cultura del esfuerzo, el trabajo solidario, responsabilidad por los resultados y defensa de los derechos humanos.
- Mejorar las condiciones laborales docentes, respetando los lineamientos que en materia salarial define el Ministerio de Educación de la Nación.
- Asegurar espacios y tiempos compartidos para el trabajo cooperativo, autonomía institucional y democratización de las instituciones.
- Brindar a las personas con discapacidad una propuesta pedagógica que les permita el pleno ejercicio de sus derechos, el desarrollo de sus posibilidades y su integración.

[1] Sancionada el 30 de Octubre de 2008 y promulgada el 1° de Noviembre del mismo año.

MARCO GENERAL

En torno al concepto de currículum existe multiplicidad de debates, producciones y significados. Alicia de Alba (1998) sostiene que: *Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. (...) Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales – formales y procesuales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones*[2].

Comprender el currículum desde esta perspectiva, exigió habilitar tiempos y espacios para la participación y negociación, a fin de elaborar colectivamente una propuesta de diseño curricular para la formación docente que permitiera visualizar el acercamiento entre los polos de las múltiples tensiones que atraviesan el campo social y se hacen presentes en el curricular.

Este diseño curricular representa un ejercicio de fortalecimiento del sistema educativo y de la formación docente, que se proyecta al interior del currículum; construye una propuesta común que reconoce las diferencias, intentando otorgar flexibilidad sin caer en la desarticulación.

Esto implica un posicionamiento político, epistemológico y pedagógico, expresado en los acuerdos en relación a propósitos, organización y selección de unidades curriculares, contenidos, marco orientador, configuraciones didácticas para la formación docente inicial de los/las profesores/as de Educación Secundaria en Filosofía.

El proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular no puede ser resuelto desde un lugar ajeno a los institutos de formación docente, ya que ellos son uno de los ámbitos más importantes donde se materializa el currículum. Esto significó la participación con fuerte carácter deliberativo, la toma de decisiones a partir del diálogo crítico, habilitando la palabra y la expresión de diferentes perspectivas de los sujetos involucrados.

La construcción de lo común es posible a partir del análisis permanente de lo que une, de puntos posibles de encuentro, factibles de ser deseados y alcanzados por todos, de la consideración de las diferencias específicas y los diversos caminos que puedan recorrerse a partir de ellas, en vistas a aquello que permite identificarnos como un colectivo.

Un currículum en el cual lo común ya no significa lo mismo, sino apertura a la diversidad de experiencias humanas, que implica el debate y la promoción activa de un proyecto formativo que prepare a los estudiantes para vivir en una sociedad cada vez más plural.

La consideración de la diferencia no significa que el texto curricular explicite detalladamente contenidos, proyectos o exclusivamente situaciones particulares, sino que, de alguna manera, comprenda a todos.

Entendemos este cambio curricular como propuesta que recupera los tránsitos realizados, las historias institucionales y de formación. Es fruto de consensos y disensos, resultado de la disposición para mirarse, escucharse, expresarse, comprenderse y respetarse.

[2] ALBA, A. (1998). *Curriculum, crisis, mito y perspectiva.* Buenos Aires: Miño y Dávila. Pág. 75.

La consolidación de esta construcción curricular participativa, articulada, flexible y abierta requiere también de definiciones y acciones políticas, a nivel nacional y provincial.
Las decisiones no son sencillas ni neutras, son políticas y éticas. Se han tomado desde el compromiso con la vida, la libertad, el diálogo, la educación para las sociedades democráticas participativas y sustentables, desde un conocimiento construido socialmente para fundamentar una racionalidad que permita generar nuevos vínculos y modos de organizarnos.

La Formación Docente en la Provincia de Entre Ríos. Orígenes y Legados

¿Por qué incluir en un diseño curricular la historia de la formación docente? Partimos del supuesto que toda práctica educativa es situada, se temporaliza, se vivencia. Está ubicada en un territorio imaginario y real, tiene memoria, sabe a decepciones y esperanzas. Aludimos en este sentido a que todo vínculo pedagógico está inmerso en proyectos, contextos e intencionalidades, que es construido por sujetos que en estos tiempos comunican la escuela con el mundo.
Asomarnos a este paisaje conceptual, nos enfoca en los propósitos de "mirar" y "mirarnos" en la génesis de una escritura curricular que admite un cruce de concepciones y perspectivas pedagógicas y disciplinares, pero que está anclada en una época, en un momento histórico, que como tal reconoce el diálogo, los intereses, las pasiones, los consensos; dinámicas que los seres humanos en tiempos breves o largos con rupturas y continuidades, con decisiones y/o alianzas, configuran intervenciones políticas.
Si revisamos las historias que dieron origen a los institutos, las mismas dan cuenta de reuniones de grupos de docentes, recolección de firmas de estudiantes, solicitudes de las comunidades de vecinos, notas y gestiones de funcionarios, que van configurando, casi en un paisaje costumbrista, el mítico expediente.
En las narraciones institucionales, hay marcas de un registro identitario que se expresa como matriz fundacional, los horarios de funcionamiento vespertinos y nocturnos que muchas veces no se demuestran en la memoria ciudadana, una matrícula mayoritaria de trabajadores y la "casa propia", que reiteradas veces se constituye en una errancia, en un vagabundeo por distintas instituciones. Estas cualidades operan, de alguna manera como resguardo y también, como una intimidad ajena, que muchas veces resta decisión y autoridad para debatir, participar e intervenir en la vida escolar y social de los pueblos y ciudades.
Pensar la historia de los institutos de formación docente para el nivel secundario en nuestra provincia, implica pensar los sucesos del sistema educativo entrerriano, así como las transformaciones curriculares operadas en el nivel, que en forma tenue o con más convicción en los últimos años, presiona sobre la institucionalidad formadora.
Las cuestiones educativas no admiten una mirada parcelada, las problemáticas y las urgencias que recorren las escuelas requieren de propuestas de trabajo que superen las fronteras de las instituciones; hacer públicas las demandas de la enseñanza no implica estigmatizar a una escuela y sus docentes como buenos o malos, sino fortalecer el circuito democrático de un sistema formador que está en diálogo con el mundo, permeable a los desafíos que una época nueva está necesitando.

Trazar la periodicidad de la historia de la formación docente en nuestra provincia, permite reconocer procesos en los cuales el interjuego de las políticas nacionales y sus reacomodamientos en el ámbito de la provincia, traccionaron y definieron una "trama" de sentidos.

Estos trazos, y sus matices, autorizan o impugnan coordenadas históricas que se visualizan en diferentes planos: político, económico y social. Esta superficie multidimensional determina al interior del campo de la formación docente, una raíz cultural profesional que es compleja y ambigua, independientemente de la coyuntura histórica.

En este sentido, conviene recordar que el año 1870 se funda en la ciudad de Paraná, la primera Escuela Normal del país, hito político-pedagógico en la constitución de la docencia y la ciudadanía nacional. Considerando este punto de partida, podemos aproximarnos a prácticas y hábitos en la formación docente vernácula.

La formación docente de los profesorados de secundaria no queda exenta del movimiento normalista, no sólo porque muchos profesorados de la provincia funcionan en las Escuelas Normales, sino porque su impronta está atravesada por el discurso normalista. Esto sumado a la férrea formación disciplinar, diseñada por el positivismo, donde se escinden la formación en dos mundos irreconciliables: teoría y práctica. Esta divisoria se naturaliza en los planes curriculares de los profesorados.

Hasta fines de la década del sesenta, tal formación estaba dividida en dos recorridos, los *maestros*, que se formaban en las escuelas normales y los *profesores* en las universidades. Si bien a fines del siglo XIX se crea el Instituto Nacional del Profesorado y en 1903 se organiza la formación de profesores de secundaria, recién por el año 1948 en nuestra provincia se funda el Instituto del Profesorado Secundario en Filosofía y Pedagogía en la ciudad de Paraná.

En los matices, trazos e imágenes de nuestro devenir histórico, en 1958 los debates referidos a quienes apoyaban la laicidad de la educación y quienes sostenían la libertad de enseñanza, culmina dice Adriana Puiggrós[3] *con el dictado de la legislación educativa necesaria para facilitar el subsidio estatal al sector privado y capacitarlo para expedir títulos habilitantes en el nivel terciario*. A este hecho se suma la creación en 1960 de la Superintendencia de Enseñanza Privada. Estos acontecimientos proyectan en la provincia, la creación en la década del sesenta de varios Institutos de gestión privada que albergan profesorados de nivel secundario.

En el año 1969, los cambios educativos establecen la terciarización en la formación de los maestros, estas transformaciones impulsan al inicio de la década del setenta, la creación de los institutos en el sur provincial: Gualeguaychú y Gualeguay, son referencias puntuales y significativas en la microrregión de aquellas latitudes.

La última dictadura militar, acaecida entre 1976 y 1983, no solo erosionó los lazos sociales y políticos de la sociedad argentina, generó una "conciencia ciudadana" de sospecha hacia la democracia y su regreso institucional. El sector docente no quedó al margen de las persecuciones y violaciones a los derechos humanos. El autoritarismo de muchas prácticas educativas en los institutos formadores es un rasgo emergente de aquel pasado.

[3]PUIGGRÓS, A. (2000). *¿Qué pasó en la educación argentina?* Desde la Conquista hasta el Menemismo, Buenos Aires: Kapelusz.

Con el retorno de la democracia en 1983 se instaló un importante debate educativo alrededor de la necesidad de la transformación de las instituciones y las prácticas escolares afectadas durante tantos años por el control y el aislamiento.
Se generaron procesos participativos tendientes a que docentes y estudiantes alcanzaran autonomía propia y pensaran en forma crítica.
La Transformación Curricular se inició en Entre Ríos en 1986 en un grupo de escuelas de educación media como experiencia piloto; tuvo continuidad y se expandió a partir de 1987 no sólo a todas las escuelas de este nivel, sino también a escuelas primarias y a la formación docente del Nivel Superior.
Este proyecto provincial tuvo directa relación con procesos impulsados en el país a partir del retorno a la democracia, y el eje de la formación docente fue puesto en la necesidad de transformar las instituciones y prácticas escolares.
En esta etapa de innovaciones pedagógicas se puso el acento en:

1. La actualización científica de los contenidos de enseñanza, su regionalización y vinculación con la realidad socio-cultural.
2. Una organización de la enseñanza interdisciplinaria a través de Núcleos Problemáticos, sin que las disciplinas perdieran su identidad, y sostenida por una organización institucional del trabajo docente con horas extra-áulicas.
3. La democratización de las relaciones institucionales con la implementación de los Consejos Directivos y la organización de los Centros de Estudiantes.

Las reformas en la formación docente se produjeron a partir de 1988, cuando se planteó como experiencia piloto en escuelas normales la modificación del currículum a través del Proyecto Maestros de Enseñanza Básica (MEB) del que egresaron apenas dos promociones.
En la década del noventa se instaló el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), interrumpido por la reforma educativa iniciada en 1993. Como señala María Cristina Davini[4]: (...) *las dos propuestas curriculares introducen la idea de* ***diseño*** *que no sólo rompe con la tradición anterior sino que prevé diversos formatos, articulaciones, secuencias y ritmos. Adoptan la organización en áreas, integradas por módulos y talleres y la residencia docente. Ambos proyectos se colocan conceptualmente en la línea de la formación docente dirigida a la integración de la teoría y la práctica (...).*
Cabe recordar que al calor de las políticas neoliberales de esos años el Congreso Nacional sanciona en el año 1993 la Ley Federal de Educación (24195). En esta normativa se establece que las provincias deben hacerse cargo del sostenimiento económico de los institutos nacionales, ya que la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos así lo deja instituido.
En este contexto los institutos de formación docente deben estar articulados en un sistema nacional denominado Red Nacional de Formación Docente Continua (RDFC). Siguiendo a Jorge Cardelli[5]: *Los Institutos de cada provincia se articulan en torno a una Cabecera Provincial y todos, a través de estas cabeceras quedan articulados a una Cabecera Nacional*

[4] DAVINI, M. (1998). *El currículo de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza.* Propuesta educativa. N°. 19, año 9.Buenos Aires: Noveduc.
[5] CARDELLI, J. (2000). *La formación docente en los últimos 20 años.* En Cuadernos de Educación, Serie Formación Docente. Año 2 N°3. Buenos Aires: CTERA.

que es el Ministerio de Educación de la Nación. Las cabeceras provinciales están en los ministerios de educación de las provincias. Pertenecer a la Red para un instituto es una cuestión crucial porque a partir de allí puede seguir siendo legítimo el título que se está entregando.

En 2001 la Legislatura Provincial crea la Universidad Autónoma de Entre Ríos, por lo tanto los Institutos de Formación Docente de Paraná y de Concepción del Uruguay pasan a formar parte de ella. Situación que genera amplios debates, ya que al interior del sistema educativo provincial origina dos circuitos de formación docente diferenciados, uno de rango universitario y otro "histórico" de nivel terciario.

Los institutos que continuaron dependiendo del Consejo General de Educación (CGE) modificaron sus currículos siendo aprobados por el Decreto N° 1631/ 01 del MGJE de la Provincia de Entre Ríos. Estos "diseños" introducen cambios y perspectivas al interior de las diferentes disciplinas. Los campos del conocimiento se abordan en *trayectos* que intentan introducir modificaciones a los espacios curriculares, abriendo un diálogo con las herencias y legados clásicos.

La sanción de la Ley de Educación Nacional (26206) en el año 2006 da un giro a las políticas de formación docente, ya que entre sus decisiones, el artículo 76 establece: *Créase en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable (...).* Cuya función se menciona en el inciso "d" del artículo 76: *Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.* Esta regulación permite avizorar una perspectiva restituyente por parte del Estado en cuanto a las políticas para el nivel superior, que no sólo hacen hincapié en el plano curricular, sino en el acompañamiento a través de diferentes programas, proyectos y becas.

Desde este nuevo escenario la formación de profesores para el nivel secundario se vio afectada por: la explosión de la matrícula en el nivel y la creación de numerosas escuelas con diferentes trayectos y terminalidades. Estos acontecimientos marcaron el inicio educativo del siglo XXI en nuestra provincia, al requerir de nuevos docentes para este escenario. Esta situación evidencia la creación en este tiempo de numerosos profesorados en varias ciudades de la provincia.

Otro aspecto relevante para la formación docente en Entre Ríos es la definición de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Ley de Educación Nacional N° 26206 y la Ley de Educación Provincial N° 9890, como también su constitución como unidad pedagógica y organizativa destinada a los /as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.

La importancia de la obligatoriedad reside, como lo establece el Diseño para la Educación Secundaria Orientada, no sólo en la certificación del nivel, sino en lo que implican los aprendizajes valiosos para la vida de estos sujetos en lo personal, social, profesional-laboral, según las nuevas demandas de la provincia, del país y de su contexto.

En estos tiempos contemporáneos nos encontramos con desafíos importantes, en este sentido, Flavia Terigi[6] dice: *La docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes. Por un lado, porque transmite un saber que no produce; por otro lado, porque para poder llevar a buen término esa transmisión, produce un saber que no suele ser reconocido como tal.*
Si se reconoce que el campo educativo es de naturaleza política, la elaboración del presente diseño curricular es una oportunidad para compartir saberes entre unos y otros, docentes, alumnos, graduados y autoridades. Puede significar un lugar para colectivizar una experiencia formadora, que desde las pasiones, la militancia o la especulación teórica, nos permita en los institutos transitar genuinamente los avatares de la enseñanza.

Los profesorados de Filosofía en la provincia de Entre Ríos

Actualmente la provincia de Entre Ríos cuenta con tres propuestas de formación docente en Filosofía. Las mismas se encuentran en las siguientes localidades: Concordia, en el Instituto de Profesorado *"Concordia"* (1962) Victoria en el Instituto Superior del Profesorado *"San Benito"* (1984) y Concepción del Uruguay (2011), en la Escuela Normal Superior *"Mariano Moreno"*.
En las dos primeras localidades los profesorados son de Gestión Privada-Confesional, mientras que en la tercera responde a la Gestión Estatal.

Cada uno posee un perfil que ha definido la Institución y presenta características particulares.

En las instancias de abordaje territorial se fueron presentando posibilidades para pensar el Diseño Curricular de manera conjunta y se fue arribando a la necesidad de pensar una Formación que apunte al tratamiento de temáticas contemporáneas que atraviesan la reflexión filosófica actual, que prepare a los docentes para abordar el Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, que pueda integrar los tres campos de la formación para afrontar la tarea de educar cuya centralidad está puesta en la enseñanza, para lo cual los docentes deben conocer al sujeto de aprendizaje y partir de sus trayectorias.

Por ello el Diseño Curricular se estructura en función de objetivos comunes, la formación de docentes que superen la historización de la enseñanza de la filosofía para promover el pensamiento filosófico, la capacidad de conocer, comprender y apropiarse de las temáticas pertinentes en el tiempo y en la disciplina y en el profundo compromiso de entender la docencia como una función ético, política y pedagógica.

Una mirada sobre la situación actual de la formación docente en la provincia de Entre Ríos

La formación docente de la provincia de Entre Ríos, dependiente del Consejo General de Educación, cuenta recientemente con la aprobación de los Diseños Curriculares de los

[6] TERIGI, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En FRIGERIO, Graciela, DIKER, Gabriela y BAQUERO, Ricardo. (Comps). (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante.

Profesorados de: Educación Física (Resolución N° 0295/10), Artes Visuales (Resolución N° 0296/10), Música (Resolución N° 0297/10) , Educación Especial (Resolución N° 0298/10), Profesorado Superior de Ciencia de la Educación (Resolución N° 0259/11), de Inglés (Resolución N° 0760/14 CGE) ,de Educación Secundaria en: Química (Resolución N° 0762/14 C.G.E), Matemática (Resolución N° 0764/14 C.G.E), Biología (Resolución N° 0761/14 C.G.E), Física (Resolución N° 0758/14 C.G.E), Lengua y Literatura (Resolución N° 0759/14 C.G.E), Geografía (Resolución N° 0766/14 C.G.E) e Historia (Resolución N° 0765/14 C.G.E) y de los Profesorados de: Educación Primaria (Resolución N° 4170/14 C.G.E) y Educación Inicial (Resolución N° 4165/14 C.G.E).

Estos Diseños Curriculares requieren para su implementación condiciones institucionales, por ello se inscriben las siguientes normativas:

- Reglamento Orgánico Marco (Resolución N° 2842/09 C.G.E), el cual asegura y consolida la cultura democrática de las instituciones de Educación Superior, mediante el fortalecimiento de la autonomía y la participación en las distintas instancias de gobierno del nivel.
- Reglamento Académico Marco (RAM) aprobado por Resolución N° 1066/09 C.G.E y su ampliatoria, Resolución N° 0655/15 C.G.E que aportan criterios para el acompañamiento a las trayectorias formativas en lo referente a ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en el Nivel Superior. Trayectoria que se desarrolla en un contexto particular, donde, organizar, generar y sostener pedagógicamente los discursos y prácticas de formación, constituyen, junto a otros elementos, un principio de identidad docente como práctica política con profundo compromiso social.
- Creación de los Consejos Evaluadores Resolución N° 2832/09 C.G.E, derogada y reemplazada por las Resoluciones N° 1750/11 CGE, N° 3625/12 CGE y N° 2905/13 CGE. Estos consejos tienen a su cargo la evaluación de títulos y antecedentes en los concursos para cubrir suplencias en horas cátedras y cargos iniciales de Nivel Superior.
- Reglamento de Prácticas (Resolución N° 3266/11 C.G.E), que dispone políticas de fortalecimiento de la formación de los estudiantes en las prácticas profesionales docentes a través de redes de vinculaciones entre los Institutos de Formación Docente y los distintos Niveles y Modalidades del Sistema Educativo para los que forman docentes, con la participación de los distintos actores sociales que constituyen las comunidades educativas y las organizaciones del contexto.

Por otra parte, a partir de definiciones federales, el Instituto Nacional de Formación Docente crea el Área de Políticas Estudiantiles, en la que se gestionan acciones de formación y participación de los estudiantes a través de prácticas democráticas, en los órganos de gobierno y defensa de sus derechos, como lo expresan la Ley Nacional N° 26877 y la Ley Provincial N° 10215, sancionadas en el año 2013, las cuales garantizan las condiciones institucionales para el funcionamiento de los Centros de Estudiantes en las instituciones educativas públicas de nivel secundario, los institutos de educación superior e instituciones de modalidad de adultos. De este modo, actualmente, todos los Institutos de formación dependientes de la Dirección de Educación Superior, cuentan con sus Centros de Estudiantes, legítimamente constituidos.

La apropiación social del conocimiento se ha visto facilitada por el uso de las TIC. Por eso, y como política de inclusión del Estado nacional y provincial se incorpora el Programa Conectar Igualdad aprobado por Resolución N° 0459/10 del Poder Ejecutivo, consistente en la entrega de computadoras portátiles a todos los establecimientos públicos de Educación Secundaria, Especial, Técnico Profesional y de Formación Docente y la adecuación de las infraestructuras necesarias.
Ésta, junto a otras acciones como el uso de software libre, aulas virtuales, portales educativos, ciclos de formación , Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC, red de nodos institucionales, tienen por objeto, por un lado reducir las brechas digitales en el territorio argentino, valorizar la educación pública, democratizar la información y el acceso a los conocimientos, y por otro contribuir a la soberanía e independencia tecnológica, a la cual tienen derecho todas las comunidades.

Categorías que dan sentido a los Diseños Curriculares de Educación Superior de la provincia

Desarrollar una propuesta curricular de Formación Docente para la Educación Secundaria exige situar la mirada en lo que se considera prioritario para la formación inicial. ¿Qué tipo de formación se considera necesaria para el ejercicio de la docencia en los contextos actuales? ¿Qué se entiende por sujeto, conocimiento, evaluación, enseñanza y aprendizaje, considerando la complejidad e incertidumbre de las sociedades actuales?

FORMACIÓN DOCENTE

> *Si alguna vez fue posible pensar la formación inicial como una instancia capaz de contener todas las respuestas a los interrogantes que de manera permanente plantea el ejercicio profesional docente, en la actualidad en cambio el reconocimiento de la complejidad de esta tarea sumado a los avances permanentes en los campos de conocimiento científico y pedagógico inhabilitan cualquier pretensión de "cerrar" o dar por terminado el proceso formativo de un docente en esta instancia (...) la formación docente debe ser permanente tanto en términos de actualización disciplinaria y didáctica como en términos de la revisión, análisis y ajuste permanente de la propia práctica.*
>
> Diker. G. – Terigi. F.

¿Desde qué lugar nos situamos para pensar la educación y la formación docente, quiénes se forman para formar, quiénes enseñan y quiénes aprenden, en qué contextos, para qué?

¿Hablamos de una formación que se asemeja a **dar forma,** o hablamos de formación que habilita lo común y lo diferente?

Pensar la formación docente es abordarla como *trayectoria de formación,* tal como la plantean Nicastro y Greco (2009): *Al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, va mucho más allá de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo solo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación*[7].

Itinerarios que ponen en juego, sujetos, grupos, instituciones a lo largo del tiempo. Trayectorias diversas, situadas, que se entrecruzan con otras y van marcando un itinerario particular, ligado a experiencias escolares, familiares, sociales, políticas y culturales. En este sentido la formación docente remite a un devenir, a un proceso que articula contextos, sujetos, aprendizajes e historias en función de prácticas sociales y educativas.

La formación docente puede ser pensada entonces, como un texto, un relato con múltiples voces, que cada uno podrá leer o reescribir a su manera. La formación inicial es un punto de partida, es un camino a recorrer dentro de un sistema formador donde estudiantes y docentes en sus diferentes niveles, tejen múltiples tramas de lo posible.

Intentar una mirada compleja e integradora de la educación y la formación docente implica una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos, sucesos y procesos, exigiendo un abordaje interdependiente y de contextualización múltiple.

Pensar la formación docente es reflexionar sobre la relación dialéctica entre formación, historia y política, posibilitando la reconstrucción crítica del conocimiento y la acción, de las prácticas docentes a través de nuevas perspectivas de comprensión.

Es pensar en prácticas sociales protagonizadas por sujetos en espacios institucionales singulares, en formas de trabajo y modalidades de gestión, en tiempos, encuadres, tareas y encuentros. Implica, en este sentido, considerar las tramas interpersonales, culturales, micropolíticas en las cuales se desarrollan las prácticas de formación y el currículum.

El carácter integral de la formación docente, tal como lo plantea el artículo 72 de la Ley de Educación Nacional, da cuenta de la necesidad de la integración dialógica de la formación inicial y continua con la investigación y la extensión comunitaria, sin que esto implique que sean subsidiarias éstas últimas de la primera; es decir, de las diferentes funciones que pueden asumir los Institutos de Formación Docente.

En términos de Elena Achilli (2006), cuando hablamos de Formación Docente se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a cuestiones diversas; sujeto "a formar", el tipo de formación que se considere pertinente en cada carrera, e incluso la misma idea de formación, en términos de procesos de enseñanza y aprendizaje. La autora nos dice: *(...) voy a entender por Formación Docente a determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos enseñantes. Desde esta categorización de la formación docente resulta clave la misma noción de "práctica docente" en un doble sentido. Por un lado, como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo.*

[7] NICASTRO, S. y otros. (2009). *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Rosario: Homo Sapiens. Pág. 23.

Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar[8].

Si bien la consideramos como un proceso permanente, la formación docente inicial tiene que generar las bases para habilitar modos y prácticas de intervención que promuevan la posibilidad de pensar la escuela como ámbito en el que los espacios y tiempos faciliten el encuentro para la reflexión y el pensamiento complejo, posibilitando la restitución del deseo de aprender.

En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución Nº 24/07 C.F.E) se asume que *los docentes, son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su práctica.* Desde esta perspectiva, se piensa la formación docente como un trabajo que se configura con las siguientes características: práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, trabajo profesional institucionalizado en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de saberes a los sujetos en contexto.

Recuperar el sentido político e ideológico de la formación es un aspecto central, ya que como espacio de construcción tiene que apuntar a la autonomía y propiciar la enseñanza como tarea específica de carácter ético y político.

SUJETO

> *El sujeto no es una sumatoria de capacidades, propiedades o constituyentes elementales, es una organización emergente. El sujeto sólo adviene como tal en la trama relacional de su sociedad. Las propiedades ya no están en las cosas sino entre las cosas, en el intercambio. Desde esta nueva mirada, tampoco el sujeto es un ser, una sustancia, una estructura o una cosa sino un devenir en las interacciones. Las nociones de historia y vínculos son fundamentales para la construcción de una nueva perspectiva transformadora de nuestra experiencia del mundo y de nosotros mismos (...)*
>
> Najmanovich, D.

En todas las culturas existen instituciones, prácticas y discursos en las que se produce o transforma la experiencia que el sujeto tiene de sí mismo. Se puede hablar entonces de la formación docente como una serie de discursos que crean y modifican subjetividades; o bien, en términos de Foucault (1996), *diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos*[9].

[8] ACHILLI, E. (2006). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde. Pág. 23.
[9] FOUCAULT, M. (1996). El sujeto y el poder, en: *Revista de Ciencias Sociales Departamento de Sociología* – Facultad de Ciencias Sociales Fundación de Cultura Universitaria, Revista Nº 12, Montevideo.

El sujeto que se forma para ser docente, además de aprender un corpus de saberes que ha de transmitir (algo que, de cierto modo y hasta algún punto le es exterior, en el sentido que podemos decir que es el objeto de su aprendizaje), elabora una relación reflexiva sobre sí mismo. Pero además, ese sujeto es histórico y contextualizado, no puede ser analizado independientemente de los discursos y las praxis que constituyen la formación docente, puesto que es *(...) en la articulación compleja de discursos y prácticas donde se constituye en lo que es*[10].

Por eso, la idea de sujeto en la formación docente, requiere ser construida y reconstruida permanentemente, puesto que es histórica y cultural, más aún cuando aparece vinculada a los conceptos de *educación y formación*, también históricamente situados y culturalmente determinados.

Si reconocemos las distintas trayectorias formativas, historias personales y capitales culturales que poseen los distintos sujetos que habitan nuestros Institutos de Formación Docente, debemos comprender que cada uno de ellos se va formando poniendo en tensión sus representaciones, intereses, aquello que ofrece la institución formadora y sus intencionalidades.

En este sentido, uno de los grandes desafíos de la Formación Docente Inicial, radica en trabajar a partir de las diversas subjetividades que conviven en la Formación, poniéndolas en diálogo con los distintos conocimientos y prácticas docentes, con el objeto de desarrollar la identidad docente.

Como expresa Larrosa, *(...) la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que constituye su propia interioridad*[11]. Se trata de pensar, entonces, cómo los discursos pedagógicos y la praxis docente contribuyen a generar una subjetividad particular, una concepción de sujeto vinculado al conocimiento y su transmisión[12].

CONOCIMIENTO

(...)Gozo de pocas certezas, como la mayoría que se anima a enfrentar lo incierto del tiempo histórico en el que vivimos, pero una de ellas hace referencia al convencimiento de que nos será imposible construir una sociedad más igualitaria y un futuro más prometedor de espaldas al conocimiento y a los compromisos racionales de la ciencia (...)

Wolovelsky, E.

[10] LARROSA, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación.* Barcelona: La Piqueta.

[11] LARROSA, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación.* Barcelona: La Piqueta.

[12] Transmisión se entiende aquí en el sentido en que lo desarrollan Hannah Arendt, Régis Debray, Jacques Hassoun: el objeto de transmisión no es preexistente al momento en que es transmitido, y se vincula con aquello que una cultura considera tan relevante que transforma en legado para las nuevas generaciones. Sin embargo, la transmisión no es mera repetición. Para que ella exista, debe configurarse en parte de la nueva identidad, debe ser tomada para ser transformada.

El conocimiento es una construcción teórica, lingüística, cultural, histórica, política y social. En este proceso se tensionan prácticas sociales, relaciones de poder, modos de representación de la realidad, elaboraciones teóricas, modos de ordenación y categorización lingüística y conceptual de ciertos datos empíricos que el mismo conocimiento hace visibles. El carácter infalible del conocimiento instalado por la Modernidad ha sido puesto en cuestión, y tras numerosos aportes de filósofos, epistemólogos y científicos quedaron en evidencia las limitaciones del paradigma positivista. Los conceptos de *conjetura* de Karl Popper, y de *paradigma* de Thomas Kuhn, pusieron en crisis la idea de *acumulación* y de *verdad intrínseca*. La Escuela de Frankfurt y la hermenéutica, con sus afirmaciones acerca de la razón subjetiva, la definición del componente ideológico de la ciencia y la búsqueda de sentidos, los aportes de Albert Einstein ampliados por la física cuántica, el principio de indeterminación, las contribuciones de Ilya Prigogine, entre otros, instalaron la idea de que el mundo sólo puede conocerse a través de las formas de los discursos que lo interpretan. De esta manera es descalificada cualquier forma de conocimiento o pensamiento con pretensiones de absoluto. Cae a partir de ese momento el principio de legitimidad del saber y se instala la lógica de la deconstrucción; a partir de entonces no existen determinaciones fijas de significados y expectativas.

La Modernidad legitimó la necesidad de repetir y acumular saber para progresar y alcanzar el dominio del mundo con el conocimiento autorizado. Así, éste se volvió mercancía, y se naturalizó la idea de que el saber no puede ser para todos, sino para los más capaces. Como dice Freire, *(...) el saber de las minorías dominantes castró el crecer de las mayorías dominadas*[13].

Son los grupos hegemónicos los que instalan modos de circulación y autorización, circuitos de control del conocimiento que regulan la creación, la imaginación, la diferencia y el debate.

Las instituciones educativas consolidaron un vínculo con el conocimiento desde la perspectiva de la acumulación propia de la ciencia clásica que reduce, fragmenta, simplifica la realidad.

Lo que se puede conocer está legitimado por la construcción de *regímenes de verdad* en el que se inscriben decisiones académicas y políticas, que desde fuera regulan el vínculo del sujeto con el conocimiento, anulando la dimensión del deseo.

La concepción foucaultiana muestra que no hay saber que se sostenga si no está avalado por algún dispositivo de poder. No hay saber sin poder. Los saberes no obtienen reconocimiento público, incluso visibilidad, si les falta poder.

Vincular conocimiento y formación docente desde una perspectiva crítica, posibilita una visión integradora que evita la reducción y disyunción del conocimiento. Se trata de comprender la relación de contradicción entre los polos desde una perspectiva dialéctica del conocimiento, superando las dicotomías para alcanzar un orden más complejo, rico y fecundo.

[13] FREIRE, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

ESCUELA

(...) pensar la enseñanza escolar como política de transmisión nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión – exclusión, sino, antes bien, en el horizonte de la filiación.

Diker, G.

La escuela es una organización socialmente construida en diferentes procesos históricos, en la cual se desarrollan procesos de interacción social en relación con los contextos en los que funciona. Genera roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de una estructura formalmente reglamentada. Crea en el tiempo una cultura propia, constituida por creencias, representaciones y expectativas, tradiciones, rituales y simbologías; la cultura escolar no es homogénea sino que en un marco multicultural existen reglas de juego, normas que se negocian, se imponen y se convierten en objeto de diversos intercambios entre los sujetos.

La escuela se caracteriza por la complejidad de su trama, la multiplicidad y ambigüedad de objetivos, la pluralidad de los sujetos que la transitan y la disparidad de intereses. Su funcionamiento ordinario resulta contradictorio y conflictivo.

El carácter discursivo y práctico de la institución escolar es consustancial a su concepción como unidad social compleja, constituida por grupos que actúan en pos de metas más o menos manifiestas. Esta naturaleza ambigua y a la vez dinámica, hace que las percepciones sean muy distintas, según se pertenezca o no a ellos y según cómo quede definida esa pertenencia.

La complejidad de la escuela plantea la necesidad de asumir las contradicciones y dilemas para pensarla como el lugar de encuentro de la práctica pública y social de apropiación, distribución, intercambio y producción de conocimiento y cultura.

ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.

Freire, P.

Consideramos el trabajo docente como constitutivo del proceso de producción, circulación y distribución de los conocimientos en la medida que se compromete con la democratización de la cultura y de la enseñanza. *Enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades de los estudiantes. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los*

contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal[14].

La enseñanza es histórica, situada y normativa; tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica, en la medida en que la representación del mundo que ordena las prácticas se alimenta de marcos conceptuales y cuerpos de conocimientos legitimados socialmente.

Es un proceso político, socio-cultural, ideológico, ético *en el que juegan un lugar central la dimensión pedagógica. Tiene que poner en tensión los saberes profesionales-teóricos y los saberes prácticos de las trayectorias particulares, es trabajo en torno al conocimiento (...), desnaturalizando lo obvio, reconociendo lo imprevisible*[15].

Por eso en las situaciones de enseñanza es necesario develar las matrices de formación construidas como parte de las biografías escolares tanto de los formadores como de los estudiantes, ya que han instalado modos y expectativas cristalizados que no permiten abordar los problemas y condiciones de los contextos.

Aceptar que escuela y enseñanza están atravesadas por discursos que construyen modos de entender y reconocer el contexto socio- político- cultural y los sujetos que habitan en él, posibilita reconocerlos y ponerlos en tensión.

El punto de partida de la enseñanza es la asunción del estudiante que tenemos y no del que suponemos o quisiéramos tener. Hay que fundar la enseñanza en lo que los sujetos son y en lo que portan.

La enseñanza se orienta a desarrollar procesos de pensamiento, curiosidad por la investigación y exploración e instancias que posibiliten explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender ideas y puntos de vista. Enseñar también implica generar relaciones e interacciones entre los sujetos involucrados y el conocimiento.

Uno de los retos es conseguir que la enseñanza sea promotora del *(...) pensamiento apasionado –que incluye el deseo y la imaginación- para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida (...)*[16].

La enseñanza es transmisión. Por eso, *pensar la transmisión en términos de traspaso, pensar el traspaso en términos de continuación inventiva de un mundo común nos conduce a insistir sobre los usos de los objetos frágiles e inestimables de la transmisión, sobre la transicionalidad de la transmisión y sobre la actividad creadora de los sujetos. Lleva a pensar la clase como un espacio potencial confiado al arte atento e ingenioso por el cual aquellos que ya están allí acogen al otro más inesperado en el horizonte del mundo*[17].

Enseñar significa establecer un vínculo pedagógico. Dicho vínculo surge en el lugar de una renuncia: a enseñarlo todo y a resignificarlo todo.

Aprender es un derecho y un deber que compromete al sujeto en su totalidad. *La posibilidad de organizar el universo de experiencias, de alcanzar distintos niveles de representación y*

---

[14]MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACION. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares. Fundamentos del Campo de Formación General.* disponible en http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96371/EL002548.pdf?sequence=1

[15] CONSEJO GENERAL DE EDUCACION. (2008). *Conclusiones encuentros regionales Institutos Formación Docente*, Septiembre. Entre Ríos: Mimeo.

[16]LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós.

[17]FRIGERIO, G. Y DIKER, G. Comps. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.* Buenos Aires: Noveduc.

pensamiento está dado porque a ese sujeto que aprende se le aporta un sostén, una apoyatura vincular (...)[18]
Quien aprende, como dice Meirieu, requiere de *condiciones de seguridad* para atreverse a *hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo*[19].
Se aprende a partir de la necesidad, la curiosidad, la pregunta, cuando se generan el deseo de saber y de aprender.
El aprendizaje exige acción, reflexión, asumir progresivamente la palabra propia y apropiarse de los sentidos del mundo para conquistar la autonomía, la construcción de sí mismo como sujeto en el mundo.
Vincular enseñanza, aprendizaje y evaluación significa reconocer su carácter formativo, contextualizado y en proceso.
En este sentido, pensar la evaluación como formativa implica poder develar, desocultar aspectos que hacen a la propia práctica como así también al funcionamiento institucional que no parecen ser tan evidentes ante la primera mirada.
Para poder sostener esta mirada evaluativa, que implica volver a mirar, y mirarnos luego desde otro lugar, es necesario operar en dos direcciones, como nos recuerda Nicastro (2009) salirse de las miradas que capturan, aquellas que nos atrapan la atención, que nos "hipnotizan" y de las miradas que clausuran, que nos enclaustran la visión, que nos permiten sólo ver lo mismo, no dejándonos ver lo diferente, lo nuevo.
Pensando de esta manera, la evaluación reconoce la complejidad de los procesos educativos, como prácticas situadas, como construcciones históricas–sociales, como proyectos pedagógicos. Se enlaza con otras categorías tales como formación y experiencia ya que todo sujeto cuando tiene la posibilidad de observar se interpreta, se describe, se narra, y esto solo se produce en la problematización y en el interior de ciertas prácticas que ayudan a construir diferentes historias, en su singularidad y contingencia, permitiendo reconocer lo que se *es* y lo que *se pretende* realizar en las diferentes situaciones de enseñanza.
La evaluación formativa se vincula entonces con una multiplicidad de aristas que dejan entrever la complejidad del proceso, como fuimos expresando más arriba: formación, experiencia, saber. La evaluación vuelve la mirada hacia los sujetos, hacia sus trayectorias de formación.
Generalmente se asocia a la práctica evaluativa como evaluación de los aprendizajes, pero justamente lo que oculta este enunciado es al sujeto. Este corrimiento puede dar lugar a algunas reflexiones: ¿Se evalúa al estudiante individual sobre la base de una demostración del conocimiento de una disciplina? ¿O lo que se evalúa es el conocimiento corriente de la disciplina a través de la demostración que hace el estudiante de su conocimiento? En el primer caso, el referente a partir del cual se emite el juicio de valor es el aprendizaje de los estudiantes, mientras que en el segundo, lo es el campo disciplinar. Cuestionamientos que nos llevan nuevamente a los sujetos que aprenden. Por eso quizás sea necesario (re)preguntarse: ¿Quiénes son? ¿Cómo y dónde se hacen presentes en la elaboración de las propuestas educativas?

[18]QUIROGA. A. (1992). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento.* Buenos Aires: Cinco.
[19]MEIRIEU, P. (1998). *Frankestein educador.* Barcelona: Laertes.

Edith Litwin (2010) plantea que el campo de la evaluación da cuenta de posiciones controvertidas y polémicas no sólo desde una perspectiva política, sino también desde una perspectiva pedagógica y didáctica.[20] Expresa además que la evaluación es el estudio de las relaciones y de las implicancias del enseñar y aprender.
Durante la formación inicial deberemos intentar abrir espacios que posibiliten profundizar los procesos de reflexión sobre lo que acontece en el aula a los efectos de explicitar y asumir dificultades, conflictos, errores, avances, logros vinculados con los conocimiento, la metodología de trabajo, la relación pedagógica, las dinámicas grupales, a fin de reorientar o modificar los aspectos o situaciones que operan como obstaculizadores, y recuperar y profundizar los que favorecen la interacción y la construcción de conocimientos.

ESPECIFICACIONES ACERCA DE LA CARRERA

- **Título que se otorga:** Profesor/a de Educación Secundaria en Filosofía
- **Duración:** 4 años

- **Condiciones de ingreso**

Certificado de finalización y aprobación de estudios correspondientes al Nivel de Educación Secundaria.

- **Propósitos de la Formación Docente Inicial**

- Garantizar el conocimiento pedagógico-didáctico necesario para incidir en la formación de los sujetos de la educación primaria, en sus diferentes modalidades y contextos institucionales.
- Reflexionar y comprender las múltiples dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares, para el desarrollo de prácticas educativas transformadoras del propio sujeto, del otro y del contexto en que se actúa, dando lugar a prácticas docentes significativas.
- Propiciar la integración entre los contenidos de las diferentes unidades curriculares de los campos de formación, posibilitando la reflexión sobre la forma de pensar la enseñanza, los modos de dialogar y ejercer la autoridad pedagógica.
- Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía para la toma de decisiones en la participación en común, el ejercicio ético reflexivo y crítico de la docencia propiciando la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

[20] CAMILLONI, A; CELMAN, S. y LITWIN, E. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós. Pág.11.

- Promover la capacidad para coordinar situaciones de enseñanza de los contenidos integrando el análisis de los contextos sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico.
- Facilitar la selección y uso de nuevas tecnologías de manera contextualizada y reflexiva.
- Favorecer y generar el trabajo colectivo-colaborativo para la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos institucionales compartidos.
- Analizar la complejidad del mundo actual, la particularidad de las regiones y relaciones, para generar experiencias socioeducativas situadas y superadoras desde una perspectiva socio-histórica.
- Indagar las problemáticas del contexto educativo desde las dimensiones socioculturales, políticas, económicas y legales, asumiendo un posicionamiento y compromiso ético con la sociedad, la institución escolar y el trabajo docente.
- Comprender la vida escolar como parte de la realidad social, facilitando la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos en relación con sus realidades históricas, regionales, culturales y ambientales.
- Participar en la reflexión y construcción colectiva de los conocimientos, recuperando el sentido estético y complejo de la enseñanza.
- Pensar la práctica docente como un trabajo en equipo que permita elaborar y desarrollar proyectos institucionales y de intercambio con otras instituciones del contexto.
- Articular la formación inicial de profesores con la Educación Secundaria, fortaleciendo el vínculo con las escuelas asociadas y con otras instituciones y organizaciones sociales; reconociendo y valorando el aporte que hacen a la formación docente inicial.
- Contribuir a la construcción de marcos teórico-pedagógicos, disciplinares y didácticos que fundamenten los procesos de transmisión y constituyan referentes valiosos para interpelar, revisar y mejorar las prácticas de enseñanza.

- **Perfil del egresado**

  La construcción de un diseño curricular para la Formación Docente Inicial, nos posibilita resignificar la tarea docente, de manera tal de pensarla y concebirla como una práctica reflexiva y critica.

  En este sentido pretendemos que el egresado del Profesorado en Educación Secundaria en Filosofía sea un docente comprometido ético y políticamente con los procesos culturales, sociales, estéticos de la sociedad en la que vive.

  Por lo expuesto se aspira a formar un docente con capacidad de:

- Asumirse como sujeto autónomo, creativo, con responsabilidad profesional para la toma de decisiones.
- Contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los sujetos de aprendizaje y apoyar procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas.
- Posicionarse comprometidamente en la configuración y consolidación de su identidad como profesional docente.

- Construir espacios de trabajo compartido y colaborativo en las instituciones educativas.
- Comprender determinados marcos teóricos que lo habiliten para seguir profundizando en los diferentes campos de conocimiento.
- Seleccionar, diseñar y utilizar diversos recursos didácticos, en situaciones de enseñanza formal y no formal.
- Implementar reflexivamente los diseños curriculares del nivel de educación secundaria vigentes en los diferentes contextos y modalidades.
- Construir y desarrollar dispositivos pedagógicos-disciplinares para atender a la diversidad y la integración de los sujetos, desde la confianza en sus posibilidades de aprender y la compresión de su comunidad.
- Comprometerse con una concepción de evaluación multidimensional y multirreferencial tanto de los aprendizajes como de la enseñanza.

- **Campo ocupacional**

  El profesor de Filosofía podrá diseñar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza para la Educación Secundaria en sus diferentes ciclos y modalidades; participar en la elaboración y evaluación de planes, programas y proyectos en instituciones formales y no formales.

ESTRUCTURA CURRICULAR

- **Especificaciones acerca de la estructura curricular**

Entendiendo los diseños curriculares, las propuestas formativas y el desarrollo de los mismos como objeto de análisis, reflexión y evaluación tendientes a su mejora permanente, para la revisión del Diseño del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía se ha tenido en cuenta:

- La historia de la formación docente en Entre Ríos.
- Las recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).
- Las propuestas de los institutos respecto de la necesidad de recuperar las disciplinas, la centralidad de la enseñanza como tarea específica del docente y la relevancia de formar docentes comprometidos, conscientes del carácter ético y político de su acción.
- Los aportes realizados por los institutos de formación docente en los encuentros territoriales y en el aula virtual.
- El paradigma de la complejidad que se instala ante la exigencia de formar para dar respuesta a los rasgos identitarios del tiempo histórico que atravesamos.

A partir de lo mencionado anteriormente, se organiza la carrera en torno a campos de conocimiento: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de Formación en la Práctica Profesional Docente.

Los diferentes campos son entendidos como (...) *una red o configuración de relaciones objetivas. Como un juego de múltiples factores en tensión; relaciones de fuerza entre los partícipes – disciplinas- que define la estructura del campo, establece reglas o modifica las ya intentadas, circunscribe sus límites o los flexibiliza*[21].

Por este motivo, señalamos que el desafío es la producción de una propuesta curricular donde las tensiones y disputas que se generan en el interior de cada campo puedan brindar aportes y articulaciones a la formación.

Atendiendo a lo anterior, hacemos hincapié en la importancia del trabajo desde la rigurosidad lógica y conceptual de las distintas disciplinas, pero también en la necesidad que éstas converjan con aquellos objetos que componen el campo de la enseñanza para permitir una lectura múltiple y compleja de los mismos.

En tal sentido, uno de los desafíos del presente diseño curricular es la generación de propuestas formativas que impliquen la planificación, desarrollo y evaluación por parte de docentes pertenecientes a los distintos campos de conocimiento, reconociendo las diversas trayectorias educativas de los estudiantes.

Cabe insistir en la necesaria convergencia en el campo de la Formación en Práctica Profesional Docente, del campo de la Formación General y de la Formación Específica. La práctica es la instancia en la que los saberes se sistematizan y, al mismo tiempo, se problematizan, por lo que resulta importante incorporar los aportes de la Investigación Educativa.

En esta propuesta curricular cada campo contiene unidades curriculares, entendidas como aquellas instancias curriculares que adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos forman parte del plan de estudios, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes.

Destacamos nuevamente la importancia de organizar las unidades curriculares en torno a problemas o temáticas que permitan un anclaje o nucleamiento, evitando así que el currículum pueda derivar en una colección fragmentaria de saberes que pierda de vista el potencial heurístico y problematizador de la teoría.

Tomando como marco de referencia la estructura conceptual, el propósito educativo y sus aportes a la práctica docente, las unidades curriculares de este diseño presentan distintos formatos, los cuales se describen a continuación:

Asignaturas: Definidas por la enseñanza de marcos disciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares y sus derivaciones metodológicas para la intervención educativa. Se caracterizan por brindar conocimientos y, por sobre todo, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional, como se corresponde con el carácter del conocimiento científico y su evolución a través del tiempo.

En relación a la evaluación se propone instancias de evaluaciones parciales, finales y/o por promoción.

[21]BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva.* Buenos Aires: Siglo XXI.

- **Seminarios:** Son instancias académicas de estudio en profundidad de problemas relevantes para la formación, preferentemente desde una perspectiva interdisciplinaria. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, el análisis, la profundización, comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos y de investigación.
  La perspectiva metodológica de trabajo habilita la incorporación de estrategias del campo de la investigación para el abordaje de los problemas planteados.
  Estas unidades permiten el cuestionamiento del pensamiento práctico y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica a partir de los temas o problemas seleccionados.
  Para este formato se propone el coloquio, el cual puede asumir diferentes modalidades: producción escrita de informes, ensayos, monografías, investigaciones, etc. y su defensa oral.
- **Talleres:** Son unidades curriculares orientadas a promover la resolución práctica de situaciones a partir de la interacción y reflexión de los sujetos en forma cooperativa.
  Son instancias reflexivas que permiten revisar las prácticas, analizarlas, identificar obstáculos y contradicciones, reconocer logros y experiencias.
  Los talleres (...) no son meramente reflexivos o pragmáticos, incluyen en su trabajo la producción teórica, la construcción de un saber que trascienda la manera natural de entender las cosas que pasan (...) Esto significa utilizar conceptos teóricos, realizar lecturas, conocer los resultados de investigaciones realizadas, consultar a especialistas...[22].
  El taller por su dinámica tiene carácter flexible; su proceso depende de los objetivos, de los participantes, del tipo de actividades que se desarrollan.
  Como dispositivo metodológico posibilita a partir de la cotidianeidad en su complejidad, analizar casos, tomar decisiones y producir alternativas de acción y ejecución. Genera modos de aprendizaje reflexivo, de trabajo en equipo, escuchar al otro, colaborar en tareas grupales, asumir responsabilidades individuales y grupales, aportar opiniones, saberes, conocimientos y sostener propuestas de trabajo.
  Los talleres poseen una naturaleza productiva, es decir, no se instalan (o no deberían hacerlo) en la crítica negativa o impotente, implican la elaboración (producción) de condiciones que favorezcan una práctica superadora de los obstáculos, dificultades o problemas o conflictos, como así también la valorización y desarrollo de experiencias exitosas y gratificantes[23].
  Se propone para la evaluación la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual o colectiva según la propuesta didáctica de los docentes de la unidad curricular. Por ejemplo: elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

[22]LANDREANI, N. (1996). *El taller. Un espacio compartido de producción de saberes.* Cuaderno de capacitación docente. Año 1. N° 1. UNER. Pág. 13.
[23]LANDREANI, N.; Op. cit. Pág. 15.

- **Trabajos de campo:** Espacios sistemáticos de síntesis e integración de conocimientos a través de la realización de trabajos de indagación en terreno e intervenciones en campos acotados.
  La construcción de objetos – problemas vinculados a las situaciones específicas del nivel, institucionales, de la práctica docente y de la enseñanza instalan la necesidad de realizar trabajos de indagación, cuyo propósito es acercar a los estudiantes a la práctica de la investigación entendida como praxis social articulada, fundamentada y situada en relación a un contexto.
  Poner en tensión marcos teóricos, usar distintos instrumentos de recolección y análisis de información con la intención de producir conocimientos que amplíen los horizontes de comprensión de aspectos de la realidad educativa y habiliten a partir de estos diagnósticos intervenciones en campos acotados.
  El trabajo de campo permite la contrastación de marcos conceptuales y conocimientos en ámbitos reales, el estudio de situaciones y la producción de conocimientos en contextos específicos. Operan como confluencia de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en las asignaturas, seminarios y talleres.
  Los trabajos de campo desarrollan la capacidad para observar, entrevistar, escuchar, documentar, relatar, recoger y sistematizar información, reconocer y comprender las diferencias, ejercitar el análisis, trabajar en equipos y elaborar informes, produciendo investigaciones. Es importante que, durante el desarrollo curricular, los sucesivos trabajos de campo recuperen las reflexiones y conocimientos producidos en los períodos anteriores.
- **Prácticas docentes:** Las prácticas docentes incluyen encuentros de trabajo entre los equipos docentes de los institutos y las escuelas asociadas, para la construcción de proyectos interinstitucionales de prácticas, que enmarcaran las experiencias de formación de los estudiantes.
  Se vinculan también, a trabajos de participación progresiva de los estudiantes en el ámbito en las instituciones formales y no formales, escuelas, aulas, desde ayudantías iniciales, pasando por prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados, hasta la residencia con proyectos de enseñanza extendidos en el tiempo.
  Estas prácticas de enseñanza incluyen encuentros de diseño y análisis de situaciones, narrativas, reflexión sobre las prácticas, conflictos, y situaciones problemáticas en los que participan profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los docentes de las escuelas asociadas y otros integrantes de la comunidad educativa.
  Estas unidades curriculares se encadenan como una continuidad de los trabajos de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia la tarea mancomunada de profesores tutores de las escuelas asociadas y los equipos de prácticas de los institutos superiores.
  Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir instancias que habilitan a la construcción de la identidad del trabajo docente, experimentar proyectos de enseñanza e integrarse a un grupo de trabajo escolar.

Unidades de definición Institucional (UDI)

Los ejes sugeridos para estas unidades forman parte del Campo de la Formación Específica. La elección de las mismas deberá ser discutida y acordada por los distintos actores institucionales, en los ámbitos de participación y gobierno, garantizando la articulación con las unidades curriculares de todos los campos de la formación.

Los recorridos que habilita este diseño curricular permiten pensar la formación docente como trayectorias formativas en las que se involucran directivos, docentes y estudiantes, desde lo vincular, institucional y pedagógico, haciendo posible la toma de decisiones frente a la complejidad, simultaneidad, pluricausalidad y particularidad de las situaciones de la vida escolar, en tanto *(...) buena parte del conocimiento docente (...) no reconoce como fuente única la teoría pedagógica ni se expresa necesariamente con los términos y en los marcos de racionalidad característicos de ésta; (...) no todo el conocimiento que se pone en juego en el accionar docente resulta comunicable en proposiciones discretas. Para algunos autores (...) constituye conocimiento tácito (...)*[24].

Este conocimiento tácito está integrado por esquemas prácticos que Phillipe Perrenoud (2007) denomina ***habitus* profesional** y se construye, según este autor, no a través del ejercicio de la profesión sino en la formación misma. Esto nos obliga a pensar cuidadosamente la estructura curricular que organizará la trayectoria de los estudiantes en la institución formadora.

- **Carga horaria y cantidad de unidades curriculares**

CUADRO 1: CARGA HORARIA DE LA CARRERA EXPRESADA EN HORAS CÁTEDRA

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	UDI fuera de campo
1°	992	480	384	128	0
2°	1.056	256	672	128	0
3°	1.152	288	672	192	0
4°	1.024	96	608	320	0
UDI fuera de año	0	0	0	0	0
Total carrera	4.224	1.120	2.336	768	0
Porcentaje	100%	26,51 %	55,30%	18,18%	0%

[24] TERIGI, F. y DIKER, G. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Buenos Aires: Paidós

CUADRO 2: CARGA HORARIA DE LA CARRERA EXPRESADA EN HORAS RELOJ

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo			
		F. G.	F. E.	F. P. P.	UDI fuera de campo
1°	661 hs 20 min	320 hs.	256 hs.	85 hs 20 min	0
2°	704 hs	170 hs 40 min.	448 hs.	85 hs 20 min	0
3°	768 hs	192 hs.	448 hs.	128	0
4°	682 hs 40 min	64 hs.	405 hs. 20min.	213 hs 20 min	0
UDI fuera de año	0	0	0	0	0
Total carrera	2.816 hs	746 hs 40 min	1.557 hs. 20 min	512 hs	0
Porcentaje	100%	26,51%	55, 30%	18,18%	0%

CUADRO 3: CANTIDAD DE UNIDAD CURRICULAR POR CAMPO Y POR AÑO, SEGÚN SU RÉGIMEN DE CURSADA

Cantidad de UC por año		Cantidad UC por año y por campo				Cantidad UC por año y régimen de cursada	
	Total	F.G.	F.E.	F.P.P.	EDI fuera de campo	Anuales	Cuatrim.
1°	10	5	4	1	0	10	0
2°	10	3	6	1	0	10	0
3°	10	3	6	1	0	10	0
4°	9	1	7	1	0	9	0
UDI fuera de año	0	0	0	0	0	0	0
Total	39	12	23	4	0	39	0

(*) A definir por los Consejos Directivos u órganos análogos de cada institución.

CUADRO 4: CARGA HORARIA CAMPO FORMATIVO HORA CÁTEDRA - HORAS RELOJ

Carga horaria por año académico			Carga horaria por campo formativo Horas Cátedra – Reloj						
			F. G.		F. E.		F. P. P.		UDI fuera de campo
1°	992	661 hs. 20 min	480	320 hs.	384	256 hs.	128	85 hs. 20 min	0
2°	1.056	704 hs.	256	170 hs. 40 min	672	448 hs.	128	85 hs. 20 min	0
3°	1.152	768 hs.	288	192 hs.	672	448 hs.	192	128 hs.	0
4°	1.024	682 hs 40 min	96	64 hs.	608	405 hs 20 min	320	213 hs. 20 min	0
UDI fuera año	0	0	0	0	'0	0	0		0

Total carrera	4.224	2.816 hs	1.120	746 hs 40 min	2.336	1.557 hs 20 min	768	512 hs	0
Porcentaje	100 %		26,51 %		55,30%		18,18 %		0 %

RESOLUCIÓN Nº 4793 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1787536).-

CUADRO 5. PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FILOSOFÍA: DENOMINACIÓN, FORMATO Y CARGA HORARIA ANUAL DE LAS UNIDADES CURRICULARES, EN HORA CÁTEDRA

AÑOS	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE	UDI FUERA DE CAMPO
1°	- Pedagogía (Asignatura, 96hs) - Corporeidad, juegos y lenguajes artísticos (Taller, 96hs) - Oralidad, lectura, escritura y TIC (Taller, 96hs) - Didáctica general (Asignatura, 96 hs) - Filosofía (Asignatura, 96 hs)	- Antropología Filosófica (Asignatura, 96 hs) - Filosofía Antigua (Asignatura, 160 hs) - Introducción a la lógica (Asignatura, 96 hs) - Introducción a la lectura y análisis de textos filosóficos (Taller, 64 hs)	- Práctica Profesional Docente I: Sujetos y contextos: aproximación a la práctica educativa. (128 hs)	
2°	- Psicología de la Educación (Asignatura, 96hs) - Historia social , política argentina y latinoamericana (Asignatura, 96 hs) - Educación sexual integral (Taller, 64 hs)	- Didáctica de la Filosofía (Asignatura, 128 hs) - Filosofía Medieval (Asignatura, 160 hs) - Metafísica (Asignatura, 96 hs) - Teoría del Conocimiento (Asignatura, 96 hs) - Ética (Asignatura, 96 hs) - Sujetos de la educación secundaria (Asignatura, 96 hs)	- Práctica Profesional Docente II: Educación Secundaria y Práctica Profesional Docente (128 hs)	
3°	- Análisis y organización de las instituciones educativas (Seminario 96 hs) - Sociología de la educación (Asignatura, 96 hs) - Historia de la educación argentina, (Asignatura, 96 hs)	- Filosofía de la Cultura (Asignatura, 96 hs) - Ética Aplicada (Taller, 64 hs) - Filosofía Moderna (Asignatura, 160 hs) - Epistemología (Asignatura, 128 hs) - Pensamiento Argentino y Latinoamericano (Asignatura, 128 hs) - UDI (96 hs)	- Práctica Profesional Docente III: Cotidianeidad en las aulas: experiencias de formación (192 hs)	
4°	- Derechos humanos: ética y ciudadanía (Asignatura, 96hs)	- Filosofía Política (Asignatura, 96 hs) - Metodología de la Investigación Filosófica (Taller, 64 hs) - Filosofía Contemporánea (Asignatura, 128 hs) - Estética (Asignatura, 64 hs) - Filosofía del Lenguaje (Asignatura, 96 hs) - Problemáticas Filosóficas Contemporáneas (Seminario 64 hs) - UDI (96 hs)	- Práctica Profesional Docente IV-Residencia: Escenas educativas y trayectorias de formación (320 hs)	

Provincia de Entre Ríos
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
RESOLUCIÓN Nº 4793 C.G.E.
Expte. Grabado Nº (1787536).-

CUADRO 6. PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FILOSOFÍA: DENOMINACIÓN, CARGA HORARIA DE LAS UNIDADES CURRICULARES EN HORAS CÁTEDRA Y RELOJ, FORMATO Y HORAS CÁTEDRA DOCENTE

1er Año					2do Año					3er Año					4to Año				
Unidad Curricular	HCS	HCA	Form	HD	Unidad Curricular	HCS	HCA	Form	HD	Unidad Curricular	HCS	HCA	Form	HD	Unidad Curricular	HCS	HCA	Form.	H D
Campo de la Formación General																			
Pedagogía	3	96	Asig.	3	Historia Social y Pol. Arg.y Latinoamericana	3	96	Asig.	3	Análisis. y Organización de las Inst. Educativas	3	96	Sem.	3	Derechos Humanos: Ética y Ciudadanía	3	96	Asig.	3
Corporeidad, Juegos y Leng. Artísticos	3	96	Tall.	2 2 2	Psicología Educacional	3	96	Asig.	3	Historia de la Educación Argentina	3	96	Asig.	3	—	—	—	—	— —
Oral., Lectura, Escritura y TIC	3	96	Tall.	3 3	Educación Sexual Integral	2	64	Tall.	2	Sociología de la Educación	3	96	Asig.	3	—	—	—	—	— —
Didáctica General	3	96	Asig.	3	—	—	—	—		—	—	—	—		—	—	—	—	— —
Filosofía	3	96	3	3															
THCS	15	480	—	18	THCS	8	256	—	8	THCS	9	288		9	THCS	3	96	—	3
Campo de la Formación Específica																			
Filosofía Antigua	5	160	Asig.	3 2	Didáctica de la Filosofía	4	128	Asig.	3	Pensamiento Argentino y Latinoamericano	4	128	Asig.	4	Filosofía Política	3	96	Asig	3
															Metodología de la Inv. Filosófica	2	64	Tall.	2
Introducción a la Lógica	3	96	Asig.	3	Metafísica	3	96	Asig.	3	Filosofía de la Cultura	3	96	Asig.	3	Filosofía Contemporánea	4	128	Asig.	4
Antropología Filosófica	2	64	Asig.	2	Teoría del Conocimiento	3	96	Asig.	3	Ética Aplicada	2	64	Tall.	2	Estética	2	64	Asig	2
Int. a la lectura y análisis de textos filosóf.	2	64	Tall.	2	Filosofía Medieval	5	160	Asig.	3 2	Filosofía Moderna	5	160	Asig. Sem.	3 2	Problemáticas Filosóficas Contemporáneas	2	64	Sem.	2
					Ética	3	96	Asig.	3	Epistemología	4	128	Asig.	4	Filos. del Lenguaje	3	96	Asig	3
—	—	—	—	—	Sujetos de la Educ. Secundaria	3	96	Asig.	3	UDI	3	96		3	UDI	3	96		3
THCS	12	384	—	15	THCS	21	672	—	21	THCS	21	672	—	21	THCS	19	608	—	1 9
Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente																			
Práctica Prof. Docente I	4	128		3 3	Práctica Profesional Docente II	4	128		3 3	Práctica Profesional Docente III	6	192		4 4	Práctica Profesional Docente IV	10	320		5 7
THCS	4	128	—	6	THCS	4	128	—	6	THCS	6	192	—	8	THCS	10	320	—	1 2
THC	31	992	—	39	THCS	33	1056	—	35	THC	36	1152	—	32	THC	32	1024	—	3 5

HCS: Horas Cátedra Semanales - HCA: Horas Cátedra Anuales - HD: Horas Docentes - THCS: Total Horas Cátedra Semanales

CAMPOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

- **Campo de la Formación General**

> *Es precisamente en el campo de la educación que hoy se libra tal vez una de las batallas más decisivas en torno del significado. Están en juego, en esa lucha, los significados de lo social, de lo humano, de lo político, de lo económico, de lo cultural y, de aquello que nos concierne, lo educativo. En esa lucha, la educación es un campo de batalla estratégico. La educación no es solamente uno de los significados que están siendo redefinidos: ella es el campo de confrontación de los diferentes significados*
>
> Tadeu Da Silva, T.

En el campo de la formación general, se propone analizar y reflexionar sobre el carácter complejo de la formación docente como trayectoria. Éste se orienta a la comprensión de los fundamentos históricos, filosóficos, económicos, políticos, sociales, pedagógicos y éticos del trabajo docente, analizando las posturas en tensión, de diversos contextos socio-educacionales y las subjetividades en interacción.
Los Lineamientos Curriculares del INFD, plantean cuestiones a pensar en términos de tensión en la formación general: relación o integración entre teorías y prácticas, comprensión de las singularidades en el marco de regularidades (poner en diálogo la mirada de lo común y lo diverso), fortalecimiento de la enseñanza en contextos y dimensiones complejas desde marcos conceptuales e interpretativos, integración de problemas y lenguajes, vinculación entre las disciplinas, la vida cotidiana y las prácticas socio-educativas.
La finalidad del campo de formación general en el curriculum para la formación inicial de todas las carreras es construir marcos conceptuales para pensar y comprender las realidades sociales, culturales y educativas, las instituciones y las prácticas docentes.

PRIMER AÑO

Pedagogía

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs cátedra semanales - 2 hs reloj semanales
Régimen de cursado: Anual
Marco orientador

La pedagogía es el estudio sistemático y riguroso del complejo campo de la educación. En este sentido, la reflexión teórico pedagógica y la problematización de la educación constituyen aspectos centrales de la formación docente, ya que incorporan una lectura crítica de la situación educativa.
El desarrollo de esta unidad curricular brinda los marcos orientadores que permiten comprender la educación como una práctica situada, recuperando su sentido ético y político y, por ende, su potencial transformador. Constituye una instancia de reflexión sobre los problemas del campo de la educación, porque desde los marcos referenciales que se proponen trabajar se analizarán los supuestos subyacentes a las teorías y prácticas pedagógicas.
El estudio de las huellas del discurso pedagógico moderno, sus debates y desarrollos en diferentes contextos, y la comprensión de que la Pedagogía, tal como se la concibe en la actualidad, es producto de ese discurso que atraviesa fuertemente las prácticas escolares, resulta fundamental para la formación docente inicial. En relación a lo anterior, recuperamos los aportes de Michel Foucault (1996), quien señala que: *La pedagogía se constituyó igualmente a partir de las adaptaciones mismas del niño a las tareas escolares, adaptaciones que, observadas y extraídas de su comportamiento, se convirtieron enseguida en leyes de funcionamiento de las instituciones y forma de poder ejercido sobre él*[25].
La recuperación de los procesos de producción, distribución y apropiación de saberes en los distintos contextos históricos y las críticas que surgen en el siglo XX facilitará la construcción de marcos referenciales para la acción docente. En paralelo, el análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones, de sus problemas históricos hará posible la comprensión de las problemáticas contemporáneas y las prácticas cotidianas en la escuela.

Ejes de contenidos

Educación y pedagogía: significados, sentidos y rupturas

La educación como praxis, como práctica social, cultural y política. Fundamentos antropológicos, filosóficos, políticos, sociológicos que subyacen a las teorías y a las prácticas pedagógicas. Objeto de estudio de la Pedagogía. Educación, experiencia y transmisión: problemáticas epistemológicas de la pedagogía. Las transformaciones del vínculo Estado y educación. Problemáticas y perspectivas pedagógicas de América Latina y Argentina.

Los sujetos y discursos pedagógicos: herencias y nuevas subjetividades

Discursos pedagógicos. Pedagogización de la infancia y la escolarización del saber: del niño al alumno. Teorías Críticas: teorías de la reproducción y teorías de la liberación. Teorías Poscríticas. La construcción de la identidad del trabajo docente; los desafíos de una práctica autónoma y crítica. El vínculo entre generaciones; infancias y juventudes: identidades, mandatos, autoridad y transmisión. Tensión entre homogenización e individualización. La educación secundaria: inclusión, obligatoriedad y calidad.

La escuela como espacio pedagógico

[25] Foucault, M (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa. pag 136.

La escuela como construcción social: contexto de producción. La expansión del formato escolar en el marco de la organización de los sistemas educativos. La impugnación a la escuela: las teorías de la reproducción y la desescolarización. Desafíos actuales: continuidades y rupturas. Contexto institucional y áulico. El lugar de los sujetos.

Conocimiento y saber escolar
Legitimación del conocimiento en el campo educativo. Nuevas tecnologías de la información y la comunicación y prácticas pedagógicas. Transformación del escenario pedagógico en la sociedad actual. Cambios, sentidos y desafíos del sistema educativo.

Bibliografía
ANTELO, E. y ALLIAUD, A. (2009). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique.
ANTELO, E. (2010). "Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar" en FRIGERIO, G. Y DIKER, G. *Educar: ese acto político.* Fundación la Hendija, Paraná, Entre Ríos.
BLEICHMAR, S. (2008). *Violencia social - violencia escola*r. Buenos Aires: Noveduc.
CAMILLONI, A.; CELMAN, S. y otros. (1998). La *Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
CARLI, S. (Comp.). (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad.* Buenos Aires: Santillana.
CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca.
CARUSO, M y DUSSEL, I. (1996). *De Sarmiento a Los Simpson*. Buenos Aires: Kapelusz.
CASTILLÓN, H. (2011). *Epistemología de la Pedagogía*. Colombia: Educación y Pedagogía.
COMENIO, J. (1922). *Didáctica Magna*. Madrid: Reus.
CONTRERAS, D. y otros. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2004). *Pedagogía del Aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Cuestiones de Educación. Buenos Aires: Paidós.
DEWEY, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
DOVAL, D. y RATERO, C. (2011). *Autoridad y Transmisión: niños y jóvenes en la mira.* Buenos Aires: Noveduc.
DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999*). La invención del aula*. Buenos Aires: Exordio, Santillana.
FERRY, G. (1990). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós.
FREIRE, P (1999). *Pedagogía de la Autonomía*. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.
----------(2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
FRIGERIO, G y DIKER, G (2003). *Infancias y adolescencias*. Teorías y experiencias en el borde. Colección Ensayos y Experiencias, Coedición Fundación Cem. Buenos Aires: Noveduc.
----------(2008) *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

GRINBERG, S. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
GVIRTZ, S. y otros. (2007). L*a Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía.* Buenos Aires: Aique.
MARTINEZ BOOM, A. y otros. (2009). *Instancias y estancias de la Pedagogía, la Pedagogía en movimiento*. Bogotá, Colombia: Universidad de San Buenaventura.
MORÍN, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
----------(1999). *La cabeza bien puesta.* Buenos Aires: Nueva Visión.
NASSIF, R; RAMA, G. y TEDESCO, J. C. (1984). Tendencias pedagógicas en América Latina (1960-1980). En *El sistema Educativo en América Latina.* Buenos Aires: UNESCO, CEPAL-PNUD
PUIGGROS, A. (Comp.). (2007). *Cartas a los educadores del siglo XXI.* Buenos Aires: Galerna.
ZULUAGA, O. (2003). *Educación y Pedagogía una diferencia necesaria*. En Pedagogía y Epistemología. Buenos Aires: Cooperativa Editorial Magisterio.

Oralidad, lectura, escritura y TIC

Formato: Taller
Carga horaria para el estudiante: 3 hs cátedra semanales - 2 hs reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador
Los procesos de lectura y escritura se vinculan con diferentes prácticas de lenguaje y pensamiento de acuerdo al ámbito o área de conocimiento y a los modos particulares de circulación y producción de los discursos.
El ámbito de la Educación Superior no es una excepción: hay prácticas de lenguaje y pensamiento que le son propias, modos instituidos de circulación de la palabra, de validación de la misma, condiciones de producción y socialización de los discursos, entre otros.
Ingresar al Nivel Superior implica incorporarse y participar en estas prácticas, aprendizaje al que difícilmente se tenga acceso en otros ámbitos. Es por eso que leer y escribir, (como escuchar y hablar) no son saberes aprendidos de una vez y para siempre en los niveles anteriores. El Nivel Superior no puede desconocer que algunas de las tareas cognitivas relacionadas con esos procesos son específicas del mismo, y sólo en ese ámbito pueden ser aprendidas. Tampoco puede desconocer que las TIC y los nuevos soportes textuales han modificado sustancialmente los modos de cognición y las condiciones de producción, circulación y recepción de los textos.
Proponer un taller de estas características en el comienzo de la carrera docente implica preguntarse cuál es la relación entre la oralidad, la lectura, la escritura y la mediación tecnológica con el aprendizaje.
Leer y escribir son procesos cognitivos que se aprenden leyendo y escribiendo, y a partir de reflexiones posteriores sobre esas prácticas. Asimismo se hace necesaria una reflexión sobre

los modos en que estos procesos se construyen en contextos y culturas diversas que evidencian el fenómeno de socialización tecnológica de las nuevas generaciones.
Reconocer la centralidad del conocimiento y la información en nuestra sociedad es asumir que estas nuevas tecnologías son portadoras de una gran potencialidad, porque permiten acumular y transmitir enormes cantidades de información, en forma inmediata y permiten superar los límites físicos y espaciales para la comunicación. La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación provoca modificaciones en nuestras categorías de tiempo y de espacio, y nos obliga a redefinir incluso el concepto de realidad, a partir de la posibilidad de construir realidades virtuales.
Pero además, la lectura, la escritura y las TIC permiten construir otros conocimientos. Las nuevas tecnologías permiten nuevos modos de apropiación, construcción, socialización y trabajo con el conocimiento, y ésta es la potencialidad que se busca desarrollar en este taller.
De este modo, podemos afirmar que las actividades relacionadas con la lectura y la escritura, y con las prácticas discursivas pueden ser pensadas como *estrategias de aprendizaje* centradas en las acciones cognitivas que implican. Desde esta perspectiva, el trabajo del taller se orientará a que los estudiantes desarrollen sus propios modos de construcción, organización y comunicación del conocimiento, ya que los modos de indagar, aprender y pensar en las distintas áreas están estrechamente vinculados con modos de leer y escribir, y con los soportes que se utilizan.
Por esta particular relación entre lectura, escritura y prácticas de oralidad con los modos peculiares de ser el discurso en las distintas áreas disciplinares, el trabajo sobre los discursos y los textos no puede estar desvinculado del contenido de los mismos, y se hace necesario el trabajo colaborativo con los docentes de las otras unidades curriculares, tanto en las actividades del taller, como en sus propias clases

Ejes de contenidos
Alfabetización académica
Lectura y escritura como prácticas académicas y ejercicio intelectual. La complejidad de los textos académicos y la necesidad de una enseñanza explícita. Protocolos de lecturas exigidos en cada carrera. El trabajo intelectual a partir de los borradores de escritura. La selección y precisión léxica. Lectura y escritura de diversos textos académicos (informes, artículos de divulgación científica, ensayos, monografías, etc.). Rasgos formales de su escritura. Secuencias textuales expositivas, explicativas y argumentativas. Formas explícitas de razonamiento. Protocolos de presentación de los trabajos escritos. La importancia de citar las fuentes bibliográficas. Normas actualizadas APA.

La construcción formal de la oralidad en el ámbito académico
Las prácticas discursivas y sus características en diversos contextos comunicativos. Elementos lingüísticos y paralingüísticos. La oralidad en el ámbito académico. Estrategias discursivas. La exposición oral y su planificación. Los soportes visuales analógicos y digitales como herramientas de apoyo. Las instancias específicas académicas de evaluación o de intercambios comunicativos (exámenes parciales orales, exámenes finales, coloquios integradores, ateneos, disertaciones en jornadas, congresos, entre otros).

Los géneros discursivos digitales y la mediación tecnológica del conocimiento

Las TIC como nuevos soportes en el proceso de circulación, consumo y producción de diversos tipos de información. La construcción de subjetividades dentro de la realidad virtual. La complejidad de las prácticas de lectura y escritura multimodales. La lectura hipertextual. La alfabetización múltiple. Aspectos clave de la alfabetización digital.

Las TIC y su integración en el trabajo académico: accesibilidad de la información, criterios de búsqueda y selección de información en la Web, los programas y las herramientas específicas TIC para organizar la producción, presentación de trabajos y el intercambio académico. La producción transmedial como principio de la alfabetización en la era de la información.

Bibliografía

ALFONSO GUTIÉRREZ, M. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas.* Barcelona: Gedisa.

ALVARADO, M. (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura.* Buenos Aires: FLACSO Manantial.

ARNOUX, E. y otros (1999). *Talleres de lectura y escritura.* Buenos Aires: Eudeba

_____ (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad.* Buenos Aires: Eudeba.

BAS A. y otros. (2001).*Escribir: apuntes sobre una práctica.* Buenos Aires: Eudeba.

BLANCHE - BENVENISTE, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura.* Barcelona: Gedisa.

BOMBINI, G. (2006). *Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural.* En *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2006). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información.* Buenos Aires: Gránica.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CASSANY, D. (2003). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.* Barcelona: Paidós.

_____ (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula.* Barcelona: Paidós.

_____(2012). *En-línea. Leer y escribir en la red.* Barcelona: Anagrama.

_____ (2012). *La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red,* en Goldin, D. y otros (Coord.): *Las TIC en la escuela. Nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas.* México: Océano.

CASTELLS, M. (2005). *La era de la información (Volumen 1) en Economía, sociedad y* cultura. *La sociedad en red.* Madrid: Colección Libros singulares.

CAVALLO, G. y CHARTIER, R. (Comp.) (2011). *Historia de la lectura en el mundo occidental.* Buenos Aires: Taurus.

CHARTIER, R. (1997). *Pluma de ganso, libro de letras, ojo de viajero.* México: Universidad Iberoamericana.

FERNÁNDEZ BRAVO, Á. y TORRE, C. (2003). *Introducción a la escritura universitaria.* Montevideo: Gránica.

FERREIRO, E. (s/d) *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México.
GARCÍA NEGRONI, M. (Coord.). (2001). *El arte de escribir bien en español.* Buenos Aires: Edicial.
HUERGO, J. (2000). *Cultura escolar, cultura mediática. Intersecciones.* Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. CACE.
JENKINS, H. (2006). *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación.* Barcelona: Paidós.
LARROSA, J. (1996). *La experiencia de la lectura.* Barcelona: Laertes.
MILIAN M. y CAMPS, A. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura.* Rosario: Homo Sapiens.
ONG, W. (1987). *Oralidad y escritura, tecnología de la palabra.* México: Fondo de Cultura Económica.
PETRUCCI, A. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad.* Barcelona: Gedisa.
PISCITELLI, A. (2002). *Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes.* Buenos Aires: Paidós.
PRIETO CASTILLO, D. (2004). *La comunicación en la educación.* Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
R.A.E. (2009). *Nueva gramática de la lengua española.* Madrid: Espasa Calpe. Selección de páginas.
SÁNCHEZ LOBATO, J. (2007). *Saber escribir.* Buenos Aires: Aguilar.
ZAMUDIO, B. y ATORRESI, A. (2000). *La explicación.* Buenos Aires: Eudeba.

Corporeidad, juegos y lenguajes artísticos

Formato: Taller
Carga horaria para el estudiante: 3 hs cátedra semanales – 2 hs reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

Roland Barthes (2009) señala que la cultura es un campo de dispersión de los lenguajes y el estallido de la llamada cultura de masas ha contribuido a profundizar su carácter heteróclito. En las sociedades actuales, todo habla. La proliferación de significantes, la irrupción de nuevas concepciones estéticas y soportes derivados del desarrollo tecnológico hacen más compleja la reflexión sobre los diferentes lenguajes.

Asumir esta complejidad sin intentar reducirla o compartimentarla requiere una reflexión sobre los modos en que organizamos y significamos nuestras sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de nuestras experiencias vinculares y sociales.

Este taller se orienta, entonces, a sensibilizar a los estudiantes a partir de la experimentación con los diferentes lenguajes, a la frecuentación de diversas manifestaciones artísticas y a la

reflexión acerca de cómo los nuevos modos de producción y circulación, así como la diversidad de soportes, generan relaciones inéditas entre cuerpo, lenguaje y percepción, social e históricamente situadas. Estos procesos tienen como propósito que los estudiantes observen críticamente todas las configuraciones de movimiento y sentido socialmente valoradas, desnaturalizando las prácticas instituidas.
Es necesario desarrollar en la formación inicial una disposición lúdico motriz para la acción, expresión y comunicación que le permita a los estudiantes, a partir de sus recorridos experienciales, una comprensión de estos mismos procesos en sus prácticas pedagógicas.
El formato taller de esta unidad curricular ha de posibilitar que los diferentes lenguajes y disciplinas se integren total o parcialmente en torno a los ejes propuestos a partir de diferentes proyectos que diseñen e implementen los docentes responsables.

Ejes de contenidos
La corporeidad: biografías e identidades
Cuerpo, vínculo y subjetividad. Condiciones materiales y simbólicas de producción de las prácticas corporales en los docentes. El cuerpo como construcción social, política y cultural. Diálogo entre sociedad y construcción de identidades. El sujeto como intérprete de sus propios procesos. El sujeto, sus procesos creativos a través del cuerpo, el juego, la imagen y la tecnología (percepción, sensibilidad, intuición, espontaneidad, creatividad e innovación).

Apertura a otros modos de comunicación y expresión
Disponibilidad corporal para jugar, expresarse, comunicarse, interaccionar colaborativamente, en cooperación y oposición. El carácter integrador del hecho estético. Nuevos lenguajes de expresión y comunicación corporal.

Prácticas pedagógicas y los distintos lenguajes
Creación y producción a través de diferentes lenguajes. Redescubrimiento en las relaciones de confianza y la producción de mensaje con intencionalidad expresiva y comunicativa. La identidad cultural vinculada con la sociedad actual y la institución educativa.

Bibliografía
AIZENCANG, N. (2005). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
ARNHEIM, R. (1962). *Arte y percepción visual. Psicología de la Visión Creadora*. Buenos Aires: Eudeba.
BLEICHMAR, S. (2009). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo*. Buenos Aires: Editorial Topía.
BOZZINI, F. y otros. (2000). *El juego y la música*. Buenos. Aires: Noveduc.
CALMELS, D. (2001). *Cuerpo y saber*. Buenos Aires: Noveduc.
CASTAÑER BALCELLS, M. Comp. (2006). *La inteligencia corporal en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
DIAZ GOMEZ. M. y GALAN, M. E. (2007). *Creatividad en educación musical*. España: Universidad de Cantabria. Fundación Marcelino Botín.

ELLIOT, E. (1998). *Educar la visión artística*. Buenos Aires: Paidós. SAICF.
FARRERAS, C. (2002). *Culturas Estéticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Puerto de Palos.
FERNÁNDEZ, A. (2000). *Psicopedagogía en psicodrama*. Buenos Aires: Nueva Visión.
FRIGERIO, G. y DIKER, G. comp. (2007). *Educar: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
GAINZA, V. H. de ed. (1993). *La Educación Musical Frente al Futuro. Enfoques interdisciplinarios desde la Filosofía, la Sociología, la Antropología, la Psicología, la Pedagogía y la Terapia*. Buenos Aires: Guadalupe.
GIRADEZ, A. (2005). *Internet y Educación Musical*. Barcelona: Ediciones Graó.
GÓMEZ, R. (2003). *El aprendizaje de las habilidades y los esquemas motrices en el niño y el joven*. Buenos Aires: Stadium.
GRASSO, A. (2005). *Construyendo identidad corporal*. Buenos Aires: Noveduc.
GRASSO, A. y ERRAMOUSPE, B. Colab. (2005). *La corporeidad escuchada*. Buenos Aires: Noveduc.
MATOSO, E. (1996). *El cuerpo, territorio escénico*. Buenos Aires: Paidós.
NAJMANOVICH, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires: Biblos.
NUN DE NEGRO, B. (2008). *Los proyectos de arte. Enfoque metodológico en la enseñanza de las artes plásticas en el sistema escolar*. Buenos Aires: Lumen.
OLIVERAS, E. (2007). *Cuestiones de arte contemporáneo*. Buenos Aires: Emecé.
_____ (2009). *La metáfora en el arte: retórica y filosofía de la imagen*. (2da edición). Buenos Aires: Emecé.
RASSKIN, M. (1994). *Música Virtual*. España: ANAYA Multimedia.
ROSBACO, C.I. (2000). *El desnutrido escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
SCHLEMENSON, S. (1995). *El aprendizaje un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
SCHNITMAN, F. D. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
SIMMEL, G. (2003). *Estudios psicológicos y etnológicos sobre música*. Buenos Aires: Graó.
SKLIAR, C y TELLEZ, M. (2008).*Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Didáctica general

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs cátedra semanales - 2 hs reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador
La formación en el campo de la Didáctica tiene que reconocer su construcción histórica y social en el marco de proyectos educativos y sociales amplios. Reflexionar sobre la

complejidad de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en escenarios institucionales particulares, así como la construcción de herramientas teórico–metodológicas implica pensar la enseñanza desde una perspectiva problematizadora y hermenéutica.
En los escenarios pedagógicos actuales, uno de los desafíos de la Didáctica es superar la mirada instrumentalista y poder generar instancias de reflexión acerca de los procesos de la enseñanza. *Pensar, analizar, visualizar las complejidades de la acción docente, sus atravesamientos sociales, institucionales, históricos, interpersonales, lingüísticas, psíquicas*[26].
La Didáctica como disciplina del campo pedagógico y por ende de las ciencias sociales, reconoce como objeto de estudio la enseñanza desde una perspectiva teórico–epistemológica que no sólo permita apropiarse de determinados conceptos, categorías y teorías, sino comprender los tipos de razonamiento y lógicas que produjeron tales teorías.
Incorpora además una perspectiva de formación crítico social que genera espacios para la lectura comprensiva del presente, las principales problemáticas y desafíos actuales de la escuela y el lugar sociopolítico que juegan los trabajadores de la educación. Por ello, el recorrido por esta unidad curricular se aborda a través de tres ejes que tensionan y problematizan el campo de la Didáctica desde distintas miradas.
El estudiante podrá problematizar y construir herramientas teóricas-epistemológicas para pensar y diseñar propuestas didácticas, articulando los tres campos de formación.

Ejes de contenidos

La constitución del campo de la Didáctica: problematización de la enseñanza como su objeto de estudio

Abordaje epistemológico desde las ciencias sociales y la constitución de la Didáctica como disciplina. Su objeto de estudio. Tradiciones en la configuración disciplinar. Problematización del campo de la Didáctica: relaciones y tensiones. El lugar de los sujetos, las prácticas y la escuela.

Currículum como texto y contexto donde se desarrolla la enseñanza

Conceptualizaciones de currículum. Historización del campo del currículum. Enfoques teóricos actuales. Dimensiones políticas, sociales, filosóficas, pedagógicas, culturales, históricas y económicas del currículum. Construcción y desarrollo curricular: sujetos, procesos, debates y tensiones. Diseños Curriculares y proyectos educativos. Contrato didáctico y transposición didáctica. Agenda pedagógica. Evaluación y trayectorias escolares.

Configuraciones didácticas y práctica docente

Relación didáctica–práctica docente. El lugar del conocimiento, la teoría, la práctica de la enseñanza y el currículum. Su vinculación con las teorías del conocimiento y la concepción del método.

[26] CGE. Aportes de los Institutos de Formación Docente de Entre Ríos en los procesos de construcción curricular.

El problema del conocimiento en la escuela. La transposición didáctica y la vigilancia epistemológica. La perspectiva de la complejidad. Proceso de construcción metodológica. Propuestas didácticas: Selección y organización de contenidos, articulación entre estrategias, contenidos, intencionalidades educativas e intereses de los estudiantes de la formación docente.

La enseñanza en contexto de vulnerabilidad

Crisis de la institución escolar. Pobreza y educación. Nuevos formatos escolares. Desigualdad educativa y fragmentación. Inclusión Excluyente. Desafíos de la enseñanza en estos contextos.

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España: Morata.

BERTONI, A. (1997). *Los significados de la evaluación educativa: alternativas teóricas.* Buenos Aires: Kapelusz.

CAMILLIONI, A. y otras. (2007). *El Saber didáctico. Buenos Aires:* Paidós.

CAMILLONI, A; CELMAN, S. y otros. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

CAMILLONI, A; EDELSTEIN, G. y otros. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

CHEVALLARD, Y. (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.

DE ALBA, A. (1998). *Curriculum, mito y perspectivas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

DIAZ BARRIGA, A. (1991). *Didáctica, aportes para una polémica.* Capítulo 1: *Notas en relación con la didáctica*. Buenos Aires: Rei.

DUSSEL, I. y FINOCCHIO, S. (2003*). Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis.* FLACSO.

EDELSEIN, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

FELDMAN, D. (2010). *Enseñanza y escuela.* Buenos Aires: Paidós.

FREIRE, P y GIROUX, H. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Buenos Aires: Paidós.

FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Editorial Siglo XXI.

_____ (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica.* Buenos Aires: Siglo XXI.

_____ (2003). *Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires:* Siglo XXI.

GENTILE, P. (2008). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

GIROUX, H. (1992.). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo XXI.

JACINTO, C. y TERIGI, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Santillana/ IIPE- UNESCO sede regional Buenos Aires

LARROSA, J. (1997). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

MATEO, J: (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Cuadernos de Educación N° 33. España: Horsori.
MEIRIEU, P. (2001). *La opción de educar: Ética y Pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
_____ (2005). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Laerte.
_____ (1998). *Frankestein Educador*. Barcelona: Laerte.
PUIGGRÓS, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
SALEME, M. (1997). *Decires*. Córdoba: Narvaja.
SCHLEMENSON, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
STEIMAN, J. (2008). *Más didáctica (en el nivel superior)*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
TADEU DA SILVA, T. (1999). *Documento de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Brasil: Belo Horizonte Autentica.
TERIGI, F. y DIKER, G. (1997). *La formación de maestros y profesores*. Hojas de ruta, Buenos Aires: Paidós.

Filosofía

Formato: Asignatura
Carga Horaria: 3 hs cátedras semanales-2hs reloj semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador
Introducirse al mundo de la filosofía constituye una experiencia inédita que sólo es posible en un encuentro genuino con el mundo.
Esta experiencia se da en el marco de lo cotidiano entendido como excepcional, a partir del cuestionamiento, de la duda y del asombro, dirán los filósofos, para definir ese encuentro de un modo tradicional. Sin embargo agregamos aquí a partir la asunción de la propia ignorancia, del reconocer que hay un aspecto del mundo que es inagotable, y ese aspecto es mucho mayor que todo el mundo conocido.
La filosofía puede abrir caminos que nos rodean cotidianamente, y, quien comienza a transitarla también puede encontrar y mejor aún elaborar respuestas a esa inagotable inquietud de saber que Aristóteles define tan claramente: *"Todos los hombres desean por naturaleza saber"*[27].
Esta unidad curricular no pretende ser una muestra de disciplinas filosóficas ni una exposición de filósofos sino una propuesta para los estudiantes de un continuo ejercicio de cuestionamientos a las respuestas ensayadas para las temáticas que acucian al ser humano de

[27] ARISTÓTELES (2007). *Metafísica*. Madrid: Gredos, p. 43.

todos los tiempos pero también y aún más al de hoy, sin perder de vista que es este un espacio de pensamiento colectivo y situado: "*...aprender a pensar en, con y desde la comunidad...* "[28]
Por ello la introducción a los distintos problemas que son objeto de indagación filosófica apunta a pensar la Filosofía como un ejercicio constante del pensamiento que permite sopesar el valor del acontecimiento, considerar la ruptura, cuestionar el poder y la época.
Es así que la capacidad de mirar lo que hay, de mirar al otro y de mirarse a sí mismo constituye una experiencia que está condicionada, por la situación particular, en esa capacidad se contribuye a la construcción de la subjetividad de sí y de otros; por lo que cada encuentro filosófico se convierte en una apuesta y en un desafío.
Este es, para la filosofía el más fundamental de los aprendizajes, crinar el presente para andar el futuro: "*...Y la más importante que aprendieron es la mirada que se mira a sí misma y se sabe y se conoce, la mirada que se mira a sí misma mirando y mirándose, que mira caminos y mira mañanas que no se han nacido todavía, caminos aún por andarse y madrugadas por parirse.* "[29]

Ejes de contenidos
La pregunta por la Filosofía
La pregunta filosófica. Inicios de la filosofía en el tránsito del mito al logos. La situacionalidad y universalidad del pensamiento filosófico. Filosofía e historia de la Filosofía. Análisis y crítica a las concepciones historiográficas de la filosofía en su periodización. La filosofía y su relación con otros saberes.

La pregunta por lo humano
Teorizaciones sobre la condición humana. Capacidades y dimensiones. La constitución subjetiva y la búsqueda de sentido.

La pregunta por el conocimiento y su validez
El conocimiento. Relación entre realidad y conocimiento. Verdad o validez del conocimiento. Construcciones geopolíticas sobre el conocimiento y su relación con la ciencia y la tecnología.

La pregunta por lo que "hay"
Los orígenes de la pregunta en el mundo griego (Parménides, Platón y Aristóteles).
La metafísica en el Medioevo. Las críticas a la metafísica en la Modernidad (Hume, Kant y el "sueño dogmático"). El resurgimiento de la metafísica en los sistemas idealistas. Planteos ontológicos y antimetafísicos en el mundo contemporáneo.

La pregunta por la libertad y el mundo de la praxis

[28] FORNET-BETANCOURT, R. (1989). "La pregunta por la filosofía latinoamericana". En *Diálogo Filosófico*, N° 13, Año 5, Madrid, p. 69.
[29] GALEANO, E., (2008), *La Historia de las miradas. Subcomandante Marcos*. Red de Solidaridad con Chiapas. p. 13.

La acción humana como producción artística y humanización del ambiente. Concepciones acerca del bien y de la belleza. Relación con la alteridad: el otro, el poder, y la libertad. El sujeto humano y la sociedad. Teorizaciones políticas, implicancias ideológicas de las organizaciones sociales. Aportes del pensamiento latinoamericano a la teoría del estado.

Bibliografía

BADIOU, A. (2012). *Condiciones*. Buenos Aires: Siglo XXI.
CARPIO, A. (2004). *Principios de Filosofía. Una introducción a su problemática*. Buenos Aires: Glauco.
CHOZA, J. (2015). *Filosofía del arte y comunicación. Teoría de la interfaz*. España: Thémata.
COLLI, G. (2000).*El nacimiento de la filosofía*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
CRESSON, A. (1990).*Los sistemas filosóficos*. Buenos Aires: Leviatán.
DELEUZE, G. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
ETCHEGARAY, R., (2007).*Introducción a los modelos de pensamiento en la filosofía, la ciencia, las artes y las técnicas*. Buenos Aires: Prometeo – Universidad Nacional de La Matanza.
FOUCAULT., M. (1988). *El sujeto y el poder*. Revista Mexicana de Sociología. Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988).
GADAMER H. G. (1995). *El inicio de la filosofía occidental*. Buenos Aires: Paidós.
HARTMANN, N. (1991). *Introducción a la Filosofía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
HEIDEGGER, M. (1960). *¿Qué es la Filosofía?* Buenos Aires: Sur.
HORKHEIMER, M. (1974). *La función social de la Filosofía*. En *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
KUSCH, R. (2000). *América profunda*. En *Obras completas* Tomo II, Editorial Fundación Ross: Rosario.
LEYINSON, J. (2015). *Contemplar el arte. Ensayos sobre estética*. Madrid: Antonio Machado Editorial.
LYOTARD, J. (2004). *Por qué filosofar*. Buenos Aires: Paidós ICE-UAB.
MARCUSSE, H. (1986). *El final de la Utopía*. Barcelona: Planeta-Agostini.
NUDLER, O. (Ed.) (2010). *Filosofía de la filosofía*. Madrid: Trotta.
ONFRAY, M. (2005). *Antimanual de Filosofía*. Madrid: Edaf.
PLATÓN, (2007). *El Banquete*. Madrid: Gredos.
SCANNONE, J. (1990). *Nuevo punto de partida en la filosofía latinoamericana*. Editorial Guadalupe: Buenos Aires.
SCAVINO, D. (1999). *La filosofía actual. Pensar sin certezas*. Buenos Aires: Paidós.
SOJO, A. (2005). *Estado, mercado y familia: el haz del bienestar social como objeto de la política*. Oficina Sub Regional de la Cepal en México, Santiago de Chile.
TATARKIEWICZ, W. (2015). *Historia de seis ideas*. Madrid: Tecnos.
ADORNO, T. (1991). *Actualidad de la filosofía*. Barcelona: Paidós.
VARSAVSKY, O. (1969). *Ciencia, Política y Cientificismo*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

SEGUNDO AÑO

Historia social y política argentina y latinoamericana

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs cátedra semanales – 2 hs reloj semanales
Régimen de cursado: Anual.

Marco orientador[30]

La historia en tanto disciplina del campo de las ciencias sociales es un discurso acerca de los modos de configuración de las sociedades en el tiempo. Su denominación refiere no solamente al nombre de la disciplina sino también a su objeto, es decir, la historia de los pueblos.

Como el resto de las disciplinas del campo de las ciencias sociales, la historia como conocimiento ha sido objeto de grandes reflexiones, disputas, polémicas, tanto al interior del campo disciplinar como fuera de él. Estos debates alcanzaron el problema de las fuentes, de su validación como conocimiento, de su cognoscibilidad, de su objeto y construcción. Como fruto de este proceso es que necesariamente tenemos que referirnos a las distintas perspectivas acerca de la historia, la naturaleza de su conocimiento, su estatuto teórico, sus problemas metodológicos y las concepciones epistemológicas acerca de su objeto.

Las distintas historiografías se construyen desde diferentes marcos teóricos variadas metodologías, incluyendo y/o excluyendo sujetos como las mujeres, los niños, los "locos", las minorías sexuales, étnicas y/o religiosas. A modo de ejemplo, podemos afirmar que la historiografía moderna tradicional, además de recibir las características de la ciencia moderna (esto es, universalidad, objetividad, verdad, neutralidad), tenía sexo: varón.

La mujer, en esa perspectiva está ausente, invisibilizada, silenciada y el foco está puesto en los lugares de poder públicos que los varones ocupaban. Considera que la historia universal es una creación europea, que establece una cronología y periodización lineal que apunta hacia el desarrollo y el progreso. Dicha concepción comenzará a ser cuestionada, a principios del siglo XX.

A partir de lo expuesto, desde esta unidad curricular se intenta, comprender y reflexionar la historia de Argentina y Latinoamérica incorporando los sujetos colectivos e individuales que fueron excluidos y silenciados. Para ello, apelaremos a preguntas e inquietudes que desde este presente nos permitan explicar los procesos históricos y su articulación con las biografías, marcando las contundencias de esos procesos en las biografías de otros y de nosotros; recuperando diversas fuentes orales y escritas que nos permitan elucidar problemáticas que han sido silenciadas/invisibilizadas desde enfoques historiográficos tradicionales.

Considerando el lugar central que detentamos como sujetos constructores de proyectos colectivos y la importancia que la memoria histórica adquiere para la producción de los

[30] La producción de esta unidad curricular contó con la colaboración del Prof. Maximiliano Godoy.

mismos, se hace hincapié en la centralidad de esta unidad curricular para comprender el presente de Argentina y Latinoamérica

Ejes de contenidos

Problemas teóricos, metodológicos e historiográficos en torno a la Historia Social y Política de Latinoamérica y Argentina

Debates historiográficos contemporáneos: Conceptualizaciones, periodizaciones y fuentes históricas. Sentidos y significados sobre la denominación de América Latina: unidad y heterogeneidad

La disolución del orden colonial y el surgimiento de los Estados Modernos

Tipos de sociedades en el siglo XV: originarias y europeas. Dimensiones política, social, económica, ideológica-religiosa, técnico-científica y cultural. Conquista y colonización de América en el contexto de la expansión capitalista europea. El orden colonial y la resistencia de los pueblos originarios. Proceso de mestizaje e hibridación.

Las revoluciones de independencia. Los proyectos de unidad continental. Formación de los Estados en el marco de la Revolución Industrial, el crecimiento del comercio internacional y las revoluciones democrático burguesas. El triunfo del librecambismo y

la influencia decisiva de Inglaterra. La Revolución Francesa y su influencia en América. Los Estados modernos constitucionales. El caudillismo. El Estado oligárquico. El conflicto social y la ampliación del principio de ciudadanía política.

La construcción de la democracia en las sociedades latinoamericanas

Contexto internacional de dos modelos en pugna (capitalismo y socialismo) y nuevos colonialismos. Modelos de acumulación y estructura social: modelo agroexportador, modelo de industrialización por sustitución de importaciones, desarrollismo y modelo rentístico financiero. Movimientos sociales y políticos. Populismo y Estado de Bienestar. Decadencia de Inglaterra y emergencia de EEUU como nueva potencia mundial. Luchas y resistencias en el contexto de la Guerra Fría. Dictaduras y violación de los derechos humanos.

La transición democrática en América Latina y el Estado neoliberal

La herencia de las dictaduras militares. La transición a la democracia política. Neoliberalismo y neoconservadurismo: pobreza, desigualdad y excusión social. Movimientos sociales e integración latinoamericana. El fortalecimiento de los pueblos originarios y afrodescendientes. La especulación financiera y la crisis del orden económico mundial. Crisis del 2001. Movimientos sociales y proyectos latinoamericanos actuales.

Bibliografía

ANSALDI, W. y GIORDANO, V. (2012). *América Latina. La construcción del orden.* Tomo I y II. Buenos Aires: Ariel.

ANSALDI, W. y MORENO, J. L. (1996). *Estado y sociedad en el pensamiento nacional. Antología conceptual para el análisis comparado*. Buenos Aires: Cántaro.

ARGUMEDO, A. (2004). *Los silencios y las voces de América Latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
BARRANCOS, D. (2008). *Mujeres entre la casa y la plaza*. Buenos Aires: Sudamericana.
BERGMAN, S. (2008). *Argentina ciudadana.* Buenos Aires: Ediciones B.
BERTONI, L. y ROMERO, L. A. (1995). *Una Historia Argentina* (12 tomos). Buenos Aires: Colihue.
CASULLO, N. (2004). *Pensar entre épocas.* Buenos Aires: Grupo editorial Norma.
CHIARAMONTE, J. C. (1997). Ciudades, Provincias, Estados. Orígenes de la Nación Argentina (1800-1846). Buenos Aires: Ariel.
DE SOUSA SANTOS, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.
FANON, F. (2007). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
GALASSO, N. (1986). *Hernández Arregui: del peronismo al socialismo*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
_____ (2001). *La larga lucha de los argentinos. Y cómo la cuentan las diversas corrientes historiográficas*. Buenos Aires: Ediciones del Pensamiento Nacional.
_____ (2001). *Manuel Ugarte.* Buenos Aires: Corregidor.
_____ (2003). *De la Banca Baring al FMI.* Buenos Aires: Colihue.
_____ (2006). *Perón. Tomo I y II.* Buenos Aires: Colihue.
GALEANO, E. (2003). *Las venas abiertas de América Latina.* México: Siglo XXI.
GÁLVEZ, L. (1999). *Mujeres en la conquista.* Buenos Aires: Punto de lectura.
_____ (2001). *Las mujeres y la patria. Nuevas historias de amor de la historia argentina.* Buenos Aires: Punto de lectura.
GARABAGLIA, J.C. y FRADKIN R. (1998). *Hombres y mujeres de la colonia.* Buenos Aires: Sudamericana.
GINZBURG, C. (2001). *El queso y los gusanos.* Barcelona: Península.
HOBSBAWM, E. (1998). *Sobre la Historia.* Barcelona: Crítica.
_____ (2001). *Bandidos*. Barcelona: Crítica.
_____ (2003). *Rebeldes primitivos*. Barcelona: Crítica.
_____ (2011).*Historia del siglo XX.* Barcelona: Crítica.
HOLLOWAY, J. (2002). *Cambiar el mundo sin tomar el poder.* Buenos Aires: Herramienta.
KUSCH, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica americana.* Buenos Aires: Castañeda.
_____ (1999). *América profunda.* Buenos Aires: Biblos.
LANDER, E. Comp. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
LE GOFF, J. (1991). *El orden de la memoria.* Barcelona: Paidós.
LEVI, P. (2001). *Los hundidos y los salvados.* Buenos Aires: *El* Aleph.
LUDMER, J. (1988). *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria.* Buenos Aires: Eterna Cadencia.
MARIÁTEGUI, J. C. (2012). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana.* Buenos Aires: Gorla.

MARTÍ, J. (2005). *Nuestra América.* Madrid: Losada.
MASSOT, V. (2005). *La excepcionalidad argentina.* Buenos Aires: Emecé.
MUÑOZ RAMÍREZ, G. (2004). *El fuego y la palabra.* Buenos Aires: Tinta limón.
NAVARRO, M. Comp. (2002). *Evita. Mitos y representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
PALACIOS, A. (1985). *Una revolución auténtica.* Buenos Aires: Teoría y Práctica.
RIBEIRO, D. (1969). *Las Américas y la civilización.* Buenos Aires: Centro Editores de América Latina.
RIBEIRO, D. (1971). *El proceso civilizatorio.* Buenos Aires: Centro de Editores de América Latina.
RICOEUR, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
RINESI, E. (1996). *El último tribuno.* Buenos Aires: Colihue.
_____ (2005). P*olítica y tragedia.* Buenos Aires: Colihue.
ROMERO, L. A. (1996). *Volver a la historia.* Capital Federal: Aique.
_____ (2005). *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
SHUMWAY, N. (1995). *La invención de la Argentina. Historia de una idea*. Buenos Aires: Emecé. SORÍN, D. (2003). *Palabras escandalosas.* Buenos Aires: Sudamericana.
TERÁN, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina.* Buenos Aires: Siglo XXI.
WALLERSTEIN, I. (1998). *El moderno sistema Mundial III. La segunda era de la gran expansión de la economía-mundo capitalista. 1730-1850.* México: S.XXI Editores.
ZANATTA, L. (2010). *Historia de América Latina. Desde la colonia al siglo XXI.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Psicología de la educación

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs cátedra semanales - 2 hs. reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador[31]
Esta unidad curricular tiene como principal objetivo construir una trama de conocimientos significativos para comprender las diferentes aproximaciones teóricas y conceptuales acerca de los sujetos y el aprendizaje en diferentes escenarios.
A partir del surgimiento de la Psicología, han habido múltiples encuentros con la Educación que van desde el aplicacionismo hasta la aparición de un discurso "independentista". La Psicología de la Educación es, entonces, un campo en constante construcción que implica interrelaciones entre las teorías psico-socio-educativas y el sistema educativo y que, en la actualidad, abarca un ámbito de conocimientos con entidad propia.

[31] La producción de esta unidad curricular contó con la colaboración de la Prof. Candela San Román.

Parte de los problemas propios de la práctica educativa y del reconocimiento de su complejidad y especificidad, para producir conocimientos y elaborar propuestas en función de promover mejores situaciones de aprendizaje.
Esta disciplina demarca las dimensiones que constituyen al sujeto y sus posibilidades de aprender. Cuestión que no se agota en una sola explicación, ya que es abordada por diferentes enfoques psico-socio-educativos tales como el Conductismo, la Psicología Cognitiva, el Constructivismo, el Enfoque Socio Histórico y Centrado en la comunidad, los aportes del Psicoanálisis, y las denominadas "Pedagogías emergentes" que comprenden a todos los enfoques e ideas sobre sujeto y aprendizaje que surgen y se sitúan en la era digital (Aprendizaje invisible, Aprendizaje Ubicuo, Conectivismo, entre otras).
En cada enfoque subyacen supuestos epistemológicos que se consideran necesarios estudiar y analizar de manera crítica y situada, ya que conforman la "caja de herramientas" que permite al egresado comprender las prácticas educativas desde su complejidad.
Interesa en esta unidad curricular estimular la discusión sobre problemas centrales, analizar contribuciones clásicas y recientes de algunas perspectivas o enfoques para pensar la educación, y fomentar la apertura de espacios para la discusión, la interacción y el diálogo para construir nuevos conocimientos y aportar a la construcción del campo disciplinar.

Ejes de contenidos

Reconstrucción del campo disciplinar

Aproximación a la Psicología de la Educación como campo disciplinar. Relaciones entre Ciencia, Psicología y Educación. Características propias de la investigación y la producción de conocimiento en Psicología de la Educación.

Sujetos y aprendizajes: aportes de los enfoques psico- socio-educativos

Enfoques Conductista; Cognitivo; Constructivista; Socio-Histórico y Psicoanalítico desde las concepciones de ciencia, sujeto, aprendizaje, mente y educación que en ellos se presentan.

El aprendizaje en la era digital

El sujeto que aprende en la sociedad del conocimiento. Aprendizajes Ubicuos. Aprendizaje Invisible. Cogniciones distribuidas. La tecnología y el desarrollo de la mente. Aprender *con* y *de* las tecnologías. El Conectivismo como teoría del aprendizaje para la era digital. Los entornos personales de aprendizaje (PLE).

Bibliografía

AISENSON, D. y otros. (2007). *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Buenos Aires: Noveduc.
BAQUERO, R. y LUQUE, M. (2011). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Argentina: Universidad de Quilmes.
BLEICHMAR, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía.
BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
_____ (1994). *Realidad mental y mundo posibles*. Barcelona: Gedisa.

_____ (s/d). *¿Qué debe estudiar la psicología?* En www.fpsico.unr.edu.ar

CASTAÑEDA, L. y ADELL, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red.* España: Marfil.

CASTORINA, J. A. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación. Los inicios del conocimiento.* Argentina: Paidós.

COBO ROMANI, C. y MORAVEC, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación.* Colección Transmedia XXI. Universidad de Barcelona, Barcelona.

COLL, C. y MONEREO, C. (2008) *Psicología de la educación virtual.* España: Morata.

COPE, B. y KALANTZIS, M. (2009) *Aprendizaje ubicuo.* Grupo Nodos Ele.

ELICHIRY, N. (2013). *La psicología educacional como instrumento de análisis e intervención.* Argentina: Noveduc.

GARDNER, H. (1983). *Teorías de la Inteligencias Múltiples.* Buenos Aires: Paidós.

MATEOS, M. (2001). Metacognición y educación. Buenos Aires: Aique.

MENIN, O. (2009). *Piscología de la educación del adulto.* Rosario: Homo Sapiens.

NARODOSKI, M. (2012). *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías.* Argentina: Prometeo.

NECUZZI, C. (2013). *Estado del arte sobre el desarrollo cognitivo involucrado en los procesos de aprendizaje y enseñanza con integración de TIC.* UNICEF

NUTHALL, G. (2000). *El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula.* En: Biddle, Good y Goodson. *La enseñanza y los profesores II.* España: Paidós.

PALLADINO, E. (2006). *Sujetos de la Educación. Psicología, Cultura y Aprendizaje.* Argentina: Espacio.

PIAGET, J. (1999). *De la Pedagogía.* Argentina: Paidós.

POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje.* Madrid: Morata.

RITCHART, R., CHURCH, M. y MORRISON, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento.* Argentina: Paidós.

ROSBACO, I. (2003). *Impacto de las políticas socioeconómicas en los procesos de desubjetivación en niños de contextos sociales vulnerables.* Charla debate dictada en la Facultad de Trabajo Social. Paraná, Entre Ríos.

SALOMON, G. (1992). *Las diversas influencias de la tecnología en el desarrollo de la mente.* Universidad de Arizona. En revista *Infancia y Aprendizaje.*

_____ (1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas.* Argentina: Amorrortu.

SALOMON, G., PERKINS, D. y GLOBERSON, T. (1992). *Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes.* En Comunicación, Lenguaje y Educación, 1992, 13, 6-22. Artículo original en Educational Research. Vol 20. N° 3. Abril 1991.

SCHLEMENSON, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos.* Buenos Aires: Kapelusz.

SIEMENS, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital.* En Aparici, R. (2010). Conectados en el Ciberespacio. Madrid: UNED.

VIGOTSKY L. (2012). *Pensamiento y Habla.* Buenos Aires: Colihue.

_____ (2015).*Psicología y pedagogía.* Madrid: Akal

WERTSCH, J. (1998). *La mente en acción*. Buenos aires: Aique.
_____ (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.
ZELMANOVICH, P. (2003). *Contra el desamparo.* En *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
ZIPEROVICH, C. (2010). *Aprendizajes: aportes para pensar pedagógicamente su complejidad.* Buenos Aires: Brujas.

Educación sexual integral

Formato: Taller
Carga horaria: 2 hs cátedra semanales - 1 h 20 min reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador
En la actualidad asistimos a un momento inédito a nivel cultural, en tanto se viene conquistando fruto de luchas históricas, una serie de normativas que nos permiten trabajar a nivel institucional estas temáticas desde diversas perspectivas. Esto posibilita un análisis complejo sobre el ejercicio de nuestras sexualidades y de nuestros cuerpos, que nos permite escapar de la conceptualización preventiva y sanitarista que ha dominado el abordaje de la educación sexual en los ámbitos educativos.
En este sentido, la incorporación de este taller desde un enfoque de género resulta fundamental en la formación docente, teniendo en cuenta el lugar que ocupó la institución escuela en la *generización* según un patrón binarista que excluía y expulsaba a lo diferente, fortaleciendo las relaciones de desigualdad y opresión que han padecido diversos colectivos.
Las políticas educativas vigentes[32] consideran importante incluir en un proyecto curricular la educación sexual integral que articule aspectos epistemológicos, biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, jurídicos y pedagógicos.
En relación a lo anterior, pensar en una educación sexual integral interdisciplinaria es superar el reduccionismo biológico y ubicarla como un eslabón relacional dentro de las diferentes culturas. Es dialogar con otros saberes, provenientes de la antropología, de las historiografías,

[32]La política provincial se enmarca en las leyes Nacionales: N° 23849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; N° 25673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; N° 26061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación; N° 26150, de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral; ley N° 26206 que fija como responsabilidad del Ministerio de Educación de la Nación el desarrollo de políticas que brinden conocimientos y promuevan valores que fortalezcan la formación de una sexualidad responsable.
La provincia adhiere a la ley nacional N° 25673 del año 2002; y promulga la ley N° 9501 en el año 2003 mediante la cual crea el sistema provincial de salud sexual y reproductiva. El CGE a través de la Resolución 2576 del año 2005, dispone la conformación de una comisión ad hoc que elabora el programa de Educación sexual para las escuelas provinciales de gestión pública y privada de todos los niveles y modalidades por resolución N° 0550/06 del CGE. Además de las normativas antes citadas, cabe agregar ley de matrimonio igualitario N° 26618/10 y ley de identidad de género N° 26743/12.

de la biología, de la sexología, de las ciencias de la salud, de la ética, de la sociología, de la política, buscando comprender cuáles son las formas y las modalidades de relación consigo mismo y con los otros, por las que cada uno se constituye y se reconoce como sujeto.
En la actualidad, cada docente debe abordar la educación sexual como eje transversal de su propuesta formativa. Por este motivo, durante la formación inicial se hace necesaria la resignificación de los conocimientos acerca de la sexualidad y la genitalidad, las conductas y prácticas sexuales, las reglas y normas que se apoyan en instituciones religiosas, judiciales, pedagógicas y médicas, las subjetividades producidas desde este campo, posibilitando así, estar en condiciones de analizar los contextos a los que se ha asociado históricamente la sexualidad, las relaciones de género y las prácticas discursivas que se fueron construyendo sobre ella.

Ejes de contenidos
Pluralidad de enfoques sobre la sexualidad
Interpretaciones desde la sociología, antropología, historia y psicología. Enfoques actuales de la sexualidad. Sexualidad, genitalidad y género. Identidad sexual y orientación de género. Maltrato, violencia familiar. Abuso sexual. Control y subordinación en las relaciones de género. Mercantilización.

Los saberes referidos a los cuerpos, la subjetividad y la sexualidad
La sexualidad como parte de la condición humana. Educación y promoción de la salud. Derechos sexuales y reproductivos: marco normativo vigente.
Autoestima. Vínculos interpersonales y grupales, el género como categoría relacional en la historia. Mandatos culturales: roles y estereotipos.

Educación sexual en la escuela
La sexualidad como parte de la condición humana. La escuela como lugar de construcción de subjetividades. Escuela y sexismo. Medios de comunicación y sexualidad. Responsabilidades y derechos. Desarrollo de la confianza, libertad y seguridad. La educación sexual como temática transversal en la Educación Secundaria.

Bibliografía
DARRE, S. (2005). *Sobre políticas de género en el discurso pedagógico. Educación sexual en el Uruguay a través del siglo XX.* Montevideo: Trilce.
FOUCAULT, M. (1999/2006). *Los anormales.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
_____ (2004). *Historia de la sexualidad.* Tomo 2: el uso de los placeres. Buenos Aires: Siglo XXI.2ª reimpresión.
FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Montevideo: Tierra Nueva.
GIBERTI, E y LA BRUNA DE ANDRA, L. (1993). *Sexualidades: de padres a hijos. Preguntas y respuestas inquietantes.* Buenos Aires: Paidós.
MARGULIS, M. y otros. (2003). *Juventud, cultura, sexualidad. Dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Bs. As.* Buenos Aires: Biblos.
POMIÉS, J. (1995). *Temas de sexualidad, informe para educadores.* Buenos Aires: Aique.

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2005/6/7). *Educación sexual en el sistema educativo entrerriano. Marco orientador. Programa de Educación Sexual Escolar*. Paraná, Entre Ríos.
REYBET, C y HERNÁNDEZ, A. (2007). *La/s sexualidad/es ¿tema de quiénes?* En El Monitor de la Educación. Mar-abr 2007. Año 5, N° 11.
VILLA, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización. Intervenciones e investigaciones en salud y educación*. Buenos Aires: Noveduc.

Leyes y documentos
LEY N° 23849 .Aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño.
LEY NACIONAL N° 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires.
LEY NACIONAL N° 25673. Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. Buenos Aires.
Resolución Provincial N° 0550/06 C.G.E. Programa de Educación Sexual Escolar.
Ley N° 9501/03 provincia de Entre Ríos
Ley Nacional de matrimonio igualitario N° 26618/10.
Ley Nacional de identidad de género N° 26743/12.

TERCER AÑO

Historia de la educación argentina

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs cátedra semanales – 2 hs reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador[33]
La formación docente puede pensarse como un proceso reflexivo, entendido en un doble sentido. Por un lado, con la necesidad de generar en los sujetos involucrados un compromiso de activa reflexión acerca de sus prácticas y de los postulados teóricos subyacentes: lineamientos socio-políticos, concepciones pedagógicas, referentes filosóficos que demarcan la noción de sujeto que se nos impone. En las trayectorias formativas de los estudiantes la comprensión de las identidades, prácticas e ideas sobre la enseñanza, de las relaciones entre sociedad, Estado y educación a la luz de los desarrollos históricos, sociales y políticos es fundamental para analizar el presente e imaginar posibles futuros.
Desde la perspectiva histórica se plantea la comprensión de la educación como producto de múltiples luchas, contingencias, arbitrariedades, legados y determinaciones. Se plantea un recorrido por la historia del pensamiento pedagógico que encuadra los escenarios en cada nivel formativo, los procesos y matrices de origen y constitución de los sistemas educativos,

[33] La producción de esta unidad curricular contó con la colaboración del Prof. Ascolani

las historias escolares, locales y biográficas, fortaleciendo el lugar del docente como sujeto de conocimiento, como productor de cultura
Desde la perspectiva política y social se analiza el rol del Estado en la configuración de los sistemas educativos y de las políticas de formación docente, las normativas como construcciones epocales vinculadas a procesos históricos, institucionales, ideológicos y sociales.

Ejes de contenidos
Procesos, prácticas y discursos educativos en el escenario argentino y latinoamericano en los orígenes de los sistemas educativos
Modelos educativos en la historia de América Latina. Prefiguración de un sistema de educación pública en los albores de la organización nacional.

La conformación del sistema de instrucción pública centralizado.
La organización del sistema de instrucción pública. Papel del Estado. Relación Nación-Provincia. Ley N° 1420, Ley Avellaneda y Ley Laínez. Desarrollo histórico de las principales corrientes políticas-pedagógicas. Configuración del discurso normalista en Argentina y Latinoamérica.
Iglesia y Estado. Controversias en torno a la libertad de enseñanza.
Sistema Educativo Nacional. Críticas y proyectos alternativos. Movimientos reformistas. Surgimiento y rol del gremio docente en la política educativa.
Peronismo y educación. Relación educación y trabajo. Escuelas técnicas, escuelas fábricas y universidad obrera. Principalidad y subsidiariedad del Estado en educación.

Educación y Dictadura Militar
Proyectos educativos autoritarios. El Proceso de Reorganización Nacional y su influencia en el Sistema Educativo. Verticalismo y militarización de la educación. El "Perennealismo" en Argentina: Disciplinamiento /Ordenamiento/ Moralización. Estrategias represivas: Operación Claridad. Censura de libros. La estrategia discriminadora: orden tecnocrático e impronta economicista. Subsidiarismo.

Educación y democracia
Las Reformas Educativas en los años 90: reconfiguración del Sistema Educativo Nacional. Ley Federal de Educación N°24195. El papel de los organismos internacionales en las reformas educativas.
Reposicionamiento del papel del Estado como regulador y garante de la educación. La Ley Nacional de Educación N° 26206: expansión y obligatoriedad. Modalidades de la educación. Ley de Educación Provincial N° 9890.

Bibliografía

ASCOLANI, A. (Comp.). (1999). *La educación en Argentina. Estudios de Historia*. Rosario: Ediciones del Arca.

_____ (2001). *La Historia de la Educación Argentina y la Formación Docente.* Ediciones y demanda institucional, en Revista Brasileira de Historia da Educação / SBHE N° 1, jan. / jun.

BRASLAVSKY, C. (1980). *La educación argentina (1955-80). El País de los Argentinos.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

CHARTIER, A. M. (2008). *¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?*, Anuario de Historia de la Educación N° 9. Buenos Aires: SAHE/Prometeo.

CUCUZZA, H. R. (Comp.). (1996). *Historia de la educación en debate.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

FEDLFEBER, M. (1998). *Estado, reforma educativa y políticas de formación docente en Argentina (1970-1997).* En Ponencia del IV Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Chile: UCA.

_____ (2000). *Las políticas de formación docente: cuando la responsabilidad del estado deviene en obligación de los sujetos.* En Cuadernos de Educación, Año 2. N° 3, Escuela Marina Vilte, CTERA, Buenos Aires.

FOLLARI, R. (2010) *La alternativa neopopulista: (El reto latinoamericano al republicanismo liberal).* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

GENTILI, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente.* Buenos Aires: Siglo XXI.

GVIRTZ, S. (1991). *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955).* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

KAUFMANN, C. y DOVAL, D. (1997). *Una Pedagogía de la Renuncia. El perennialismo en Argentina (1976-1982).* Paraná: Serie Investigaciones, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

_____ (2007). *Paternalismos Pedagógicos. Las políticas educativas y los libros durante la Dictadura.* Rosario: Laborde.

KAUFMANN, C. (Dir.). (2001). *Dictadura y Educación.* Tomo 1, 2 y 3. Buenos Aires: Miño y Davila.

OSSANNA, E. (1997). *Historia de la educación: pasado, presente y futuro.* Paraná, Universidad Nacional de Entre Ríos: Facultad de Ciencias de la Educación.

PINEAU, P; MARINO, M; ARATA, N.; MERCADO, B. (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar. (1976-1883).* Buenos Aires: Ediciones Colihue.

PINEAU, P. (2005). *Relatos de escuela. Una compilación de textos breves sobre la experiencia escolar.* Buenos Aires: Paidós.

PUIGGROS, A. (Comp.) (1991). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino.* Editorial Galerna. Buenos Aires.

_____ (1993). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo. (1945-1955)* Tomo VI. Buenos Aires: Galerna.

_____ (1997). *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo.* Buenos Aires: Galerna.

PLOTKIN, M. (2007). *Mañana es San Perón.* Buenos Aires: Eduntref.

TEDESCO, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
TIRAMONTI, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.
VAZQUEZ, S. (2002). *El análisis de la coyuntura. Hacia un enfoque desde los sujetos sociales*. Buenos Aires: CTERA.
_____ (2004). *La escuela como territorio de intervención política.* Buenos Aires: CTERA.
VÁZQUEZ, S. y BALDUZZI, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores. Historia de CTERA.* Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Pedagógicas CTERA.
VIOR, S. y MISURACA, M.R. (1998). *Conservadurismo y formación de maestros.* En *Revista Argentina de Educación*. Año XVI, N° 25: Buenos Aires.
WEIMBERG, G. (1984). *Modelos Educativos en la historia de América Latina.* Buenos Aires: Kapelusz.

Sociología de la educación

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs cátedra semanales - 2 hs reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

El trabajo docente es una práctica social enmarcada en una institución escolar, configurada por culturas, normas, historias, juegos de poder y atravesada por problemáticas familiares, socio-políticas y ambientales, y donde la tarea formativa está orientada hacia las nuevas generaciones.

En el marco de este contexto social y político, la comprensión de las teorías sobre la relación educación y sociedad, sus contextos de producción y los discursos que disputan la hegemonía, es central para el posicionamiento ético-político del docente.

La perspectiva sociológica, desde los diferentes enfoques, permite interpretar la realidad socio- educativa, los conflictos de la sociedad contemporánea y el papel que juegan los procesos de escolarización en la reproducción del orden social o en la generación de nuevas experiencias educativas.

Pensar la educación y el entramado social que se manifiesta en los contextos de la sociedad, la escuela y el aula, desde las perspectivas del orden y del conflicto, complejiza el análisis del campo educativo y habilita para intervenir con propuestas dinámicas y significativas.

Desde esta unidad curricular se pretende construir una trama conceptual que permita comprender la educación como práctica social e histórica; problematizar esas prácticas y las formas de representación que las atraviesan en un complejo escenario de profundas transformaciones políticas, económicas y socio culturales y facilitar un proceso colectivo que

apunte a la apropiación crítica de categorías sociológicas que aporten a la comprensión de los desafíos que presenta la educación en la actualidad.

Ejes de contenidos

Introducción al pensamiento sociológico en educación

La educación y la escuela en la Sociología de la Educación: recorridos por las transformaciones históricas, sociales y políticas a partir de su conformación. Sus preocupaciones actuales. Los movimientos sociales y la educación.

Las sociedades, las instituciones, las normas y los sujetos

La crisis de orden: la pérdida de sentido de las instituciones. La socialización en las teorías del orden. Los procesos de apropiación institucional. La sociedad como construcción social. La educación y la comunicación como dispositivos de producción de subjetividades.

Los procesos de reproducción y producción social y cultural

Las teorías de la Reproducción social y el lugar de la escuela. Sociología política de los proyectos educativos. La función social del conocimiento. Campo de poder, educación y violencia simbólica en la escuela. La Nueva Sociología Crítica de la Educación.

Las prácticas escolares: vida cotidiana y ruptura de sentidos

Sociología de la vida cotidiana. Escuela y vida cotidiana. Las prácticas escolares: imaginario hegemónico, sentido común y conciencia práctica. Problemáticas socio-educativas: exclusión social, pobreza y deserción escolar desde un análisis socio-antropológico. Trabajo docente e identidad. Las normativas educativas como dispositivos de control de la salud de los/as docentes. Concepciones y supuestos acerca de los deberes y derechos escolares de los/as docentes. Tramitación institucional del malestar docente. El cuerpo pedagogizado. Subjetividades. Relación de los cuerpos con el poder, la norma, los códigos, los sentimientos, la autonomía.

Bibliografía

ALTHUSSER, L. (1971). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Madrid: Anagrama.

ARROYO, M. (2000). Educación en tiempos de exclusión. En Gentili y Frigotto comp. *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo.* Colección Grupo de Trabajo Educación, Trabajo y Exclusión Social. Buenos Aires: CLACSO.

BAUMAN, Z. (2005). *Modernidad líquida.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1986). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrortu.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva.* Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación Educativa en Argentina.* Buenos Aires: Grupo Editor latinoamericano.

DESSORS, D. y GUIHO BALLY, M. (1998).*Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo.* Buenos Aires: Lumen.

DUBET, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad.* Barcelona: Gedisa.

DURKHEIM, E. (1974). *Sociología y Educación.* Barcelona: Schapire.

DUSSEL, I. (2002/3) *La gramática de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos en: Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Historia de la Educación.* Anuario N° 4. Buenos Aires: Prometeo.

FELDFEBER, M. Comp. (2003). *El sentido de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Noveduc.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo.* Madrid: Siglo XXI.

FILMUS, D. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización.* Buenos Aires: Santillana.

GENTILI, P y FRIGOTTO, G., Comp. (2000). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo.* Buenos Aires: CLACSO.

GIROUX, H. (1985).*Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Un análisis crítico,* en *Dialogando* N° 10. Santiago de Chile.

GRAMSCI, A. (1967). *La formación de los Intelectuales.* México: Juan Grijalbo.

GRASSI, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I).* Buenos Aires: Espacio.

KAPLAN, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

HELLER, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona: Península.

LANDREANI, N. (1996). *El proceso de apropiación institucional o de cómo pagar el derecho de piso.* En *Revista Crítica Educativa* N° 1 Año I.

_____ (2000). *Alienación y trabajo docente en la educación neoconservadora.* Ponencia presentada en LASA (Latin American Studies Asociation), Miami EE UU.

MARTINEZ, D; y otros (1997). *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en* la *escuela.* Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz.

POPKEWITZ, T. (1988). *Los paradigmas en las Ciencias de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría.* Barcelona: Mondadori.

ROCKWELL, E. (2002). La dinámica cultural en la escuela. En *Cultura y escuela: la reflexión actual en México.* México: Pensar la cultura.

TADEU DA SILVA, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo.* 2° Edición. Belo Horizonte: Autentica.

TAMARIT, J. (1987). La función social de la educación: conocimiento y poder. En *Revista Argentina de Educación* N°10. Asociación Graduados Ciencias de la Educación. Buenos Aires.

TENTI; E. (2006). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina.* Buenos Aires: IIPE- UNESCO.

TIRAMONTI, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media.* Buenos Aires: Manantial.
ZEMELMAN, H. y otros. (2004). *La Escuela como territorio de intervención política.* Buenos Aires: CTERA.

Análisis y organización de las instituciones educativas

Formato: Seminario
Carga horaria semanal: 3 hs. cátedra semanales - 2 hs reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador
La presencia de esta unidad curricular en el campo de la formación general tiene como propósito profundizar, recuperar y articular contenidos desarrollados en los tres campos: de la formación general, de la formación específica y de la formación en la práctica profesional. En él se pretende promover el análisis de la institución educativa como objeto de conocimiento complejo y específico, favoreciendo la construcción de un conocimiento crítico y problematizador; brindando aportes teóricos que faciliten la comprensión de las prácticas y dinámicas institucionales en contexto, a fin de poner en tensión la función social que cumple la escuela. Asimismo, tiene como propósitos identificar las tensiones propias de la dinámica institucional en la que se ponen en juego lo instituido y lo instituyente, las distintas miradas de los sujetos institucionales, los mandatos fundacionales, las expectativas, los proyectos, los valores, los modos de comunicación, las relaciones de poder; generar procesos colectivos de construcción de herramientas para favorecer el análisis e interpretación de las instituciones educativas, en un contexto de crisis superando el reduccionismo de las concepciones administrativas y empresariales.
Por su formato de seminario, es un espacio teórico en el que confluyen instancias de sensibilización, problematización y producción. Se recuperan experiencias, entendidas como acciones de formación que posibilitan pensar la futura inserción laboral en diferentes contextos y dinámicas institucionales, con diversidad de sujetos, normativas y problemáticas.

Ejes de contenidos
Perspectivas teóricas que intentan explicar la institución educativa
Abordaje histórico-social de la institución educativa. Complejidad y especificidad de las instituciones educativas como construcciones sociales contextuadas y constitutivas de subjetividades. Categorías teóricas para analizar la institución: conocimiento, sujetos, cultura, trabajo docente, conflictos, mediación, tiempo, espacio, poder, autonomía, comunicación.

La función social de las instituciones de Educación Secundaria
De la reproducción a la construcción crítica del conocimiento y la cultura. Características predominantes de la dinámica y cultura institucional. Estilos y producciones institucionales. Perspectivas de análisis. La institución como espacio de constitución de lo público. Nuevos

escenarios. Dimensiones para pensar la institución. Vinculación entre la escuela y el entramado social en el que se inscribe.

Organización y democratización del currículum
El Proyecto Formativo Institucional como construcción colectiva. Características específicas de su función. Gestión Educativa: diferentes enfoques. Definiciones, educativas y políticas acordes al nivel. Evaluación de los procesos institucionales y sus estrategias.
Relación entre modos de organización, currículum y condiciones laborales: Identidad laboral y sindical del trabajo docente: entre mandatos fundacionales y nuevas interpelaciones. Contexto histórico político y auto percepción docente. Modos de subjetivación. Mitos: maestro apóstol, especialista, eternamente joven, jardinera feliz, segunda mamá, disciplinado/a, participativo/a, profesional, trabajador/a. El sindicato como lugar de construcción de proyectos colectivos y de nuevos sentidos: luchas docentes, modos de resistencias, logros, deudas y ausencias.

Bibliografía
ALLIAUD, A. y DUSCHAYZTKY, L. (Comp.). (1993). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
BELTRÁN, L. y SAN MARTÍN, A. (1998). *Diseñar la coherencia escolar*. Colección Razones y propuestas educativas. Madrid: Morata.
BIRGIN, A. (1995). *Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente*. Documentos e informes de investigación. Buenos Aires: Facultad latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO.
CANTERO, G.; CELMAN, S. y otros. (2001). *La gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires: Santillana.
CARBONELL SEBARROJA, J. (2001). *Volver a pensar la educación*. Volumen II. Congreso Internacional de Didáctica. Madrid: Morata.
DAVINI, C. y ALLIAUD, A. (1993). *Los maestros del siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
DOMÉNECH, J. (1997). *La Organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
ENRIQUEZ, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Buenos Aires:* Noveduc. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
EZPELETA, J. (1991). *Escuela y maestros: Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires: CEAL.
FERNANDEZ, L. M. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en Situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
FRIGERIO, G. y POGGI, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.
FRIGERIO, G. (1997). *De Aquí y de allá. Textos sobre la Institución educativa y su dirección. Buenos Aires:* Kapelusz.
FRIGERIO, G.; POGGI, M. y KORINFELD, D. (Comps). (1999). *Construyendo sobre el interior de la escuela*. C.E.M. Buenos Aires: Noveduc.
GAIRIN SALLÁN, J. (1994). *Los conflictos. En cuaderno de Pedagogía*. N° 222.

GARAY, L. (1996). *La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y Reflexiones.* En BUTELMAN I. (Comp). *Pensando las Instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
LANDREANI, N. (2000). *Alienación y trabajo docente en la educación neoconservadora.* LASA (Latín American Studies Asociation), Miami. EE UU
NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido.* Rosario: Homo Sapiens.
PENNAC, D. (2009). *Mal de escuela.* Francia: Debolsillo.
SAN FABIÁN MAROTTO, J. L. (1994). *La Participación. En cuadernos de Pedagogía* N° 222.
SANTOS GUERRA, M A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
VÁZQUEZ, S. (1996). *De gestiones, demandas e instituciones*. Artículo en Revista Buenos Aires: Serie Movimiento Pedagógico N° 4; CTERA.

CUARTO AÑO

Derechos humanos: ética y ciudadanía

Formato: Asignatura
Carga horaria: 3 hs cátedra semanales - 2 hs reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador
Abordar el tema de los derechos humanos resulta imprescindible en la agenda escolar; ya que la formación de ciudadanos y de ciudadanas impone un sólido conocimiento de este problema.
Resulta ineludible vincular los derechos humanos y el Estado; es en ese territorio que gozamos o somos privados de los derechos que éste crea y anula en distintos periodos históricos y a través de distintas políticas. Aparece así la relación entre derechos humanos y la noción de vida, verdad, política, derecho (ley escrita, palabra que crea, representa, defiende desde lo simbólico aquello que creó).
Es la experiencia de los pueblos la que impone incorporar al currículum estos conocimientos que tienen que ver con cuidar y proteger la dignidad humana. Es necesario reconocer el lugar especial que han tenido los derechos humanos en nuestra provincia como así también comprender el escenario histórico y social que les dieron lugar. Brindar los elementos políticos, epistemológicos y axiológicos que posibiliten la asunción de una ciudadanía plena, responsable y permitan crear, seleccionar e implementar estrategias metodológicas que garanticen la vigencia, defensa y promoción de todos y cada uno de los derechos humanos.
Este espacio no se limita a responder al aspecto didáctico del curriculum, sino que busca construir colectivamente, mediante acciones cotidianas que conjugan aspectos políticos, sociales y éticos, la práctica docente entendida como práctica social.
Desde esta perspectiva es fundamental trabajar esta unidad curricular recurriendo a la multiplicidad de medios que posibiliten interpretar la realidad para comprenderla y debatirla desde una mirada crítica.

Ejes de contenidos
Los derechos humanos, una mirada histórica
La historia de los derechos humanos. La justicia, la equidad y la solidaridad. La tolerancia, la diversidad y el pluralismo. La violencia simbólica, estructural y directa. La libertad positiva y negativa.

Ciudadanía: construcción y sentidos en la sociedad actual
Los estados de excepción: gobiernos autoritarios. Pertenencia, identidad y lucha por el reconocimiento. Autonomía, libertad y participación. Movimientos sociales, multitud, carácter político de la mera vida. Construcción, deconstrucción y reconstrucción del pacto social.

Derechos humanos, ética y ciudadanía: tensiones para pensar la educación y la práctica docente
Relaciones entre la ética y la educación. Posturas y reflexiones en relación a la tarea docente. Problemáticas actuales.

Bibliografía
ABRAHAM, T. y otros. (1995). *Batallas éticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
AGAMBEN, G. (2005). *Estado de excepción*. Homo Saccer, II, I. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
ARGUMEDO A. y otros. (1989). *Educación y derechos humanos. Una discusión interdisciplinaria.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
CONADEP. (1985). *Nunca más. Informe de La Comisión nacional sobre la desaparición de personas.* Buenos Aires: Eudeba.
CULLEN, C. (1997). *Las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
_____ (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
EQUIPO LATINOAMERICANO DE JUSTICIA Y GÉNERO. (2005). *Informe sobre género y derechos humanos*. Buenos Aires: Biblos.
FOUCAULT, M. (1975). *La microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
_____ (1983). *El discurso del poder*. México: Ediciones Folios.
_____ (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Buenos Aires: Siglo XXI.
_____ (1990). *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación.* Madrid: La Piqueta.
_____ (1991). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
_____ (1993). *Genealogía del racismo*. Montevideo: Altamira.
HELLER, H y otros. (1995). *Biopolítica. La Modernidad y la liberación del cuerpo.* Barcelona: Península.
KLAINER, R. y otros. (1988). *Aprender con los chicos. Propuestas para una tarea docente fundada en los derechos humanos.* Buenos Aires: Editorial Movimiento ecuménico por los derechos humanos.
LEVI, P. (2006). *Historias naturales*. Barcelona: El Aleph.
_____ (2006). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: El Aleph.
NEGRI, A. (2002). *La fuerza del esclavo*. Buenos Aires: Paidós.
OEA (1970). *Comisión Interamericana de Derechos Humanos, ¿Qué es y cómo funcionan?* Washington: Editorial de la Secretaría General de la OEA.
ONFRAY, M. (2000). *La construcción de uno mismo. La moral estética.* Buenos Aires: Perfil.

_____ (2005). *Antimanual de filosofía. Lecciones socráticas y alternativas*. Madrid: Edad Ensayo.
_____ (2007). *La potencia de existir. Manifiesto hedonista*. Buenos Aires: De la flor.
SARAMAGO, J. (2005). *Ensayo sobre la ceguera*. Buenos Aires: Alfaguara.
_____ (2007). *Ensayo sobre la lucidez*. Buenos Aires: Alfaguara.

Documentos
Constitución de la Nación Argentina
Constitución de la Provincia de Entre Ríos
Declaración Universal de los Derechos Humanos
Ley Nacional N° 25633/02

- **Campo de la Formación Específica**

> *Si queremos entender la educación como un proceso que va más allá de la adquisición de conocimiento o logro de competencias, y pensarla en relación con los actos de significación que afectan la formación de los sujetos, es necesario precisar qué se entiende por sujeto, su relación con el mundo y con los otros, y el modo en que define su identidad.*
>
> Candioti de De Zan, M. E.

El campo de la formación específica, en primer lugar, se construye en torno a la centralidad del sujeto, ¿quién es el que aprende?, ¿qué aprende?, ¿cómo lo hace? Se piensa al sujeto en una doble dimensión: los estudiantes futuros formadores y adolescentes, jóvenes y adultos que éstos formarán.
Esta centralidad obedece a que consideramos el conocimiento desde el sujeto como productor y creemos que es necesario volver la mirada a algunas tradiciones que la racionalidad logocéntrica excluyó.
En segundo lugar proponemos pensar la problemática del objeto de estudio de cada una de las disciplinas que forman el campo desde una perspectiva histórica que incluya la reflexión epistemológica, para comprender cómo cada una de las matrices disciplinares explica, interpreta y describe de un modo diferente al sujeto, a la sociedad y al ambiente.
En tercer lugar será necesario definir las características de la producción del conocimiento social, y el lugar que ocupa en esta reflexión la noción de experiencia, en torno a la que articulamos la relación entre el sujeto, los otros, y el mundo.
También es necesario reconocer los marcos de producción y las tradiciones de disciplinas y conceptos que nos permitan pensar nuestros procesos sociales, ya que los contextos de producción son parte del objeto.
Si consideramos que la construcción del objeto de estudio de las diferentes disciplinas científicas tiene fuertes implicaciones epistemológicas y que en ella subyace una serie de

presupuestos teóricos, es necesario pensar que la didáctica específica debe guardar coherencia con esos planteos y evitar la descontextualización de los contenidos seleccionados.
Todo debate acerca de la didáctica termina por remontarse al *para qué* de este saber. La superación de los límites que supone el modelo didáctico desprendido de un modelo de conocimiento de orientación positivista conduce a una puesta en evidencia del compromiso ideológico de aquellos contenidos que enseñamos, y el modo en que los presentamos. Las ciencias constituyen un saber demasiado relevante para la autocomprensión del hombre y su entorno, y demasiado importante en la habilitación de nuestros alumnos para sentirse parte activa de la sociedad, como para dejar de apreciar el efecto que provocan los modos de constituirse su discurso y crear efecto de verdad.
Por eso sostenemos que las disciplinas científicas deberían presentarse como un discurso abierto a recibir el aporte de sentidos y significaciones diversas, que enriquezcan la perspectiva de las acciones humanas. Esto requiere que en todas las materias de la formación específica se involucre la reflexión acerca de los usos de la lengua, las características de los textos, los posicionamientos discursivos, y los modos de construir sentidos propios de cada una de ellas. Es el aporte que una reflexión acerca del entramado discursivo de las ciencias puede hacer a la didáctica actual.

Consideraciones acerca del Campo Específico del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía.

El presente Diseño Curricular ha sido acordado con los docentes de toda la provincia. Se estructura en función de una propuesta de formación que supere la comprensión de la enseñanza de la filosofía como historia para promover el pensamiento filosófico, la capacidad de conocer, comprender y apropiarse de las temáticas pertinentes en el tiempo, en la disciplina y en el profundo compromiso de entender la docencia como una función ética, política y pedagógica.
Se puso en tensión la perspectiva desde la cual se pensaba la formación docente en Filosofía y se arribó a pensar la Filosofía en clave latinoamericana.
En ese sentido la Filosofía se comprende como un campo de conocimientos autónomo y desde una posición geopolítica. Esto nos conduce al cuestionamiento de nuestro propio pensar como sujetos situados históricamente. De modo que de ese pensar nuestra realidad surge la peculiaridad del pensamiento latinoamericano en tanto reflexión filosófica auténtica.
Las características actuales de la filosofía son el resultado de una larga secuencia de opciones que se entienden y explican en un contexto histórico definido con una particular configuración desde el encuentro entre la cultura americana y la denominada cultura occidental. Intentan alzar las voces silenciadas de Latinoamérica en la conversación mundial, cuestionando así la universalidad paradigmática de lo occidental y permiten por ello el estudio de las estrategias de los distintos actores sociales y políticos para expresar y articular demandas y propuestas en torno a la distribución y legitimación del saber como elemento colonizador.
El análisis de la filosofía presupone concepciones acerca de los sujetos, el conocimiento, la ética, la política y el papel del Estado en la orientación y dirección del pensamiento al conjunto de la ciudadanía. Estas cuestiones nos remiten al tema del ejercicio del poder de

determinados grupos, a su grado de legitimidad y de representación, a cómo se nos ha enseñado a mirar desde *el saber* la historia de la filosofía.
En el marco de este planteo entendemos que la filosofía en tanto práctica social, es eminentemente histórica y remite a realidades concretas y cambiantes. De allí la importancia de referirse al contexto socio-histórico, político y económico en los cuales se produce y se desarrolla, tanto a nivel mundial, nacional como regional.
Es por ello que entendemos la necesidad de plantear una filosofía que permita analizar las producciones filosóficas para comprender desde nuestro lugar los discursos filosóficos de otros momentos y espacios, habilitando el pensamiento latinoamericano como una posibilidad, entre otras, con su propia peculiaridad espacio-temporal.
De este modo se plasma una propuesta superadora de las bipolaridades Latinoamérica/Europa que se traduzca simplemente en *pensamiento filosófico situado*, equilibrando los posicionamientos. Para ello se hace imprescindible establecer un vínculo entre la tradición europea y la latinoamericana[34].
Autores como Mignolo, Quijano, Dussel y Roig entre otros permiten abrir la mirada para seguir preguntando, pero ahora desde nuestra situación concreta, social, cultural y en este tiempo histórico del cual también somos protagonistas.
Y, en esta tarea protagónica, la filosofía, debe ser pensada en el marco de las grandes problemáticas contemporáneas: el derecho, la tecnología, la ecología, la política y la incidencia que éstos tienen en la vida de los sujetos.
Desde este enfoque se piensan ejes fundamentales que atraviesan la formación específica:

- Una visión de la historia de la Filosofía que se posicione en el presente y que, sin desconocer la historicidad de los diversos discursos filosóficos, los ponga en diálogo con las preguntas y problemas de nuestra situación actual a cuya dilucidación pueden, sin duda, contribuir a modo de interlocutores de algún modo "contemporáneos", de ahí su carácter de "clásicos" en la significación más rica y fecunda del término.
- El análisis del pensamiento latinoamericano y argentino en textos filosóficos, literarios y políticos;
- Las teorías de género.
- La problemática de los Derechos Humanos.
- La tecnología en el ambiente y la condición humana.
- Rupturas y continuidades en el campo de la teoría del conocimiento y la epistemología a partir de la virtualidad.
- La cultura, el lenguaje, la virtualidad y la estética entre otros como procesos que interpelan al diálogo filosófico e interdisciplinar.
- La configuración subjetiva en la cultura contemporánea.
- Una interpretación de lo real como *factum* inagotable que sólo resulta accesible al interior de nuestras construcciones teóricas y empresas prácticas (realismo interno, hermenéutico) y que, por una parte, admite y, más aún, promueve una multiplicidad de

[34] Nos referimos aquí a la tradición en el sentido que le da al término H.-G. Gadamer.

interpretaciones y realizaciones conducentes y válidas (pluralismo epistemológico, ético y político)[35]; pero, por otro, les plantea también restricciones, de modo tal que hay *diversas alternativas* aceptables (y siempre revisables), pero *no todas* ni cualquiera (criticismo, entre la Escila del absolutismo y la Caribdis del relativismo).

PRIMER AÑO

Antropología Filosófica

Formato: Asignatura
Carga Horaria: 2 hs cátedras semanales-1 h reloj 20 min. semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador

La Antropología Filosófica plantea como campo disciplinar la problematización acerca de la condición humana, por ello se propone aquí mirar lo humano en sus múltiples dimensiones.
Reflexionar acerca de la condición humana como conformación subjetiva, atravesada por la relación con el otro constituye una tarea que ha sido abordada desde diversos enfoques a lo largo de la historia y pensada desde la imposición eurocéntrica acera de lo que debe ser el sujeto humano.
El impacto de lo otro, de lo diferente, de lo extraño en un marco de igualdad solo es posible de ser pensado partiendo de la base de una igualdad, lo que de alguna manera nos pone en la misma condición pero no nos subsume.
En este sentido se espera una superación problemática de los enfoques tradicionales para pensar cómo el contexto y la cultura hacen a la transformación y diversidad de subjetividades, entendiendo que uno de los principales planteos acerca de la condición humana es ¿cómo habitar juntos?
Indagar sobre la realidad subjetiva implica distanciarse de sí mismo para volverse objeto de reflexión de sí. Esto hace que se entrecrucen las posiciones y se ensayen teorías antropológicas situadas desde perspectivas disímiles. En el marco de esa diferencia se pretende mirar lo humano como resultante de prácticas que interrelacionan a los sujetos en diferentes espacios de dominación como así también en intersticios de libertad[36] a lo largo de las diferentes construcciones históricas que quisieron dar respuesta y pensar al sujeto.

Ejes de contenidos

Introducción a la Antropología Filosófica

Campo de estudio de la Antropología. Perspectivas de análisis. El tránsito de la comprensión del ser humano como "sustancia", "sujeto" y "subjetividad".
Antropología: relación con las ciencias sociales y humanas.

[35] Cfr. OLIVÉ, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós.
[36] Cfr. FOUCAULT, M., (2002), *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Dimensiones de la existencia
La racionalidad, la afectividad, la corporeidad, la sociabilidad, el lenguaje, la sexualidad, la historicidad, la trascendencia en sus diversas formas, la cultura y el trabajo.

Teorías antropológicas
¿Cómo se ha teorizado históricamente la condición humana? Lo humano tras la crisis del sujeto moderno y la "muerte del hombre". Construcción de la noción de "dignidad humana". Los pueblos originarios y la cuestión antropológica en el pensamiento latinoamericano.

Bibliografía
ADAMS, W. Y. (2003). *Las raíces filosóficas de la antropología.* Madrid: Trotta.
AGAMBEN, G. (1987). *Homo Sacer.* Torino: Einaudi.
_____ (2002). *Lo aperto. L'uomo e l'animale.* Torino: Bollati Boringhieri.
ARISTÓTELES. (1988). *Acerca del alma.* Madrid: Gredos.
BARTON, L. (Comp.) (2008). *Discapacidad y sociedad.* Morata: Madrid.
BUBER, M. (1974). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.
BUTLER, J. (2003). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo.* Barcelona: Paidós Ibérica.
CABADA, M. (1980). *Feuerbach y Kant, dos actitudes antropológicas.* Madrid: Universidad de Comillas.
CASSIRER, E. (1971). *Antropología filosófica.* México: Fondo de Cultura Económica.
CHOZA, J. (2002). *Las representaciones del sí mismo.* Madrid: Biblioteca Nueva.
CRUZ, M. (Comp.) (1996).*Tiempo de subjetividad.* Barcelona: Paidós.
DARWIN, C. (1921). *El origen de las especies.* Madrid: Espasa-Calpe.
DELEUZE, G. (1985). *El Anti-Edipo.* Buenos Aires: Paidós.
DESCARTES, R. (1990). *El tratado del hombre.* Madrid: Alianza.
DERRIDA, J. (1998). *Espectros de Marx.* Madrid: Trotta.
DILTHEY, W. (1947). *Hombre y mundo en los Siglos XVI y XVII.* México: Fondo de Cultura Económica.
FOUCAULT, M. (2004). *La hermenéutica del sujeto.* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
_____ (2009). *Una lectura de Kant. Introducción a la Antropología en sentido pragmático.* México: Siglo XXI.
_____ (2014). *Historia de la Sexualidad.* Buenos Aires: Siglo XXI.
GEHLEN, A. (1993). *Antropología filosófica.* Barcelona: Paidós.
GREISCH, J. (2001). *El cogito herido. La hermenéutica filosófica y la herencia cartesiana.* Buenos Aires: Baudino/UNSAM.
GROSSO, J. L. (2008). *Indios muertos, negros invisibles. Hegemonía, identidad y añoranza.* Córdoba / Catamarca, Encuentro Grupo Editor – Doctorado en Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Catamarca.
GRÜNER, E. (2010). *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución.* Buenos Aires: Edhasa.

HABERMAS, J. (2002). *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Barcelona: Paidós.
HUME, D. (1977). *Tratado sobre la naturaleza humana.* 2 vol. Madrid: Editora Nacional.
MARION, J.L. (2005). *El fenómeno erótico.* Buenos Aires: El cuenco de plata.
MARCUSSE, H., (2010). El hombre unidimensional. Buenos Aires: Ariel.
MARX, K. (1999). *Manuscritos de economía y filosofía.* Madrid: Alianza.
MERLEAU-PONTY, M. (1975). *Fenomenología de la percepción.* Barcelona: Península.
MIRANDA, M. (2005). *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino.* Buenos Aires: Siglo XXI.
NANCY, J.L. (2003). *Corpus.* Madrid: Arena.
_____ (2003). *La creación del mundo o la mundialización.* Barcelona: Paidós.
_____ (2006). *Ser singular plural.* Madrid: Arena.
_____ (2007). *58 indicios sobre el cuerpo: Extensión del alma.* Buenos Aires: La Cebra.
NIETZSCHE, F. (1984). *Ecce Homo.* Madrid: Alianza.
RICOEUR, P. (1996). *Sí mismo como otro.* Buenos Aires: Siglo XXI.
SCHELER, M. (1968). *El puesto del hombre en el cosmos.* Buenos Aires: Losada.
_____ (1959). *La idea del hombre y la historia.* Buenos Aires: Siglo XXI.
VATTIMO, G. (1989). *Más allá del sujeto.* Barcelona: Paidós.

Filosofía Antigua

Formato: Asignatura.
Carga Horaria: 5 hs cátedras semanales-3 hs reloj y 20 min. Semanales.
Régimen de cursada: Anual.

Marco orientador

La presente unidad curricular está planteada con un doble formato. Como Asignatura se esquematiza el recorrido cronológico del período histórico y como Seminario se realiza una delimitación temática en algunos filósofos/as para dar cuenta de cuestiones que han dejado una impronta particular en el período y son insoslayables para comprender las relaciones entre las distintas fracturas epocales y las proyecciones históricas que estas permiten. Es así que se delinean algunas propuestas paralelamente al recorrido esquemático.

Estudiar la historia implica posicionarse respecto de esta disciplina en primer lugar y respecto de la producción filosófica de Occidente en segunda instancia.

La Historia es comprendida aquí como la posibilidad de comprender y revisar las acciones individuales y colectivas, conocer las culturas, los pueblos y sus configuraciones, desde una mirada historiográfica que permita la crítica, el develamiento y la puesta en valor de todas las voces.

Por lo tanto hacer historia de la filosofía, en este caso, *Antigua,* implica realizar un ejercicio de lectura de las obras fuentes, conocer conceptos fundamentales a través de una exegesis de los textos y las distintas líneas hermenéuticas que permita al estudiante entender la posición

filosófica de los autores sin dejar por ello de visualizar el contexto, el marco político, económico y social que condiciona cada una de sus obras.
Es imprescindible detenerse en la figura de pensadores como Platón, Aristóteles y Cicerón, no sólo porque han realizado grandes composiciones filosóficas sino también porque han dado origen a los sistemas sociales de Occidente, han configurado mentalidades y han marcado líneas de acción que perduraron en el tiempo y confluyeron en la conformación de lo que conocemos como la "Cultura Occidental".
La lectura de los denominados clásicos nos debe remitir al ejercicio de cuestionar ese clasicismo, de revisar su proyección en el tiempo y el costo de sus influencias en el plano de lo ético, de lo político y por lo tanto de lo social. Para ello también es necesario estudiar las voces silenciadas de la historia que contemporáneamente cuestionaron a sus contrincantes: La Sofística, claramente representada en la figura de Protágoras, en los movimientos helenísticos, en la oposición de Epicuro al platonismo y en los grandes filósofos que también fueron protagonistas en el ocaso de la Antigüedad.
El Occidente greco-latino ha dado al mundo el camino para hacer la *Paideia*, ha construido el andamiaje conceptual con el que se ha pensado y actuado dando lugar a una construcción de sentidos que configuró la historia de Occidente y se implantó en nuestra América Latina.
Hoy, mirar a los filósofos antiguos nos impone la tarea de mirar las sociedades y repensar a qué objetivos político-económicos respondieron esas sociedades dando lugar al ensayo de caminos que nos puedan dejar andar caminos más originales porque se *originan* en nuestro pueblo y dan lugar al nacimiento de una identidad, y, por lo tanto una respuesta a nuestro modo de comprender y actuar contemporáneos que muy lejos están de ser entendidas desde los sistemas filosóficos del eurocentrismo han planeado para los periféricos del mundo.
A partir de este enfoque se brindan herramientas para enseñar una historia no solo "contada" sino enseñada críticamente.

A) Procesos históricos en los que se inscriben los discursos filosóficos de la Antigüedad

Ejes de contenidos
La configuración de la Filosofía Antigua
El problema cosmológico: *Phýsis*, *lógos*, y *psyché*. Los presocráticos: Tales, Anaximandro y Anaxímenes. El problema del ser y el devenir: Parménides y Heráclito.
Pitágoras. Zenón. Empédocles, Anaxágoras. Leucipo y Demócrito.

La pregunta antropológica en la Sofistica y en Sócrates
Las características históricas y las condiciones socio-políticas que dan lugar al nacimiento de la Sofística. La relatividad del conocimiento, de la ética y la estética. Gorgias y Protágoras. La función de la Retórica. Cosmopolitismo e igualitarismo en Hipias, Antifonte y Alcidamas. Sócrates: Filosofía y verdad. El problema de los universales: la esencia y el concepto. El conocer y el obrar. Las escuelas socráticas menores: cirenaica, cínica y megárica.

El sistema filosófico de Platón
Etapas del pensamiento platónico: Juventud, adultez y vejez. El planteo metafísico, gnoseológico, ético y político. Influencias y proyecciones: configuración de un *sistema filosófico* que da lugar a la cosmovisión de lo real y su institucionalización en la Academia.

La síntesis aristotélica: *Theoría, prâxis, eudaimonía*
Fases de su pensamiento: el platonismo místico, la transición y la obra de madurez.
La articulación de lo "universal" y lo "particular" y sus consecuencias en la explicación del ser, el conocer, el obrar. La producción aristotélica y la actualidad de su obra. La "rehabilitación de la filosofía práctica" aristotélica en el siglo XX.

La filosofía en el Helenismo y la tardoantigüedad
El Epicureísmo: Epicuro y su reflexión en torno a la filosofía y su objeto. La canónica, la física y la ética. El Estoicismo griego y latino. El Escepticismo antiguo.
El neoplatonismo: Plotino. Vigencia de los problemas de la filosofía antigua: influencias, permanencias y rupturas.

Bibliografía
ARISTÓTELES (2007). *Obras Completas*. Madrid: Gredos.
AUBENQUE, P. (1981). *El problema del ser en Aristóteles*. Taurus: Madrid.
_____ (1979). *La Prudencia en Aristóteles*. Crítica: Barcelona.
BENVENISTE, E. (1983). *Vocabulario de las Instituciones Indoeuropeas*. Taurus: Madrid.
HOMERO (2007). *La Ilíada*. Madrid: Gredos.
_____ (2007). *La Odisea*. Madrid: Gredos.
CALVO MARTÍNEZ, T. (2000). "La noción de Physis en los orígenes de la filosofía griega". En *Daimon. Revista de filosofía*, N° 21.
CAPPELLETTI, Á. (1991). *La estética griega*. Mérida: Universidad de los Andes.
DIÓGENES LAERCIO (2007). *Vidas de los filósofos ilustres*. Madrid: Alianza.
EGGERS LAN, C. (1978). *Los filósofos presocráticos*. Madrid: Gredos.
EURÍPIDES (2007). *Tragedias*. Madrid: Gredos.
FOUCAULT, M. (2004). *El discurso de la verdad en la Grecia antigua*. Buenos Aires: Paidós.
FOUILLÉE A. (1943). *Aristóteles y su polémica contra Platón*. Madrid: Espasa-Calpe.
GADAMER, H. G. (2001). *El inicio de la sabiduría*. Buenos Aires: Paidós.
GUTHRIE, W. K. C. (1984). *Historia de la Filosofía Griega* (6 tomos). Madrid, Gredos.
GOSLING, J.C.B. (1993). *Platón*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
GRIMAL, P. (1982). *Diccionario de la mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós.
GRUBE, G.M.A. (1974). *El pensamiento de Platón*. Gredos: Madrid.
HADOT, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México, Fondo de Cultura Económica.
JAEGER, W. (1985). *Paideia*. México, Fondo de Cultura Económica.
JENOFONTE. (2007). *Recuerdos de Sócrates*. Madrid: Gredos.
KIRK, G. S. (1987). *Los filósofos presocráticos*. Madrid: Gredos.

_____ (1990). *El mito. Su significado y función en la antigüedad y otras culturas.* Buenos Aires: Paidós.
KRÄMER, H. (1996). *Platón y los fundamentos de la metafísica.* Caracas: Monte Ávila.
LEFEBVRE, R. (2011). *Platón, filósofo del placer*. Buenos Aires: Biblos.
LONG, A. (1975). *La filosofía helenística.* Madrid.
MIÉ, F. (2004). *Dialéctica, predicación y metafísica en Platón. Investigaciones sobre el Sofista y los diálogos tardíos.* Córdoba: Ediciones del Copista.
MONDOLFO, R. (2003). *Historia del pensamiento antiguo*. Buenos Aires: Losada
_____ (1966). *Heráclito. Textos y problemas de su interpretación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
_____ (1965). *Sócrates*. Buenos Aires: EUDEBA.
NIETZSCHE, F. (2000). *Homero y la filología clásica*. Bogotá: Editorial Panamericana.
NUSSBAUM, M. (2003). *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística.* Barcelona: Paidós.
ONFRAY, M. (2002). *Cinismos. Retrato de los filósofos llamados "perros"*. Buenos Aires: Paidós.
PARMÉNIDES (1985). *Sobre la Naturaleza*. Buenos Aires: Charcas.
PLATÓN (2007). *Obras Completas*. Madrid: Gredos.
REALE, G. (1985). *Introducción a Aristóteles*. Barcelona: Herder.
_____ (1998). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona: Herder.
SEXTO EMPÍRICO (1993). *Esbozos Pirrónicos*. Madrid: Gredos.
SOFISTAS. (1996). *Testimonios y Fragmentos*. Gredos: Madrid.
SOTO R. (1997). *Arcesilao, filósofo kairológico*. Bayamón: Imprenta Glael.
_____ (1999). *De Parménides a Demonacte. Bayamón:* Imprenta Glael.
_____ (2001). *Lo Uno y la Díada Indefinida en Plotino. El Kairós como momentum de la procesión plotiniana*. Humacao: Ediciones Casa Roig
VOLPI, F. (1999), "Rehabilitación de la filosofía práctica y neo-aristotelismo". En *Anuario Filosófico*, Vol. 32, N° 63.

B) Los textos filosóficos como punto de encuentro de los discursos y los procesos históricos[37]

- *Antígona* de Sófocles: la tragedia del poder.
Bibliografía sugerida:

SÓFOCLES (2000). *Antígona*. En Tragedias. Madrid: Tecnos.
Revista *Persona y Derecho*, Vol. 39, 1998 (Estudio sobre *Antígona*).
STEINER, G. (1991). *Antígonas*. Barcelona: Gedisa.
VITALE, E. (2012): *Defenderse del poder*. Madrid: Trotta.

[37] Los textos y/o núcleos problemáticos propuestos para su abordaje en el seminario temático anual enmarcado en esta asignatura son sólo de carácter orientativo.

- Justicia y amistad: en torno a la posibilidad y sentido de una socialidad plena en el pensamiento de Aristóteles.
Bibliografía sugerida:
ARISTÓTELES (1997). *Política* (edición bilingüe). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
_____ (2002). *Ética a Nicómaco* (edición bilingüe). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
GUARIGLIA, O. (1997). *La ética en Aristóteles o la Moral de la Virtud*. Buenos Aires: EUDEBA.
ZAMORA CALVO, J. M. (Ed.) (2009). *La amistad en la Filosofía Antigua*. Murcia: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

- Destrucción de la *pólis*, construcción de la *cosmópolis*: el universalismo del estoicismo antiguo.
Bibliografía sugerida:
BOERI, M. (Ed.) (2004). *Los estoicos antiguos*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
_____ (2004). "Cosmópolis estoica, ley natural y la transformación de las ideas políticas en Grecia". En *Deus Mortalis*, Vol. 3.
BUSTOS, N. (2011). "Cosmopolitismo estoico: una interpretación política a partir de las nociones de justicia y ley común". En *Anacronismo e irrupción*, Vol. 1, Nº 1.
GIL BERA, E. (Ed.) (2002). *Pensamiento estoico*. Barcelona: Edhasa.
SEVILLA RODRÍGUEZ, M. (Ed.) (1991). *Antología de los primeros estoicos griegos*. Madrid, Akal.

Introducción a la Lógica

Formato: Asignatura
Carga Horaria: 3 hs cátedras semanales - 2 hs reloj semanales
Régimen de cursada: anual

Marco orientador
El estudio de la Lógica se propone introducir a los estudiantes en la disciplina desde una mirada que abarque su aspecto formal y su aspecto informal.
Esta unidad curricular está pensada para el conocimiento y la práctica de la disciplina, entendiendo que la Filosofía requiere del ejercicio constante del razonamiento.
Por lo tanto esta debe ser una práctica básica a realizar durante todo el cursado de la carrera.
Se plantean dos objetivos: a) Distinguir los diversos tipos de argumentos; identificar los buenos (y los malos) en el lenguaje natural, así como dominar conceptos básicos como los de afirmación, definición, inferencia, explicación, etc. a fin de comprender las falacias que encierran ciertas prácticas discursivas. b) Manipular lenguajes formales; generar la capacidad de utilizar las reglas formales para razonar de manera deductiva y comprender los conceptos centrales de la disciplina como el de validez lógica, consecuencia lógica, verdad, prueba etc.

Es por ello que se espera en una primera instancia el recorrido histórico de la disciplina para conocer sus desarrollos. Luego, una aproximación informal a los argumentos a fin de obtener la habilidad necesaria para la comprensión de cualquier tipo discursivo y producción de textos autónomos capaces de dar cuenta de los saberes apropiados. De este modo se espera que el estudiante pueda utilizar esta capacidad en los diversos ámbitos del saber. Por último, se busca aprender los lenguajes formales básicos (proposicional y de primer orden) y una manipulación competente de los sistemas deductivos.

Ejes de contenidos
Lógica
Configuración histórica: La lógica de Aristóteles. La Lógica Estoica. Lógica Medieval. La lógica contemporánea: Lógica Simbólica y Lógica Formal.

Lenguaje proposicional.
Verdad y validez. Tablas de verdad. Lenguaje de primer orden. Sistemas deductivos. Derivaciones.

Introducción a la Lógica Informal
Afirmaciones, definiciones, argumentos; vaguedad; verdad objetiva y subjetiva; argumentos buenos y malos; Argumentos fuertes y débiles; Validez; Todos y algunos. Falacias: Tipos de Falacias. Razonamientos deductivos e inductivos: diferencias. Noción de validez inductiva en relación con la validez deductiva. Razonamientos deductivos con proposiciones probabilísticas.

Bibliografía
BARWISE, J. (2003). *El lenguaje de la lógica de primer orden*. Córdoba: Brujas.
COPI, I. (1997). *Lógica Simbólica*. México: Cesca Megabyte.
_____ (2007). *Introducción a la Lógica*. México: Limusa.
EPSTEIN, R. *Guía breve para el pensamiento crítico*. Santa Fe: UNL (en prensa).
GARCIA TREVIJANO, M. (1980). *El arte de la lógica*. Madrid: Tecnos.
GAMUT, L.T.F. (2002). *Introducción a la Lógica*. Vol. 1. Buenos Aires: Eudeba.
HAACK, S. (2002). *Filosofía de las Lógicas*. Madrid: Cátedra.
KNEALE, W. (1980). *El Desarrollo de la Lógica*. Madrid: Tecnos.
PALAUS, G. (2005) (Comp.). *Lógicas Condicionales y razonamiento de sentido común*. Buenos AIRES: Gedisa.
_____ (2002). *Introducción filosófica a las lógicas no clásicas*. Barcelona: Gedisa.
MATES, B. (1987). *Lógica Matemática Elemental*. México: Tecnos.
MORETTI, A. (2008). *Interpretar y referir*. Buenos Aires: Grama.

Formato: Asignatura
Carga Horaria: 2 hs cátedras semanales-1 h reloj 20 min. semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador
La lectura y la escritura en el Nivel Superior constituyen dos estrategias fundamentales para el aprendizaje. Por ello proponemos este espacio de reflexión en torno a los textos filosóficos porque además de ser estrategias necesarias para la apropiación del saber cada disciplina tiene un vocabulario técnico y una modalidad en su estructura que nos acerca a su lectura, a su análisis y a su interpretación de modo distinto.
Generalmente los formadores damos por supuestas técnicas y estrategias de apropiación del conocimiento que pertenecen a las disciplinas en las que estamos formando, y descuidamos el hecho de que nuestros estudiantes, en los primeros años de su carrera, están ingresando a un ámbito nuevo, un mundo cuyas reglas desconocen.
Para lograr que el estudiante ingrese al mundo académico que implica este nivel es necesario acompañarlo con procesos y ejercicios de lectura y escritura que lo habiliten a pensar y convertirse en autor del saber.[38]
Por este motivo se seleccionan una serie de líneas textuales a modo introductorio en una doble instancia y bajo la modalidad de taller.
En primer lugar como un acercamiento a la diversidad de filósofos preferentemente contemporáneos haciendo hincapié en los argentinos y latinoamericanos; y en segundo lugar como espacio de ejercicio intelectual colectivo de debate, de intercambio y de producción filosófica.

Ejes de contenidos
Los procesos de lectura y escritura como estrategias de aprendizaje.
La producción escrita en el Nivel Superior y la peculiaridad de la escritura en cada campo disciplinar. Lectura comprensiva, analítica y crítica. Presentación resumida, de resumen analítico y de análisis crítico. Reformulación escrita.

La lectura y hermenéutica de textos filosóficos
Desde dónde y hacia donde leer, analizar, comprender e interpretar un texto filosófico.
La lectura como concientización de la realidad en la Pedagogía de Paulo Freire. La experiencia de la lectura y la hermenéutica según Paul Ricoeur. La hermenéutica H.-G. Gadamer. La experiencia de la lectura y la subjetividad. La promoción de la lectura. Estrategias didácticas que promueven la recuperación del sentido del texto.

Selección de textos filosóficos sugerido por temáticas:
Ciencia: *La ciencia neoliberal.* E. Lander
Subjetividad: *El hombre Postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales.* P. Sibila
Economía y Política: *El socialismo del siglo XXI. Notas para su discusión.* Atilio Borón

[38] Cfr. CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Estado y sociedad: *Ciudad, formación de sujetos y producción de sentidos.* Jorge Huergo.
La situacionalidad de la Filosofía: *Las críticas a la modernidad en la filosofía de la liberación.* Cristina Liendo.
El lenguaje y la verdad: *La verdad y la mentira en sentido extramoral.* F. Nietszche.
El arte: *La actualidad de lo bello.* H. G. Gadamer.
Filosofía y actualidad: *Filosofía sin temor ni temblor* de F. Savater

Bibliografía

CARLINO, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
COSTA, R. (2012). *Lugares del decir. Competencia social y estrategias discursivas.* Buenos Aires: Homo Sapiens.
BARTHES, R. (2012). *El grado cero de la escritura; seguido de nuevos ensayos críticos.* Buenos Aires: Siglo XXI.
_____ (2009). *La cámara lúcida.* Paidós: Ibérica.
BECKER. H. (2014). *Manual de escritura para científicos sociales.* Buenos Aires: Siglo XXI.
DERRIDA, J. (2009). *La deconstrucción en una cáscara de nuez.* Buenos Aires: Prometeo.
_____. *La estrategia de la desconstrucción.* Conferencia pronunciada en el Colegio de Arquitectos de Málaga, 31 de Marzo de 1995. Edición digital de Derrida en Castellano.
_____ (1997). *El Tiempo de una Tesis: Desconstrucción e Implicaciones Conceptuales. Carta a un amigo japonés.* Barcelona: Anthropos.
FOUCAULT, M. (2010). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Buenos Aires: Siglo XXI.
GADAMER, H. G. (1999). *Verdad y Método.* Salamanca: Sígueme.
LACLAU, E. (2005). *La razón populista.* España: Fondo de Cultura Económica.
RICOEUR, P. (2001). *Del texto a la acción.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
_____ (1999). *Teoría de la interpretación.* México: Siglo XXI.
SCAVINO, D. (1999). *La filosofía actual.* Buenos Aires: Paidós.

SEGUNDO AÑO

Sujetos de la Educación Secundaria

Formato: Seminario
Carga horaria: 3 hs cátedra semanales - 2 hs reloj semanales
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

Conocer y comprender al sujeto de la educación secundaria implica, en primera instancia alejarse de la idea de una identidad conformada. El sujeto, en cuanto sujeto, no está dado de

una vez y para siempre, sino que se constituye en un entramado de experiencias, grupos, instituciones, mandatos, contextos históricos, sociales y educativos, entre otros.
La subjetividad es un modo de ser y estar en un tiempo determinado. Un modo de ser adolescente, de ser joven, ser adulto, de ser alumno. La subjetividad constituye, además, un lugar desde el cual el sujeto es mirado, se mira y mira el mundo, de un modo particular. En nuestro país, los discursos pedagógicos han delineado un sujeto con ciertas características que dejaron huellas en las representaciones, por ejemplo, del "buen alumno". Romper con esas representaciones se torna necesario para dar posibilidad a otros modos de *ser* y *estar* en la escuela.
La construcción de subjetividades y las experiencias que la escuela secundaria puede promover para ello, los procesos de integración e inclusión socio-educativos, y las problemáticas contemporáneas que interpelan a docentes en diferentes contextos, serán las preocupaciones centrales de abordaje.
De acuerdo con la estructura del diseño para la formación de docentes, esta unidad curricular pretende abordar y tensionar al sujeto de la educación desde múltiples miradas. La misma se enlaza con los aportes que las distintas disciplinas posibilitan desde el campo de la Formación General, con el campo de la Práctica, que es el eje integrador en este diseño curricular. La articulación se dará a partir de la reflexión sobre los sujetos del nivel, las aulas, las trayectorias escolares y la institución educativa en relación a la transmisión y a la enseñanza.

Ejes de contenidos

Perspectiva socio-antropológica histórica y política

¿Quién es el sujeto? Figuras de la subjetividad. La producción histórica de las infancias juventudes. Infancia, Juventudes y escolarización. La complejidad y diversidad de formas de representar y vivir las infancias, juventudes y adultez. La escuela secundaria dispositivo configurador de subjetividades.
Rasgos de las nuevas adolescencias y juventudes. Subjetividades y multiculturalidad: problemáticas culturales y sociales, diversidad y desigualdad. Identidad de género. Existencias a la deriva: los adolescentes y jóvenes en contextos de vulnerabilidad. Diversificación de las configuraciones sociales, culturales, familiares y grupales. Subjetividades mediáticas: la construcción de la identidad juvenil en Internet.

Sujetos y aprendizaje

Sujetos y aprendizaje desde de las teorías psicológicas. La educabilidad y el fracaso escolar. La conformación de la identidad del alumno en relación a sus aprendizajes. Representaciones de infancias, adolescencias y juventudes que subyacen en las teorías y prácticas pedagógicas. El desafío de educar en la diversidad. Las aulas heterogéneas frente al viejo mandato de la homogeneidad. Problemas y particularidades del aprendizaje de la disciplina. Aportes de la disciplina para la construcción de la subjetividad.

Nueva escuela secundaria, ¿nuevas subjetividades?

Reconfiguraciones recientes de la escuela secundaria. ¿Y el sujeto? Desafíos para un formato en transición. Las posibilidades de la transmisión. La autoridad en crisis. Las propuestas

educativas entre las trayectorias escolares teóricas y las trayectorias escolares reales. Entre la exclusión educativa y la inclusión en la escuela. Los desafíos instalados por la obligatoriedad escolar.

Bibliografía

ANIJOVICH, R. (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Buenos Aires: Paidós.
BAQUERO, R. (2006) *Sujetos y aprendizajes*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
BECK, R. (2006). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
BUTLER, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia.* Buenos Aires: Paidós.
CASTORINA, J. A. (2005). *Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología*. En LLOMOVATTE, S. y KAPLAN, C. (Comps.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto.* Buenos Aires: Noveduc.
COREA, C Y LEWKOWICZ, I. (1999). *¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires: LUMEN Humanitas.
DUSCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera*. Argentina: Paidós.
_____ (2003). "¿Qué es ser un niño, un joven o un adulto en tiempos alterados?". En: FRIGERIO, G., DIKER, G. y otros: *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Buenos Aires. Rev. Ensayos y experiencias. Buenos Aires: Noveduc.
DUSCHATZKY, S. y SZTULWARK, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar*. Buenos Aires: Paidós.
ELICHIRY, N. (2009). *Escuela y aprendizajes*. Buenos Aires: Manantial.
GARDNER H. y DAVIS, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Buenos Aires: Paidós.
KANTOR, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.
KESSLER, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
KINCHELOE J. y STIEMBERG, R. (1999). *Pensar el Multiculturalismo*. España: Octaedro.
MARGULIS, M. (1996) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
MORDUCHOWICZ, R. (2012) *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en internet.* Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
MORGADE, G. y ALONSO, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia.* Buenos Aires: Paidós.
NAJMANOVICH, D (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación.* Buenos Aires: Biblos.
PINEU, P. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Buenos Aires: Paidós.
RACEDO, J., REQUEJO, M.I. (2004). *Patrimonio cultural e identidad*. Buenos Aires: Cinco.
RATTERO, C. (2013). *La escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y el aprendizaje.* Argentina: Noveduc.
RATTERO, C. y DOVAL, D. (2011). *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira.* Argentina: Noveduc.

ROSBACO, I. (2000). *El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
ROSSANO, A. (2006). *El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa.* En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
SKLIAR, C. y TÉLLEZ, M. (2008) *Conmover la educación.* Buenos Aires: Noveduc
SUSINOS RADA, T. y CALVO SALVADOR A. (2005). *Yo no valgo para estudiar. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social.* En: *Contextos Educativos*, 8-9 (2005-2006)
TERIGI, F. (2004). "La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender". En FRIGERIO, G. y DIKER, G. (Comps.) (2004). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad.* Buenos Aires: CEM/Ediciones Novedades Educativas.
_____ (2008). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En DUSSEL, I. y otros (2008). *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy.* Buenos Aires: Santillana. Pp. 161-178.
_____ (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa.* Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar. Organización de Estados Americanos (OEA)/ Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
TIRAMONTI, G. (2011) *Variaciones sobre la forma escolar.* Rosario: Homo Sapiens.

Didáctica de la Filosofía

Formato: Asignatura
Carga Horaria: 4 hs cátedras semanales-2 hs reloj y 20 min. semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador
La enseñanza de la filosofía se debate, generalmente entre dos enfoques: historiográfico o temático sin embargo ambos reducen el espacio a una muestra de temas o pensadores alejados de la cotidianeidad y de la actualidad cuando, por el contrario, debería pensarse como un espacio en donde los estudiantes puedan asombrarse a partir de contemplación, cuestionarse a sí mismos y al mundo.
La presente propuesta intenta pensar una didáctica de la filosofía que se pueda centrar en el análisis, la reflexión y la pregunta acerca de las producciones filosóficas como sus obras fuentes y en los supuestos filosóficos que subyacen toda praxis humana: cultura, tecnología, comunicación massmediática, virtualidad, entre otras. Para ellos el trabajo con textos es fundamental pero no exclusivo. Se intenta caminar desde el siguiente planteo: *"La gestualidad tradicional del sujeto escolar supone un maestro discente y mostrante (decir y mostrar son los grandes gestos de la explicación en clase) y un alumno atento. Ser alumno ha*

sido históricamente, una posición que se ejerce respectivamente, en silencio y en quietud. [...] El dilema que se ejerce se formula entre un encuentro pedagógico clásico (tradicional, conservador, "conductista", dirigista, normalizante, homogeneizante, "bancario", etc.) y una alternativa renovadora (dialógica, constructivista, crítica, emancipadora, motivante, scolanovista, etc.) no es nuevo. [...] La pregunta es, entonces: ¿por qué debemos creer que los alumnos [...] no habrían de producir un espacio de reformulación de relaciones pedagógicas?"[39]

Desde esta posición se intenta satisfacer la necesidad de orientar al estudiante para que sea capaz de generar en otros la duda y la pregunta, conducente al aprendizaje, capaz de generar un sujeto que pueda desear[40] aprender a partir de esos cuestionamientos.

Especialmente considerando que en la actualidad se ha dado un creciente poder del ser humano sobre la naturaleza, provocando serias consecuencias: *"Esto ha desarrollado en el hombre su dimensión práctica, su interés por lo útil, o lo práctico, por lo cultural, y hasta el grado que su otra dimensión esencial, la contemplativa, que reconoce el sentido propio de lo real y su belleza, ha desaparecido resultado lo que se ha dado llamar homo faber, en contraposición al homo sapiens."*[41]

Es así que la tarea en esta unidad curricular estaría centrada en realizar procesos de análisis y de reflexión colectiva a partir de los dispositivos que se generan para pensar las interacciones áulicas en las que tiene lugar la transposición didáctica permitiendo u obstaculizando el aprendizaje de la Filosofía y la Formación Ética y Ciudadana.

Se piensa en un espacio de construcción de dispositivos de enseñanza de carácter práctico, con fundamentos teóricos pertinentes e instrumentos para *"habitar la escuela"*, lo que en términos de Abad[42] implica dar sentido a ese estar juntos, la resolución pacífica de conflictos, la vida en comunidades democráticas y la participación activa en la sociedad. Esto implica el atravesamiento de un eje fundamental del espacio que son los valores.

Por estas razones se promueve la *construcción de estrategias de enseñanza* basadas en la resolución de conflictos, la negociación, la comunicación, el acercamiento a las diferentes perspectivas éticas y la posibilidad de entramarlas en una vida democrática haciendo hincapié en la necesidad de garantizar la participación colectiva, el bien común y la vinculación pacífica con el otro diferente de mí.

Un espacio en donde puedan pensarse temas comunes con otras áreas como el genocidio, las dictaduras, violencia de género desde un abordaje multidisciplinar partiendo del estudio de casos.

---

[39] NARODOWSKI, M., y SCIALABBA, A. (2012). *¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Prometeo, p. 175.

[40] Tomamos aquí la noción de deseo planteada por FERNÁNDEZ, A. (2002). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autonomías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

[41] BERRO, A. y otros. (1999). *Vida llena de sentido. Emilio Komar: homenaje de sus discípulos*. Buenos Aires: Fundación Bank Boston.

[42] ABAD, S. y CANTARELLI, M. (2012). "Un aporte al pensamiento ético-estatal". En *Habitar el estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*, Buenos Aires: Hydra, Cap. II, Págs. 61 a 85.

En esta línea entendemos que la didáctica de la Filosofía debe conducir a los estudiantes a la construcción de verdaderos encuentros dialécticos, donde el pensar filosófico ponga en ejercicio el razonamiento, la crítica a través de la pregunta, origen de cualquier aprendizaje.

Ejes de contenidos
Didáctica de la Filosofía
Construcción del campo. Enfoques didácticos para su abordaje. Programación de la enseñanza. Fases. Enfoques teóricos. Transposición Didáctica, recursos y evaluación para la construcción de configuraciones didácticas.

Programación de la enseñanza de la Filosofía
Dispositivos de enseñanza: La palabra, la imagen y el sonido como dispositivos de enseñanza. Construcción de estrategias y producción de material escrito para enseñar (apuntes de cátedra, ensayos, artículos). La pregunta y sus tipos como estrategia didáctica. El uso de las Nuevas Tecnologías. La filosofía como campo de reflexión en el aula: análisis de distintos métodos filosóficos que generen encuentros para la lectura, el análisis y la crítica a textos fuentes. Análisis de los métodos filosóficos como estrategias para la enseñanza: Método socrático, Dialéctica, Escolástica, Genealogía y Hermenéutica. Transversalidad de los contenidos y relaciones intercurriculares: proyectos específicos.

Enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana:
Concepciones teóricas que enfocan el espacio: función cívica, función ética, formación para la democracia. Estrategias de enseñanza específicas para la Formación ética y Ciudadana: exposición dialogada, mesas redondas, conferencias, simulación, estudio de casos, dilemas morales. Modelo argumentativo de S. Toulmin, experimentos mentales, analogías y diagramas argumentativos.
Transversalidad: cómo pensar la vinculación de contenidos generales que convergen en este espacio común de la formación ética y ciudadana para realizar proyectos compartidos. Desafíos de la enseñanza actual: La mediación escolar y la resolución de conflictos, habilidades para la ciudadanía, Convivencia democrática.

Bibliografía
ALDIS, B. (2006). *Enemigos del Sistema*. Buenos Aires: Edhasa.
ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *De técnicas y recursos de evaluación: La importancia (relativa) de los métodos*. En: *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata: Madrid.
ARZENO, M. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar. De la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento*. Buenos. Aires: Grama.
BERTTOLINI, M. (1997). *Materiales para la construcción de cursos de Filosofía*. Buenos. Aires: A-Z.
BORSANI, M. (2011). *Construir un aula inclusiva*. Buenos Aires: Paidós.
BUCKINGHAM, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.

BURBULES, N. (2001). *Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información.* Barcelona: GRANICA.
BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica.* Buenos Aires: Amorrortu.
CERLETTI, A. (2015). *Didáctica de la Filosofía.* Buenos Aires: Noveduc.
_____ (2015). *Enseñanza Filosófica. Sujeto, experiencia e infancia.* Buenos Aires: Noveduc.
CULLEN, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación.* Buenos Aires: Paidós.
_____ (1997). *Crítica de las razones de educar.* Buenos Aires: Paidós.
DUSSEL, I. (2007). *Haciendo memoria en el país de nunca jamás.* Buenos Aires: Eudeba.
DUSSEL, I. (1996). *La ciudadanía y la escuela. Una reflexión en tiempos de crisis*, Buenos Aires: FLACSO.
FEIERTEIN, D., (2007). *Seis estudios sobre genocidio. Análisis de las relaciones sociales: otredad, exclusión y exterminio.* Buenos Aires: Eudeba.
KOHAN, W. (Comp.) (2014). *Teoría y Práctica en filosofía con niños y jóvenes.* Buenos Aires: Noveduc.
LARROSA, J. (2003). "Sobre la enseñanza de la Filosofía". En *La experiencia de la lectura.* México: Fondo de Cultura Económica.
MARTINEZ, M. (2015). *Cómo vivir juntos. La pregunta de la escuela contemporánea.* Buenos Aires: Eduvim.
NARODOWSKI, M. (2012). *¿Cómo serán? El futuro y las nuevas tecnologías.* Buenos Aires: Prometeo.
OBIOLS, G. (1992). *Curso de Lógica y Filosofía.* Buenos Aires: Kapeluz
PETRAS, J. (2012). *Movimientos sociales y poder estatal.* Buenos Aires: Lumen.
SALM, R. (2012). *La resolución en conflictos en la escuela. Una guía para maestros.* Bogotá: Alfaomega.
SERRÉS, M. (2013). *Pulgarcita.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
SKLIAR, C. (2008), *Equipo Multimedia de apoyo a la enseñanza.* El cuidado del otro. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología. Buenos Aires: Compañía Impresora.
TOULMIN, S. (2007). *El uso de la argumentación.* Barcelona: Península.
WASSERMAN, S. (1999). *Estudio de casos como método de enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.

Documentos

CGE (2008-2011). *Documentos para la Resignificación de la Escuela Secundaria.* Paraná.
Coordinación general de programas para la inclusión democrática en las escuelas (2014). *Habilidades para la ciudadanía. Inclusión democrática en las escuelas.* Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología. Buenos Aires.

Filosofía Medieval

Formato: Asignatura
Carga Horaria: 5 hs cátedras semanales-3 hs reloj 20 min. semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador

La presente unidad curricular está planteada con un doble formato. Como Asignatura se esquematiza el recorrido cronológico del período histórico y como Seminario se realiza una delimitación temática en algunos filósofos/as para dar cuenta de cuestiones que han dejado una impronta particular en el período y son insoslayables para comprender las relaciones entre las distintas fracturas epocales y las proyecciones históricas que estas permiten. Es así que se delinean algunas propuestas paralelamente al recorrido esquemático.

G. Steiner, sostiene que *"...los hombres que queman libros, saben bien lo que hacen"*.[43] Esta afirmación conduce a reflexionar en torno al acceso a la cultura como patrimonio universal, y en la educación al derecho de acceder al saber.

La historia nos ha permitido construir una *memoria generadora*,[44] que es a la vez capacidad de emancipación, como dice Steiner, en tanto implícitamente la acción de esconder o desaparecer un saber no es neutral. La Edad Media está signada por un cúmulo de prejuicios. Esperamos aquí desprendernos de la mirada nostálgica, de la mirada novelesca y de la mirada oscura. Se pretende arribar a este momento de la historia con los prejuicios que nos configuran, entendidos desde la visión hermenéutica que propone el filósofo contemporáneo H. G. Gadamer: *"...Lo cierto es que, dada la historicidad de nuestra existencia, los prejuicios en el sentido literal de la palabra constituyen la orientación previa de toda nuestra capacidad de experiencia. Son anticipos de nuestra apertura al mundo, condiciones para que podamos percibir algo, para que eso que nos sale al encuentro nos diga algo..."* [45]

Esperamos mirar con apertura este mundo de múltiples configuraciones para recorrer su producción y proyección, poniéndolo en valor, desde una interpelación constante, en donde el presente pueda dialogar con el pasado activamente.

El mundo medieval cobija en su seno tradiciones diversas: griega, latina, judía, musulmana y cristiana, por ello acercarse a la edad media implica acercarse a un crisol de pensamientos, sentimientos y acciones que son diversas entre sí pero se unifican en las tematizaciones: el alma, su destino; la vida, su sentido: Dios, su naturaleza.

Todo estudio implica comprender su historia, ahora bien, es necesario lograr una *fusión de horizontes*[46] en el comprender e interpretar las tradiciones porque esta unidad curricular pretende encontrar en la lectura y hermenéutica de la filosofía medieval respuestas al

[43] STEINER, G. (2003). *El lenguaje y el silencio*. Buenos Aires: Gedisa.
[44] GIROUX, H. (1990). *Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós, Págs.. 31-39.
[45] GADAMER, H.-G. (1998). *Verdad y Método II. La universalidad del problema hermenéutico*. Salamanca: Sígueme, Pág. 218.
[46] *Idem.*

presente, desde la crítica, desde la denuncia y desde la puesta en valor no de quiénes dijeron sino de lo que dijeron. Revisar lo dicho es aquí la tarea que se le exige al hermeneuta, contextualizarlo y sopesarlo es el desafío de transitar el complejo mundo de las tradiciones medievales para que no sea este itinerario cronológico sino problemático e indagador de sí.

A) Procesos históricos en los que se inscriben los discursos filosóficos de la Edad Media

Ejes de contenidos
Configuración del mundo medieval
Abordaje epistemológico y metodológico de la Filosofía medieval. Periodización de la historia de la filosofía. El hombre medieval y la construcción del concepto de cristiandad en torno al mundo religioso y sus representaciones en las diversas tradiciones.

Continuidades y rupturas entre la tradición antigua y medieval
Cristianismo e *Imperium*: relaciones. La patrística. La recepción del platonismo en el siglo IV. Agustín de Hipona. La transición: Boecio. El planteamiento del problema de los universales. Pseudo Dionisio Areopagita.

Configuración de la Escolástica
El Islam. El renacimiento carolingio. El Feudalismo. El imperio bizantino y el movimiento iconoclasta. *La formación de la Escolástica*. Principales exponentes: *Juan Escoto Erígena*. La disputa entre dialécticos y teólogos. El "problema de los universales". Realismo extremo y moderado. El nominalismo de Roscelino. Anselmo de Canterbury. Pedro Abelardo. La actualidad del problema de los universales en los diferentes campos de la filosofía.

La Filosofía Oriental y el apogeo de Occidente
La filosofía árabe: raíces intrínsecas del pensamiento islámico y la recepción de la filosofía aristotélica y neoplatónica. Averroes. La filosofía judía y el pensamiento islámico andalusí. Isaac Israeli, Avicebrón y Maimónides. Las órdenes mendicantes: La figuras de San Buenaventura y Santo Tomás de Aquino. La fundación de las universidades y la influencia greco-árabe en occidente.

La crisis del orden medieval.
Interpretaciones. La Escolástica después de la condena de 1277. Representantes de la *vía modernorum*: Duns Scoto y Guillermo de Ockham.

Bibliografía
AGUSTÍN DE HIPONA. (2003). *El maestro o Sobre el lenguaje y otros textos*. Madrid: Trotta.
AQUINO, T. DE. (1959). *Suma Teológica*. Madrid: BAC.
AVERROES. (1994). Exposición de la república de Platón. Madrid: Tecnos.
AVICENA. *Metafísica*. Barcelona: Cruz Piedra.
AGUSTÍN DE HIPONA, San (1968). *Confesiones*. Madrid: BAC.

D´ AMICO, C. (2008). *Todo y Nada de Todo*. Buenos Aires, Winograd.
BERTELLONI, F. (Ed.) (2010). *La cuestión de los universales en la Edad Media*. Buenos Aires: Winograd.
BEUCHOT, M. (2010). *El problema de los universales*. Toluca (México): Universidad Autónoma del Estado de México.
BOECIO (1985). *La consolación de la filosofía*. Madrid: Sarpe.
CRUZ HERNÁNDEZ, M. (1981). *Historia del pensamiento en el mundo islámico*. Madrid: Alianza.
CUSA, N. de (2008). *Acerca de lo no-otro o de la definición que todo define*. Buenos Aires: Biblos.
FUMAGALLI, M. (1997). *El intelectual entre la Edad Media y el Renacimiento*. Buenos Aires: FFYL.
DI BERNARDINO, A. (1992). *Diccionario patrístico y de la antigüedad cristiana.* Salamanca: Sígueme, Tomos I y II.
GARCÍA DE CORTÁZAR, J. (2003). *Historia de la Edad Media. Una síntesis interpretativa.* Madrid: Alianza.
GILSON, E. (1995). *La filosofía en la Edad Media*. Barcelona: Gredos.
JAEGER, W. (1992). *Cristianismo primitivo y paideia griega*. México: Paidós.
KAPLAN, M. (1994). *Edad Media.* Granada: Universidad de Granada.
MAGNAVACCA, S. (2005). *Léxico técnico de filosofía medieval.* Buenos Aires: Miño y D' Ávila.
MARTÍNEZ RUIZ, C. (2005). *La construcción de la ciencia medieval en la universidad medieval*. Córdoba: Brujas.
MIRALBELL, I. (1994). *El dinamismo voluntarista de Duns Escoto.* Buenos Aires: EUNSA.
MURALT, A. (2008). *La apuesta de la filosofía medieval*. Madrid: Marcial Pons.
LARRE, O. (2000). *La filosofía natural de Ockham: una fenomenología del individuo*. Navarra: EUNSA.
LE GOFF, J. (1965). *Los intelectuales en la Edad Media*. Buenos Aires: Eudeba.
_____ (2003). *En busca de la Edad Media*. Barcelona: Paidós.
_____ (1997). *La civilización del occidente medieval.* Barcelona: Paidós.
OCKHAM, G. DE (1994). *Suma de Lógica*. Bogotá: Norma.
LIBERA, A. DE (2000). *La filosofía medieval*. Buenos Aires: Docencia.
PEREZ-ESTÉVEZ, A. (2005). *Libertad divina, posibilidad y contingencia en Duns Escoto*. Porto Alegre: Veritas, Vol. 50, n° 3, Universidad Julia/Maracaibo.
SAITTA, A. (1996). *Guía crítica de la historia medieval*. México: Fondo de Cultura Económica.
SERGI, G. (2001). *La idea de Edad Media*. Barcelona: Crítica.
ROMERO, J. (1999). *La Edad Media*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
_____ (1996). *Estudios sobre la mentalidad burguesa*. Buenos Aires: Alianza.
_____ (2003). *Crisis y orden en el mundo feudoburgués*. Buenos Aires: Siglo XXI.
WHITE, M. (2001). *Giordano Bruno. El hereje impenitente*. Barcelona: Javier Vergara Editor.

B) Los textos filosóficos como punto de encuentro de los discursos y los procesos históricos[47]

- Las cartas de Eloísa: una concepción de lo femenino en la época medieval.
Bibliografía sugerida:
ABELARDO, P. (1997). *Cónocete a tí mismo*. Barcelona: Altaya.
BERNABÉ, C. (1995). *Distintas y distinguidas Mujeres en la Biblia y en la Historia*. Madrid: Claretianas.
DUBY, G. (1994). *Historia de las mujeres*. Madrid: Taurus.
PERNOUD, R. (1982), *La mujer en las catedrales*. Barcelona, Granica.
SANTIDRIÁN, P. R. Y ASTRUGA, M. (1993). *Cartas de Eloísa y Abelardo*. Madrid: Alianza.
SCHICKENDANTZ, C. (2004). *Religión, Género, Sexualidad. Análisis interdisciplinares*. Córdoba: EDUCC.

- La significación del fenómeno amoroso en Agustín: entre el "éros" griego y el "agápe/charitas" judeo-cristiano.
Bibliografía sugerida:
SAN AGUSTÍN (1948). *Tratado sobre la Santísima Trinidad*. En *Obras de San Agustín*, Tomo V. Madrid: BAC.
_____ (1955). *Tratados sobre el Evangelio de San Juan*. En *Obras de San Agustín*, Tomo XIII. Madrid: BAC.
_____ (1957). *Sobre la Doctrina Cristiana*. En *Obras de San Agustín*, Tomo XV. Madrid: BAC.
----------(1955). *Las Confesiones*. En *Obras de San Agustín*, Tomo II. Madrid: BAC.
----------(1958). *La Ciudad de Dios*. En *Obras de San Agustín*, Tomo XVI-XVII. Madrid: BAC.
---------- (1959). *Exposición a la Epístola de San Juan a los Partos*. En *Obras de San Agustín*, Tomo XVIII. Madrid: BAC.
----------(1981). *Sermones*. En *Obras de San Agustín*, Tomo VII. Madrid: BAC.
ARENDT, H. (2001). *El concepto de amor en San Agustín*. Madrid: Encuentro.
SCHELER, M. (1960). "Amor y conocimiento". En *Amor y conocimiento*. Buenos Aires: Sur, pp. 9-41.

- Filosofía y teología de la historia en Joaquín de Fiore.
Bibliografía sugerida:
DE LUBAC, H. (1989). *La posteridad espiritual de Joaquín de Fiore*, Vol. I, *De Joaquín a Schelling*. Madrid, Encuentro.
LÖWITH, K. (2007). *Historia del mundo y salvación. Los presupuestos teológicos de la filosofía de la historia*. Buenos Aires: Katz.

[47] Los textos y/o núcleos problemáticos propuestos para su abordaje en el seminario temático anual enmarcado en esta asignatura son sólo de carácter orientativo.

- Nominalismo y pensamiento político en Guillermo de Ockham.
Bibliografía sugerida:
GUILLERMO DE OCKHAM (2001). *Sobre el gobierno tiránico del papa*. Madrid: Tecnos.
BORÓN, A. (2000). *La filosofía política clásica. De la Antigüedad al Renacimiento*. Buenos Aires: CLACSO.
MIRALBELL, I. (1998). *Guillermo de Ockham y su crítica lógico-pragmática al pensamiento realista*. Cuadernos de Anuario Filosófico, N° 56, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
PEÑA EGUREN, E. (2005). *La filosofía política de Guillermo de Ockham*. Madrid. Encuentro.

Metafísica

Formato: Asignatura
Carga Horaria: 3 hs cátedras semanales y 2 hs reloj semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador
Podemos partir de la hipótesis de que la experiencia humana es constitutivamente "ontológica" (M. Heidegger) en el sentido de que la totalidad de nuestras relaciones con las cosas estaría siempre mediada e internamente animada por una cierta idea de lo que significa "ser" que puede ser reflexivamente sacada a la luz y revisada, lo cual tendrá lugar a través del planteamiento expreso y metódico de la siguiente cuestión: *en qué consiste, en general, el "ser"* y cuáles serían los "modos" fundamentales según los cuales se da.
Mientras en los inicios "ser" era entendido como una propiedad entitativa de las cosas "mismas", a partir de la Modernidad y con su reasunción por parte de Heidegger va a pasar a ser entendido en el primer caso como un "concepto" (Kant) y luego como una "significación" primordial que posibilita todas las demás.
Ahora bien, hay un supuesto de fondo que, con todo, parece haberse mantenido constante incluso en medio de este importante cambio de perspectiva iniciado por la Modernidad: a saber, que a través de una noción unitaria y privilegiada, la de "ser", es posible y legítimo dar cuenta de "todo" cuanto hay (o, correlativamente, de la totalidad de la experiencia humana acerca de lo que hay). Y este es el supuesto que el pensamiento contemporáneo se va a ocupar de atacar frontalmente. Así, tanto Adorno como Levinas (por mencionar sólo dos referencias destacadas) van a insistir en que el procedimiento dominante a lo largo de la historia del pensamiento habría consistido en reducir lo múltiple y "no-idéntico" a la "identidad" de un solo concepto; en haber englobado e integrado la riqueza de "lo que hay" haciendo de ello una "totalidad" organizada a partir de un principio unitario; es decir, en haberse comportado como "totalitario". Contra esta tendencia pueden pensarse los índices de ruptura y "excedencia" respecto de esta totalidad en dirección a lo no-englobable y no-dominable.

En concordancia con esta puesta en cuestión de la experiencia europea de "lo que hay" (subsumida bajo la categoría unitaria de "ser") se ha reivindicado desde la reflexión filosófica local (por ejemplo, en Dussel y Kusch) la "alteridad" de la experiencia americana, que no se movería en ese mismo horizonte.
La reflexión ontológica es, por tanto, una ocasión para nosotros y nuestros estudiantes de volver sobre un supuesto o plexo de supuestos siempre operantes en nuestra comprensión y en nuestra praxis respecto del mundo y preguntarnos por su sentido, validez y alcance.

Ejes de contenidos
Enfoques clásicos
Platón, Aristóteles, posiciones emanacionistas y creacionistas.

Enfoques modernos
Kant y la pregunta por la posibilidad de la metafísica. El "ser" como "posición" objetiva. El resurgimiento de la metafísica tras la "crítica" kantiana en los sistemas idealistas. El idealismo dialéctico de Hegel: la identificación de "ser" y "pensamiento".

Enfoques contemporáneos
La rehabilitación de la cuestión del "ser" en Heidegger. Perspectivas críticas: hacia una ruptura respecto de la "totalidad" y una interpretación de "lo que hay" en el horizonte de la alteridad y la pluralidad.

Metafísica y política
Metafísica y violencia. Totalidad y totalitarismo. Viejas y nuevas "totalidades" (la *pólis*, el Estado, el Mercado mundial/global). Hacia un pensamiento y una praxis más allá de la totalidad.

Bibliografía
ADORNO, T. (1991). "La actualidad de la Filosofía", en *Actualidad de la Filosofía*. Barcelona: Paidós.
_____ (2005). *Dialéctica Negativa*. Madrid: Akal.
ARISTÓTELES (1986). *Metafísica*. Buenos Aires: Sudamericana.
BISET, E. y FARRÁN, R. (2011). *Ontologías políticas*. Buenos Aires: Imago Mundi.
DERRIDA, J. (1989). "Violencia y metafísica (Ensayo sobre el pensamiento de Emmanuel Levinas)". En *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
_____ (1994). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
DELEUZE, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
DUSSEL, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
GRONDIN, J. (2006). *Introducción a la Metafísica*. Barcelona: Herder.
HABERMAS, J. (1990). *Pensamiento Postmetafísico*. México: Taurus.
HEGEL, G. W. F. (2000). *Fenomenología del Espíritu*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
HEIDEGGER (1998). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

HORKHEIMER, M. (1999). "Materialismo y metafísica". En *Materialismo, metafísica y moral*. Madrid: Tecnos.
KANT, I. (2003). *Crítica de la Razón Pura*. Madrid: Alfaguara.
KUSCH, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
LEVINAS, E. (1999). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme
_____ (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
SERNA ARANGO, J. (2007). *Ontologías alternativas. Aperturas de mundo desde el giro lingüístico*, Barcelona: Anthropos.
VATTIMO, G. (1992). "Metafísica, violencia y secularización", en *La secularización de la Filosofía*. Barcelona: Gedisa.
GRACIA, J. (Ed.) (1998). *Concepciones de la metafísica*, Madrid: Trotta.

Teoría del Conocimiento

Formato: Asignatura
Carga Horaria: 3 hs cátedras semanales y 2 hs reloj semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador

La teoría del Conocimiento se ha preguntado clásicamente por el conocimiento, constituye un abordaje filosófico en torno a su naturaleza, su relación con lo real y se ha vinculado directamente con, el hoy tan cuestionado, concepto de verdad.

Esta unidad curricular propone, entonces, introducir a los estudiantes en esta problemática: cómo se conoce, cómo validar lo que se conoce, si es posible conocerlo, cómo han respondido a estas preguntas los filósofos en cada época histórica y cómo hoy se puede pensar el conocimientos en términos geopolíticos desde la situacionalidad en la que nos encontramos conociendo.

La Teoría del Conocimiento es una disciplina filosófica que se autonomiza como tal en la modernidad, lo que conlleva la constitución del sujeto trascendental como garantía absoluta de verdad. Con la caída de esta noción a partir de la denominada "muerte del hombre" de esta racionalidad, se esfuman la realidad y la verdad. Serán conceptos que derivaran a la relatividad de lo que hay. Esto nos conduce planteos contemporáneos que no sólo cuestionan la posibilidad de conocer sino la posibilidad de definir lo real y darle lo que los antiguos llamarían entidad. A esto se suma la virtualidad y con las nuevas tecnologías de la información, donde los conceptos "conocimiento", "saber", "información" toman un nuevo matiz.

En este contexto nuestra disciplina se desenvuelve en un marco atravesado por el relativismo y el nihilismo que en muchos filósofos ha derivado en el escepticismo, lo cual constituye un desafío para pensar hoy el estatuto del conocimiento.

Ejes de contenidos
El conocimiento
Orígenes de la reflexión filosófica en torno al conocimiento. La posibilidad de conocer, la naturaleza del conocimiento y el problema de su verdad o validez. Tipos de conocimiento. El carácter geopolítico del conocimiento.

El problema del conocimiento en la Filosofía clásica
Doxa, Gnosis y Episteme en la filosofía Platónica. Los grados y modos del conocimiento. La doctrina de los principios en la teoría platónica. La abstracción en la teoría del conocimiento de Aristóteles. El problema del conocimiento en el escepticismo y relativismo de la antigüedad tardía. La doctrina de la iluminación y el neoplatonismo en la Filosofía Escolástica. El nominalismo en G. de Ockham: el conocimiento del singular. Proyecciones en la filosofía kantiana.

El conocimiento en el Proyecto de la Filosofía Moderna
Racionalismo y empirismo. R. Descartes: El Discurso del Método inspiración de la modernidad filosófica. B. Spinoza: el conocimiento. Berkeley y J. Locke: la naturaleza y la posibilidad del conocer. D. Hume: Escepticismo moderno. El idealismo kantiano en el marco del proyecto de la filosofía ilustrada. El *a priori* y la construcción del objeto. La fisura fenómeno-noúmeno. El sujeto trascendental. La dialéctica trascendental y la arquitectura de la razón. *El idealismo dialéctico*. Principios de la gnoseología hegeliana.

El problema del conocimiento en la Filosofía después de la crisis de la Modernidad
La importancia del lenguaje en la teoría del conocimiento contemporáneo. Posiciones realistas y anti-realistas. El problema de la justificación. Fundacionalismo y coherentismo. Internalismo y externalismo. Normativismo y naturalismo. El neo-pragmatismo como posible solución a la oposición entre realismo y anti-realismo. La cuestión del conocimiento en la tradición dialéctico-crítica.

Bibliografía
ADORNO, Th. (2012). *Sobre la metacrítica de la teoría del conocimiento*. Madrid: Akal.
AYER, A., (1985). *El problema del conocimiento*. Buenos Aires: Eudeba.
_____ (1984). *Lenguaje, verdad y lógica.* Buenos Aires: Hyspamerica.
COSTA, M., (2003). *El empirismo coherente de Hume*. Buenos Aires: Prometeo.
DESCARTES, R. (1981). *Meditaciones metafísicas*. Buenos Aires: Hyspamerica.
DANCY, J. (1993). *Introducción a la epistemología contemporánea*. Madrid: Tecnos.
ERAÑA, A. (2009). "La noción de «justificación», ¿un concepto dual?". En *Diánoia*, Vol. LIV, Nº 62.
FOSBERY, A. (1975). *La doctrina de la Iluminación y su trayectoria medieval*. Tucumán: UNSTA.
GRIFFITHS, A. (1974). *Conocimiento y creencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

HEGEL, G. (1998). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. México: Porrúa
HORKHEIMER, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu
_____ (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Buenos Aires: Akal.
HUME, D. (1954). *Tratado sobre la naturaleza del entendimiento humano*. Buenos Aires: Losada.
HUSSERL, E. (1992). *La filosofía como ciencia estricta*. Buenos Aires: Almagesto.
_____ (1979). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: Paulinas.
IRIBARNE, J. (1987). *La intersubjetividad en Husserl*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
KALPOKAS, D. (2005). *Richard Rorty y la superación pragmatista de la Epistemología*. Buenos Aires: Ed. Del Signo.
KANT, I. (1960). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Losada.
KRÄMER, H. (1996). *Platón y los fundamentos de la metafísica*. Caracas: Monte Ávila
LANDER, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: FLACSO.
LANDGREBE, L. (1968). *El camino de la fenomenología*. Buenos Aires: Sudamericana.
LOCKE, J. (1979). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. España: Fondo de Cultura Económica.
_____ (1999). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica,
MARTÍNEZ ACUÑA, M. (1996). *La articulación de los principios en el sistema crítico kantiano*. Pamplona: EUNSA.
MIÉ, F. (2004). *Dialéctica, predicación y metafísica en Platón*. Córdoba: El Copista.
_____ (2004). *Lenguaje, conocimiento y realidad en la teoría de las ideas de Platón*. Córdoba: El Copista.
MIRALBELL, I. (1998). *Ockham y su crítica al pensamiento realista*. Pamplona: EUNSA.
MOORE, G. (1983). *Defensa del sentido común y otros ensayos*, Barcelona: Orbis.
MORENO, C. (2002). *Fenomenología y filosofía existencial*. Madrid: Síntesis.
NICOLÁS, J. (2001). *Evaluando la modernidad. El legado cartesiano en el pensamiento actual*. Granada: Comares.
OCKHAM, G. de. (1994). *Suma de lógica*. Bogotá: Norma.
PUTNAM. H. (1994). *Las mil caras del realismo*. Barcelona: Paidós.
REALE, G. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona: Herder.
RORTY, R. (1995). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
_____ (2001) *¿Esperanza o conocimiento?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
RYLE, G. (1967). *El concepto de lo mental*. Buenos Aires: Paidós.
SPINOZA, B. (1969). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Aguilar.
VATTIMO, G. (1992). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
_____ (1992). *Más allá del sujeto*. Barcelona: Paidós.
WALTON, R. (1992). *Husserl, mundo, conciencia y temporalidad*. Buenos Aires: Almagesto.
_____ (1994). *El fenómeno y sus configuraciones*. Buenos Aires: Almagesto.
WILLIAMS, B. (1995). *Descartes: El proyecto de la investigación pura*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
WITTGENSTEIN, L. (1988). *Sobre la certeza*. Barcelona: Gedisa.

Ética

Formato: Asignatura
Carga Horaria: 3 hs cátedras semanales - 2 hs reloj semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador
La ética constituye una disciplina filosófica que a lo largo de la historia ha trabajado sobre dos nociones fundamentales: praxis y libertad.
En esta unidad curricular se aspira a presentar una breve introducción a los problemas sobre los que se ocupa la disciplina desde una perspectiva plural que les permita revisar los sistemas morales de todos los tiempos, en sus contextos socioculturales, en sus atravesamientos históricos, en sus implicancias políticas. Del mismo modo apunta a comprender la relación con otros campos del saber desde una visión crítica y constructiva de las cuestiones abordadas, atendiendo a los sistemas morales filosóficos sin caer en moralismos y de una manera natural atendiendo a la realidad socio-histórica.
Si bien los contenidos se conforman en recorridos históricos se piensan en un tratamiento problemático, un abordaje que como el concepto de recorrido implica permita preguntar, interpelar y criticar la cuestión ética en el marco de origen y generar vinculaciones contemporáneas.

Ejes de contenidos
Introducción a la Ética
Ética y moral. Pensar el *êthos*. Los niveles de la reflexión moral: reflexión moral, ética normativa, metaética, ética descriptiva.

La ética en la Filosofía Clásica
Lo ético en la Grecia clásica. *Desde Homero a Sócrates*. La moral en la filosofía platónica y el relativismo sofístico. El Eudemonismo: La ética de Aristóteles: la felicidad y la virtud. La deliberación y buena deliberación. La noción de "sabiduría práctica" (*phrónesis*). La(s) ética(s) cristiana(a).

La ética en la Filosofía Moderna
Empirismo, emotivismo, naturalismo y utilitarismo en la ética de D. Hume. El formalismo en la ética de Kant: Principios prácticos y ley universal. La ética en la filosofía de B. Spinoza

La constitución de la ética a partir de la categoría de *alteridad*
Rupturas con la ética clásica y el formalismo moderno: La genealogía de la Moral en F. Nietzsche Y M. Foucault. E. Levinas: ética como Filosofía Primera. El *Otro* como *Rostro*. La ética de la *Hospitalidad*. J. Derrida.

Ética y política
La reducción de la ética a la política en la teoría moral de Hobbes: La constitución del *ethos* en la acción racional instrumental y estratégica. J. Habermas: La ética del consenso. El pragmatismo de R. Rorty. Hannah Arendt: Los componentes subjetivos de la ética y su relación con la política.

Bibliografía
ARENDT, H. (1973). *Crisis de la República.* Madrid: Taurus.
_____ (1995). *De la historia a la acción.* Barcelona: Paidós.
_____ (2002). *Vida del Espíritu.* Barcelona: Paidós.
_____ (2004 [1951]). *Los orígenes del totalitarismo.* Madrid: Taurus.
ARISTÓTELES (2011). *Ética a Nicómaco.* España: Tecnos
BAUMAN, Z. (2009). *Ética Postmoderna.* Madrid: Siglo XXI
BEJAR, H. (1988). *El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad.* Madrid: Alianza
CORTINA, A. (2010). *Ética sin moral.* España: Tecnos.
GUARIGLIA, O. (2011). *Breviario de Ética.* Buenos Aires: Edhasa.
_____. (1997). *La Ética en Aristóteles o la Moral de la Virtud.* Buenos Aires: EUDEBA.
HABERMAS, J. (2003). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad.* Barcelona: Paidós.
_____ (2008). *Escritos sobre moral y eticidad.* Barcelona: Paidós.
KANT, I. (1969). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres.* Madrid: Espasa-Calpe.
LEVINAS, E. (2012). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca: Sígueme.
MACINTYRE, A. (2006). *Historia de la ética.* Barcelona: Paidós.
NUSSBAUM, M. (2003). *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística.* Barcelona: Paidós.
ONFRAY, M. (2000). *La construcción de uno mismo. La moral estética.* Buenos Aires: Perfil.
OÑATE, T. (2006). *Éticas de las verdades de hoy. Homenaje a Gianni Vattimo.* Chile: UNED.
SAMONA, L. (2005), *Diferencia y alteridad. Después del estructuralismo: Derrida y Levinas.* Madrid: Akal.
SCHNEEWIND, J. B. (2009). *La invención de la autonomía. Una historia de la filosofía moral moderna.* México: Fondo de Cultura Económica.
SINGER, P. (2003). *Ética práctica.* Madrid: Cambridge University Press.
RAWLS, J. (2001). *Lecciones sobre historia de la filosofía moral.* Barcelona: Paidós.
RICOEUR, P. (2011). *Ética y Cultura.* Buenos Aires: Prometeo.
RORTY, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad.* Barcelona. Paidós.
_____ (2000). *Verdad y progreso.* Barcelona: Paidós.
VATTIMO, G. (1991). *Ética de la Interpretación.* Barcelona: Paidós Ibérica.
WILLIAMS, B. (1991). *La ética y los límites de la filosofía.* Barcelona: Monte Ávila.

TERCER AÑO

Pensamiento Argentino y Latinoamericano

Formato: Asignatura.
Carga Horaria: 4 hs cátedras semanales - 2 hs reloj 40 min. Semanales.
Régimen de cursada: Anual.

Marco orientador

Esta unidad curricular está centrada en cuatro categorías consideradas centrales en el Pensamiento Argentino y Latinoamericano: modernidad, sujeto, identidad cultural y filosofía situada.

Entenderemos que estas categorías configuran un campo de reflexión con cuestionamientos que dan cuenta de diversas problemáticas para focalizar la mirada desde múltiples perspectivas que se han ido desarrollando en el pensamiento filosófico contemporáneo.

La producción en esta temática pretende introducir a los estudiantes en la problematicidad que entraña, en sus distintas dimensiones y en su potencialidad teórica para revisar la realidad desde una posición geopolítica que atraviesa toda reflexión filosófica.

Para llevar adelante esta propuesta se invita a la lectura de los textos fuentes y críticos de pensadores argentinos y latinoamericanos desde una revisión analítica y critica de la modernidad europea y sus consecuencias en los diferentes órdenes de la organización social de los países de la denominada "periferia". Para ello se recurrirá al establecimiento de los lazos con la Filosofía Moderna, las producciones del programa de la Ilustración y la confrontación de las ideas.

Se espera indagar constantemente en los factores que condicionaron el pensar en todos los tiempos a través de la hegemonía cultural europea para repensar la posibilidad de un pensamiento que dé cuenta de su situacionalidad.

Ejes de contenidos

La modernidad/es y el colonialismo

América Latina y su lugar en la modernidad europea. La colonización del des-encuentro: centro/periferia en espacio, en el saber y en la conformación de la cultura. La impostura del imperialismo. Los procesos de independencia en Argentina: soberanía, pueblo y representación en los discursos de Sarmiento, Alberdi, Moreno, Artigas y Bolívar. La discusión en torno a las cosmovisiones de los Pueblos Originarios.

La construcción de lo otro como alteridad: el Sujeto latinoamericano

El problema del sujeto de la Filosofía latinoamericana. La subjetividad-es como alteridad-es. El otro: el *gaucho*, el *indio* y el *mestizo*: discursos antropológicos.

La posibilidad de un pensamiento filosófico situado
Las primeras disputas en torno al campo de la Filosofía Latinoamericana. Hacia una "filosofía de la liberación": Enrique Dussel. La cuestión de la identidad y la conformación de un "nosotros". Los nombres de América. Perspectivas postcoloniales, transmodernas y postmodernas.

Bibliografía
ALBERDI, J. B. (1982). *Fragmento preliminar al estudio del derecho*. Buenos Aires: Hachette.
ARICÓ, J. (1999). *La hipótesis de Justo*, Buenos Aires: Sudamericana.
BEORLEGUI, C. (2004). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Euskadi: Universidad de Deusto.
CASTRO G. y otros. (1998). *Teorías sin disciplina, Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en el debate*. México: Miguel Ángel Porrúa.
CHAKRABARTY, D. (2008).*Al margen de Europa*. Barcelona: Tusquets.
CERUTTI, G. H. (2003). *Historia de las ideas latinoamericanas. ¿Disciplina fenecida?*
_____ (1983). *Historia de una metodología de la historia de las Ideas en América Latina*. México: Universidad de Guadalajara.
DEVÉS VALDÉS, E. (2004). *El pensamiento Latinoamericano en el siglo XXI*. Buenos Aires: Biblos.
DORFMAN, A. y otros (2015). *Para leer al pato Donald. Comunicación de masas y colonialismo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
DOTTI, J. (1990). *Las vetas del texto*. Buenos Aires: Puntosur.
DUSSEL, E. (1971). *La cristiandad colonial latinoamericana*. Salamanca: Sígueme.
_____ (1974). *Método para una filosofía de la liberación. Superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Salamanca: Sígueme.
_____ (2007). *"Un diálogo con Gianni Vattimo. De la Posmodernidad a la Transmodernidad"*. En *A parte rei*, N° 54.
GARCÍA CANCLINI, N. (2014). *Latinoamericanos, buscando lugar en este siglo*. Paidós: Buenos Aires.
GARCÍA LINERA, Á. (2014) "Hegemonía es la capacidad de liderar a los pueblos", discurso pronunciado en la Universidad Nacional de Cuyo al conferirle el *Doctor Honoris Causa*. En http://www.cta.org.ar/alvaro-garcia-linera-hegemonia-es.html, consultado febrero 2015.
GRÜNER, E. (2010). *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución*. Madrid: Edhasa.
JALIF, C. (2001). *Semillas en el tiempo. El latinoamericanismo filosófico contemporáneo*. Mendoza: Universidad de Cuyo.
KUSH, R. (1973). *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires. Cimarrón.
LANDER, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
LÖWY, M. (2000). *De ingenieros al Che. Ensayos sobre el marxismo argentino y latinoamericano*. Buenos Aires: Biblos.

MARIATEGUI, J. C. (1995). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana.* Caracas: biblioteca Ayacucho.
MARTÍ, J., y otros (2004). *Nuestra América.* México: Universidad nacional Autónoma de México.
MCLAREN P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la Pedagogía de la revolución.* México: Siglo XXI.
ROIG, A. (1987). *Temas de cultura latinoamericana.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
_____ (1981). *Teoría y Crítica del pensamiento latinoamericano.* México: FEC.
_____ (1993). *Rostro y filosofía de América Latina.* Mendoza: EDIUNC.
RODÓ, J. E. (2004). *Ariel.* Madrid: Cátedra
TERÁN, O. (2008), *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales 1810-1980.* Buenos Aires: Siglo XXI.
TODOROV, T. (1982).*La conquista de América: el problema del otro.* Madrid: Siglo XXI.
VILLEGAS, A. (1988). *La filosofía de lo mexicano.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
ZEA, L. (1969). *La filosofía en América como filosofía sin más.* México: Siglo XXI.
_____ (1973). *La filosofía como compromiso.* Venezuela: BA.

Filosofía de la Cultura

Formato: Asignatura.
Carga Horaria: 2 hs cátedras semanales-1 h reloj 20 min. semanales.
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador

Como se sabe, el concepto de "cultura" será acuñado en el Medioevo para referirse a la acción de "cultivar" la tierra, pero progresivamente irá ampliando su significación hasta dar lugar, a partir de la Modernidad, a un uso, primero ampliado y, luego, sencillamente desplazado (con exclusión de su sentido original agrario) referido a un fenómeno estrictamente "espiritual". Así, se entenderá por "cultura", por un lado, y, por así decir, subjetivamente, la acción y el proceso de "formación" y desarrollo de las facultades humanas "superiores" y, por otro, y objetivamente, el mundo de "valores" (lo verdadero, lo bueno, lo bello, etc.) que sirve de horizonte a dicho proceso formativo. Con todo, serán sobre todo a las ciencias sociales las que replantearán y redefinirán esta noción, para dar lugar a su sentido actual. En efecto, debemos al etnólogo Edward Burnett Tylor (1871) una de estas primeras definiciones de cultura como "el todo complejo que comprende el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y las otras capacidades o hábitos adquiridos por el hombre en tanto miembro de la sociedad". Se destaca aquí su carácter totalizante (es decir, a diferencia del concepto clásico, restringido a las actividades presuntamente "más elevadas" o "espirituales", éste resulta extensivo por igual a la totalidad de comportamientos y producciones humanas, sin

siquiera establecer una jerarquía entre ellos); su insistencia en la diferencia y, al mismo tiempo, relación esencial entre cultura y sociedad; su intención descriptiva (ya que se refiere a un rasgo humano en general y no a un atributo de ciertos grupos humanos, por ello, calificables de "civilizados" a diferencias de otros, "salvajes" o "bárbaros") y, finalmente, su énfasis en el carácter "adquirido" y, por tanto, creativo de lo cultural. Este primer concepto "científico" de "cultura" no sólo constituye una primera fuente y referencia ineludible para las siguientes tematizaciones por parte de la antropología, la sociología y demás disciplinas pertenecientes al ámbito de las ciencias sociales, sino también del abordaje propiamente filosófico del fenómeno. En él pueden distinguirse *grosso modo* tres perspectivas o núcleos problemáticos: 1) La analítica cultural, en que se intenta establecer el peculiar estatuto del fenómeno de la cultura, su estructura interna y sus diferencias y relaciones respecto de lo natural; 2) La dinámica cultural, que aborda los procesos de surgimiento y transformación de la cultura como así también las posibles relaciones, operaciones, influjos, etc. entre culturas diversas; y, finalmente, 3) La crítica cultural, que asume una perspectiva valorativa o, mejor, evaluativa respecto de los méritos, alcances, límites, dificultades, etc. de los diferentes marcos culturales en que la vida humana se expresa y desarrolla.

Ejes de contenidos

Las delimitaciones fundamentales

Cultura y naturaleza, cultura y sociedad, cultura y culturas, cultura y "barbarie". Diferencias, relaciones, dificultades.

La estructura y dinámica culturales

Cultura objetiva y subjetiva. Los momentos o subsistemas que integran el sistema cultural. Cultura e identidad(es). El cambio cultural.

La unidad y diversidad de la(s) cultura(s)

La discusión entre "relativismo" y "universalismo" cultural. Su alcance y sus argumentos. Alternativas superadoras. Multiculturalidad e interculturalidad. Interculturalidad y Derechos Humanos.

Hacia una perspectiva "crítica" de la cultura

El modelo nietzscheano. El modelo freudiano. El modelo marxiano. El modelo hermenéutico.

Cultura, sociedad y poder

Cultura hegemónica y cultura(s) subalterna(s). Cultura de elite, cultura popular y cultura de masas. Cultura, colonización y descolonización. Las formas del control cultural.

Pensar la cultura desde Latinoamérica

La cultura como "geocultura". Hacia un "nosotros" latinoamericano.

Bibliografía

BESSIS, S. (2002). *Occidente y los otros. Historia de una supremacía.* Madrid: Alianza.

BECK, U. (2008). *Qué es la globalización*. Buenos Aires: Paidós.
CUCHE, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
DE SOUZA SANTOS, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO.
EAGLETON, T. (2001). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona: Paidós.
FORNET-BETANCOURT, R. (Ed.) (2003). *Culturas y poder*. Bilbao: Desclée.
GADAMER, H.-G. (2000). *La herencia de Europa*. Barcelona: Península.
GIMÉNEZ MONTIEL, G. (Ed.) (2005). *Teoría y análisis de la cultura* (2 volúmenes). México: Dirección de Publicaciones del Instituto Coahuilense de Cultura.
KUSCH, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
LLINARES, J. B. Y SÁNCHEZ, N. (Eds.) (2002). *Ensayos de filosofía de la cultura*. Madrid: Biblioteca Nueva.
MARRAMAO, G. (2006). *Pasaje a Occidente. Filosofía y globalización*. Buenos Aires: Katz.
MARCUSE, H. (1986). "Notas para una nueva definición de la cultura". En *Ensayos sobre política y cultura*. Barcelona: Planeta-Agostini.
NIETZSCHE, F. (2004), *El origen de la tragedia*. Madrid: Alianza.
PÉREZ TAPIAS, J. A. (1995). *Filosofía y crítica de la cultura*. Madrid: Trotta.
SARTORI, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. México: Taurus.
SCHMIDT-WELLE, F. (2011). *Multiculturalismo, transculturación, heterogeneidad, postcolonialismo*. Barcelona: Herder.
SOBREVILLA, D. (Ed.) (1998). *Filosofía de la cultura*. Madrid: Trotta.
TODOROV, T. (1989). *La conquista de América. El descubrimiento del otro*. México: Siglo XXI.

Ética Aplicada

Formato: Taller
Carga Horaria: 2 hs cátedras semanales-1 h reloj 20 min. semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador
Tras haber abordado en la asignatura *Ética* algunos de los principales enfoques o "paradigmas" generales de la disciplina, se hace necesario ingresar en las esferas específicas de la acción que pueden ser iluminadas por dichos enfoques, pero que, al mismo tiempo, plantean problemas, exigencias y dilemas en cada caso propios. Muchas de estas esferas han surgido y se han constituido más o menos recientemente a raíz de la ampliación de las

posibilidades de intervención técnica (tanto respecto de la realidad viviente como del mundo natural en general) como así también, y concomitantemente, del descomunal desarrollo del sistema capitalista y del marco político-institucional que lo acompaña y con el que mantiene relaciones ya de tensión conflictiva ya de legitimación y facilitación ideológica. Todas estas situaciones plantean notables amenazas y peligros (y, en ocasiones, formas de injusticia realmente extremas y escandalosas) para la existencia humana en el mundo y, asimismo, grandes desafíos y posibilidades para pensar y comprometerse con *otro* mundo, que resulta ya no sólo posible y deseable, sino necesario y urgente.
En este sentido y en atención tanto a la actualidad y perentoriedad de las cuestiones mismas, como a la perspectiva de desempeño laboral de los estudiantes, se sugieren algunas líneas de trabajo prioritarias, que podrán ser ampliadas en otras direcciones.

Ejes de contenidos
Bioética y biopolítica
Las posibilidades, riesgos y límites legítimos de la intervención técnica sobre la vida. Su andamiaje político.

Ética de las relaciones sociales y económicas
El problema de la propiedad (tierra, vivienda, recursos naturales, estructuras productivas, etc.), sus alcances, dificultades, límites. Desigualdad(es) e inquequidad(es) sociales, sus causas, formas y alternativas de superación. Justicia e injusticia en las relaciones comerciales. Actores y relaciones ético-jurídicas en la sociedad de consumo masivo.

Ética ambiental
Nuevas amenazas en la época del "riesgo" global (contaminación, desertización, cambio climático, extinción, etc.) y nuevos desafíos ético-políticos. El extractivismo como matriz de explotación y producción, sus manifestaciones globales y locales. Posibles modelos teórico-prácticos para interpretar y afrontar el riesgo ecológico. Derecho ambiental, ¿derechos para el medio ambiente? Ecología y política. Ecología y sociedad. La perspectiva eco-socialista.

Ética y política, hacia una ética de la vida democrática
Las condiciones y justificaciones del régimen democrático y sus exigencias éticas. La participación ciudadana, sus posibilidades, viejas y nuevas formas (protesta, movimientos sociales, autogestión, etc.). Democracia y régimen de propiedad y capitalismo: consonancias y disonancias. Los límites de la democracia capitalista: ambiente, democracia deliberativa y licencia social. Ética, economía, sociedad, medio ambiente y democracia desde Latinoamérica.

Bibliografía
ASOCIACIÓN MÉDICA MUNDIAL (2009). *Manual de ética médica.*
BADA PANILLO, J. (2003). "Ética y economía". En *Economía Aragonesa*, N° 20.
CAMPS, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.

CORTINA, A. (1994). *Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial.* Madrid: Trotta.
Cuadernos de Bioética (Revista editada por la Asociación Española de Bioética y Ética Médica).
DUSSEL, E. (2006). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión.* Madrid:Trotta.
DOBSON, A. (1997). *Pensamiento político verde. Una nueva ideología para el siglo XXI.* Barcelona: Paidós.
_____ (1999). *Pensamiento verde: una antología.* Madrid: Trotta.
ENDERLE, G. (1993). "¿Qué es la ética económica?". En Revista *Economía*, Vol. 16, Nº 31.
FOUCAULT, M. (2007). *Historia de la clínica. Una arqueología de la mirada médica.* Buenos Aires: Siglo XXI.
FRANCO DA COSTA, C. (2009). "¿Ética ecológica o medioambiental?". En *Acta Amazonica*, Vol. 39, Nº 1.
GOMEZ-HERAS, J. M. (Coord.) (1997). *Ética del medio ambiente: problemas, perspectiva, historia.* Madrid: Tecnos.
_____ (Coord.) (2000). *La dignidad de la naturaleza: ensayos sobre ética y filosofía del medio ambiente.* Granada: Comares.
GUTIÉRREZ SAMPERIO, C. y VILA-CORO BARANCHINA, M. (2007). "Bioética y biojurídica". En *Medicina y ética: Revista Internacional de bioética, deontología y ética médica*, Vol. 18, Nº 1.
KLIKSBERG, B. (2011). *Escándalos éticos.* Buenos Aires: Temas.
LOLAS, F. y otros. (2006). *Investigación en salud. Dimensión ética.* Santiago: Universidad de Chile.
LÖWY, M. (2009). "Ecosocialismo: hacia una nueva civilización". En *Revista Herramienta* Nº 42.
_____ (2011). *Ecosocialismo. La alternativa radical a la catástrofe ecológica capitalista.* Buenos Aires: Herramienta Ediciones.
MARCOS, A. (2001). *Ética ambiental.* Valladolid: Universidad de Valladolid.
RIECHMANN, J. (2003). *Cuidar la T(t)ierra. Políticas agrarias y alimentarias sostenibles para entrar en el siglo XXI.* Barcelona:
_____ (2004). *Transgénicos: el haz y el envés*, Madrid: Los Libros de la Catarata.
_____ (2005). *Un mundo vulnerable. Ensayos sobre ecología, ética y tecnociencia.* Madrid: Los Libros de la Catarata.
SCHVARTZMAN, A. (2013). *Deliberación o dependencia. Ambiente, licencia social y democracia deliberativa.* Buenos Aires: Prometeo.
SVAMPA, M. y VIALE, E. (2015). *Mal desarrollo.* Buenos Aires: Katz.
WOLF, U. (2014). *Ética de la relación entre humanos y animales.* Madrid: Plaza y Valdés Editores.
YANNUZZI, M. (2006). "Ética y política en la sociedad democrática". En *Confines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, Nº1.

Filosofía Moderna

Formato: Asignatura
Carga Horaria: 5 hs cátedras semanales - 3 hs reloj 20 min. semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador

La presente unidad curricular está planteada con un doble formato. Como Asignatura se esquematiza el recorrido cronológico del período histórico y como Seminario se realiza una delimitación temática en algunos filósofos/as para dar cuenta de cuestiones que han dejado una impronta particular en el período y son insoslayables para comprender las relaciones entre las distintas fracturas epocales y las proyecciones históricas que estas permiten. Es así que se delinean algunas propuestas paralelamente al recorrido esquemático.

Transitar la historia de la Filosofía moderna impone la imprescindible necesidad de preguntarnos por *¿la modernidad o las modernidades?* Un pensamiento filosófico que quiere constituirse a partir de su situacionalidad no puede dejar de pensarse como parte de un proceso político de colonización que llevó a cabo un sector del poder dominante en la Europa del Siglo XV.

Por lo tanto abordar la Modernidad nos obliga a mirar paralelamente Europa y América, considerando los procesos filosóficos que dan cuenta de la otra modernidad: la *latinoamericana.*

Europa atraviesa grandes revoluciones, comienza con el movimiento Renacentista, continúa con la Ilustración y culmina con el orden republicano-en lo político- y capitalista-en lo económico. Esto tiene un coste que los países latinoamericanos aún están saldando, porque ellos también tuvieron su propia revolución, la de *"Nuestra América"*[48].

Uno de los grandes protagonistas de la Filosofía moderna, a juicio de la historia, es R. Descartes[49], quien con su Discurso del Método diseñó el programa de la Filosofía moderna, dando lugar a la erradicación del pasado y la constitución de un sujeto racional. A quien I. Kant dará el estatus de garante de la realidad: el sujeto trascendental y cuya culminación tendrá lugar en la Filosofía política de F. Hegel y el totalitarismo de Estado.

Por estas razones abordar este espacio implicará un recorrido paralelo que permita vislumbrar como los sistemas filosóficos de Occidente fundaron las sociedad modernas y construyeron a través de los sistemas educativos el *sentido común*[50], dando lugar a configuraciones sociales y a sus instituciones[51].

[48] MARTÍ, J., y BOLIVAR, S. (2004). *Nuestra América.* México: Universidad Autónoma de México.
[49] XIOL, J. (2015). *Descartes, un filósofo más allá de toda duda.* Buenos Aires: EMSE EDAPP.
[50] Cfr. GRAMSCI, A. (2014). *Obras Completas.* Buenos Aires, Siglo XXI.
[51] Cfr. DE MURALT, A. (2002). *La estructura de la filosofía política moderna. Sus orígenes medievales en Escoto, Ockham y Suárez.* Madrid: Istmo

En este sentido se propone una exegesis de los diversos sistemas filosóficos moderno(s) y la proyección histórica que estos han tenido en el tiempo en todos sus órdenes, sociales, económicos y políticos.

A) Procesos históricos en los que se inscriben los discursos filosóficos de la Modernidad

Ejes de contenidos
El mundo moderno: continuidades y rupturas de una época
Las rupturas de la *vía modernorum* en los órdenes político, económico y social. La interrupción de la relación de la Filosofía con la teología como causa del desequilibrio del *orden* medieval. Categorías de análisis: sujeto, identidad, autoridad. ¿Modernidad o modernidades?

El principio de la subjetividad en el proyecto de la(s) Modernidad(es)
Caída del principio de autoridad a partir de la Reforma Luterana. Constitución de la tríada: sujeto, dominio de la naturaleza y progreso a través del programa de la nueva ciencia: el método experimental. El principio de subjetividad en sus múltiples configuraciones: empirismo, racionalismo e idealismo. Procesos de expansión y colonización: institución de la categoría de sujeto como universal antropológico y sus consecuencias para los procesos institucionales de Latinoamérica. La recepción y resignificación del discurso moderno en J. Martí y S. Bolívar.

La conformación de los grandes sistemas filosóficos
Racionalismo: R. Descartes: la duda y el método cartesiano. Teoría de las facultades y de los conceptos. Las reglas del espíritu para alcanzar la verdad. La Filosofía en el pensamiento de F. Bacon y T. Hobbes. G. W., Leibniz. *"Mathesis universalis"* y *"characteristica"*. La relación entre lenguaje y pensamiento. Conocimiento y poder. El designio divino y cómo explicar la libertad del agente: noción de 'sustancia individual', necesidad y contingencia. La deriva del racionalismo en B. Spinoza: cuestiones ontológicas, epistemológicas y ético-políticas. Empirismo: J. Locke. Y D. Hume. Conocimiento, causalidad y formulación de leyes naturales en "Ensayo sobre el Entendimiento Humano" y "Tratado de la Naturaleza Humana". Precedentes del Idealismo en la figura de G. Berkeley. Idealismo Trascendental de I. Kant y el Idealismo Absoluto en F. Hegel.

Bibliografía
ABBAGNANO, N. (1994). *Historia de la filosofía.* Barcelona: Hora
ADORNO, T. (1969). *Tres estudios sobre Hegel.* Madrid: Taurus
ALLISON, H. (1992). *El idealismo trascendental de Kant.* México. Barcelona: Anthropos.
ANTISERI, D. y otros. (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico.* Barcelona: Herder
ARGUMEDO, A. (2004). *Los silencios y las voces de América Latina.* Buenos Aires: Colihue.
BACON, F. (1986). *La Gran Restauración.* Granada: Alianza.

BENNETT, J. (1998). *Locke, Berkeley, Hume: Temas centrales,* trad. José Antonio Robles: Universidad Nacional Autónoma de México.
BERKELEY, G. (1998). *Tratado sobre los principios del conocimiento humano. Madrid,* Altaya.
_____ (2009). *Acerca del movimiento*. Madrid: Escolar y Mayo.
BOLIVAR, S. (1971). *Escritos Políticos*. Madrid: Alianza.
BOUWSMA, W. (2001). *El otoño del Renacimiento, 1550-1640.* Barcelona: Crítica.
CALVO, Á. (2012). *El carácter de la verdadera Filosofía en D. Hume*. Madrid: Pontificia Universidad Javieriana.
CASSIRER, E. (1986). *Teoría del Conocimiento I y II.* México: Fondo de Cultura Económica.
COLOMER, E. (1995). *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*. Barcelona: Herder.
COSTA, M. (2003). *El empirismo coherente de Hume*. Buenos Aires: Prometeo.
CUSA, N. DE (2008). *Acerca de lo no-otro o de la definición que todo define*. Buenos Aires: Biblos.
DE OLASO, E. (Ed.) (1994). *Del renacimiento a la Ilustración*, Madrid: Trotta.
DEAR, P. (2000). *La revolución de las ciencias.* Madrid: Marcial Pons ediciones.
DELEUZE, G., (2006). *En medio de Spinoza.* Buenos Aires: Cactus, Serie Clases.
_____ (1996). *Spinoza y el problema de la expresión*, Barcelona: Muchnik.
DESCARTES, R. (1641). *Reglas para la dirección del espíritu*. Buenos Aires, Charcas.
_____ (2007). *El discurso del método*. España: Akal.
DOMÍNGUEZ, J. M. (2009). *La Modernidad Contemporánea en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
DRI, R. (1991). *Revolución burguesa y nueva racionalidad*. Buenos Aires: Utopías del sur.
HABERMAS, J. (1998). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
HARTMANN, N. (1960). *La filosofía del idealismo alemán.* Buenos Aires: Sudamericana.
HEGEL, G. (1986). *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*. México: Porrúa.
_____ (1966). *Fenomenología del Espíritu*. Barcelona: Fondo de Cultura Económica.
HUME, D. (2005). *Tratado sobre la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos.
_____ (2008). *Investigación sobre los Principios de la moral*. Cuenca: Biblioteca Nueva.
_____ (2003). *Historia natural de la Religión*. Madrid: Trotta.
HOBBES, T. (2003). *Leviatán*. Buenos Aires: Losada.
HYPPOLITE, J. (1991). *Génesis y estructura de la Fenomenología del Espíritu de Hegel.* Barcelona: Península.
KANT, I. (2010). *Obras Completas*. Madrid: Gredos.
KRISTELLER, P. (1996). *Ocho filósofos del Renacimiento italiano.* Madrid: Fondo de Cultura Económica.
KUSCH, R. (1975). *América Profunda*. Buenos Aires: Bonum.
LÓPEZ SASTRE, G. (2005). *D. Hume: Nuevas perspectivas sobre su obra.* España: Universidad de castilla La Mancha.
LOCKE, J. (2005). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. España: Fondo de Cultura Económica.
_____ (2014). *Ensayo y carta sobre la tolerancia*. Madrid: Alianza.

MARCUSE, H. (1995). *Razón y revolución, Hegel y el surgimiento de la teoría social.* Madrid: Alianza.
MARTÍ, J. y BOLIVAR, S. (2004). *Nuestra América.* México: Universidad Autónoma de México.
MONDOLFO, R. (1968). *Figuras e ideas de la filosofía del Renacimiento.* Buenos Aires: Losada.
NEGRI, A. (2011). *Spinoza y nosotros.* Buenos Aires: Nueva Visión.
NICOLÁS, J. (2001) *Evaluando la modernidad. El legado cartesiano en el pensamiento actual.* Granada: Comares.
SPINOZA, B. (1969). *Ética demostrada según el orden geométrico.* Madrid: Aguilar.
_____ (2008). *Tratado teológico-político.* Madrid: Alianza.
_____ (2010). *Tratado político.* Madrid: Alianza.
TAYLOR, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la Identidad moderna.* Buenos Aires: Paidós.
TOULMIN, S. (2001). *Cosmópolis: el trasfondo de la modernidad.* Barcelona: Península.

B) Los textos filosóficos como punto de encuentro de los discursos y los procesos históricos[52]

- Un mundo feliz: la(s) utopía(s) en el Renacimiento (Moro, Campanella, Bacon)
Bibliografía sugerida:

MORO/CAMPANELLA/BACON (1999). *Utopías del Renacimiento*: México, Fondo de Cultura Económica.
BARRIOS, C. (2005). "Utopías del Renacimiento. Imaginar la igualdad". En *Temas para el debate*, N° 129-130 (agosto-septiembre), pp. 23-28.
HOPENHAYN, M. (1990). "Utopías del Renacimiento: Moro, Campanella y Bacon". En *Estudios Públicos*, N° 39.

- Ética, derecho y política en Kant
Bibliografía sugerida:

KANT, I. (1994). *La metafísica de las costumbres.* Madrid: Tecnos.
_____ (1998). *Sobre la paz perpetua.* Madrid: Tecnos.
_____ (2002). *Teoría y práctica.* Madrid: Tecnos.
BORÓN, A. (Comp.) (2012). *Filosofía política moderna.* Buenos Aires: Ediciones Luxemburg.
MARTÍNEZ ACUÑA, M. E. (2000). *Teoría y práctica política en Kant.* Cuadernos de Anuario Filosófico, N° 95, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

[52] Los textos y/o núcleos problemáticos propuestos para su abordaje en el seminario temático anual enmarcado en esta asignatura son sólo de carácter orientativo.

- Razón y revolución: el pensamiento moderno ante la Revolución Francesa (Kant, Fichte, Hegel, etc.)
Bibliografía sugerida:
FICHTE, J. G. F. (1793). *Un aporte a la rectificación del juicio del público sobre la Revolución Francesa* (además de la edición original en alemán sólo contamos con una traducción al francés).
KANT, I. (2001). "De un hecho de nuestro tiempo que prueba esa tendencia moral del género humano", en *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre Filosofía de la Historia*. Madrid, Tecnos.
BECCHI, P. (1991). "Hegel y las imágenes de la Revolución Francesa", en *Revista de Estudios Políticos* (Nueva Época), N° 73, pp. 165-181.
BELLO, E. (Ed.) (1991). *Filosofía y revolución. Estudios sobre la Revolución Francesa y su recepción filosófica*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
INNERARITY, D. (1989). "Dialéctica de la revolución. Hegel, Schelling y Hölderlin ante la Revolución Francesa", en *Anuario Filosófico* 22 (1), pp. 35-54.
VILLACAÑAS, J. (1997). *Kant y la época de las revoluciones*. Madrid: Akal.

- Ilustración y Romanticismo: la encrucijada de la Modernidad
Bibliografía sugerida:
BÉGUIN, A. (1994). *El alma romántica y el sueño. Ensayo sobre el romanticismo alemán y la poesía francesa*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
BERLIN, I. (2000). *Las raíces del romanticismo*. Madrid: Taurus.
CASSIRER, E. (1997). *La filosofía de la Ilustración*. México: Fondo de Cultura Económica.
FLÓREZ MIGUEL, C. (1998). *La filosofía en la Europa de la Ilustración*. Madrid: Síntesis.
SAFRANSKI, R. (2012). *Romanticismo. Una odisea del espíritu alemán*. Barcelona: Tusquets.

Epistemología

Formato: Asignatura
Carga Horaria: 4 hs cátedras semanales - 2 hs reloj 40 min. semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador
La Epistemología constituye un campo filosófico que tiene como objeto el estudio del conocimiento científico: se pregunta acerca de su especificidad, los criterios de validación que utiliza, los condicionantes que lo atraviesan; y cómo estos elementos entran en relación con la sociedad, la tecnología, la ética y la política.
Este campo, entonces, se ocupa de un saber que ha construido su condición de científico. Es acerca de esa cientificidad que girará su abordaje, poniéndose el principal énfasis en su

construcción geopolítica, en los intereses que subyacen a esa condición de tal y en las consecuencias de dicha perspectiva para nuestra sociedad.
Es así, que por cuestionar e interrogar esta geo construcción de carácter político tiene como tarea analizar e interpretar los diversos campos de las ciencias sociales, brindando de este modo un abordaje global para trabajar en torno a la descolonización del saber*"...la neutralidad de la ciencia no existe...no hay ningún ser humano ahistórico, ni apolítico. "*[53]
Desde este marco nos detendremos en una mirada particular en el escenario de las ciencias sociales y humanas por ser concomitantes al campo filosófico y dará a estas los aportes pertinentes en cuanto a su status.
Se pretende abordar de modo especial la circulación del conocimiento en los países considerados dependientes, la relación entre localidad y legitimación, realizando un análisis exhaustivo de cómo la producción del conocimiento en América Latina depende de la relación de dominación que establecen los actores hegemónicos con los centros de investigación y producción del saber.

Ejes de contenidos
La reflexión epistemológica en torno al conocimiento científico
Construcciones históricas en el desarrollo de *"lo científico"*: las concepciones antigua y medieval. La ciencia moderna: los modelos cartesiano y spinoziano. La Ilustración, el positivismo y el neopositivismo. Cuestionamiento a la infalibilidad de las ciencias naturales y formales. Impacto social, político e histórico de las revoluciones científicas del siglo XX.

El conocimiento científico
La ciencia y sus delimitaciones. El problema del método y de las construcciones.
La construcción geopolítica de la ciencia: la disparidad en los países denominados periféricos y su relación con el dominio hegemónico del saber.

El cambio científico
La epistemología positivista y neopositivista. El cuestionamiento al neopositivismo: el falsacionismopopperiano. El surgimiento de la epistemología genética: Jean Piaget. Thomas Kuhn. La teoría de las revoluciones científicas. El falsacionismo sofisticado: Imre Lakatos. Gastón Bachelard: el espíritu científico y la vigilancia epistemológica.
La historicidad de la ciencia según Michel Foucault y la epistemología de la complejidad en Edgar Morin. Paul Feyerabend: El anarquismo metodológico y la epistemología comparada de Enrique Marí.

Epistemología de las ciencias sociales
La organización del conocimiento científico en disciplinas: clasificaciones de las ciencias. La problemática acerca del estatuto epistemológico de las ciencias sociales.

[53] *Entrevista a Freire, Revista Ciencias de la Educación Nº 10, Buenos Aires, octubre de 1973, p. 56.*

La dialéctica explicación / comprensión en W. Dilthey. La tensión entre hermenéutica y teoría crítica: Gadamer y Habermas. Ciencias sociales e ideología: Paul Ricoeur.

Bibliografía

AYER, A. (1985). *Lenguaje, verdad y lógica.* Buenos Aires: Hyspamérica.
BACHELARD, G. (1978). *El racionalismo aplicado.* Buenos Aires: Paidós.
CANDIOTI, M. E. (Dir.) (2004). *Cuadernos de Epistemología Nº 1: La incidencia del giro pragmático en la problemática epistemológica actual.* Paraná: Centro de Investigaciones en Filosofía Política y Epistemología (CIFPE), Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
_____ (2004). *Cuadernos de Epistemología Nº 2: Epistemología y Hermenéutica.* Paraná: CIFPE (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos).
_____ (2004). *Cuadernos de Epistemología Nº 3: Significado, verdad y racionalidad.* Paraná: CIFPE (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos).
_____ (2005). *Cuadernos de Epistemología Nº 4: Racionalidad y prácticas epistémicas.* Paraná: CIFPE (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos).
_____ (2005). *Cuadernos de Epistemología Nº 5: Conocimiento, acción y reflexividad.* Paraná: CIFPE (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos).
CHALMERS, A. (1984). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
COMTE, A. (1982). *Discurso sobre el espíritu positivo.* Madrid: Alianza.
D'AGOSTINI, F. (2000). *Analíticos y continentales.* Madrid: Cátedra.
DE SOUZA SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social.* México: Siglo XXI/FLACSO.
FEYERABEND, P. (1984). *Adiós a la razón.* Madrid: Tecnos.
_____ . (1992). *Tratado contra el método.* Madrid: Tecnos.
FOLLARI, R. (2000). *Epistemología y sociedad.* Rosario: Homo Sapiens.
FOUCAULT, M. (1970). *Arqueología del saber.* Buenos Aires: Siglo XXI.
_____ (2014). *Las palabras y las cosas.* Buenos Aires: Siglo XXI.
GAETA, R. y otros (2006). *Thomas Kuhn: De los paradigmas a la Teoría Evolucionista.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
GADAMER, H. (1997). *Verdad y método. I y II.* Salamanca: Sígueme.
HABERMAS, J. (1984).*Ciencia y técnica como ideología.* Madrid: Tecnos.
_____ (1968). *Conocimiento e Interés.* Buenos Aires: Taurus.
_____ (2007). *Lógica de las Ciencias Sociales.* España: Tecnos.
HEIDEGGER, M. (1960). "La época de la imagen del mundo". En: *Sendas perdidas.* Buenos Aires: Losada.
JARAUTA, F., (1979). *La filosofía y su otro.* Valencia: Pre-textos.
KLIMOVSKY, G. (1994). *Las desventuras del conocimiento científico.* Buenos Aires: A-Z.
KOIRÉ, A. (1994). *Pensar la ciencia.* Barcelona: Paidós.

KUHN, T. (1996). *La tensión esencial.* México: Fondo de Cultura Económica.
FOLLARI, R. (2000). *Epistemología y sociedad.* Rosario: Homo Sapiens.
LAKATOS, I. (1982). *Historia de la ciencia.* Madrid: Tecnos.
MARI, E. (1974). *Neopositivismo e ideología.* Buenos Aires: Eudeba.
MORIN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.
POPPER, K. (1967). *La lógica de la investigación científica.* Madrid: Tecnos.
_____ (1982). *Conjeturas y refutaciones.* Madrid: Tecnos.
_____ (1975). *Escritos selectos.* México: Fondo de Cultura Económica.
RICOEUR, P. (2008). *Hermenéutica y acción. De la Hermenéutica del Texto a la Hermenéutica de la Acción.* Buenos Aires: Prometeo.
SAMAJA, Juan. (1997). *Epistemología y metodología.* Buenos Aires: Eudeba.
SCHUSTER, F. (2002). *Filosofía y métodos de las ciencias sociales.* Buenos Aires: Manantial.
WITTGENSTEIN, L. (2009). *Sobre la certeza.* Barcelona: Gedisa.

UNIDAD DE DEFINCIÓN INSTITUCIONAL (UDI)

Régimen de cursado: anual
Asignación horaria: 3 hs cátedras semanales- 2 hs reloj semanales.

Atendiendo a lo que plantea el CFE en la Resolución N° 24/07 esta unidad busca constituir una posibilidad institucional que recupere espacios, temáticas, referidas a las peculiaridades institucionales en sus contextos locales. Por ello proponemos aquí la consideración de un espacio para *"hacer filosofía"* desde el diálogo con aquellas cuestiones que si bien atraviesan algunas unidades curriculares, pueden pensarse aquí de manera más profunda y dialogarse de manera interdisciplinar a través de jornadas y seminarios ya que constituyen problemáticas que se relacionan de manera directa con temas de gran vigencia y repercusión directa en los espacios áulicos del Nivel Secundario.
Para lograr esto se proponen algunas problemáticas:

- La Filosofía para niños
- Diversidad Sociocultural.
- Filosofía y Ciudadanía.
- Laboratorio interdisciplinario.

CUARTO AÑO

Filosofía Política

Formato: Asignatura
Carga Horaria: 3 hs cátedras semanales - 2 hs reloj semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador
La Filosofía Política constituye un campo que lejos de ser neutral se enmarca en controversias que intentan dar cuenta de la condición actual de las sociedades. Este espacio debe ser abordado desde una visión profundamente crítica de la realidad actual. Es imposible no situarse en el contexto de los países latinoamericanos para pensar un espacio que, como dice T. Adorno nos invita a recordar: *Después de lo que ha pasado, ya no existe lo inocuo y neutral. Después de que millones de hombres inocentes han sido asesinados, comportarse filosóficamente como si aún hubiese algo inofensivo sobre lo que discutir, como se ha dicho, filosofar de manera que uno tenga que avergonzarse de los asesinatos, sería ciertamente para mí una falta contra la memoria*[54].
Por esta razón invitamos a conformar una discusión donde la Filosofía Política pueda pensarse en términos de desafío, rompiendo con lógicas estructurantes, ensayando respuestas frente al nihilismo contemporáneo para hacernos responsables del tipo de sociedad que queremos construir. La Filosofía se ensaya aquí como una suerte de revisión analítica y crítica de los sistemas políticos, de sus órdenes sociales e institucionales, de la reformulación del concepto y rol del Estado, del lugar del ser humano en las sociedades contemporáneas y de su rol protagónico como sujeto histórico.

Ejes de contenidos
La Política como objeto de reflexión filosófica en la época contemporánea
Ontología/s y Posmodernidad después del *sujeto fragmentado*. Categorías de análisis: El poder. La legitimación. La justicia. El estado. La libertad. Constitución del campo de la filosofía política: Tipos de discurso acerca de la política. Lo descriptivo y lo normativo. La justicia social en el debate político actual.

Desarrollo histórico de la Filosofía Política
La naturaleza del Estado en la Filosofía de Platón y de Aristóteles. Los desarrollos sobre política en la Filosofía Romana. La Política en los desarrollos medievales y renacentistas: Tomás de Aquino y la legitimidad de la resistencia. Guillermo de Ockham y Marsilio de Padua acerca de la concepción ascendente del poder. Erasmo de Rotterdam y la crítica a la política de su tiempo. Construcción de una nueva política en la Filosofía Moderna: Las utopías del Renacimiento (Moro, Campanella y Bacon), N. Maquiavelo, J. Locke, T. Hobbes, J. J Rosseau, I. Kant y G. Hegel. Hacia una política de la Emancipación: El Marxismo y sus proyecciones en la Filosofía de Althusser, R. Luxemburgo y A. Gramsci. La Escuela de Frankfurt. La teoría política contemporánea: M. Weber, S. Mill y Rawls. El pragmatismo de R. Rorty y la construcción del espacio público y la democracia deliberativa en J. Habermas.

[54] En *Terminología Filosófica*. Madrid, Taurus

La Política y su relación con el Derecho y la Ética

Las formas de Estado, la Biopolítica, el poder y el derecho como límite. Las dimensiones humanas que posibilitan lo político: racionalidad, libertad y justicia. El Otro como objeto de la reflexión política: la violencia y el mal como problemas filosóficos en torno a la igualdad y dignidad humana en las configuraciones sociales.

Los flujos de información y las redes sociales con sus implicancias políticas. El biopoder: cuerpo y capital en las economías de mercado.

Bibliografía

ABENSOUR M. (2007). *Para una filosofía política crítica*. Ensayos. Barcelona: Anthropos.

AGAMBEN, G. (1998). *Homo Sacer. El Poder Soberano y la Nuda Vida*. España: Pre-Textos.

AMIN, S. (2010). *Modernidad, Religión y Democracia.* Madrid: Iepala.

ALTHUSSER, L. (2008). *La soledad de Maquiavelo*. Madrid: Akal.

ARENDT H. (2004). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza.

_____ (1983). *La condición humana.* Barcelona: Paidós.

_____ (1997) *¿Qué es la política*?, Barcelona: Paidós.

ARISTÓTELES (2004). *Política*. Madrid: Tecnos.

AUAT, A. (2011). *Hacia una filosofía política situada*. Buenos Aires: Waldhuter.

BENHABIB, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global* (PUP 2002), Buenos Aires: Katz.

BOBBIO, N. (1985). *Estudios de historia de la filosofía: de Hobbes a Gramsci*. Madrid: Editorial Debate.

BORÓN, A. (2010). *Filosofía Política Contemporánea. Controversias sobre civilización, imperio y ciudadanía*. Buenos Aires: Luxemburg.

_____ (2003). *El capitalismo y las democracias en América Latina*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

_____ (2009). *Socialismo del siglo XXI: ¿Hay vida después del neoliberalismo?* México: HYRU.

_____ (2000). *Tras el búho de Minerva. Mercado contra la democracia en el capitalismo de fin de siglo*. España: Fondo de Cultura Económica.

CAETANO, G. (2006). *Sujetos Sociales y Nuevas Formas de Protesta en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

CASTORIADIS, C. (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Madrid: Cátedra.

CAROU, C., (2010). *Descolonizar la Modernidad: descolonizar Europa. Un dialogo con América Latina*. Madrid: Lepala.

CORREIA, A. (2009). "*¿La Política Occidental es Co-originariamente Biopolítica? Agamben frente a Foucault y Arendt*". En *Revista Observaciones Filosóficas*, Chile, N° 8.

DEL BARCO, O. (2010). *Alternativas de lo posthumano*. Buenos Aires: Caja Negra.

DUSSEL E. (2006). *20 tesis de política*. CREFAL- México: Siglo XXI.

ESPOSITO, R. (2006). *Bíos. Biopolítica y Filosofía*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.

ESQUIROL, J. M. (2006). *El respeto o la mirada atenta*. Barcelona: Gedisa.

_____ (2005). *Uno mismo y los otros*. Barcelona: Herder.

FEINMAN, J. (2008).*La Filosofía y el Barro de la Historia*. Buenos Aires: Planeta.
FOUCAULT, M. (1979). *El Nacimiento de la Biopolítica*. Conferencia. En *Revista Archipiélago*, Nº 30.
GARCÍA LINERA, A. (2008). *La potencia plebeya*. Buenos Aires: Prometeo.
GRAMSCI, A. (1962). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno*. Buenos Aires: Nueva Visión.
HABERMAS, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
HOBBES, T. (1984). *Leviatan*. Madrid: Planeta.
LACLAU, E. y MOUFFE, Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
LACLAU, E. (2005). *La razón populista*. España: Fondo de Cultura Económica.
_____ (2006). *Misticismo, retórica y política*. España: Fondo de Cultura Económica.
_____ (2008). *Embates y combates. Por un nuevo horizonte de la política*. España: Fondo de Cultura Económica.
LEFORT, C. (2007). *El arte de escribir y lo político*. Barcelona: Herder.
MARX, K. (2003). *XVIII Brumario de Luis Bonaparte*. Buenos Aires: Nuestra América,
_____ (1993). *Manuscritos*. Buenos Aires: Planeta.
MAQUIAVELO, N. (2004). *El Príncipe. Comentado por Napoleón Bonaparte*. Buenos Aires: Ed. Libertador.
MORO/CAMPANELLA/BACON (1999). *Utopías del Renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
MOUFFE C. (1999).*El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
NEGRI, A. (2011). *Spinoza y nosotros*. Buenos Aires. Nueva visión.
NUSSBAUM, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
PIERBATTISTI, D. (2008). *La Privatización de los Cuerpos. La Construcción de la Proactividad Neoliberal en el Ámbito de las Telecomunicaciones, 1991-2001*. Buenos Aires: Prometeo.
POGATSCHNIG, M. (2009). *El otro Mondolfo. Un marxista humanista*. Buenos Aires: Biblos.
POLTIER, H. (2005). *El descubrimiento de lo político*. Buenos Aires: Nueva Visión.
PORTINARO, P. (2007). *El realismo político*. Buenos Aires: Nueva Visión.
PLATÓN (1978). *La República*. Buenos Aires. EUDEBA.
RANCIÈRE, J. (2005). *El viraje ético de la estética y la política*. Santiago de Chile: Palinodia.
RICCIARDI, M. (2003). *Léxico de política: Revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión.
RINESI, E. (2003). *Política y tragedia*. Buenos Aires: Colihue.
SANTOS, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, Bogotá: Trotta-ILSA.
SÉNECA, L. (1984). *Cartas Morales a Lucilio* (II). Argentina-Paraguay: Orbis.
STRAUSS L. (1970). *¿Qué es la filosofía política?* Madrid: Guadarrama.
TATIÁN, D. (Comp.) (2013). *Spinoza. Noveno coloquio*. Córdoba: Brujas.
TODOROV, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Metodología de la Investigación Filosófica

Formato: Taller
Carga Horaria: 2 hs cátedras semanales -1 h reloj 20 min. semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador

A lo largo de la carrera se ha procurado pensar en una formación que permita al estudiante la apropiación de habilidades necesarias para una comprensión y hermenéutica de los textos filosóficos del mismo modo que se espera la capacidad de leer la realidad desde enfoques filosóficos. También se considera necesario el uso de la argumentación como recurso textual para la producción escrita y el debate filosófico.

Por ello se propone un abordaje que recupere los desarrollos de unidades curriculares en relación y concordancia en las temáticas de esta unidad curricular y en articulación con las unidades de la Formación General y el Campo de la Práctica.

En esta línea se busca realizar una introducción desde dos aspectos: conocer, analizar y comprender los métodos filosóficos que se han generado en la Historia de la filosofía, en sus diversos contextos y atravesamientos geopolíticos como así también en la producción escrita de artículos, ponencias y ensayos filosóficos que den cuenta del método de la disciplina.

Es así que los propósitos de esta unidad curricular giran en torno al alcance de dos grandes cuestiones: la identificación de los métodos filosóficos en la Historia de la Filosofía estableciendo continuidades, rupturas, líneas de influencia y proyecciones actuales y el desarrollo de producciones escritas autónomas.

Por estas razones se piensa en la conformación de un taller donde la lectura y la escritura sean el resultado de procesos y discusiones filosóficas colectivas que vayan formando al docente en la capacidad de interpelar al otro, preguntar y preguntarse, tomar posición frente a la realidad del texto y entrar en diálogo con él.

Ejes de contenidos

Conformación de la Metodología Filosófica

Método socrático. Definición, características, valoración y proyección histórica. La Escolástica: Definición. Contexto histórico. Método: Momentos y equivalentes literarios. El método cartesiano. La concepción de método en la modernidad. El método cartesiano: la duda, pasos y reglas. Características y sus proyecciones en la filosofía de E. Husserl: Caracterización y método fenomenológico. La noción de método y su cuestionamiento en la Filosofía Contemporánea. Propuestas filosóficas contemporáneas de F. Nietzsche, M. Foucault. La Dialéctica platónica, marxista, kantiana y hegeliana. La hermenéutica en G. Gadamer. Habermas y su crítica al concepto de autoridad. P. Ricoeur. La escritura y la de-construcción en la perspectiva de J. Derrida.

Construcción de un Proyecto de Investigación Filosófica
Introducción a la investigación: clasificación. Lógicas metodológicas. El docente como investigador: La investigación educativa. La Investigación filosófica: La escritura argumentativa. Diferentes textos argumentativos. Pautas convencionales para la elaboración de informes académicos. Elaboración de un proyecto de investigación filosófica.

Bibliografía
ARNOUX., E. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad.* Buenos Aires: Eudeba.
BARTHES, R. (2015). *El placer del texto y la elección inaugural.* Buenos Aires: Siglo XXI.
_____ (2015). *El grano de la voz.* Buenos Aires: Siglo XXI.
BORDIEU, P. (2014). *Homo Academicus.* Buenos Aires: Siglo XXI.
DERRIDA, J. (2009). *La deconstrucción, una cáscara de nuez.* Buenos Aires: Prometeo.
_____ (2008). *Márgenes de la Filosofía.* Madrid: Cátedra.
DESCARTES, R. (1996). *El discurso del Método.* Buenos Aires: Aguilar.
_____ (2010). *Las Reglas del espíritu.* Madrid: Alianza.
DUHALDE, M. (1990). *La investigación en la escuela.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
FOUCAULT, M. (2014). *La arqueología del saber.* Buenos Aires: Siglo XXI.
GADAMER, H. G. (1996). *Verdad y Método.* Salamanca: Sígueme.
HEGEL, W.F. (1986). *Fenomenología del espíritu.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
HUSSERL, E. (1992). *La filosofía como ciencia estricta.* Buenos Aires: Almagesto.
KANT, I. (2004). *Crítica de la Razón Pura.* Madrid: Tecnos.
MARX, K. (2012). *Escritos sobre el materialismo histórico.* España: Alianza.
NIETZSCHE, F. (2006). *La genealogía de la moral.* Madrid: Edaf.
NOGUEIRA, S. (2000). *Manual de lectura y escritura universitarias.* Buenos Aires: Biblos.
PLATÓN. (2015). *Obras Completas.* Madrid: Gredos.
RICOEUR, P. (2001). *Del texto a la acción.* México: Fondo de Cultura Económica.
SAUTU, R. (2003). *Todo es teoría.* Buenos Aires: Lumière.
SOLÉ, I. (2000). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Grao.
STEINER, G. (1997). *Pasión intacta.* Bogotá: Siruela.
WAINERMAN, C. y otros (2001). *La trastienda de la investigación.* Buenos Aires: Lumière.

Filosofía Contemporánea

Formato: Asignatura
Carga Horaria: 4 hs cátedras semanales - 2 h 40 min. semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador

La presente unidad curricular está planteada con un doble formato. Como Asignatura se esquematiza el recorrido cronológico del período histórico y como Seminario se realiza una delimitación temática en algunos filósofos/as para dar cuenta de cuestiones que han dejado una impronta particular en el período y son insoslayables para comprender las relaciones entre las distintas fracturas epocales y las proyecciones históricas que estas permiten. Es así que se delinean algunas propuestas paralelamente al recorrido esquemático.

La filosofía contemporánea puede pensarse a partir de la siguiente afirmación: *"...la filosofía no sabe ya si tiene un lugar propio..."*[55] al mismo tiempo que puede pensarse desde las metáforas que la definen, el desafío sobre el *fin de la filosofía*, el *ocaso de la metafísica*[56] y las lapidarias encrucijadas del presente.

Sin embargo, la filosofía continúa afrontando desafíos. En este marco el campo se constituye en torno a la crítica de los conceptos de sujeto fuerte, de razón universal, de libertad y de progreso, cuya crítica y de-construcción ha llevado adelante en colaboración con el campo de la lingüística y de las ciencias sociales.

Esta unidad curricular nos permite pensar desde nuestra situacionalidad latinoamericana, como respuesta al eurocentrismo dominante de la hegemonía occidental, cada una de las respuestas que los filósofos contemporáneos han dado a la caída de la modernidad y también sostener un discurso inaugural para este momento histórico.

De este modo la historia es leída desde una hermenéutica que activa el sentido del texto.[57] Por ello abordaremos las propuestas filosóficas contemporáneas intentando superar planteos dicotómicos y reduccionistas, que si bien aportan elementos valiosos en el plano fenomenológico, rebajan al sujeto humano en aras de una deconstrucción que busca legitimar todo discurso y práctica en nombre de una "crítica necesaria" para valorarlo como un espacio privilegiado para la interrogación filosófica sobre el significado y el papel de la individualidad humana, la validez universal de los sistemas éticos y políticos, los discursos y las prácticas sociales, la identidad y la diferencia. Instancias que necesitan ser subvertidas hacia una reconfiguración del papel de la filosofía. Podríamos decir: un nuevo modo de pensar lo filosófico.

Entendemos que una de las formas más adecuadas de recuperación social es a través de una propuesta antropológica que le devuelva al ser humano su capacidad de cuestionarse, de proyectarse, de vincularse y rodearse del otro como otro diferente de sí en el ámbito de un genuino encuentro. Y, en este repensarse la filosofía cobra un rol fundamental: su capacidad analítica para ver el mundo cotidiano.

Repensar, este tiempo que la finitud constitutiva, no debe dejar lugar a la huida de la cotidianeidad para buscar lo excepcional sino para realizar lo excepcional dentro de lo cotidiano.[58]

---

[55] BADIOU, A., (2002), *Condiciones*. Buenos Aires, Siglo XXI, Pág. 51.

[56] Cfr. CONILL, J., (1998), *El crepúsculo de la metafísica.* Barcelona, Anthropos.

[57] Cfr. RICOEUR, P. (2001). *Del texto a la acción.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

[58] Cfr. KOMAR, E. (1967). *El tiempo y la eternidad.* Buenos Aires: Sinopsis.

A) Procesos históricos en los que se inscriben los discursos filosóficos de la contemporaneidad

Ejes de contenidos
Configuración de la Filosofía Contemporánea.
El sentido de la reflexión filosófica contemporánea: la vida humana, el tiempo, la libertad y la muerte. Continuidades y rupturas con la tradición filosófica: razón, identidad y memoria. La situacionalidad del pensamiento latinoamericano contemporáneo: Leopoldo Zea

El cuestionamiento a la *racionalidad moderna*
Planteos antimetafísicos y cuestionamientos al idealismo moderno en la filosofía de K. Marx, S. Kierkeegaard y F. Nietzsche.

El movimiento Fenomenológico
La fenomenología y su impacto en la contemporaneidad filosófica.
Principales representantes: Edmund Husserl, Martín Heidegger, Jan Patočka, Maurice Merleau-Ponty, Emmanuel Levinas.

El Positivismo y la Filosofía Analítica
El positivismo clásico: Augusto Comte.
La Tradición semántica: G. Frege. Los desarrollos de B. Russell. El Círculo de Viena y el Empirismo Lógico. El Racionalismo Crítico de Popper. La figura de L. Wittgenstein.

Reformulaciones filosóficas de los proyectos iniciales
El marxismo antes y después de la Revolución Rusa. El marxismo romántico de W. Benjamin. Panorama del "marxismo occidental". El neomarxismo y freudomarxismo de la Escuela de Frankfurt. El postmarxismo de E. Laclau. La recuperación de la perspectiva revolucionaria en tiempos de postmarxismo(s): S. Žižek. Una aproximación al marxismo en Argentina: Milcíades Peña, Silvio Frondizi, José Aricó, Juan Carlos Portantiero.
El existencialismo en sus diversas versiones (cristiana, atea, etc.). Existencialismo y marxismo en J. P. Sartre. Carlos Astrada en Argentina.

El estructuralismo y posestructuralismo
El surgimiento del paradigma estructuralista: C. Levi-Strauss y F. de Saussure.
El deconstructivismo: Jacques Derrida.
Estructuralismo y posestructuralismo en el recorrido intelectual de Michel Foucault.
El pensamiento de la diferencia en Gilles Deleuze y su Influencias en Félix Guattari.

La Hermenéutica
Orígenes y desarrollo de la filosofía hermenéutica: W. Dilthey y M. Heidegger.
Paul Ricoeur. Hans-George Gadamer. Gianni Vattimo. Richard Rorty.

Bibliografía sugerida

ADORNO Th. (1977). *Terminología filosófica.* Madrid: Taurus.
ADORNO, T. y HORKHEIMER, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración.* Madrid: Trotta.
ANDERSON, P. (1987). *Consideraciones sobre el marxismo occidental.* Bogotá: Siglo XXI.
APEL, O. (1985). *La transformación de la filosofía*, Madrid: Taurus.
BADIOU, A. (2009). *Pequeño panteón portátil*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
BALIBAR, E. (2000). *La filosofía de Marx.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
BENJAMIN, W. (1990). *El origen del drama barroco alemán.* Madrid: Taurus.
_____ (1995). *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia,* Santiago de Chile: Arcis.
BEUCHOT, M. (2008). *Perfiles esenciales de la hermenéutica.* México: Fondo de Cultura Económica.
BOLIBAR BOTIA, A. (2001). *El estructuralismo: de Levi-Strauss a Derrida.* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
BUTLER, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad.* Barcelona: Paidós.
CAMPONE, D. (2007). *Para leer a Gramsci.* Buenos Aires: CCC.
CASTRO E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores.* Buenos Aires: Prometeo-UNQ.
CERUTTI GULBERT, H. y otros. (2003). *Historia de las ideas latinoamericana. ¿Disciplina fenicida?* Universidad de la C. de México. Delegación Cuauhtemoc.
CONILL SANCHO, J. (1988). *Crespúsculo de la metafísica.* Barcelona: Anthropos.
_____(2006). *Ética hermenéutica. Crítica desde la facticidad.* Madrid: Tecnos.
CRAGNOLINI, M. (2004). *Nietzsche, camino y demora.* Buenos Aires: Biblos.
_____ (2007). *Derrida, un pensador del resto.* Buenos Aires: La cebra.
_____ (2006). *Moradas Nietzscheanas.* Buenos Aires: La cebra.
CRUZ, M. (1996). *Tiempo de subjetividad.* Barcelona: Paidós.
D'AGOSTINI, F. (1997). *Analíticos y continentales.* Madrid: Cátedra
DELEUZE, G. (2005). *La isla desierta y otros textos.* Valencia: Pretextos.
DERRIDA, M. (2000). *Historia de la hermenéutica.* Madrid: Akal
_____ (2008). *Márgenes de la filosofía.* Madrid: Cátedra
FERRARIS, M. (2003). *Introducción a Derrida.* Buenos Aires: Amorrortu.
FONTÁN JUBERO, P. (1994). *Los existencialismos: claves para su comprensión.* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
FOUCAULT, M. (1994). *Microfísica del poder.* Buenos Aires: Planeta-Agostini.
_____ (2002), *Hermenéutica del sujeto.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
_____ (1984-1999). *Historia de la Sexualidad. El uso de los placeres.* Madrid: Siglo XXI.
_____ (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI.
GADAMER, H.-G. (1995). *Subjetividad e intersubjetividad, sujeto y persona.* En *El giro hermenéutico.* Madrid: Cátedra.
GRAMSCI, A. (2014). *Obras Completas.* Buenos Aires: Siglo XXI.

GARCÍA, E. A. (2013). *Merleau-Ponty. Filosofía, corporalidad y percepción.* Buenos Aires: Rhesis.
GRONDIN, J. (2006). *Introducción a la metafísica.* Barcelona: Herder.
HABERMAS, J. (1988). *El discurso filosófico de la modernidad.* Madrid: Taurus.
HEGEL, G. W.F. (1966). *Fenomenología del espíritu.* Buenos Aires: Club de Lectores.
HEIDEGGER, M. (1962). *Ser y Tiempo.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
_____ (1999). *Ontología. Hermenéutica de la facticidad.* Madrid: Alianza.
_____ (2000). *Los problemas fundamentales de la fenomenología.* Madrid: Trotta.
HERNÁNDEZ-PACHECO, J. (1996). *Corrientes actuales de filosofía.* Madrid: Tecnos.
HONNETH, A. (2009). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica.* Buenos Aires: Katz.
HOBSBAWM, E. (1995). *Historia del siglo XX.* Barcelona: Crítica.
HUSSERL, E. (2006). *Meditaciones cartesianas.* Buenos Aires: Tecnos.
_____ (2013). *Ideas Relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica.* México: Fondo de Cultura Económica.
IBÁÑEZ, T. (2005). *Contra la dominación.* Barcelona: Gedisa.
JASPERS, K. (1948). *La situación espiritual de nuestro tiempo.* Buenos Aires: Labor.
KARCZMARCZYK, P. (2007). *Gadamer: Aplicación y comprensión.* La Plata: EDULP.
KIERKEGAARD, S. (2004). *Migajas filosóficas.* Madrid: Trotta.
LACLAU, E. (1996). *Emancipación y diferencia.* Buenos Aires: Ariel.
LANCEROS, P. (1996). *Avatares del hombre moderno. El pensamiento de Michel Foucault.* Bilbao: Universidad de Deusto.
LEVINAS, E. (2004). *Difícil Libertad.* Buenos Aires: Lilmod.
LÉVI-STRAUSS, C. (1973). *Antropología estructural,* Buenos Aires: Eudeba.
LYOTARD, J.-F. (1987). *La condición postmoderna.* Buenos Aires: REI.
MARX, K. y ENGELS, F. (2004). *Manifiesto del Partido Comunista.* Buenos Aires, Prometeo.
MARX, K. (1966). *Manuscritos económico-filosóficos.* México: Fondo de Cultura Económica.
_____ (1972). *La ideología alemana.* Barcelona: Ediciones Pueblos Unidos.
MATTIO, E. y RORTY, R. (2009), L*a construcción pragmatista del sujeto y de la comunidad moral.* Buenos Aires: Ediciones El signo.
MARCUSSE, H. (1931). *Entre hermenéutica y teoría crítica.* Barcelona: Herder.
NIETZSCHE F. (1999). *La ciencia jovial. La Gaya scienza.* Caracas: Monte Avila Editores.
PEÑA, M. (2007). *Introducción al pensamiento de Marx.* Buenos Aires: El cielo por asalto.
PERETTI, C. (2000). *Jaques Derrida: texto y deconstrucción.* Barcelona: Anthropos.
RICOEUR, P. (1996).*Sí mismo como otro.* Buenos Aires: Siglo XXI.
RORTY R. (1996). *Consecuencias del pragmatismo.* Madrid: Tecnos.
_____ (1993). *Ensayos sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos,* Barcelona: Paidós.
RUIZ DE AZÚA, J. (1997). *De Heidegger a Habermas. Hermenéutica y fundamentación última en la Filosofía Contemporánea.* Barcelona: Herder.
SARTRE, J.-P. (1996). *El ser y la nada,* Buenos Aires: Losada.

_____ (1963). *El existencialismo es un humanismo*. Buenos Aires: Sur.
SATNE, G. (2005). *El argumento escéptico de Wittgenstein a Kripke*, Buenos Aires: Grama.
SIBILA, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. España, Fondo de Cultura Económica.
_____ (2009). E*l hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. España: Fondo de Cultura Económica.
SLOTERDIJK, P. (2000). *El pensador en escena. Nietzsche y el materialismo.* Valencia: Pretextos.
TARCUS, H. (2007). *Marx en la Argentina. Sus primeros lectores obreros, intelectuales y científicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
_____ (1996). *El marxismo olvidado en la Argentina: Silvio Frondizi y Milcíades Peña.* Buenos Aires: El cielo por asalto.
VATTIMO, G. (1990). *El fin de la modernidad.* Barcelona: Gedisa.
VIRNO, P. (2003). *Gramática de la Multitud.* Buenos Aires: Colihue.
VOLPI, F. (1999). *El nihilismo*. Buenos Aires: Biblos.
WITTGENSTEIN, L. (2007). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Tecnos.
_____ (2003). *Investigaciones Filosóficas*. México: Universidad Autónoma de México.

B) Los textos filosóficos como punto de encuentro de los discursos y los procesos históricos[59]

- La *incompatibilidad* entre el ser del hombre y el ser del lenguaje en el pensamiento de Michel Foucault.

Bibliografía sugerida:

CASTRO, E. (2011). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.
FOUCAULT, M. (1998). *El pensamiento del afuera*. España: Pre- Textos.
_____ (2014). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
LANCEROS, P. (1996). *Avatares del hombre moderno. El pensamiento de Michel Foucault.* Bilbao: Universidad de Deusto.

- El concepto de *comprensión* en las filosofías de Husserl y Heidegger.

Bibliografía sugerida:

HEIDEGGER, M. (1962). *Ser y Tiempo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
HUSSERL, E. (1979). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: Paulinas.
_____ (2013). *Ideas Relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
POEGGELER, O. (1986). *El camino del pensar*. Madrid: Alianza.
WALTON, R. (1992). *Husserl, mundo, conciencia y temporalidad.* Buenos Aires: Almagesto.

- La noción de escritura en la Filosofía de Jaques Derrida.

[59] Los textos y/o núcleos problemáticos propuestos para su abordaje en el seminario temático anual enmarcado en esta asignatura son sólo de carácter orientativo.

Bibliografía sugerida:
CRAGNOLINI. M. (2007). *Derrida. Un pensador del resto*. Buenos Aires: La cebra.
DERRIDA, J. (1989). *La escritura y la diferencia.* Barcelona: Anthropos.
_____ (2010). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
PEÑALVER, P. (1996). *Introducción a la desconstrucción en las fronteras de la filosofía.* Barcelona: Paidós/I.C.E. - Universidad Autónoma de Barcelona.

Estética

Formato: Asignatura
Carga Horaria: 2 hs cátedras semanales -1 h reloj 20 min. semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador
El concepto de belleza ha sido considerado objeto de estudio de la Estética. Este concepto es una noción controvertida ya que históricamente ha sido asociada al concepto de bondad sin embargo a partir de la reflexión filosófica kantiana se vincula lo bello con el gusto. Es así que la relatividad de lo bello se convierte en un tópico de la reflexión en torno al Arte.
Aquí se espera que el estudiante se acerque a una introducción que le permita visualizar la generalidad de la disciplina realizando un recorrido histórico en el que pueda vincular esta reflexión filosófica con los contextos socio, histórico, políticos y geográficos en los que se desarrolla. Se resalta, además la importancia de pensar la tensión modernidad/posmodernidad y las consecuencias de la crisis actual en torno a la imagen corporal como ícono de belleza en el capitalismo tardío y las proyecciones en las sociedades de consumo, desde una mirada crítica, que rescate no sólo la importancia de la superación de este tópico sino también la revalorización de las estéticas locales.
Para ello es fundamental la relación que pueda establecerse con el resto de las Unidades Curriculares que brindan categorías de análisis para abordar las temáticas de este espacio.

Ejes de contenidos
La Estética y su desarrollo histórico
La reflexión estética antes y después de I. Kant. Crítica del Juicio: La analítica de lo sublime. La posterioridad de la categoría kantiana de lo sublime. La genialidad en el marco de la teoría kantiana del arte. Lo sublime y el arte contemporáneo: hermenéutica deleuziana. Las estéticas de Adorno, Heidegger, Lukács.

La experiencia de arte
Lo bello como objeto de la estética y el tránsito hacia el arte como nuevo objeto autónomo en la estética del gusto. La subjetividad estética y las rupturas contemporáneas: el concepto de experiencia en M. Foucault y G. Deleuze.

Arte y Política

Crítica a la modernidad estética. Las vanguardias. El arte como "promesse du bonheur". Arte y capitalismo en W. Benjamin. El potencial utópico-crítico del arte en Adorno. La postmodernidad: revalorización de "lo popular". La sociedad de consumo y la obra como objeto de consumo, como capital cultural, simbólico y político.

Bibliografía

ADORNO, T. W. (1962). *Prismas. La crítica de la cultura y la sociedad.* Barcelona: Ariel.
_____ (2003). *Notas sobre literatura.* Madrid: Akal.
_____ (1992). *Dialéctica negativa.* Madrid: Taurus.
_____ (2012). *Estética (1958/59).* Buenos Aires: Las cuarenta.
_____ (2004). *Teoría estética.* Madrid: Akal.
_____ (1995). *Sobre Walter Benjamin. Recensiones, artículos, cartas.* Madrid: Cátedra.
BAUDELAIRE, C. (2009). *Arte y modernidad.* Buenos Aires: Prometeo.
_____ (2006). *Las flores del mal.* Buenos Aires: Colihue.
BENJAMIN, W. (1980). *Poesía y capitalismo. Iluminaciones II.* Madrid: Taurus.
_____ (2009). *Estética y política.* Buenos Aires: Las Cuarenta.
_____ (1988). *El concepto de crítica de arte en el romanticismo alemán.* Barcelona: Península.
BLOCH, E. (1983). *Sujeto-objeto. El pensamiento de Hegel.* México: Fondo de Cultura Económica.
BUCK-MORSS, S. (2001). *Dialéctica de la mirada. Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes* Madrid: La Balsa de Medusa.
BURKE, E. (1998). *De lo sublime y de lo bello.* Barcelona: Altaya.
DE MAN, P. (1998). *La ideología estética.* Madrid. Cátedra.
DELEUZE, G. (1994). *Lógica del sentido.* Barcelona: Planeta-Agostini.
_____ (2008). *Kant y el tiempo.* Buenos Aires: Cactus.
FOSTER, H. (2001). *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo.* Madrid: Akal.
GADAMER, H, G. (1990). *La herencia de Europa. Ensayos.* Barcelona: Península.
_____ (1994). *La dialéctica de Hegel. Cinco ensayos hermenéuticos.* Madrid: Cátedra.
_____ (1988). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta.* Madrid: Paidós.
GROYS, B. (2008). *Obra de arte total Stalin.* Valencia: Pre-textos.
HEIDEGGER, M. (2000). *El origen de la obra de arte. Una introducción.* Buenos Aires: FFyL, Universidad de Buenos Aires.
HEGEL, G. W. F. (1989). *Lecciones sobre la estética.* Madrid: Akal.
_____ (2006). *Filosofía del arte o Estética. Verano de 1826. Apuntes de G.C.V. von Kehler.* Madrid: Abada.
JAMESON, F. (1996). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo tardío.* Madrid: Trotta.
_____ (1999). *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998.* Buenos Aires: Manantial.

JAUSS, H. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.
HOBSBAWM, E. (2000). *A la zaga. Decadencia y fracaso de las vanguardias del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
HUYSSEN, A. (2006). *Después de la gran división. Modernismo, cultura de masas, posmodernismo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
JUÁREZ, E. A. (2014). "La belleza como promesse du bonheur. Algunas notas sobre su origen en Stendhal". En *En-claves del pensamiento*, Vol. VIII, N° 15.
KLEE, P. (1970). *Para una teoría del arte moderno*. Buenos Aires: Libros de Tierra Firme.
LOUPPE, L. (2011). *Poética de la danza contemporánea*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
LUKÁCS, G. (1974). *Significación actual del realismo crítico*. México: Grijalbo.
MASOTTA, O. (2004). *Revolución en el arte. Pop-art, happenings y arte de los medios en la década del sesenta*. Buenos Aires: Edhasa.
MONTESQUIEU, C. (2006). *Ensayo sobre el gusto*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
SCHELLING, F. W. J. (1986). *Filosofía del arte*. Madrid: Tecnos.
SCHLEGEL, F. (1995). *Sobre el estudio de la poesía griega (1797)*. Madrid: Akal.
Traba, Marta, (2005).*Dos décadas vulnerables en las artes plásticas latinoamericanas, 1950-1970*. Buenos Aires: Siglo XXI.
VATTIMO, G. (1992), *Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
_____ (1986). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Buenos Aires: Gedisa.
WELLMER, A. (1993). *Sobre la dialéctica de modernidad y postmodernidad. La crítica de la razón después de Adorno*. Madrid: Visor.

Filosofía del Lenguaje

Formato: Asignatura
Carga Horaria: 3 hs. cátedras semanales - 2 hs. reloj semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador
La filosofía contemporánea asume hoy en su seno el gran debate en torno al lenguaje. El giro lingüístico ha sido expresión del giro experimentado por la filosofía de nuestro tiempo.
En sus orígenes este campo asume la tarea de explicar, comprender e interpretar la relación entre lenguaje, pensamiento y realidad. A partir de esa cuestión nacen desarrollos acerca de la relación entre signos lingüísticos, significación, referencia y sentido, uso del lenguaje e interpretación.
De este modo se constituyen y pueden sistematizar tres momentos de la disciplina: analítico, pragmático y hermenéutico.

Por ello se propone pensar el campo no solo desde una perspectiva que se centre en los desarrollos históricos acerca del tratamiento de la relación entre pensamiento lenguaje y realidad sino también en una abordaje que contemple ordenadamente una clara vinculación entre estos desarrollos y sus proyecciones en el campo de la semántica, la semiótica y la pragmática en un diálogo intradisciplinar en torno al resto de las unidades del *curriculum*.
Del mismo modo que se promueve un abordaje de la implicancia ideológica con que se construyen las nociones, los significados y cómo se configura y construye una realidad a partir de andamiajes conceptuales.

Ejes de contenidos
El lenguaje: un abordaje filosófico
Constitución del lenguaje como fenómeno de estudio en la Filosofía. Distinción entre: Lenguaje, lengua, habla y comunicación. La capacidad simbólica del ser humano.

La problemática del lenguaje en la Filosofía clásica y medieval
La filosofía del lenguaje en la Filosofía Clásica. La naturaleza del signo lingüístico en el marco del problema de los universales. La filosofía del lenguaje en la Filosofía Medieval: vía modernorum. La filosofía ockhamiana como filosofía del lenguaje y sus proyecciones en la filosofía moderna y contemporánea.

El lenguaje desde un abordaje moderno y contemporáneo
El Estructuralismo de F. Saussure. La distinción entre sentido y referencia en G. Frege. El atomismo lógico en B. Russell. El concepto y la significación del principio de verificabilidad en la filosofía analítica a partir del Círculo de Viena. La teoría del significado en el *Tractatus* de L. Wittgenstein y la crítica de Quine al positivismo lógico.

El giro lingüístico de la filosofía pragmática
La teoría de los actos de habla en Austin y J. Searle. Las funciones del lenguaje.
El significado como uso: Las Investigaciones Filosóficas de Wittgenstein. Juegos de lenguaje y parecidos de familia. Michel Foucault: Discurso y práctica lingüística como construcción de sentidos.

El lenguaje en la tradición marxista
El pensamiento de Valentin Volóschinov.

El giro lingüístico de la filosofía hermenéutica
Introducción a la hermenéutica filosófica: Platón. Schleiermacher. Dilthey Heidegger: El lenguaje es la casa del ser. El lenguaje en la filosofía del evento: G. Vattimo H. G. Gadamer: El ser que puede ser comprendido es lenguaje. La lectura hermenéutica en la filosofía de P. Ricoeur.

Bibliografía

ACERO, J. y otros. (2001). *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra
ANDRÉS, T. (1969). *El nominalismo de Guillermo de Ockham como filosofía del lenguaje*. Madrid: Gredos.
APEL, K. (1972). *La transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus.
ARAOS SAN MARTÍN, J. (1999). *La filosofía aristotélica del lenguaje*. Pamplona: EUNSA.
AUSTIN, J. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
AYER, A. (1965). *Lenguaje, verdad y lógica*. Buenos Aires: Eudeba.
BEUCHOT, M. (1991). *La filosofía del lenguaje en la Edad Media*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Deusto.
CANDIOTI, M. E. (2007). "Los aportes de Wittgenstein para una nueva comprensión del lenguaje". En *Revista El Cardo*, N° 10, Paraná (Entre Ríos).
ECO, U. (1998). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
DUCROT, O. y otros (2015). *Diccionario Enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
FERNANDEZ POLANCO, V. (2003). *Los precedentes medievales del criticismo kantiano*. En *Revista de Filosofía*. Madrid: Universidad Complutense
FOUCAULT, M. (2002). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
_____ (2000). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-Textos.
GADAMER, H. G. (1960). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
_____ (2015). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
GARCÍA CARPINTERO, M. (1996). *Las palabras, las ideas y las cosas*. Barcelona: Ariel.
GRONDIN, J. (1999).*Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder.
HEIDEGGER, M. (1962).*Ser y Tiempo*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
ORTIZ-OSES, A.; y otros. (1997).*Diccionario De Hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto.
PARRET, H. (1993), *Semiótica y pragmática*. Buenos Aires: Edicial.
RICOEUR, P. (2004). *Sobre la traducción*. Barcelona: Paidós.
_____ (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aire: Fondo de Cultura Económica.
_____ (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
_____ (2002). *Acotaciones hermenéuticas*. España: Trotta.
_____ (2006). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI.
RORTY, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
_____ (1990). *El giro lingüístico*. Barcelona: Paidós.
_____ (1996). *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona: Paidós.
SEARLE, J. (1990). *Actos de habla*, Barcelona: Plantea-Agostini.
TUGENDHAT, E. (2003). *Introducción a la filosofía analítica*. Barcelona: Gedisa.
VATTIMO, G. (1992). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
_____ (1995). *Más allá de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
VOLÓSHINOV, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.
WAISMANN, F. (1973). *Ludwig Wittgenstein y el Círculo de Viena*, Fondo de Cultura Económica, México.
WITTGENSTEIN, L. (1994). *Tractatus Logico-Philosophicus*, Barcelona: Altaya.

_____ (2003). *Investigaciones Filosóficas*. México: Universidad Autónoma de México.

Problemáticas Filosóficas Contemporáneas

Formato: Seminario
Carga Horaria: 2 hs. cátedras semanales -1 h reloj 20 min. semanales
Régimen de cursada: Anual

Marco orientador
Esta unidad curricular se presenta como un ámbito de colaboración intelectual de docentes y estudiantes para la ejercitación en la pregunta filosófica, asumiendo aquí sus diversos sentidos: la pregunta es el camino al aprendizaje, se piensa desde una posición y abre posibilidades.
Del mismo modo se busca la formación de una capacidad crítica, entendida esta como la capacidad de comprender la estructura ideológica de un texto, identificar sus argumentos y reconocer su validez a fin de rebatir luego en producciones escritas. En este sentido se establece una continuidad con el abordaje metodológico propuesto en las historias de la filosofía y en la Introducción a la Lectura y análisis de Textos Filosóficos, al mismo tiempo que se propone un diálogo con Metodología de la Investigación Filosófica.
Se propone para ello un conjunto de orientaciones en torno a la lectura y escritura para el estudio y para la interacción de conocimientos, juicio crítico y opciones de los estudiantes el campo de la problemática filosófica contemporánea en torno a temas de envergadura y pertinencia histórica como lo son: los estudios sobre género, el impacto de la tecnología en el ambiente y la filosofía de la Historia.

Ejes de contenidos
Perspectivas de género
Orígenes y desarrollo de los Estudios sobre Género: abordaje multidisciplinar. Crítica al binarismo sexo/género. El sexo como producto cultural. Rechazo a una visión teleológica: teoría del engeneramiento. Feminismo postcolonial: diferencias derivadas, irreductibles, accidentales y asociadas. La cuestión del Género en América Latina, Argentina y el marco legislativo actual.

El sujeto y la virtualidad
Construcción de la subjetividad a partir de la virtualidad. Las políticas de mercado y las imposturas de estereotipos subjetivos. Nuevas configuraciones cognitivas y afectivas en términos de relaciones virtuales.

El impacto de la producción humana en el ambiente
El ser humano y la técnica en la Filosofía post-heideggeriana: progresos o retrocesos.

La tecnología y su relación con la economía, la política y la sociedad: impactos subjetivos y ambientales.

Una revisión a la filosofía de la historia

La historia como objeto de estudio: Historia e historiografía. La mentalidad histórica: la relación de los seres humanos con el pasado. Filosofía especulativa de la historia y filosofía analítica de la historia. La construcción del concepto de *temporalidad* en la historia de la filosofía. La filosofía de la historia y la Ilustración. Ruptura con los conceptos de temporalidad y progreso en la filosofía contemporánea.

Bibliografía

BADIOU, A. (2005). *Filosofía del presente*. Buenos Aires: Zorzal.
BUTLER, J. (2003). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
_____ (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad.* Barcelona: Paidós Ibérica.
_____ (2009). *Dar cuenta de sí mismo*. Barcelona: Amorrortu.
KOSELLECK, R. (2003). *Aceleración, prognosis y secularización.* Valencia: Pre-Textos.
_____ (2011). *Modernidad, culto a la muerte y memoria nacional.* Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
_____ (2012). *Historias de conceptos*. Madrid: Trotta.
_____ (2013). *Sentido y repetición en la historia.* Buenos Aires: Hydra.
_____ (2014). *Narración y conocimiento.* Buenos Aires: Prometeo.
DANTO, A. (1994). *Historia y narración*. Barcelona. Paidós.
DUQUE, F. (2000). *Filosofía para el fin de los tiempos. Tecnología y Apocalipsis*. Madrid: Akal.
_____ (2008). *Habitar la tierra*. Madrid: Abada
_____ (1995). *El mundo por dentro: ontotecnologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Ed. del Serbal.
GRAY, J. (2008). *Tecnología, progreso y el impacto sobre la tierra*. Madrid: Katz.
HEGEL, G.W.F. (1980). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Madrid: Alianza.
HEIDEGGER, M. (1997). *La ciencia y la técnica*. Chile: Editorial Universitaria.
HOPENHAYN, M. (2001). *Repensar el trabajo. Historia, profusión y perspectivas de un concepto*. Buenos Aires: G.E. Norma.
MITCHAN, C. y otros (2004). *Filosofía y tecnología*. Madrid: Encuentro.
MORLEY, D. (2009). *Medios, Modernidad y Tecnología*. Barcelona: Gedisa.
KANT, I. (1958). *Filosofía de la historia*. Buenos Aires: NOVA.
KOSELLECK, R. (1997). *Historia y hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
_____ (2003). *Aceleración, prognosis y secularización*. Valencia: Pre-textos.
LE GOFF, J. (1991). *Pensar la historia.* Buenos Aires, Paidós.

NANCY, J.-L. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo: Extensión del alma.* Buenos Aires: La Cebra.
PALACIO, M. (2005). *Los derechos de los rostros.* Córdoba: EDUCC.
POMIAN, K. (2007). *Sobre la historia.* Madrid: Cátedra.
QUINTANILLA, M. (2006). *Tecnología: un enfoque filosófico.* España: Fondo de Cultura Económica.
RIBA, L. (2008). *Eloísa, ¿Sumisa o revolucionaria? La imagen de la mujer en las cartas de Eloísa.* Córdoba: EDUCC.
SCHICKENDANTZ, C. (2003). *Mujeres, género y sexualidad. Una mirada multidisciplinar.* Córdoba: EDUCC.
VASSALLO, J. (2004). *Mujeres delincuentes. Una mirada de género en la Córdoba del siglo XVIII.* Córdoba.
VÁZQUEZ, H. (2012). *Antropología Emancipadora, Derechos Humanos y Pluriculturalidad.* Buenos Aires: Homo sapiens.
WOLTON, D. (2009). *Elogio del gran Público. Una teoría crítica de la Televisión.* Barcelona: Gedisa.

Unidades curriculares de definición institucional (UDI)

Las unidades curriculares de definición institucional pertenecen al Campo de la Formación Específica y, como establece la Resolución Nº 24/07, son de definición institucional, por ende, implican *propuestas de acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la localidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes.*
Es necesario señalar que cada instituto dispone para la organización de las unidades de 6 (seis) horas cátedras anuales, las cuales se ubicaran en 3º y 4º año respectivamente.
Las instituciones seleccionarán problemáticas o temáticas de acuerdo a las demandas y necesidades del contexto en que están insertos. A modo de ejemplo sugerimos lo siguiente:

- La Filosofía para niños
- Diversidad Sociocultural.
- Filosofía y Ciudadanía.
- Laboratorio interdisciplinario.
- La frontera entre la Filosofía y la literatura.
- La epistemología de las Ciencias Sociales.
- La filosofía en los movimientos sociales del siglo XX- XXI,

- **Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente**

> (...)*Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente.*
>
> Achilli, E.

La práctica docente es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, cargada de conflictos, que requieren pronunciamientos políticos y éticos. Para encarar la tarea el docente despliega dispositivos explícitos e implícitos que le permiten afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas, que configuran la vida en las aulas, en las organizaciones educativas y sociales, en la comunidad.

La formación en la práctica profesional está en relación dialógica con los campos disciplinares, los sujetos y su complejidad, el debate epistemológico, político e ideológico, las historias y biografías escolares, las matrices de formación y los contextos educativos reales. Se configura como el *eje integrador de la propuesta de formación inicial*, incorporándose desde primer año, resignificada desde marcos teórico-epistemológicos complejos que ponen en tensión una supuesta intencionalidad de aplicación o ejercicio.

En relación a lo anteriormente expresado, nos preguntamos ¿Qué papel cumple la teoría en las prácticas? Para atender a dicho interrogante, es importante retomar el planteo de Zemelman (1992) quien sostiene que la teoría como *instrumento* permite pensar la práctica, donde los conceptos son herramientas a partir de las cuales es posible *nombrar* lo real, significarlo. Se plantea una mirada de la teoría en la cual ésta es indisociable de la práctica en tanto, entre ambas, media una relación dialéctica. Si bien esto puede resultar un lugar común de los discursos docentes, es imperioso insistir en que la teoría no tiene sentido independientemente de la práctica que la antecede ética y ontológicamente .Es por ello que no hay verdadero conocimiento si éste no logra atravesar las subjetividades y generar cambios en las realidades concretas.

Esto supone entonces que los estudiantes puedan participar, acompañar e involucrarse en la reflexión, la producción de interrogantes y el análisis desde perspectivas diferentes junto a los docentes y graduados en contacto directo con el proceso, lugar de trabajo, sus condiciones de realización, de formación y desarrollo.

Atendiendo a lo anterior es relevante explicitar que *(...) los problemas prácticos sólo tienen resolución en la práctica y (...) los planteamientos teóricos nos ayudan a comprender las situaciones prácticas, pero en ningún caso indican cómo resolverlas; la relación y conjunción entre una y otra es mucho más indirecta y difusa de lo que algunos desearían, relación que no se reduce a la tecnificación de la acción o a la tecnologización de la explicación teórica. Pero a su vez, no es lo mismo abordar los retos de la práctica ateóricamente, con la inercia de la experiencia no reflexiva, que abordarlos con conocimiento teórico elaborado, elaboración que precisa a su vez el conocimiento de la práctica*[60].

[60]ANGULO RASCO, J. y otros. (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica:* Madrid: Akal.

Dinámica del campo de Formación de la Práctica Profesional Docente

Este campo posibilita abrir espacios de aprendizaje y debates conjuntos, entre docentes, estudiantes y graduados que están en el sistema, acerca de la enseñanza como objeto de conocimiento. Espacios que permiten recorridos pedagógicos flexibles en la formación de los estudiantes, en contacto directo con el trabajo de los docentes en las escuelas.

Las prácticas docentes de los profesores de los institutos, de los estudiantes y de los docentes en las escuelas y otros ámbitos educativos, tienen que constituirse en espacios de análisis, reflexión y producción de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y sus contextos.

Es importante revisar las huellas de la formación que obturan la visión de la complejidad de las prácticas docentes. Para ello, se plantea la necesidad de buscar (...) *un enfoque teórico metodológico que reconozca los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas. Se trata de un enfoque socioantropológico, en particular de la etnografía en investigación educativa, que coloca el centro de atención en la escuela y en el aula, y que procura diferenciarse de posturas homogeneizantes y universalizantes que no permiten reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. Se señala, por tanto, la necesidad de metodologías que permitan dar cuenta de los procesos sociales que se materializan en la escuela y en el aula: procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, simulación, intercambio (...)*[61].

Incorporar la investigación educativa en todo el campo de la formación de la práctica, es indispensable para atender a lo que Paulo Freire (1997) llamó *curiosidad epistemológica,* que es una curiosidad *metódicamente rigurosa.* La investigación es una práctica que potencia esta curiosidad, a través de ella el docente, el estudiante, indagan sobre sus propios procesos educativos de una forma sistemática, durante el recorrido en el que enseñan y se vinculan con otros.

Otro aspecto a considerar es el de las vinculaciones del sistema formador. Ante la necesidad de fortalecer dichos vínculos se aprueba la Resolución N° 3266/11 C.G.E. (Reglamento de Prácticas en el marco de las vinculaciones del Sistema Formador con las escuelas e instituciones asociadas). La misma se encuadra en la Ley de Educación Nacional N° 26206, la Ley de Educación Provincial N° 9890, la Resolución N° 24/07 C.F.E, la Resolución N° 30/07 C.F.E y la Resolución N° 72/08 C.F.E.

Dichas normas impulsan y disponen políticas de fortalecimiento de las relaciones entre los institutos de formación docente y los distintos niveles y modalidades del sistema educativo para los que forman docentes, con la participación de los distintos actores sociales que constituyen las comunidades educativas y las organizaciones del contexto.

El reglamento, en tal sentido, tiene como propósito establecer un conjunto de medidas para la regulación del campo de la formación en la práctica profesional en los institutos de formación docente de la provincia de Entre Ríos y, además, fortalecer las relaciones necesarias con las escuelas, instituciones y organizaciones durante el proceso de formación inicial de los

[61]EDELSTEIN, G. (2003). *Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes* en línea disponible www.rieoei.org/rie33a04.html

docentes en pos de crear espacios de trabajo en conjunto, combinando la investigación en y de las prácticas pedagógicas, el acompañamiento pedagógico a las escuelas y la formación continua.

En el escenario actual es preciso fomentar el desarrollo de acciones, producciones y experiencias pedagógicas que viabilicen la construcción de redes articuladas de formación, que recuperen lo que las escuelas u otras instituciones, y sus equipos, aportan a la formación de docentes, a la organización y al funcionamiento de las instituciones formadoras, y lo que éstas pueden aportar a aquéllas y a sus comunidades.

Las redes y vinculaciones posibilitan la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales será posible construir un proyecto de vinculación complejo, multisectorial y plural, que se concrete en diferentes ámbitos complementarios entre sí e involucre mayores niveles de compromiso compartido.

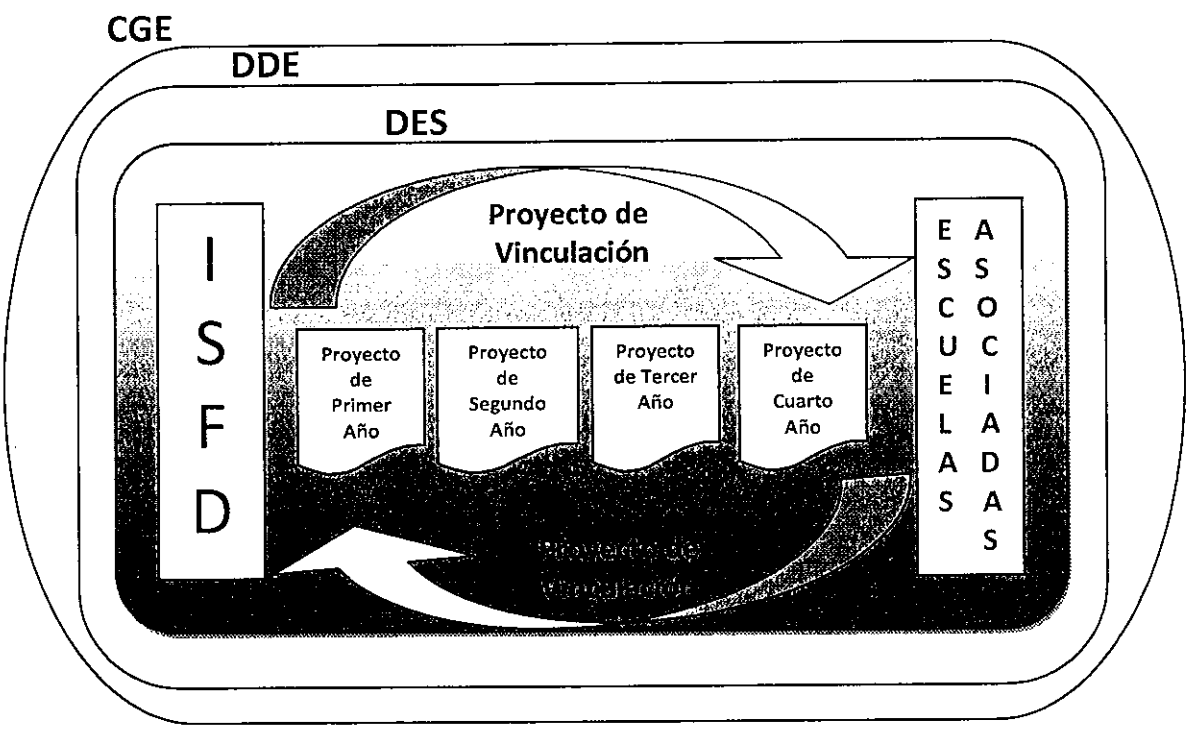
Para viabilizar la construcción de este proyecto, el reglamento establece dos ámbitos de concreción:

Ámbito de Gestión Política

Este ámbito se configura en dos niveles complementarios: Provincial, con la participación de la Dirección de Educación Superior, la Dirección de Educación de Gestión Privada y las demás Direcciones de Nivel del Consejo General Educación, a través de la celebración de *Actas Acuerdos* que posibilitarán explicitar los propósitos de las acciones conjuntas y establecer compromisos de acción; y un segundo nivel: departamental que se concreta también en la celebración de *Actas Acuerdos* en las que se definirán los criterios de selección y distribución de las escuelas e instituciones asociadas a los institutos de formación docente y, de este modo, validar y acompañar los procesos de vinculación. En este nivel, las Direcciones Departamentales de Escuelas posibilitarán la participación de los equipos de supervisión del nivel.

- Ámbito Intra e Interinstitucional

Este ámbito se integra por los institutos de formación docente de gestión estatal y gestión privada, dependientes del Consejo General de Educación, y las escuelas, instituciones, organizaciones y asociaciones del contexto inmediato y sus equipos, y se materializa en el proyecto de vinculación, mediante el cual se asumirán experiencias de colaboración y de asociación entre instituciones y sujetos de los campos académico, educativo, cultural y social, durante el proceso de formación inicial de los docentes. Para tal fin también se celebrarán *Actas Acuerdos*.



Distribución de la carga horaria en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente[62]

Es de importancia que, a lo largo del trayecto formativo, los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de construir aprendizajes en distintos ámbitos y con distintos sujetos. Para esto deberán conocer y/o transitar por las diferentes modalidades de la Educación Primaria: Especial; Jóvenes y Adultos; Artística; Educación Rural y de Islas, Intercultural Bilingüe; Privados de libertad y Domiciliaria y Hospitalaria.

Se deberá considerar la siguiente distribución de la carga horaria total.

Distribución de la carga horaria del campo de la Práctica Profesional Docente	Contextos de ubicación las escuelas e instituciones asociadas

[62]Resolución Nº 3266/11 C.G.E Reglamento de prácticas en el marco de las vinculaciones del Sistema Formador y las Escuelas e Instituciones Asociadas.

10% - 15%	Contextos Rurales
15 % - 20%	Contextos no Formales
20% - 25%	Contextos periurbanos
30% - 40%	Contextos urbanos

En consonancia con lo que establece la Resolución N° 24/07 C.F.E, el número de escuelas con las que se vincule en redes sistemáticas y articuladas dependerá de la matrícula de cada instituto superior, de acuerdo a los siguientes rangos:

Matrícula promedio de estudiantes por Instituto de Formación Docente	**Número de Escuelas e instituciones asociadas[63]**
10-20	1 6 3
21-40	3 6 4
41-60	4 6 5
61-80	5 6 6
81-100	6 6 7

Intervenciones de los estudiantes en la Práctica y Residencia

Las intervenciones son instancias para que los / las estudiantes, desde el inicio de la carrera, puedan insertarse en la red de relaciones complejas del ámbito educativo e institucional; que les permitan relacionar y reconstruir los conocimientos que se van construyendo en el cursado de los diferentes espacios o unidades curriculares, dándoles sentido como saberes situados y puedan ir asumiendo criterios de práctica docente.

Las siguientes acciones pueden realizarse de manera individual o en pareja pedagógica, según sean los acuerdos establecidos por el equipo de práctica; en cada una de las intervenciones se estipula un porcentaje de horas que deberán considerarse sobre el total de la carga horaria del campo de la práctica:

a) Observación y registro (7% - 10 % de las horas)

Realizar observaciones y registros de la institución y del aula en particular, consiste en la elaboración del "estado de situación" del grupo o destinatarios; el / la estudiante puede leer e interpretar la clase como "un texto", lo que facilitará la selección de materiales, el diseño

[63] El número de escuelas podrá incrementarse según necesidades institucionales.

contextuado del proyecto didáctico, la enseñanza, el análisis de los aprendizaje y la evaluación.

b) Ayudantía docente (10%- 20%)
El/la estudiante desde esta figura podrá mediar en la transmisión y recuperación de conceptos, desarrollo de ejercicios, talleres bajo la guía y supervisión directa de el/la docente responsable. La intervención no se limita a un momento específico de la clase sino que puede extenderse durante todo el transcurso de la misma.
El trabajo en conjunto entre docente y ayudante orienta la comunicación hacia la horizontalidad y promueve la integración y consolidación del grupo de trabajo dentro del aula, abriendo la posibilidad a la construcción de experiencias pedagógicas.

c) Prácticas intensivas (30% - 40%)
Las instancias anteriores brindarán herramientas a los estudiantes para que puedan hacerse cargo de la clase, y a partir de reconocer su historia, particularidades, necesidades y procesos diseñarán un proyecto didáctico que desarrollarán en un tiempo determinado acorde a la carga horaria de la unidad curricular.

d) Profundización de saberes u orientación a los estudiantes en instancias extra-clase (7% - 10%)
Este tipo de actividad debe ser planificada y considerada como parte del proceso de la formación en la práctica.

e) Intervención en otros roles como bibliotecario y docente en la Modalidad Domiciliaria Hospitalaria. (7% - 10 %)
En cuanto a las horas indicadas en cada una de las prácticas docentes, algunas corresponden a las que desarrollarán los estudiantes en el instituto formador y otras corresponden a las realizadas en las escuelas asociadas. En este sentido se prevén horas presenciales para el trabajo en seminario- taller en el instituto formador y para el ingreso a las organizaciones sociales e instituciones educativas.
Se tenderá a constituir redes y proyectos conjuntos que supongan a la vez actividades de formación inicial de los estudiantes del profesorado, experiencias alternativas, actividades de desarrollo profesional, de asesoramiento en servicio, de extensión a la comunidad y de investigación.
A los efectos de que los estudiantes conozcan los distintos contextos en los que pueden desarrollar su trabajo, se establecerán convenios con diversas instituciones del nivel o modalidad (urbanas, periurbanas, rurales u otras que ofrezcan propuestas educativas del mismo nivel para el que se está formando, incluyendo situaciones de integración escolar) y con organizaciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, ONG, clubes, vecinales, medios de comunicación, hospitales, etc.). Lo que supone que cada estudiante debe pasar por distintas experiencias, aunque no necesariamente por todas.
Las **prácticas escolares** que se desarrollan en instituciones educativas del sistema formal, posibilitan conocer e integrarse a la institución y comprender el contexto. Éstas son centrales

en la formación de docentes, por cuanto el título los habilita para desempeñarse en el nivel y/o modalidad para el que se forma.

Las unidades curriculares de este campo que tienen el formato de Práctica, pueden tener al interior de ellas diferentes modalidades de trabajo como por ejemplo, **seminario, taller, ateneos, entre otros,** dado que dicha organización posibilita abrir espacios a los procesos de construcción colectiva de conocimiento del trabajo docente, y a la producción conjunta desde la práctica en contexto sobre temas de relevancia e interés social y educativo.
En ellas se prevén la articulación entre las experiencias e intervenciones en diferentes instituciones, los desarrollos teóricos, las narrativas/reflexiones y ateneos inter-institucionales.
Los estudiantes tienen que transitar por las siguientes instancias formativas:

- Las **experiencias en instituciones escolares:** son coordinadas y orientadas por los profesores de Práctica que integren el equipo, directivos y docentes co-formadores de las escuelas asociadas.

Los docentes **co-formadores** colaboran en la formación de los estudiantes, recibiéndolos e integrándolos paulatinamente en el trabajo educativo, a partir de acuerdos consensuados entre las instituciones involucradas. Se constituyen en el primer nexo entre la institución formadora y los ámbitos educativos, posibilitan que los estudiantes se relacionen con el proyecto institucional, con el contexto, con las prácticas pedagógicas, con los sujetos que se educan. Tienen la función de favorecer el aprendizaje de las prácticas contextuadas, acompañar las reflexiones, ayudar a construir criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y de propuestas didácticas. Se integran gradualmente al Proyecto de Práctica Profesional y participan de las distintas propuestas formativas como talleres, ateneos interinstitucionales, entre otras (Resolución N°3266/11 C.G.E).

- **Experiencias en instituciones socio-comunitarias**: son coordinadas y orientadas por los profesores del equipo de Práctica y responsables que designen dichas instituciones. Se podrá solicitar el apoyo de otros docentes de la institución formadora para que los estudiantes puedan concretarlas, según las oportunidades y necesidades que plantee el medio, a través de la participación en proyectos, experiencias innovadoras y actividades que se demanden o propongan. Para éstos talleres que se realizarán tres veces al año, se propone para la evaluación de cada instancia un trabajo interdisciplinario.

- **Experiencias interinstitucionales**: se prevé la organización y desarrollo de encuentros en talleres, seminarios y ateneos, a cargo de los estudiantes y profesores de los Institutos, docentes de las escuelas y otros profesionales invitados para que puedan ser consultados acerca de las prácticas en diferentes contextos, sus problemáticas puntuales y temáticas de interés.

PRIMER AÑO

Práctica Profesional Docente I
Sujetos y Contextos: Aproximación a la práctica educativa

Carga horaria para el estudiante: 4 hs cátedra semanales (2 hs 40 min reloj). Presenciales en el instituto: 3 hs. cátedra semanales (2 hs reloj) y en las instituciones asociadas: 1 h. cátedra semanal (40 min reloj).
Carga horaria anual: 128 hs cátedra (85 hs 20 min reloj), de las cuales se considerarán 32 hs (21 hs 20 min reloj) para la inserción en las instituciones asociadas.
Régimen de cursado: Anual.

Marco orientador

Éste formato se plantea como un recorrido pedagógico flexible que entiende los procesos complejos y multidimensionales de la práctica docente y permite la formación reflexiva de los estudiantes durante el primer año de la carrera a través de las primeras herramientas que les proporciona la investigación.

Referirnos a prácticas educativas nos remite a reconocer instancias en las que se desarrollan procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cabe resaltar que ambos procesos pueden estar presentes en instituciones por fuera de la escolaridad obligatoria, pero que sí pretenden transmitir conocimiento bajo la modalidad *no formal.*

En tal sentido, clubes, centros de salud, campamento científico, bibliotecas populares, centros culturales, museos de ciencias naturales, archivos históricos, diarios, periódicos, radios, academias particulares, centro integral comunitario (C.I.C), entre otras, pueden constituirse en genuinos escenarios de prácticas pedagógicas que dan lugar a la observación, planificación y reflexión de una propuesta situada.

Es propósito de esta unidad curricular que los estudiantes reconozcan y transiten distintas experiencias de práctica educativa que se desarrollan en diferentes contextos socio culturales y educativos formales y no formales.

Se plantean dos ejes de contenidos consecutivos. En el primer eje: **"La práctica docente como práctica social en contextos contemporáneos"**, se reconocen los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas a fin de lograr un enfoque teórico-metodológico que posibilite abordar su complejidad y problematicidad. Se recupera el enfoque socio-antropológico, sobre todo la etnografía en la investigación educativa.

En este sentido, consideramos que la articulación entre investigación educativa y formación docente, en tanto lógicas diferenciadas pero cuyo punto de intersección es el trabajo con el conocimiento, potencia la reflexión sobre las prácticas pedagógicas. Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian de los conocimientos, las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de diversas tramas.

En el segundo eje: **"Compartiendo miradas: experiencias en instituciones asociadas"**, se proponen instancias en las que, **las narrativas y reflexiones sobre las praxis docentes** documenten los recorridos y registren las prácticas educativas como actividades complejas, que se desarrollan en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en

gran parte imprevisibles, y cargadas de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos.
Este último tramo del recorrido de la práctica docente I, tiene como propósito principal generar espacios de producción individual y colectiva en los que se reflexione acerca de las diferentes experiencias que fueron desarrollando durante el año; para ser compartidas luego, junto a los profesores de práctica y de las instituciones asociadas.
Las instancias de inserción en las instituciones asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes posibilitarán a los estudiantes realizar observaciones, registros y análisis de escenas educativas en distintos ámbitos formales y no formales.
Ejes de contenidos
La práctica docente como práctica social en contextos contemporáneos
La investigación como práctica social y como proceso de producción de conocimiento.
Los paradigmas de investigación social y los contextos histórico- políticos en que surgen. Marcos conceptuales y herramientas metodológicas para recoger y analizar información: identificación, caracterización y construcción de problemas de los diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje. Análisis interpretativo y socio-crítico de la realidad abordada.
La construcción de problemas, objeto de estudio. Técnicas de recolección y análisis de información. El campo de la práctica y su articulación con los otros campos.
La práctica docente como espacio de aprendizaje y de "enseñar a enseñar". Las biografías escolares. Problemáticas y tensiones en diferentes contextos.
La práctica docente en distintos ámbitos formales y no formales. Circulación de saberes y experiencias educativas.

Compartiendo miradas: experiencias en instituciones asociadas
Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas y espacios socio-comunitarios.
Producción y socialización de saberes, recuperando, resignificando y sistematizando los aportes y trabajos desarrollados en el instituto de formación docente y las instituciones asociadas. Escrituras académicas.

Bibliografía
ACHILLI, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro.* Buenos Aires: Clacso.
_____ (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
AGENO, R. (1989). *El taller de educadores y la investigación, en Cuadernos de formación docente*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
BOLIVAR, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del curriculum*. Universidad de Granada: Force.
CARUSO, M. y DUSSEL, I. (1995). *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea.* Buenos Aires: Kapelusz.
EDELSTEIN, G. (2012). *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
FREIRE, P. (1994). *Educación y participación comunitaria*. En AA.VV: Nuevas perspectiva críticas en educación. Barcelona: Paidós.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
LA BELLE, T. (1994). *Educación no formal y cambio social en América Latina*. México: Nueva Imagen.
LITWIN, E. (2011). *El oficio de Enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
PIEVI, N. y BRAVIN, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa* 1° ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
SIRVENT, M. T. (2004). *El proceso de investigación*. 2ª edición (revisada). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1990). *La investigación cualitativa*. Buenos Aires: Paidós.
ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón*. México: El colegio.

SEGUNDO AÑO

Práctica Profesional Docente II
Educación Secundaria y Práctica Profesional Docente

Carga horaria para el estudiante: 4 hs cátedra semanales (2 hs 40 min reloj). Presenciales en el instituto: 2 hs cátedra semanales (1 h, 20 min reloj) y en las instituciones asociadas: 2 hs. cátedra semanal (1 h 20 min reloj).
Carga horaria anual: 128 hs cátedra (85 hs 20 min reloj), de las cuales se considerarán 64 hs cátedra (42 hs 40 min reloj) para la inserción en las instituciones asociadas.
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador
La unidad curricular Práctica docente II tiene como propósito que los estudiantes reconozcan y transiten la dinámica de las instituciones educativas urbanas, periurbanas, rurales y de distintas modalidades de la educación secundaria, desde una perspectiva interpretativa y colaborativa.
Está organizado en tres ejes: los dos primeros consecutivos y el tercero transversal. El primero: **"La práctica docente y la identidad pedagógica en la educación secundaria"** permite comprender la escuela secundaria como espacio institucional complejo, en el que se vinculan distintas generaciones y se constituyen subjetividades. Es un espacio de estudio de problemas desde una perspectiva interdisciplinaria. El formato seminario propiciará que se desarrollen instancias de reflexión crítica, análisis, profundización y comprensión de los contextos institucionales a través de los aportes de la investigación, de la lectura y el debate de materiales bibliográficos.
El segundo: **"Análisis de la dinámica institucional"**, propiciará un acercamiento a las instituciones educativas en diferentes realidades socioculturales, contextos y modalidades,

identificando las culturas escolares, historias, rutinas, lógicas de organización, problemáticas, conflictos, proyectos y prácticas cotidianas.
Se realizarán entrevistas, observaciones participantes, biografías escolares que permitan describir y analizar las prácticas y las tramas vinculares. Se propone la organización de los estudiantes en equipos de trabajo móviles, asegurando el aprendizaje de distintos roles, la intervención colaborativa de los mismos desde lugares complementarios al trabajo docente, y la reflexión en forma conjunta con los pares, los docentes de los institutos, los equipos docentes y directivos de las escuelas asociadas.
En el tercer eje: **"Documentación pedagógica"** se considera que la escritura es una instancia fundamental para sistematizar las experiencias, recuperar las memorias y producir escritos académicos que fortalecen las reflexiones sobre las prácticas.
En el marco de la articulación de los contenidos con los otros campos, los estudiantes harán una proyección de sus reflexiones en relación con las diferentes unidades curriculares, resignificando la historia, identidad y características organizacionales y pedagógicas de la educación secundaria.
Este recorrido permite comprender la escuela como espacio institucional complejo, en el que se vinculan distintas generaciones y se construyen subjetividades.
La propuesta compromete la participación de los equipos directivos de las escuelas asociadas desde un rol protagónico, junto a formadores y estudiantes para discutir y re pensar proyectos institucionales, modos y estilos de gestión, la historia institucional, problemáticas e identidad pedagógica del nivel.
Las instancias de inserción en las instituciones asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes posibilitarán a los estudiantes realizar:

- Análisis de documentación institucional: proyectos educativos, proyectos curriculares, proyectos áulicos, circulares, registros de clases, acuerdos de convivencia, entre otros.
- Observación y registro de escenas educativas: vínculos entre docente y estudiante, estrategias de enseñanza, modos de evaluación, recursos y, materiales bibliográficos de las diferentes áreas curriculares.
- Ayudantías docentes: en clases, acompañamiento en actividades individuales y grupales, tutorías, recuperación de aprendizajes, planificación y desarrollo de propuestas

Ejes de contenidos
La práctica docente y la identidad pedagógica en la educación secundaria
La educación secundaria, historia, especificidad y organización en los distintos contextos y modalidades.
La configuración institucional de la educación secundaria en la actualidad, ciclos, modalidades, fines y objetivos.
Caracterización del trabajo docente en la educación secundaria: mitos, tradiciones y construcciones.
Los sujetos de las prácticas: estudiantes, formadores, docentes de las escuelas asociadas.

Análisis de la dinámica institucional e intervenciones colaborativas

Dinámica institucional: el cotidiano escolar como espacio de tensiones, acuerdos e intereses.
Dimensiones del proceso de investigación: la construcción de problemas, objeto de estudio. Trabajo de campo, técnicas de recolección y análisis de la información.
Abordaje interpretativo de la institución educativa desde una perspectiva socio-antropológica.
Gramática institucional. Historias institucionales. Escuela, vida cotidiana y las representaciones en los sujetos. Costumbres, mitos, ritos, rutinas, códigos, símbolos.
Articulación entre Niveles de Educación.
Proyectos institucionales en contextos: la práctica docente como experiencia formativa.
El lugar de las áreas curriculares en la escuela asociada. Sentidos y significados.
Diseño de propuestas pedagógicas colaborativas. Documentación y narrativa de experiencias y estrategias metodológicas en espacios curriculares de educación secundaria.

Documentación pedagógica
Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas y espacios socio-comunitarios. Recuperación y análisis de narrativas y proyectos educativos. Resignificación y sistematización de los trabajos desarrollados en el instituto de formación docente y en las instituciones asociada. Escrituras académicas.

Bibliografía
ACHILLI, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
CHAVES, M. (2005). *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*. Ultima década N° 23. Valparaíso: CIDPA.
CORONADO, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires: Noveduc.
DUBET, F. (2007). *El declive y las mutaciones de la institución*. Revista de antropología social, Volumen 16. Madrid: Universidad Complutense. ISSN 1131-558X.
LARROSA, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
FERRY, G. (1990). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Paidós.
EDELSTEIN, G. (2012). *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
FRIGERIO, G. POGGI, M. y KORINFELD, D comp. (1999) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. CEM. Buenos Aires: Noveduc.
GORE, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías*, Madrid: Morata.
JACKSON, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
MANSIONE, I. (2004). *Las tensiones entre la formación y la práctica docente*. La experiencia emocional del docente. Rosario: Homo Sapiens.
MORZÁN, A. (2007). *Saberes y sabores de la práctica docente. Textos y contextos*. Resistencia. Chaco: Librería La Paz.
NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario.: Homo Sapiens.
WAINERMAN, C. SAUTU, R. comp. (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Documentos
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. (2011). *Plan Educativo Provincial* (2011-2015). Entre Ríos.
_____ (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada*. Entre Ríos.
(2009). Documento N° 1. *Sensibilización y compromiso*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
_____ (2009). Documento N° 2. *Epistemológico – Curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
_____ (2009). Documento N° 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
_____ (2009). Documento N° 4. *Evaluación*. Tomo 1, 2 y 3 .Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
_____ (2011) Resolución N° 1582. *Sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción para los estudiantes que cursan la Educación Secundaria y sus Modalidades*. Entre Ríos.
_____ (2011*). Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*. Entre Ríos.
_____ (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional*. Entre Ríos.
_____ (2011) Resolución N° 4610.*Educación Domiciliaria y Hospitalaria*. Entre Ríos.

TERCER AÑO

Práctica Profesional Docente III
Cotidianeidad en las aulas: experiencias de formación

Carga horaria para el estudiante: 6 hs cátedra semanales (4 h reloj). Presenciales en el instituto: 3 hs cátedra semanales (2 hs reloj) y en las instituciones asociadas: 3 hs cátedra semanales (2 hs reloj)
Carga horaria anual: 192 hs cátedra (128 hs reloj), de las cuales se considerarán 96 hs cátedra (64 hs reloj) para la inserción en las instituciones asociadas.
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador
En la Práctica Profesional Docente de tercer año se aborda la problemática educativa en el aula, es decir de la enseñanza y los vínculos entre los sujetos del nivel de educación primaria, atendiendo a los diferentes contextos urbanos y rurales, modalidades y ciclos del nivel.

La configuración del **equipo de Práctica Profesional Docente** a partir de tercer año tiene como finalidad acompañar el proceso de pensar, diseñar y desarrollar propuestas didácticas para ambos ciclos y modalidades del nivel.
En coherencia con el sentido de este campo en el diseño, se plantea la articulación con las unidades curriculares que especifican y dan marco conceptual a la formación docente.
Esta propuesta consta de dos ejes consecutivos y uno transversal. Para iniciar este recorrido, se plantea el eje: **"La cotidianeidad en la aulas",** en el que se abordarán las particularidades del nivel y las tramas vinculares que se generan al interior de las aulas. Se sugiere el replanteo crítico de propuestas didácticas acordes a los nuevos escenarios socioculturales y familiares, las características de los sujetos y múltiples condiciones que atraviesan las praxis docentes.
Estas configuraciones habilitan un abordaje desde diferentes dimensiones: las relaciones intersubjetivas en el aula y los procesos de socialización; las relaciones de enseñanza, aprendizaje, contenidos y sujetos: sentidos de la enseñanza, condiciones y modos del aprendizaje; las relaciones entre los docentes: la construcción de espacios de participación, reflexión y saberes colectivos.
El segundo eje: "**Experiencias de formación**", propone abordar las problemáticas áulicas en su complejidad, como así también otras figuras como docente domiciliario y hospitalario, bibliotecario, entre otros. Esto es, habilitarlo como un lugar de encuentro para problematizar las diferentes prácticas con los aportes del eje anterior.
Para lograr un acompañamiento integral es necesario generar espacios para: reflexionar, producir, compartir y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de las lecturas, observaciones, análisis de las prácticas docentes y de los contextos específicos.
También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación, en una adecuada articulación, se propone la recuperación de los itinerarios de la Práctica; la selección de emergentes para el debate; objetivación y problematización de las prácticas docentes, la profundización bibliográfica y consulta de especialistas en las temáticas para la elaboración de los marcos conceptuales; la exposición y el intercambio de perspectivas.
Las instancias de inserción en las escuelas asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes de contenidos planteados, los estudiantes podrán realizar observaciones participantes, acompañar en actividades extra-áulicas de las escuelas, elaborar propuestas de enseñanza y narrativas.

Ejes de contenidos
La cotidianeidad en las aulas
El aula como una construcción histórica y social. Espacio privilegiado de la circulación y apropiación de conocimiento. La construcción de la autoridad, normas y valores.
La evaluación como práctica compleja en la enseñanza de las áreas curriculares. Distintas concepciones de evaluación. Propuestas de evaluación considerando las trayectorias estudiantiles. Propuestas didácticas y su realización en las prácticas cotidianas.
Diseños curriculares provinciales del nivel de Educación secundaria en sus diferentes modalidades.

Experiencias de formación
Relaciones sociales e intersubjetivas en el aula. La mirada del que observa. Focos y marcos de referencia del observador. Multirreferencialidad y categorías didácticas en el análisis de la clase. Lectura y escritura de la experiencia.
Análisis de registros de clases: construcción de categorías. Objetivación y problematización de las prácticas docentes. Escrituras pedagógicas.
Análisis, diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza, proyectos, unidades didácticas, secuencias didácticas para diferentes ciclos y modalidades del Nivel de Educación Secundaria Producción de medios y materiales didácticos. Textos de reconstrucción critica acerca de las experiencias. Documentación pedagógica de experiencias en el campo de la enseñanza de las áreas curriculares en las escuelas asociadas.

Documentación pedagógica
Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas.
Recuperación y análisis de narrativas y proyectos educativos.
Resignificación y sistematización de los trabajos desarrollados en el instituto de formación docente y en las instituciones asociadas. Escrituras académicas. Ateneos interinstitucionales.

Bibliografía
ACHILLI, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.
DIKER, G. (2004). *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*. En Revista Ensayos y Experiencias, *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*. N° 52. Buenos Aires: Noveduc.
DOJMAN, G y GARBBARINI P. (2006). *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*. Córdoba: Brujas.
DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula.* Buenos Aires: Santillana.
EDELSTEIN, G. (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*., en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IX, núm. 17, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Miño y Dávila.
----------(1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia.* Buenos Aires: Kapelusz.
---------- (2012). *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
FERRY, G. (1990). *Pedagogía de la formación*. Buenos. Aires: Paidós.
FRIGERIO, G, POGGI, M y KORINFELD, D. Comp. (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela.* CEM. Buenos Aires: Noveduc.
GORE, J. M. (1996). *Controversias entre las pedagogías.* Madrid: Morata.
LARROSA, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona: Laertes.

_____ (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación.* Madrid: La Piqueta.
MIGUELES, M. A. (2012). *Sentidos atribuidos a la buena enseñanza... (en escuelas en contextos de pobreza).* Paraná: Fundación la Hendija.
TERIGI, F. (2012). S*aberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación,* VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

Documentos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). *Plan Educativo Provincial* (2011-2015).Entre Ríos.
_____ (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada.* Entre Ríos.
_____ (2009). Documento N° 1. *Sensibilización y compromiso.* Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
_____ (2009). Documento N° 2. *Epistemológico – Curricular.* Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
_____ (2009). Documento N° 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular.* Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
_____ (2009). Documento N° 4. *Evaluación.* Tomo 1, 2 y 3 .Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
_____ (2011) Resolución N° 1582. *Sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción para los estudiantes que cursan la Educación Secundaria y sus Modalidades.* Entre Ríos.
_____ (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.* Entre Ríos.
_____ (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional.* Entre Ríos.
_____ (2011) Resolución N° 4610.*Educación Domiciliaria y Hospitalaria.* Entre Ríos.

CUARTO AÑO

Práctica Profesional Docente IV - Residencia
Escenas educativas y trayectorias de Formación

Carga horaria para el estudiante: 10 hs cátedra semanales (6 hs 40 min reloj). Presenciales en el instituto: 3 hs. cátedra semanales (2hs reloj) y en las instituciones asociadas: 7 hs cátedra semanales (4 hs 40 min reloj).
Carga horaria anual: 320 hs cátedra (213 hs 20 min reloj), de las cuales se considerarán 224 hs cátedra (149 hs 20 min) para la inserción en las instituciones asociadas.
Régimen de cursado: Anual

Marco orientador

Esta unidad curricular se piensa como un trayecto pedagógico integrador que recupere los procesos formativos desde primer año de la carrera y se comparte entre la institución formadora, las escuelas asociadas y otras organizaciones sociales.

Este momento de trabajo en el campo de la práctica requiere la focalización en una institución educativa del nivel. Esto demanda posicionarse en situación de trabajo docente, recuperar y poner en juego todos los saberes construidos en el trayecto y generar redes colaborativas.

La residencia es un proceso que se organizará en varias etapas relacionadas:

- Acercamiento al contexto de la institución seleccionada y análisis situacional.
- Inserción en la institución educativa, reconocimiento de la dinámica institucional y análisis del proyecto institucional y curricular.
- Observación participante de los contextos institucionales y áulicos, diseño de una propuesta de intervención socio-pedagógica.
- Realización de una práctica intensiva en un ciclo del nivel e intervenciones socioeducativas en equipo.
- Proceso de reflexión, análisis y narrativa de la experiencia.
- Elaboración y socialización de un trabajo final con propuestas de intervención a futuro.

El proceso de residencia implica un trabajo paralelo y colaborativo entre las escuelas asociadas y el instituto formador, habilitando la participación de todos los sujetos comprometidos: estudiantes, directivos y docentes de ambas instituciones y de otras organizaciones sociales.

El compartir las experiencias que van surgiendo en cada institución y aula, en las que tienen lugar las prácticas y la problematización de las mismas, permite a través de la discusión, el intercambio y las herramientas que brinda la investigación descubrir recurrencias en las preocupaciones personales y ajenas, elevar la mirada para un análisis más objetivo de las mismas, resignificarlas a partir del aporte de diferentes perspectivas.

Esta propuesta consta de tres ejes. En el eje **"Un desafío compartido: enseñar y aprender. Espacios para construir y desarrollar propuestas pedagógicas"**, se abordan las propuesta de enseñanzas, su producción y análisis.

El eje **"El trabajo docente"**, se propone como un momento para pensar y pensarse como docentes, sus condiciones laborales y marcos normativos. El mismo problematizará los procesos de subjetivación docente desde una perspectiva social, histórico y política, desandando sus condiciones en la escuela secundaria hoy.

Por último y como cierre de la Práctica Profesional Docente IV, el eje: **"Reconstruyendo recorridos de formación. Apuntes para pensar la praxis de los noveles profesores"**, tiene como propósito analizar y producir conocimiento en relación a las prácticas realizadas, vinculándolas con aportes de diferentes perspectivas teóricas. Generar instancias para compartir las experiencias que se fueron dando, socializándolas entre los estudiantes, docentes de la práctica y de las instituciones asociadas.

Las instancias de inserción en las escuelas asociadas, que han de llevarse a cabo en simultáneo con el desarrollo de los ejes de contenidos planteados, posibilitarán a los estudiantes realizar: análisis de registros de clases, construcción de categorías, escrituras

pedagógicas, producción de medios y materiales didácticos, diseño y desarrollo de proyectos didácticos.

Ejes de contenidos
Un desafío compartido: enseñar y aprender espacios para construir. Espacios para construir y desarrollar propuestas de enseñanza
Construcción metodológica: Diseño de propuestas de enseñanza, proyectos y secuencias didácticas.
Desarrollo de las propuestas de enseñanza. Problematización y evaluación de las prácticas docentes en diferentes ámbitos, ciclos, y modalidades de la Educación Secundaria. Producción de medios y materiales didácticos.

El trabajo docente
Constitución de la identidad docente, socialización e internalización de determinados modos de ser, actuar, pensar, sentir la docencia. Procesos de apropiación de la identidad magisterial.
Marco normativo: Requisitos para el ingreso y para el desempeño profesional docente. Evaluación docente. Régimen de licencias. Norma concursal en Educación Secundaria.

Reconstruyendo recorridos de formación. Apuntes para pensar la praxis de los noveles profesores
Documentación y narrativa de experiencias pedagógicas en instituciones educativas.
Recuperación de narrativas y proyectos educativos.
Producción de saberes, recuperando, resignificando y sistematizando los aportes y trabajos desarrollados en el institutos de formación docente y las instituciones asociadas. Escrituras académicas.
Socialización e intercambios con docentes asociados, estudiantes y docentes de la Práctica del instituto de formación docente. Ateneos interinstitucionales. Coloquio final integrador.

Bibliografía
ACHILLI, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural: los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens.
_____ (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.
_____ (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad Social una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde Editor.
DIKER, G. (2004). *Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias*, en: Revista Ensayos y Experiencias, *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*, N° 52. Buenos Aires: Noveduc.
DOJMAN, G y GARBARINI, P. (2006). *Residencias Docentes y Prácticas Tutoriales*. Córdoba: Brujas.
DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
EDELSTEIN, G. (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*, en Revista del

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año IX, núm. 17. Buenos Aires: Miño y Dávila.
---------- (2012). *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
_____ (2002). *Cartas a quien pretende a enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
FERRY, G. (1990) *Pedagogía de la formación*. Buenos. Aires: Paidós.
FRIGERIO, G, POGGI, M KORINFELD, D. (Comp.) (1999). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela,* CEM. Buenos Aires: Noveduc.
GUBER, R. (2005). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Bogotá: Grupo editorial Norma.
LARROSA, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. En: Serie Encuentros y Seminarios, La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI, s/f, http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei-20031128/ponencia_larrosa.pdf
LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.* Madrid: Morata.
LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires: Editorial Paidós.
MANSIONE, I. (2004). *Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente.* Santa Fe: Homo Sapiens.
MIGUELES, M. A. (2012). *Sentidos atribuidos a la buena enseñanza (en escuelas en contextos de pobreza).* Paraná: Fundación la Hendija.
NEMIROSVKY, M. (1999). *Sobre la enseñanza del leguaje escrito...y temas aledaños.* Barcelona, Paidós.
POPKEWITZ, T. (1990). *Profesionalización y formación del profesorado*. En: Revista *Cuadernos de Pedagogía,* N° 184.
TERIGI, F. (2012). *Saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación,* VIII Foro Latinoamericano de educación. Buenos Aires: Santillana.

Documentos
CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN (2011). *Plan Educativo Provincial* (2011-2015). Entre Ríos.
_____ (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada*. Entre Ríos.
_____ (2009). Documento N° 1. *Sensibilización y compromiso*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
_____ (2009). Documento N° 2. *Epistemológico – Curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
_____ (2009). Documento N° 3. *De lo metodológico a lo estratégico curricular*. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.
_____ (2009). Documento N° 4. *Evaluación*. Tomo 1, 2 y 3 .Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos.

_____ (2011) Resolución N° 1582. *Sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción para los estudiantes que cursan la Educación Secundaria y sus Modalidades.* Entre Ríos.

_____ (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos*. Entre Ríos.

_____ (2011). *Diseño Curricular de Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional*. Entre Ríos.

_____ (2011) Resolución N° 4610.*Educación Domiciliaria y Hospitalaria*. Entre Ríos.

EQUIPOS DE CÁTEDRA

Campo de la Formación General

Unidad Curricular	Número de integrantes del equipo	Total de horas cátedra frente a alumnos	Total de horas cátedra docentes	Conformación de equipo[64]
Oralidad, lectura, escritura y TIC	2	3	3	Perfil Lengua
			3	Perfil TIC
Corporeidad, juegos y lenguajes artísticos	3	3	2	Artes visuales
			2	Música
			2	Educación Física

[64] Los perfiles aquí enunciados no sustituyen las normas que regulan las instancias concursales.

Campo de la Formación Específica

Unidad Curricular	Número de integrantes del equipo	Total de horas cátedra frente a alumnos	Total de horas cátedra docente	Conformación de equipo
Filosofía Antigua	2	5	3	Perfil Disciplinar
			2	Perfil Disciplinar
Filosofía Medieval	2	5	3	Perfil Disciplinar
			2	Perfil Disciplinar
Filosofía Moderna	2	5	3	Perfil Disciplinar
			2	Perfil Disciplinar
Filosofía Contemporánea	2	5	3	Perfil Disciplinar
			2	Perfil Disciplinar

Campo de la Práctica Profesional Docente

Unidad Curricular	Número de integrantes del equipo	Total de horas cátedra frente a alumnos	Total de horas cátedra docente	Conformación de equipo
Práctica Profesional Docente I **Sujetos y contexto, aproximación a la Práctica Educativa**	2	4	3	Perfil Generalista
			3	Perfil Disciplinar
Práctica Profesional Docente II **Educación Secundaria y Práctica Profesional Docente**	2	4	3	Perfil Generalista
			3	Perfil Disciplinar
Práctica Profesional Docente III **Cotidianeidad en las aulas: Experiencias de Formación**	2	6	4	Perfil Generalista
			4	Perfil Disciplinar
Práctica Profesional Docente IV **Escenas educativas y trayectorias de formación**	2	10	5	Perfil Generalista
			7	Perfil Disciplinar