



**DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y
EDUCACIÓN
PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

**PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN
FILOSOFÍA**

AÑO 2022





AUTORIDADES

Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Axel Kicillof

Director General de Cultura y Educación

Alberto Sileoni

Jefe de gabinete

Pablo Urquiza

Subsecretaria de Educación

Claudia Bracchi

Directora Provincial de Educación Superior

Marisa Gori



Año 2022

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Política curricular 2020-2023

PRESENTACIÓN DE LOS DISEÑOS Y LAS PROPUESTAS CURRICULARES

En el marco de la gestión se definió una ambiciosa política curricular por considerarla necesaria para el sistema educativo bonaerense y cuyo objetivo es la evaluación, revisión, actualización y elaboración de diseños y propuestas curriculares.

Los procesos de construcción curricular implicados se iniciaron en 2020 y el plan de trabajo contempló distintas líneas de acción. Cabe señalar que parte de las mencionadas tareas también se realizaron durante la situación excepcional de pandemia combinándolas con la elaboración del currículum prioritario para cada nivel y modalidad, estableciendo los irrenunciables a ser enseñados en el marco de la excepcionalidad que se estaba transitando.

En paralelo se avanzó en la construcción de las definiciones de la política educativa bonaerense, se establecieron las prioridades y la hoja de ruta que establecía sus etapas. En ese marco, las definiciones y decisiones de política curricular y la metodología de trabajo fueron centrales para que las distintas áreas dependientes de la Subsecretaría de Educación avancen de manera sostenida.

El sistema educativo bonaerense, con sus más de 21.000 instituciones educativas, es un sistema en constante crecimiento y expansión, tanto en términos cuantitativos como en su misión político pedagógica de garantizar el derecho social a la educación de todas las niñas y todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultas, adultos y adultos mayores bonaerenses.

A partir de la decisión de llevar a cabo políticas públicas que se materialicen en acciones integrales e integradas, la Dirección General de Cultura y Educación provincial trabaja tanto en el mejoramiento de las condiciones materiales y edilicias que permitan garantizar trayectorias educativas en condiciones de dignidad e igualdad, como en la evaluación, la revisión, el diseño y el desarrollo curricular en todos los niveles y las modalidades del sistema educativo.



La construcción de las propuestas y diseños curriculares parte de la decisión política y la producción realizada por equipos técnicos abocados a tal fin, y se nutre y desarrolla en procesos de consulta a las y los docentes, equipos directivos, supervisores, gremios docentes, campo académico y la comunidad educativa ampliada. Estos aportes son imprescindibles tanto para el análisis y la legitimación del proceso de diseño de los documentos, como para su futura implementación en las aulas.

El currículum es una conversación compleja, estructurada por el compromiso ético con la alteridad (Pinar, 2014).¹ En este marco se desarrollan los procesos de definición curricular que involucran las definiciones de política educativa y cultural de nuestro gobierno, para ponerlas en diálogo con las demandas, las preocupaciones y los anhelos acerca de la herencia cultural que distintos sectores de la sociedad esperan que se transmita y que necesariamente será resignificada en las escuelas e instituciones educativas de la provincia al implementarse.

Se trata de un proceso dialógico, público, democrático y permanente cuya finalidad es la mejora de la enseñanza y, consecuentemente, de los aprendizajes.

El compromiso es trabajar para una educación pública de calidad en la provincia de Buenos Aires.

Propuesta Curricular para profesorado de educación secundaria dependientes de la Dirección Provincial de Educación Superior (DPES)

Esta propuesta forma parte del proceso de renovación curricular de los diseños de ocho carreras de formación de profesoras y profesores de educación secundaria que exigían su adecuación al marco normativo de la Resolución CFE N° 24/07.

En el 2020 la DPES asume la decisión de iniciar los procesos de revisión y construcción curricular orientados a la jerarquización y revalorización de la Formación Docente a través de su aporte a una formación comprometida con la igualdad, con la garantía del derecho social a la educación desde la confianza en las posibilidades de educarse de todas y todos en el sentido que disponen las leyes de Educación Nacional y Provincial.

Por otra parte, esta propuesta curricular tiene como finalidad reposicionar el saber pedagógico ante los problemas educativos contemporáneos y en función de la complejidad del trabajo de enseñar, que requiere asumir perspectivas más amplias de las disciplinas. La implicancia de las claves epocales para la comprensión de lo contemporáneo amerita reconfiguraciones en los contenidos del currículum de la formación docente inicial, a la vez que propicia mejores condiciones para la enseñanza y las propuestas pedagógicas.

Un Estado que repara deudas históricas en clave de derechos es el compromiso asumido por el equipo de la Dirección General de Cultura y Educación. Siempre pensando en todas y todos las y los estudiantes, sus experiencias vitales y trayectorias educativas, en las y los docentes, en las historias de las instituciones y, especialmente, contribuyendo con el

¹ Pinar, William F. (2014). *La teoría del Currículum*. Madrid, Narcea.





provenir de la educación bonaerense para construir colectivamente una sociedad más justa y una ciudadanía cada vez más democrática.

Claudia Bracchi

Subsecretaria de Educación

Alberto Sileoni

Director General de Cultura y Educación





ÍNDICE

1. Denominación de la carrera
2. Título a otorgar
3. Duración de la carrera en años académicos
4. Carga horaria total de la carrera
5. Condiciones de Ingreso
6. Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial para la Formación Docente
7. Metodología de construcción curricular
 - Etapas del proceso de construcción curricular
 - Definiciones técnicas como claves de lectura del diseño curricular
8. Fundamentación de la propuesta curricular
 - a. Definiciones político–pedagógicas en los diseños curriculares para la formación de profesoras/es de educación secundaria
 - b. La transversalidad de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la formación docente.
9. Finalidades formativas de la carrera
10. Perfil de la/el egresada/o.
11. Organización curricular:
 - a. Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones.
 - Caracterización del campo de la formación general
 - Caracterización del campo de la formación específica
 - Caracterización del campo de la práctica docente
 - b. Carga horaria por campo y porcentajes relativos
 - c. Definición de los formatos de organización de las unidades curriculares
 - d. Estructura curricular por año y por campo de formación
 - e. Unidades Curriculares
 - f. Correlatividades
 - g. Referencias bibliográficas



1. Denominación de la carrera

Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía

2. Título a otorgar

Profesora/Profesor de Educación Secundaria en Filosofía

3. Duración de la carrera en años académicos

Duración de la carrera: 4 años.

4. Carga horaria total de la carrera

Carga horaria total de la carrera: 3008 hs reloj.

5. Condiciones de ingreso

Serán las exigidas por la normativa nacional y jurisdiccional, de acuerdo a los requerimientos específicos para el nivel.

6. Marco de la Política Educativa Nacional y Provincial para la Formación Docente

El proceso de construcción curricular de la Provincia de Buenos Aires se inscribe en la normativa de la política educativa nacional y provincial.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) y la Ley de Educación Provincial 13.688 (LEP) se redefinen los marcos regulatorios de la educación en el país y la provincia, respectivamente, y se reformula el papel de la intervención del Estado Nacional y Provincial en el sistema educativo, concibiendo a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.



Dicha inscripción normativa se ha visto acompañada desde el año 2007 por la constitución del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y las instancias correspondientes a la Mesa Federal, el Consejo Consultivo y la Comisión Federal de Evaluación, que han avanzado en la regulación nacional del sistema formador con carácter federal y en la definición de nuevos sentidos para la formación docente. En este sentido, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE 24/07) constituyen el marco regulatorio central que promueve la integración y la articulación de las políticas curriculares.

Este diseño recupera del presente marco normativo las siguientes consideraciones:

De las finalidades de la Formación Docente enunciadas en la Ley de Educación Nacional 26.206, se pondera la formación de profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Al mismo tiempo, se propicia la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, 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 las alumnas y los alumnos.

De las finalidades y objetivos de la Ley de Educación Provincial 13.688, se consideran los requerimientos del campo educativo, sobre la base de la actualización académica y la comprensión crítica de los nuevos escenarios sociales, económicos, políticos y culturales. Al mismo tiempo, se considera la contribución a la preservación de la cultura nacional y provincial y al desarrollo socio-productivo regional, promoviendo las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexiva, crítica, capaces de mejorar la calidad de vida y consolidar el respeto al ambiente.

De los Lineamientos Curriculares Nacionales se asumen los criterios y formas de organización curricular. En consonancia con este marco normativo, un aspecto estructurante de este Diseño Curricular es su organización en tres campos básicos del conocimiento: Campo de la Formación General (CFG), Campo de la Formación Específica (CFE), Campo de la Práctica Docente (CPD)

Por otra parte, resulta necesario mencionar otras referencias normativas que sustentan este diseño curricular:

1-Desde el enfoque de derechos como principio rector, se reconocen normas sancionadas que contribuyeron a la ampliación de los mismos: Ley 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; Ley 26.743/12 de Identidad de Género; la Ley 5.136/13 de Inclusión Educativa; Decreto Presidencial 476/21 de reconocimiento de la Identidad de Género no Binaria.

2- Desde la definición de líneas de formación que otorgan direccionalidad y sentido al diseño, se contemplan leyes que contienen lineamientos curriculares obligatorios para todos los niveles y todas las modalidades educativas: Ley Nacional 26.150/06 y Ley Provincial 14.744/15 de Educación Sexual Integral; y Ley 27621/21 de Educación Ambiental Integral.

3- Desde la articulación con el nivel para el que se forma, se incorporan los marcos normativos de la educación secundaria y las modalidades con las que la misma articula:



Res. 3828/09 Marco General y Diseños Curriculares del Ciclo Superior de la Escuela Secundaria, y todas sus orientaciones; Res. 1269/11 Marco General de la Educación Especial; Res. 1871/20 de Educación Secundaria con Formación Profesional.

Recuperando la inscripción en la LEN y en la LEP, se reconoce que la formación docente constituye una de las políticas necesarias para fortalecer la capacidad del sistema educativo en su conjunto y de quienes asumen responsabilidades en él. Por tanto, se promueve en estos diseños curriculares, la jerarquización y la revalorización de la formación docente como factor central y estratégico del mejoramiento de la calidad de la educación.

7. Metodología de construcción curricular

La metodología de construcción curricular contempló las siguientes líneas de trabajo: toma de decisiones político-pedagógicas; procesos de escritura; conformación del equipo curricular; revisión, sistematización y relevamiento curricular y el diseño de un dispositivo de consulta. En cada una de estas líneas se desplegaron acciones en un cronograma tendiente a la organización del proceso de construcción de los ocho diseños curriculares para los profesorados de secundaria involucrados en el cambio curricular.

Las decisiones político-pedagógicas se construyeron en articulación con la Subsecretaría de Educación.

Etapas del proceso de construcción curricular

Etapas del proceso de construcción curricular

Etapas del proceso de construcción curricular

Etapas del proceso de construcción curricular

Etapas del proceso de construcción curricular

Etapas del proceso de construcción curricular

En esta primera etapa del proceso, se conformó el equipo a cargo de la escritura de los diseños curriculares.

Una de las primeras acciones consistió en la construcción de criterios comunes y transversales a considerar para la elaboración de todos los diseños, el relevamiento de corpus normativo y el análisis de los diseños jurisdiccionales vigentes para la Educación Secundaria.

Cabe destacar, que el inicio del proceso de construcción curricular coincidió con el contexto de emergencia sanitaria impuesto por el COVID 19. Las primeras mesas de trabajo fueron organizadas en modalidad virtual desde la Dirección de Formación Docente Inicial (DFDI) para acompañar el desarrollo curricular durante el aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) y el distanciamiento social preventivo obligatorio (DISPO).

Estas mesas de trabajo se caracterizaron por una metodología participativa y horizontal, que permitió poner en diálogo los saberes construidos por los actores institucionales de diferentes territorios, la perspectiva de pedagogas y pedagogos, de expertas y expertos y la mirada político-pedagógica de la Dirección Provincial de Educación Superior (DPES), en torno a problemas y preocupaciones curriculares. Se obtuvieron aportes relevantes a partir



de los cuales se produjeron documentos que constituyeron la base de las primeras decisiones de diseño curricular.²

Del mismo modo, la participación de las futuras y los futuros docentes en el programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR)³ resultó una instancia de aportes para el proceso de construcción curricular. Algunas contribuciones de esta experiencia están presentes en el Campo de la Práctica de este diseño: el trabajo colaborativo con distintos actores, el desarrollo de prácticas pedagógicas que acompañan y sustentan acciones de revinculación, la ayudantía como modalidad que propicia un trabajo articulado con docentes co-formadores y el trabajo reflexivo como contenido irrenunciable.

En esta etapa, además, el equipo de coordinación curricular desarrolló la exploración y el análisis de los diseños curriculares de formación docente vigentes en la jurisdicción. Esta acción concluyó con un informe presentado al INFoD donde se describieron los criterios y requerimientos para adecuar los diseños curriculares a la Res. CFE 24/07.

Asimismo, el equipo curricular desarrolló indagaciones y estudios acerca de los avances en cada uno de los campos científicos y/o disciplinares. Esta acción permitió recuperar las actualizaciones de los enfoques epistemológicos y didácticos en tanto insumos centrales para la escritura del marco de referencia. El proceso implicó al interior del equipo curricular la construcción de consensos a partir de discusiones y definiciones acerca de los aspectos centrales y comunes para la totalidad de los diseños y específicos para cada profesorado

Paralelamente, se avanzó en la revisión y análisis de la normativa y documentos nacionales vinculados a la formación docente.

Además, el equipo elaboró mapas curriculares, con el objeto de analizar los diseños de formación docente actualizados en los últimos ocho años en distintas jurisdicciones del país.

² "Orientaciones para la organización de la enseñanza en primer año. Hacer lugar a los que llegan" (Comunicación 5/20), "Las prácticas docentes en la Formación Docente Inicial: reflexiones, interrogantes y orientaciones" (Comunicación 7/20) y "El campo de la práctica: proyectos de co-formación centrados en la reflexión pedagógica". También se elaboró el documento "Priorizaciones curriculares para la Formación Docente" que forma parte del documento "Currículum Prioritario", incorporado como Anexo I "IF-2020-21075551-GDEGA-SSEDGCYE" de la Res.1872/2020. Allí se ofrecen orientaciones para la presentación del currículum prioritario de las carreras de formación docente en el contexto de pandemia.

³ En 2020 la Dirección General de Cultura y Educación, entre las diversas acciones impulsadas para promover la continuidad pedagógica, lanzó el programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR), una propuesta de política pública que buscó llegar a 279.000 estudiantes de escuelas Primarias y Secundarias que por diferentes motivos no habían podido sostener el lazo con su escuela. Para llevar adelante esta tarea pedagógica, se decidió convocar estudiantes avanzadas y avanzados de carreras de Formación Docente de la provincia por su formación específica en proceso. La Dirección Provincial de Educación Superior organizó una estrategia de acompañamiento a estos estudiantes con la participación de las profesoras y los profesores del Campo de la Práctica de los ISFD en los que estudian. A su vez, se previó el reconocimiento de esta experiencia pedagógica en el marco del Campo de la Práctica en la formación inicial, y en propuestas de formación permanente en el año 2021.



Esto favoreció, entre otros aspectos, el reconocimiento de las incorporaciones y ausencias evidenciadas en los distintos procesos de construcción curricular, y también la identificación de recurrencias y las decisiones de diseño adoptadas.

Al mismo tiempo, se planificó y desarrolló el dispositivo de consulta con el objeto de propiciar la participación de actores políticos, supervisoras y supervisores, directoras y directores y docentes de los ISFD, estudiantes y otros referentes académicos.

Este dispositivo de consulta contempló distintos formatos e instrumentos de acuerdo con los propósitos de cada etapa del proceso de construcción curricular.

Las decisiones respecto a la consulta se vinculan con el modo en que se entiende la construcción curricular. En ese sentido, se parte de concebir a los diseños curriculares como documentos públicos que expresan lo común⁴. Lo común refiere a modos de alojar a otras y otros que posibilitan la construcción de proyectos compartidos, frutos de encuentros, desacuerdos y voluntad de acuerdo. En este sentido, se recuperaron y relevaron una multiplicidad de voces atendiendo a diversidad de posiciones, perspectivas, intereses y preocupaciones no desde la homogeneidad ni la uniformidad, sino como una construcción compartida.

Por otra parte, en vista a la necesidad de avanzar en el reconocimiento de las voces y experiencias de docentes, de directoras y directores, de coordinadoras y coordinadores de las carreras, se planificaron y organizaron nuevas mesas de trabajo con el objeto de explorar el modo en que se actualizaron y resignificaron los diseños curriculares de los Profesorados de Educación Secundaria en las instituciones educativas desde su implementación.⁵

Segunda etapa: Escrituras y definiciones político-pedagógicas del diseño curricular

En esta etapa, se definieron los fundamentos político-pedagógicos para la totalidad de los diseños curriculares involucrados en el proceso. En tanto, el equipo curricular desarrolló los primeros borradores del pre-diseño.

En esta instancia se tomaron decisiones respecto de las características del modelo curricular a adoptar, las primeras versiones de las líneas de formación y las definiciones de diseño. El equipo de coordinación de la Subdirección Curricular mantuvo reuniones con la Subsecretaría de Educación, la Dirección Provincial de Secundaria, las direcciones de las

⁴ Esto supone comprender el currículum como un discurso de identidad, desde el punto en que el conocimiento que constituye está vinculado con “aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad.” (Da Silva, 1991, p. 6).

⁵ Entendiendo que los diseños curriculares se especifican (siguiendo a Terigi, 1999) en cada uno de los niveles de concreción y que las y los docentes producen sus propias prácticas a partir de ello, se reconocen las experiencias, saberes y acciones que suceden en los ISFD e ISFDyT como aportes sustanciales para las actualizaciones curriculares.

modalidades de Educación Especial y de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, la Dirección de Educación Sexual Integral, entre otras.

El proceso de escritura involucró borradores sucesivos que permitieron la construcción de aspectos comunes y específicos para cada carrera. El equipo curricular desarrolló la escritura de los primeros borradores, que transitaban procesos de lectura colectiva, así como también, la lectura crítica del equipo de coordinación y de las asesoras y los asesores de SSE.

Asimismo, al interior del equipo curricular se trabajó en definiciones respecto a los componentes comunes y las articulaciones entre campos que otorgan integralidad a la propuesta. Para ello, se realizaron lecturas y definiciones vinculadas al modo en que las líneas de formación se manifiestan en los diseños curriculares.

Participaron de esta etapa referentes de cada uno de los campos disciplinares cuyas lecturas críticas aportaron a la escritura de estos diseños.

Por último, se desarrolló un encuentro con el Consejo General de Educación (CGE), en el que se presentaron los aspectos generales de la propuesta curricular. Paralelamente, se realizó una reunión informativa con el Frente Gremial en la que se comunicaron las definiciones curriculares.

Finalmente, terminó de definirse el dispositivo de consulta territorial que se desarrolló en la siguiente etapa.

Tercera etapa: Organización, sistematización y escritura de los diseños curriculares con la comunidad educativa

En esta etapa se propuso dar lugar a una pluralidad de voces, a instalar el debate en el territorio, a recoger puntos críticos y a generar las condiciones para la posterior implementación. Para ello, se mapeó la distribución de la oferta educativa del nivel en la provincia, a fin de localizar los 103 ISFD/ISFDyT con carreras involucradas en el proceso de cambio curricular, y se convocó a referentes a participar en encuentros de trabajo que se realizaron en distintas sedes.

El dispositivo de consulta incluyó una primera ronda de consulta en la que se realizaron seis encuentros presenciales con las jefas y los jefes de área y profesoras y profesores de los tres campos formativos, con el propósito de presentar las definiciones político-pedagógicas y poner a disposición materiales de trabajo y primeros borradores sobre la organización del diseño para su análisis y discusión. Esta acción consideró criterios de regionalización para llegar a la totalidad de los ISFD con carreras involucradas.

En cada uno de estos encuentros, se fueron actualizando los materiales de trabajo a partir de los aportes realizados por los actores consultados.

Paralelamente, se llevaron a cabo reuniones de trabajo con equipos directivos y docentes de los ISFD que propiciaron el diálogo y el análisis de las propuestas, y permitieron recoger inquietudes de las instituciones vinculadas al proceso.



Asimismo, se desarrollaron mesas de trabajo con asociaciones de profesoras y profesores que permitieron profundizar y ampliar el análisis de los primeros borradores compartidos.

El equipo curricular realizó un trabajo de sistematización y construcción de problemas curriculares a partir de los diversos y múltiples aportes recogidos durante la primera ronda de consultas. Luego de este análisis, se desarrolló la escritura de nuevas versiones de los pre-diseños que incorporaron los aportes recurrentes en consonancia con las definiciones político-pedagógicas adoptadas. Esto permitió construir nuevas versiones que lograron consolidar la propuesta inicial.

Paralelamente, se realizaron consultas con referentes de los campos científico-disciplinares que permitieron fortalecer las propuestas.

Por otra parte, se desarrollaron encuentros con las inspectoras y los inspectores de las 25 regiones educativas, las directoras y los directores de la totalidad de los ISFD e ISFDyT de gestión estatal y las directoras y los directores referentes de gestión privada.

Con las nuevas versiones construidas se concretó la segunda ronda de consulta territorial. Se organizaron dos jornadas de trabajo junto a jefas y jefes de área y/o referentes de carreras para socializar el estado de avance de las propuestas de prediseños y relevar nuevos aportes para la construcción curricular. Durante las jornadas se desarrollaron presentaciones y mesas de trabajo donde se analizaron críticamente los materiales compartidos. En el plenario de cierre se expresó la síntesis del trabajo realizado durante ambas jornadas (perspectivas diversas, acuerdos y desacuerdos) que se consideraron para la reelaboración de los materiales.

Luego de la segunda ronda de consulta, el equipo curricular desarrolló una nueva actualización de las propuestas en la cual recuperó los aportes que surgieron de esos encuentros.

Las jornadas institucionales de la DGCyE desarrolladas durante el mes de septiembre de 2022, tuvieron como objeto propiciar el espacio para la lectura y el intercambio de las propuestas de pre-diseños de las ocho carreras con las redefiniciones elaboradas a partir de los aportes relevados en las consultas.

Paralelamente, se desarrolló un encuentro con coordinadores institucionales de políticas estudiantiles (Cipes) regionales en el que se presentaron los lineamientos principales de los diseños curriculares. Luego de este encuentro se confeccionó un formulario digital que se envió a estudiantes de cuarto año de cada una de las carreras. Los resultados obtenidos fueron insumos para la continuidad de la escritura.

Por último, se organizó un encuentro con referentes e investigadoras e investigadores de las universidades nacionales, con sede en la Provincia de Buenos Aires, con el fin de presentar los pre-diseños curriculares de cada uno de los profesorados.

Previo a la escritura final, se realizaron reuniones para la lectura crítica con docentes referentes de los ISFD de los Campos de: la Formación General, la Práctica Docente y la Formación Específica de cada uno de los profesorados, con asesoras y asesores de la Subsecretaría de Educación.



Estas acciones se desarrollaron en el marco de una metodología de construcción colectiva orientadas a impulsar la participación, dar lugar a diversas voces, alojar las diversidades y, fundamentalmente, recuperar la posición pública y la responsabilidad de las y los docentes en la construcción curricular.

Definiciones técnicas como claves de lectura del diseño curricular

- Las definiciones técnicas en este diseño curricular recuperan las decisiones político-pedagógicas de la jurisdicción y se consolidan a partir de las relaciones entre las elaboraciones de los equipos curriculares, lo relevado en la consulta y los aportes de las lecturas críticas. Esto deriva en una síntesis cultural⁶ producto de los intercambios y tensiones entre las demandas de cada uno de los participantes del proceso.
- Los campos de formación estructuran el diseño. Siguiendo la Res. CFE 24/07, el diseño curricular se organiza en tres campos de formación: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Práctica Docente. Cada campo reúne unidades curriculares que tienen aspectos particulares y responden a problemas específicos.
- Las líneas de formación otorgan direccionalidad y sentido al diseño curricular, por lo que propician articulaciones entre campos de formación. Además, configuran el modo en que se construyen las unidades curriculares.
- Las prácticas de lectura, escritura y oralidad en este diseño se manifiestan de manera transversal. Por ello, se incorporan contenidos en las diferentes unidades curriculares de los tres campos de formación.
- Las conceptualizaciones, así como los enfoques epistemológicos y didácticos de las disciplinas se presentan como fundamentos para los campos de formación.
- Las unidades curriculares responden a temas, problemas y conocimientos que se prescriben con el propósito de ser enseñados. Se entiende por “unidad curricular”, siguiendo la Res. 24/07 a “aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por las y los estudiantes”
- En algunas de las unidades curriculares, la denominación coincide con una ciencia o una disciplina. En otras, las denominaciones responden a un campo de conocimiento o problemáticas que requieren el aporte de diversas disciplinas para su abordaje.
- Al interior de cada unidad curricular se presentan los siguientes componentes: formato, régimen de cursada (anual/cuatrimstral), ubicación en el diseño curricular, asignación horaria semanal y total para la y el estudiante, finalidades formativas

⁶ Término acuñado por Alicia de Alba (1994) en su libro *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*



(expresadas en términos del sentido, los propósitos, el aporte que esa unidad hace a la formación de la futura y el futuro docente), bloques y contenidos.

- En cada unidad curricular se prescriben las finalidades formativas y los contenidos centrales. Corresponde a las profesoras y los profesores la jerarquización, selección y organización de los contenidos en los proyectos de cátedra.
- Este diseño incorpora unidades curriculares obligatorias, optativas para la institución (EOI) y opcionales para las y los estudiantes (UCO).
- Las unidades curriculares adoptan régimen anual o cuatrimestral y diversos formatos: asignaturas, talleres, seminarios, ateneos y prácticas.
- El Campo de la Práctica Docente adopta unidades curriculares con formatos combinados que incluyen la práctica en terreno y los talleres en todos los años de la carrera. Se asigna un módulo institucional a las y los docentes a cargo de cada formato para conformar el equipo de práctica.
- Este diseño curricular presenta en las unidades curriculares cuatrimestrales una carga horaria diferenciada para docentes. La designación anual propicia la constitución de equipos de trabajo institucional: el equipo de investigación y extensión y el equipo de fortalecimiento de experiencias pedagógicas.

8. Fundamentación de la propuesta curricular

a. Definiciones político–pedagógicas en los diseños curriculares para la formación de profesoras y profesores de educación secundaria

Los diseños curriculares, en tanto documentos de política pública, expresan decisiones político-pedagógicas que implican sentar posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad en el marco de la normativa vigente.

El Diseño Curricular para la formación de profesoras y profesores de Educación Secundaria en Filosofía para la provincia de Buenos Aires, sostiene como principio el derecho social a la educación de personas jóvenes y adultas. Por un lado, el derecho de las y los estudiantes a transitar la formación de nivel Superior; por otro lado, el derecho de las y los estudiantes de Nivel Secundario a contar con docentes con una sólida formación para ejercer la enseñanza.

Tiene por finalidad proporcionar una formación que les posibilite a las futuras profesoras y los futuros profesores comprenderse en el marco de las transformaciones sociales, como trabajadoras y trabajadores de las culturas, intelectuales comprometidas y comprometidos con la igualdad y garantes del derecho a la educación, en tanto agentes del Estado.

Las y los docentes forman parte de contextos socioculturales que las y los definen y que también transmiten, movilizan, conservan y transforman con sus prácticas. Se encuentran ante el desafío de realizar su labor en el marco de las grandes transformaciones sociales de





las cuales la escuela en general y la escuela secundaria en particular, forman parte. Por ello, es imperioso que puedan realizar lecturas e interpretaciones de tales transformaciones para repensar la construcción de su posición y de sus propuestas de enseñanza, siempre en diálogo con diferentes sujetos e instituciones.

La formación docente reconoce que: no existe *un mundo* que pueda universalizarse sino una diversidad de sociedades, relaciones, luchas, culturas, saberes, lenguas y lenguajes, modos de pensar, sentir y hacer. Así, la contemporaneidad no es un concepto totalizador y excluyente, sino comprensivo y democratizador. La interacción entre espacios y trabajadoras y trabajadores de las culturas posibilita el reconocimiento de otros saberes, otras experiencias, otras vivencias, y la comprensión de que muchas de ellas han sido y son negadas a causa de las desigualdades.

Para fortalecer la igualdad, el trabajo docente en la provincia de Buenos Aires se contextualiza y localiza en un determinado ámbito, en una institución específica y con grupos humanos concretos.

Las y los docentes, como trabajadoras y trabajadores de las culturas, centralizan su acción en la transmisión cultural, una acción entendida como filiación, construcción de lazo social, pasaje de un legado entre generaciones, para que las producciones de quienes nos precedieron sean insumo para la re-creación de la realidad. Transmitir, desde esta concepción, va de la mano de la construcción de lo común, no como lo uniforme y homogéneo, sino como el proyecto de vida compartido que se va edificando con todas y todos las y los que llegan. La transmisión, en este sentido, no significa reproducir o repetir una cultura u orden social, sino *hospedar* y reconocer todas las diferencias y diversidades para que se pueda fortalecer el principio igualitario y tejer otras historias en el proceso de *hacer lo común*.

El trabajo docente, además implica la problematización y el cuestionamiento de las desigualdades para formar parte de la construcción de condiciones más justas. A partir de un ejercicio epistemológico de carácter dialógico e intercultural, se pueden superar las prácticas ancladas en el monoculturalismo, asumiendo una comprensión de las sociedades mucho más amplia, reconociendo la pluralidad de saberes heterogéneos y fomentando las articulaciones dinámicas entre ellos.

Desde un enfoque de derechos, se propone que las y los docentes comprendan la igualdad como punto de partida. El reconocimiento de quienes habitan las aulas como iguales, con sus singularidades y diferencias, posibilita *estar a disposición* para que la igualdad se consolide.⁷

Las y los docentes como agentes del Estado favorecen la implementación de políticas públicas para garantizar el derecho a la educación. En tanto actores políticos, se reconocen en sus prácticas cotidianas y son críticas y críticos con cada una de sus acciones porque las

⁷ Parafraseando a Jacques Ranciere, el concebir a la igualdad como punto de partida obliga a las educadoras y los educadores a generar condiciones desde la enseñanza para que la igualdad se consolide, se experimente, y no para pretender lograrla en un futuro.





entienden como acciones políticas. En este sentido, involucran en su trabajo una tarea intelectual que supera la posición puramente instrumental y técnica, puesto que asumen la responsabilidad de reflexionar sobre lo que enseñan, la forma en que lo hacen y los propósitos que persiguen.

Finalmente, estos diseños asumen que las y los docentes se forman construyendo un posicionamiento frente a la enseñanza en el campo educativo en general y en una institución, en particular, pero además, tomando decisiones en torno al trabajo educativo áulico concreto, situado en sus expresiones singulares.

Líneas de formación

Se definen tres líneas de formación que encarnan los propósitos de política educativa en general y política curricular, en particular. Estas líneas se expresan en las unidades curriculares, tanto en las finalidades formativas como en los contenidos, representan marcas distintivas que imprimen direccionalidad al diseño y articulan los campos formativos.

Las líneas de formación son las siguientes:

- **La centralidad de la enseñanza**, como acción que ocupa el centro de la tarea educativa y del trabajo docente.
- **Transformaciones sociales contemporáneas**: perspectivas de género, ambiental y cultura digital, como temas y problemas que interpelan las prácticas educativas.
- **Las construcciones políticas, culturales y pedagógicas desde América Latina, Argentina y la provincia de Buenos Aires**, como forma de tensionar la supuesta universalidad de los conocimientos, interpelar los lugares desde los que se enuncian e impulsar la construcción de problemas y saberes situados.

La centralidad de la enseñanza

La docencia se define como un trabajo cuya especificidad es la enseñanza, entendida como actividad comprometida con las finalidades educativas de cada época y contexto, como acción intencional y política.

Sostener la centralidad de la enseñanza en la formación de profesoras y profesores implica *colocar el foco en* la preocupación por la igualdad, es decir, en el compromiso irrenunciable por el derecho a la educación y en posibilitar que todos y todas aprendan.

Desde esta perspectiva, la docencia como trabajo intelectual y político conlleva la responsabilidad pedagógica de transmitir las culturas a las nuevas y los nuevos que llegan a





este mundo⁸, a favorecer el encuentro con saberes culturales, a la vez que propiciar en ese encuentro la resignificación a partir de los saberes que portan las y los estudiantes.

En este sentido, el trabajo docente es un trabajo de transmisión de las culturas, por lo que la formación requiere de espacios de reflexión acerca de qué se elige transmitir y cómo se decide hacerlo, entendiendo que no se trata de decisiones técnicas sino de opciones político-pedagógicas.

La centralidad de la enseñanza tiene fuertes consecuencias en el modo en que se piensa el currículum para la formación de profesoras y profesores. Esta definición implica tensionar la separación entre la formación disciplinar y la formación en la enseñanza. Supone también considerar los aportes de las investigaciones educativas acerca de la problematización de las relaciones entre conocimiento, enseñanza y aprendizaje. Esto supone por una parte, construir conocimientos sobre un objeto de enseñanza y, por otra parte, elaborar conocimientos referidos a las condiciones didácticas necesarias para la apropiación de ese objeto.⁹ Esta situación de doble conceptualización, tensiona, por ejemplo, el modo de pensar una propuesta de formación donde confluyen el aprendizaje del objeto y la forma en que se enseña.

En el mismo sentido, el aprendizaje de los contenidos disciplinares implica la problematización acerca de su enseñanza en la escuela secundaria. Para ello, resulta necesaria la construcción de espacios de reflexión pedagógica y didáctica desde un pensamiento situado, que considere la singularidad de los contextos y las escuelas, así como, el reconocimiento a los sujetos y las culturas que las habitan.

Esta línea promueve la inclusión de unidades curriculares que aportan saberes vinculados a los modos de intervención en la enseñanza para acompañar las trayectorias educativas, con la convicción de la potencialidad del aprendizaje de todas y todos.

Desde esta perspectiva se asume a las y los docentes como productoras y productores de conocimientos específicos sobre la transmisión.

Transformaciones sociales contemporáneas: perspectivas de género, ambiental y cultura digital

Las transformaciones sociales no son homogéneas, siempre están tramadas con tiempos históricos que las preceden y anticipan posibles realidades a ser construidas colectivamente. La formación docente inicial exige comprender las claves contemporáneas

⁸ Hassoun, J. (1996). *Los Contrabandistas de la memoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De La Flor

⁹ Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México. FCE. (P.173)



para intervenir educando, porque las escuelas forman parte de las transformaciones sociales, las experimentan, las traducen y las recrean.

Como se expresó anteriormente, no existe un mundo único a universalizar, ni un *modelo* de cultura o sociedad. En línea con esta concepción, tampoco se propone ni se pretende una definición por extensión de los tipos de sociedades, culturas y transformaciones. Fundamentalmente por dos razones: por un lado, los diseños curriculares miran al futuro y requieren una lectura abierta, comprensiva e histórica para sostener su potencial propositivo. Por otro lado, también en ese sentido, resulta más fértil poner a disposición algunas claves provisorias para leer y analizar las transformaciones contemporáneas que proporcionar listas o repertorios que tiendan a la memorización.

Hacer lugar en el diseño curricular a temas y problemas contemporáneos, en el sentido aquí propuesto, posibilita a las y los docentes en formación contar con miradas que permitan construir la relación entre saberes disciplinares y la tarea de enseñar. Las perspectivas enunciadas forman parte de la construcción de los conocimientos disciplinares y también de la construcción de contenidos en vista a su enseñanza.

La definición de perspectivas invita a reflexionar sobre el significado del término, que muchas veces se ha vinculado a un campo, disciplina (perspectiva pedagógica), o a una clasificación teórica (perspectiva crítica), entre otras. El término, así planteado, no solo reduce la potencia del concepto, sino que, además, pareciera aludir a espacios sin disputas y sin contradicciones. En definitiva, así expresado totaliza y oculta el sesgo de la mirada que tiene una cierta posición. La perspectiva, se refiere a una construcción de quienes enuncian el punto de vista y el modo en cómo se ven las cosas desde la mirada de quien observa.

En este diseño hablamos de perspectiva en el sentido de *perspicere*: *ver a través de*, con la intención de poner en evidencia el posicionamiento que atraviesa el conjunto de las enunciaciones.

Las perspectivas no son meras elecciones teóricas, declaraciones de principios ni recortes de lo universal. Hacen referencia a condiciones de vida y relaciones concretas, a territorios donde se desarrollan experiencias, a seres humanos con sus biografías y a saberes e historias colectivas.¹⁰

Las perspectivas se entienden en términos de posición: revelan un lugar desde donde se observa y con ellas las condiciones históricas, la provisoriedad y la interrogación que toda construcción social conlleva. No pretenden totalizar ni universalizar lugares de enunciación que siempre, por definición, son localizados, territorializados e interesados.

Género, ambiente y cultura digital

¹⁰ El concepto de perspectiva, tal como lo consideramos aquí, se aleja del concepto de *paradigma*, asociado exclusivamente al pensamiento racional-moderno (y más puntualmente a un tipo de ciencia), y se acerca más a una matriz de construcción de sentido, enraizada, situada, producida histórica, social y políticamente.

Desde la formación docente, se asume el desafío de promover la indagación y reflexión sobre aquellas transformaciones sociales y culturales de las cuales la escuela es parte y que, al mismo tiempo, interpela las prácticas de enseñanza. La cultura digital, las perspectivas de género y ambiente no se circunscriben a lo educativo; sin embargo, los profundos cambios que transita la humanidad tienen implicancias en los modos de transmisión cultural. Aunque no son las únicas transformaciones ni los únicos puntos de vista desde los cuales comprender y enseñar, tienen la potencia de interpelar diferentes situaciones en que se hacen evidentes las diferencias, diversidades y desigualdades, abriendo la posibilidad de ampliar conocimientos y fortalecer posicionamientos éticos, políticos y pedagógicos.

En ese sentido, estas perspectivas atraviesan y orientan el conjunto de las decisiones curriculares.

Perspectiva de género

La perspectiva de género como línea de formación es transversal a todos los campos de conocimiento y unidades curriculares. Implica asumir un punto de vista epistemológico respecto de los modos en que se producen y transmiten los saberes y conocimientos. Esto involucra la visibilización y problematización de los sesgos eurocéntricos y androcéntricos que pueden evidenciarse en el conocimiento científico occidental. Del mismo modo, esta perspectiva abarca la construcción de una mirada crítica sobre las formas en que desde las instituciones se producen sentidos cisheteronormativos, binarios y excluyentes sobre determinadas subjetividades sexo-genéricas en intersección con otros modos de opresión.

Por su parte, la incorporación de la ESI con perspectiva de género en tanto derecho adquirido de las y los docentes en formación y las y los estudiantes del sistema educativo, favorece una educación más justa, igualitaria y democrática aun cuando el proceso de su implementación suponga tensiones territoriales, resistencias institucionales y comunitarias. A tal fin, se requiere una interpelación al plexo normativo que asuma los debates pendientes en torno a los contextos socioeducativos actuales y futuros de la provincia de Buenos Aires.

En este marco, la ESI con perspectiva de género y derechos, configura un conjunto de saberes y prácticas centrales en la formación docente inicial, que habilitan la construcción de una mirada integral e interseccional sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Perspectiva ambiental

La perspectiva ambiental en la formación docente inicial supone un posicionamiento ético, político y pedagógico en términos de formación ciudadana y ejercicio de derechos por un ambiente sano, digno y diverso. Este marco conlleva un abordaje de saberes interdisciplinarios, complejos y transversales que posibiliten la apropiación y construcción de conocimientos situados institucional y territorialmente en clave de resignificación de la relación con la naturaleza y su biodiversidad, la protección de la salud de manera integral,



el respeto por la diversidad cultural, la igualdad de género, las luchas por la distribución de las riquezas y la participación democrática ciudadana¹¹.

Los conflictos ambientales de la provincia de Buenos Aires, en particular, y de toda la Argentina en general requieren problematizar desde las tramas económicas, culturales, sociales y políticas donde se insertan, configurándose en posibilidades de enseñanza de las diferentes disciplinas. Por otro lado se entienden como construcciones pedagógicas y epistemológicas que cuestionan el patrón colonial de poder desde América Latina en la producción de los conocimientos y las subjetividades.

En la coyuntura actual, la crisis ambiental es de alcance global pero se experimenta en diferentes dimensiones en los territorios. La formación docente, en este sentido, se ve interpelada desde la perspectiva ambiental, territorializando los conflictos desde un enfoque multidimensional y transversal que habilita y da cuenta de formas críticas de abordaje e intervención, en pos de sociedades más justas y democráticas.

En este sentido, esta perspectiva invita a reflexionar sobre los modos en que las sociedades se han vinculado a lo largo de la historia con la naturaleza a partir de criterios de valorización, apropiación, consumo, extracción y degradación en el marco de múltiples y diversos conflictos de intereses (económicos, sociales, territoriales, laborales, tecnológicos, energéticos etc.). Además propone reconocer y visibilizar diversas experiencias de lucha, organización y construcción de saberes que se desarrollan en todo el continente y permiten enmarcar el análisis desde una perspectiva de derechos, al promover un ambiente sano, equilibrado y apto para las actuales y futuras generaciones en relación con la vida, las comunidades y los territorios.

Cultura digital

La cultura digital cobra especial relevancia frente a las transformaciones sociales y culturales de la contemporaneidad y el análisis y la reflexión sobre las relaciones que se establecen en la escuela.

En la actualidad, los medios digitales configuran las maneras de acceder, consumir, producir y circular contenidos, información y cultura. Definen los modos en los que las personas nos relacionamos con nosotras mismas y con las y los demás (modos de ser sujetos, estudiantes, docentes, ciudadanas y ciudadanos), y establecen una particular forma de comprender el mundo en su complejidad política y económica, intervenir en él y transformarlo.

En este contexto, adoptar una perspectiva desde la cultura digital implica comprender -a partir de una reflexión ética, política y pedagógica- la ineludible relación entre la educación y

¹¹ En el artículo 2 de la Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina (27.621) se establece como definición que "(...) se trata de un proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, preservación de la naturaleza, igualdad de género, protección de la salud, democracia participativa y respeto por la diversidad cultural."





los medios digitales, que ingresan en las aulas independientemente de la incorporación intencional de las educadoras y los educadores, ya que forman parte del mundo que habitamos.

En este sentido, la formación docente recupera la cultura digital haciendo foco en tres aspectos fundamentales: la reflexión sobre su incidencia en la producción de subjetividades, la configuración de la enseñanza y su relación con los discursos tecno-pedagógicos circundantes y, por último, el lugar de la escuela pública en la cultura digital.

La reflexión pedagógica sobre las formas de educar, en un contexto atravesado por los medios digitales, constituye un desafío para la formación docente. Esto supone interpelar la tarea de enseñar a partir de los siguientes interrogantes: “¿por qué?”, “¿para qué?” y “¿cómo?” se produce el uso de la virtualidad y/o de los dispositivos digitales en función de objetivos político-pedagógicos.

La cultura digital debe ser entendida en diálogo con otras transformaciones contemporáneas que interpelan a la formación docente; como la perspectiva de género y la educación ambiental e intercultural desde una mirada situada en la provincia de Buenos Aires, Argentina y América Latina

Las construcciones políticas, culturales y pedagógicas desde América Latina, Argentina y la provincia de Buenos Aires.

Esta línea de formación recupera aspectos de las anteriores, en tanto fortalece la formación político-pedagógica de las y los estudiantes, tensiona la supuesta universalidad de los conocimientos, interpela los lugares desde los que se enuncian e impulsa la construcción de problemas y saberes situados.

Los diseños curriculares para la formación de profesoras y profesores de Educación Secundaria están situados en la historicidad, complejidad y diversidad geográfica, social, económica, política, cultural de la provincia de Buenos Aires. Esto implica recuperar conceptualizaciones y prácticas educativas construidas particularmente en el territorio argentino y bonaerense. Hablar de territorio no es hablar solamente de espacios físicos: un territorio se define por los grupos sociales que lo habitan, sus relaciones, sus experiencias vitales, sus producciones colectivas, sus diversas construcciones identitarias. Situarse en el territorio de la provincia de Buenos Aires para producir discursos y prácticas educativas supone una voluntad de conocerla, una inscripción en su historia y a la vez un reconocimiento de los procesos sociales y políticos de mayor alcance que la atraviesan.

Estos diseños conllevan el compromiso de reconocer la diversidad histórico-cultural de América Latina, Argentina y la provincia de Buenos Aires, así como un modo particular de relacionarse con los conocimientos, la transmisión cultural y las prácticas docentes.

En este sentido, asumir una perspectiva latinoamericana desde la educación en la provincia de Buenos Aires es, ante todo, reconocer el arraigo histórico-cultural del pensamiento y las prácticas. La situacionalidad del pensar y del actuar en el decir de Rodolfo Kusch. Este





reconocimiento nos posiciona en América Latina, o “nuestra América” como la llamaba José Martí, como un lugar de enunciación.

El conocimiento está marcado geo-históricamente, no es abstracto ni deslocalizado: se puede hablar de una geopolítica del conocimiento. Un aporte o tarea central de la perspectiva latinoamericana es la crítica a la pretendida invisibilización o neutralización analítica de los lugares de enunciación y de producción de conocimiento.

Esta tarea crítica requiere, por un lado, reconocerse y reconocernos en nuestras herencias, lógicas, relaciones en que estamos formadas y formados. Este trabajo de auto percibir el propio lugar de enunciación posibilita escuchar y reconocer diferentes memorias y cosmovisiones colectivas con sus lenguajes y modos de convivir, organizarse, conocer y crear. Es imprescindible encontrarse con una misma o uno mismo y a la vez con otras y otros, ir al encuentro, abrirse a otras formas de experiencia y relación, suspender las certezas y afirmaciones para probar una actitud atenta e interrogativa. Por otro lado, es crucial conocer e inscribirse en una larga tradición reflexiva que -desde múltiples expresiones, distintos registros y manifestaciones plurales, y también conflictivas entre sí- da cuenta de nuestra particularidad con categorías propias: centro-periferia; dependencia-liberación; colonialidad-decolonialidad; norte-sur global, entre otras.

El significante “geo-cultura” refiere al punto de vista en el que se está instalado, en donde se habita la cultura entendida como suelo, como lugar, como *topos*. Refiere a una comunidad valorativa, que construye realidades y subjetividades, y que es capaz de aportar a lo universal desde el sí-mismo y el ser-con. Es una categoría dinámica que se resignifica permanentemente -es el estar siendo como modalidad-, desde la periferia y no desde el centro de la cultura occidental. Plantea un análisis situado en este eje geocultural diverso que es América, desde el cual pensar la contemporaneidad y el devenir de las sociedades que la integran. La situacionalidad no es sinónimo de un particularismo o localismo cerrado, sino la puesta en cuestión de una universalidad que neutraliza la especificidad contextual de los lugares de enunciación. El concepto de geopolítica ofrece, en este sentido, un enorme potencial analítico y pedagógico, y no implica la restricción a lecturas y experiencias producidas en diversos contextos o regiones.

Otra de las características de esta perspectiva, es el cuestionamiento a la concepción de historia lineal-progresiva y el reconocimiento de una pluralidad de proyectos políticos, culturales y pedagógicos de América Latina, Argentina y la provincia de Buenos Aires. Esta característica se hace evidente en las discusiones a procesos de globalización que pueden contener rasgos hegemónicos y homogeneizadores.

Pensar, decir y hacer desde América Latina implica asumir y fortalecer la interculturalidad. Reconocer a las culturas en un plano de igualdad en dignidad y derechos, y vincularse desde la valoración con una mirada interseccional. En ese sentido resulta necesario acceder a otros relatos y enfoques histórico-políticos para comprender que América Latina ha sido y sigue siendo un campo de disputa en muchos sentidos y dimensiones.

Desde la formación docente, se propone reflexionar sobre las representaciones individuales y colectivas respecto de las diferencias y diversidades; también sobre la necesidad de



reconocer en qué condiciones estas diferencias y diversidades son traducidas y/o convertidas en desigualdades.

En síntesis, América Latina es un lugar de enunciación, que aloja territorios, relaciones y procesos que son diversos, desiguales y a la vez compartidos. Pensar la educación en la provincia de Buenos Aires, en Argentina y América Latina, implica el compromiso de reconocer diferencias y diversidades en un proceso de construcción de lo común, como proyecto colectivo no homogeneizador, en contra de cualquier jerarquización que produzca desigualdades.

b. La transversalidad de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la formación docente

La transversalidad en las prácticas de lectura, escritura y oralidad supone que se incorporen contenidos en las diferentes unidades curriculares de los tres campos de conocimiento. Esta decisión se sostiene en tres razones fundamentales: son prácticas imprescindibles para la construcción de conocimientos de las diferentes disciplinas que componen los campos; son prácticas inherentes a la práctica profesional docente y a la reflexión sobre ella; y es necesario asegurar que las futuras y los futuros docentes sean capaces de reflexionar sobre la complejidad de estas prácticas, para también enseñarlas a sus estudiantes.

Lectura, escritura y construcción de conocimientos disciplinares y pedagógicos

Formar profesoras y profesores supone generar las condiciones para que las y los estudiantes puedan incluirse como miembros de una comunidad profesional y disciplinar, que participa activa y críticamente de la producción y transformación de conocimientos a la vez que se ocupa de su transmisión.

En el transcurso de la formación se leen, escriben y discuten textos que reflejan los problemas que cada campo disciplinar intenta comprender y resolver; el contexto histórico y social en el que se sitúan dichos problemas, las diversas posturas desde las cuales se estudian, los debates conceptuales que encierra el uso de términos específicos, entre otros. En estos textos se configuran particulares maneras de usar el lenguaje, que se conocen y se comprenden en la medida en que se abordan.

Por otro lado, la definición acerca de qué leer y escribir, cuándo y cómo hacerlo, está estrechamente vinculada a los procesos necesarios para la construcción de los objetos de conocimientos específicos de las diversas disciplinas. La apropiación de estos usos del lenguaje no se produce por la sola exposición de las y los estudiantes a los textos, sino que necesitan constituirse en objetos de enseñanza, junto al tratamiento de los contenidos específicos de cada campo disciplinar.

De este modo, su dominio no debería ser considerado como una condición exigible al ingreso del nivel superior sino como nuevos aprendizajes. Incluir los usos epistémicos de la

lectura y la escritura como parte del trabajo con los contenidos, es una condición para promover los aprendizajes profundos y complejos que se esperan en la formación superior.

Lectura y escritura como prácticas inherentes a la actividad docente y a la reflexión sobre ella

Enseñar es una tarea que requiere de profesionales autónomos, que dispongan de estrategias para prever e interpretar situaciones complejas y altamente diversas, elaborar propuestas, construir criterios en los que apoyar sus decisiones, reflexionar sobre la práctica docente -antes, durante y después de la clase-, comunicar sus experiencias y entablar intercambios con colegas que enriquezcan su mirada sobre la práctica. Entender la docencia como una profesión, supone asumir un proyecto personal de estudio orientado a ampliar y profundizar, de manera permanente, diferentes conocimientos relevantes para su tarea (en la cual leer y escribir, como profesionales, resulta imprescindible).

El proceso de formación se propone incorporar activamente a las y los docentes a la comunidad de lectores y escritores profesionales de la educación, un colectivo en el que sus integrantes leen y comparten constantemente los aportes teóricos que ayudan a profundizar y enriquecer la tarea: frecuentan, comentan, discuten, interrelacionan y confrontan las obras vinculadas a la profesión docente y a sus campos disciplinares. En relación con la escritura, además de las producciones relacionadas con la previsión y el registro de la propia tarea (planificaciones, documentación de los procesos que ocurren en las clases, anotaciones acerca de las respuestas o producciones de las alumnas y los alumnos, entre otras), se escribe para compartir y discutir con otras y otros colegas respecto a las propuestas que se ponen en acción en el aula y analizar cómo se entablan en ellas las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. También, la escritura permite comunicar y circular las conceptualizaciones que se van construyendo en relación con aspectos relevantes de la tarea docente, entre otros.

En consecuencia, la lectura y la escritura se incluyen desde el inicio de la formación como objetos de enseñanza, a través de un trabajo sistemático orientado a enfrentar: los problemas que se plantean al leer y escribir, la elaboración de estrategias para resolverlos, la discusión acerca de las interpretaciones y producciones con compañeras y compañeros con la finalidad de propiciar creciente autonomía en el ejercicio de estas prácticas.

La necesidad de formar docentes capaces de enseñar a sus futuras y futuros estudiantes a interpretar los textos y a producirlos, en cada campo de conocimiento.

La formación de las alumnas y los alumnos como participantes activos de las culturas letradas es una responsabilidad indelegable de la escuela a lo largo de todos sus niveles y en la totalidad de los espacios curriculares. Es ineludible que las maneras de entender el lenguaje por parte de las y los docentes y, como consecuencia, el lugar que otorgan a la lectura y a la escritura en la construcción de conocimientos, interviene sustantivamente en la elaboración de sus propuestas de enseñanza.



Por este motivo, la formación docente tiene un rol central en la redefinición del sentido de esas prácticas y debe ofrecer situaciones de doble conceptualización; es decir, proponer a las y los estudiantes el ejercicio de prácticas de lectura y escritura, al mismo tiempo que se habilitan espacios para tornar estas prácticas en objeto de reflexión y para pensar su enseñanza.

9. Finalidades formativas de la carrera

El **Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía** de la Provincia de Buenos Aires tiene como finalidad formar docentes comprometidos con la igualdad y la garantía del derecho social a la educación desde la confianza de que todas y todos pueden aprender afianzando la creciente autonomía de las y los estudiantes.

Las líneas presentadas expresan los propósitos, otorgan direccionalidad al diseño y orientan la formación de profesoras y profesores que:

- se consideren parte de un proceso social de trasmisión de las culturas en diálogo con las transformaciones sociales contemporáneas,
- lean su contexto a partir de las construcciones políticas, culturales y pedagógicas desde América Latina, Argentina, y la provincia de Buenos Aires para interrogarse, intervenir, enseñar, transformar(se) y
- asuman la centralidad de la enseñanza como condición ineludible que posibilita abordar y resolver los problemas de la transmisión y el acceso democrático a los conocimientos.

Este diseño curricular se compromete con la formación de profesoras y profesores que asuman la enseñanza de la filosofía desde un enfoque problematizador, con un sólido conocimiento de su historia y de sus conceptos fundamentales, capaces de vincular la particularidad del pensamiento filosófico con su presente y con los diferentes contextos donde se enseña. Se concibe la filosofía, no como un conjunto de conocimientos específicos plasmados en su historia y en las disciplinas filosóficas, sino también como ejercicio crítico del pensamiento, dialógico y situado, asociado a la pregunta y a la construcción de problemas y sentidos propios, individuales y colectivos.

La enseñanza de la filosofía en tanto asunto filosófico, didáctico y político se ejerce para la formación integral de las personas, y en este sentido, en la formación de profesoras y profesores se prioriza el derecho a la filosofía, el respeto a las y los estudiantes de la educación secundaria como sujetos de ese derecho, y el reconocimiento de sus posibilidades de aprendizaje en el ámbito de la filosofía.



10. Perfil del egresado

Las egresadas y los egresados *del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía* de la Provincia de Buenos Aires se reconocerán como agentes públicos, intelectuales y trabajadoras y trabajadores de las culturas y la educación. Asumirán el compromiso con el derecho a la educación y, por lo tanto, propiciarán el acceso al conocimiento más justo e igualitario de las y los estudiantes de la escuela secundaria.

Reconocerán a la enseñanza como una actividad comprometida con las finalidades educativas del nivel. En este sentido, asumirán el compromiso con la enseñanza en la diversidad de instituciones en las que se desempeñen y con las políticas educativas jurisdiccionales.

Transitarán experiencias formativas que les permitirán construir el conocimiento disciplinar desde la problematización de los objetos de enseñanza, la actualización del propio campo y los temas/problemas de investigación que inciden en esa construcción para elaborar y fundamentar propuestas de enseñanza situadas.

Por lo antes enunciado, este diseño aspira a formar profesoras y profesores de Educación Secundaria en Filosofía que:

- Reconozcan el trabajo docente desde la comprensión de los procesos históricos políticos, sociales, culturales y pedagógicos producidos y/o significados desde América Latina, Argentina y la Provincia de Buenos Aires.
- Problematicen la construcción de los contenidos de enseñanza de la filosofía entramada con las perspectivas de género, ambiental y la cultura digital.
- Asuman con sentido ético y político la enseñanza de la filosofía como un asunto filosófico, didáctico y político, enmarcado en el contexto de la educación secundaria bonaerense.
- Conciban a la filosofía (como saber) inescindible del filosofar (como ejercicio del pensamiento)
- Otorguen particular valor a la coherencia entre las decisiones filosóficas asumidas y las decisiones metodológicas desde un posicionamiento crítico, reflexivo y filosófico.
- Asuman el contexto argentino y latinoamericano como lugar desde el cual pensar los problemas de la filosofía.
- Se comprometan con el derecho a la filosofía de las y los estudiantes de la educación secundaria para elaborar y fundamentar sus propuestas de enseñanza.
- Construyan un posicionamiento filosófico y docente basado en la igualdad como principio y en la confianza en las posibilidades de aprender de las/os alumnas/os en el ámbito de la filosofía.



- Comprendan la actividad docente como una práctica social transformadora y el saber filosófico como herramienta necesaria para pensar, comprender, y transformar el mundo que nos toca vivir.
- Promuevan valores democráticos relacionados con la argumentación, la deliberación y el intercambio de ideas.
- Participen activamente en la construcción de propuestas de enseñanza de la filosofía que se integren a proyectos institucionales y promuevan espacios de diálogos entre campos, áreas y disciplinas.
- Piensen filosóficamente las condiciones de su práctica, la propia relación con el conocimiento filosófico, y aquello que enseñan bajo el nombre de filosofía

11. Organización curricular

a. Definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones.

Esta propuesta formativa se organiza en los tres campos previstos en la Resolución del Consejo Federal de Educación N°24/07: el Campo de la Formación General (CFG), el Campo de la Formación Específica (CFE) y el Campo de la Práctica Docente (CPD).

El Campo de la Formación General está dirigido a brindar marcos conceptuales e interpretativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y la construcción de un posicionamiento para la actuación en contextos socio-culturales diferentes.

El Campo de la Formación Específica aborda el estudio de la/s disciplina/s específica/s, la didáctica y las tecnologías educativas particulares. Caracteriza los distintos objetos de estudio, formas de producción y validación de conocimiento en cada disciplina, y aborda el problema de la fragmentación del conocimiento, ofreciendo una formación que permita a las y los docentes comprometerse con el diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos multidisciplinares, que aborden problemáticas fundamentales en la escuela secundaria.

El Campo de la Práctica Docente se orienta a la construcción de conocimientos y saberes vinculados a las decisiones de enseñanza en las instituciones educativas y en las aulas, a partir de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos.

Con el propósito de ofrecer múltiples modos de acceder a los conocimientos, saberes y prácticas, cada uno de los campos de formación presenta unidades curriculares que se organizan en diversos formatos pedagógicos: asignatura, seminario, taller y ateneo. Cada formato implica diferentes modos de intervención en la enseñanza para propiciar, también, diversas formas de indagación, vinculación y reconstrucción con los objetos de conocimiento por parte de las y los docentes en formación.

En el mismo sentido, se definen unidades curriculares optativas que suman y profundizan la propuesta formativa de las unidades curriculares de los campos. Su inclusión permite a las y los docentes en formación atravesar por experiencias con fuerte valor pedagógico, centrales





para la formación profesional. Además, brindan instancias formativas que respondan a sus intereses particulares. Asimismo, posibilita a las instituciones de educación superior tomar decisiones curriculares que atiendan a las particularidades de los contextos en los que se inscriben.

Caracterización del Campo de la Formación General

Este campo formativo ofrece marcos interpretativos para comprender “la educación, la enseñanza, el aprendizaje” (Resol. CFE N°24/07). Procura trascender la disciplina para la cual se forma y contribuir a la construcción de rasgos comunes en la formación pedagógica de las profesoras y los profesores de educación secundaria de la provincia de Buenos Aires.

El Campo de la Formación General (CFG) incorpora unidades curriculares que se desarrollan a lo largo de toda la carrera, y promueven instancias de reflexión y análisis acerca de diferentes procesos sociohistóricos, políticos, culturales y pedagógicos. El CFG, entendido como conjunto y en diálogo con los otros campos, invita a la problematización y fortalecimiento de la enseñanza en las distintas modalidades y ámbitos del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.

Este campo busca contribuir a:

- La construcción de una formación pedagógica común a las y los docentes de la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires.
- La comprensión de los fundamentos e implicancias del trabajo docente y las decisiones acerca de la enseñanza. Estos abordajes exceden, al mismo tiempo que atraviesan, la especialidad docente para la cual se forma.

Se organiza en torno a dos criterios fundamentales:

- La inscripción de la educación secundaria bonaerense en el marco de procesos históricos políticos, sociales, culturales y pedagógicos producidos y/o significados desde América Latina, Argentina y la Provincia de Buenos Aires.
- La toma de decisiones para la construcción de propuestas de enseñanza situadas en un aula, una institución, una trama histórico – social.

Estos criterios reúnen y organizan unidades curriculares, a lo largo de toda la formación, que ofrecen marcos analíticos de diferentes disciplinas (pedagogía, sociología, historia, política, psicología, filosofía) y se articulan en el abordaje de problemas complejos que interpelan a la formación docente.

En cuarto año se incluye un espacio de opción institucional (EOI), que ofrece lazos, articulaciones y profundizaciones, en relación con las unidades curriculares que conforman el campo. La institución define las temáticas más acordes a sus proyectos entre las siguientes opciones: Proyectos pedagógicos para la inclusión en la educación secundaria,





La educación ambiental integral en la escuela secundaria, La enseñanza en los diferentes ámbitos del Sistema Educativo Bonaerense, y Leer-nos en comunidad

Las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el CFG

El CFG habilita intencionalmente la participación de las y los estudiantes en una comunidad de lectores y escritores que ejercen sus prácticas en torno de los contenidos propios de un campo o disciplina. Por tanto, se definen las prácticas de lectura y escritura como contenidos a enseñar, desde los cuales se apropian de los saberes disciplinares, para lo cual se prevé su presencia y planifica su abordaje en las diferentes unidades curriculares. Se trata de que el tránsito por estos espacios de formación permita a las y los estudiantes desempeñarse como participantes activos de diversas comunidades discursivas y reflexionar en torno a la complejidad de estas comunidades.

Desde el CFG se asume que la formación de lectoras y lectores y de escritoras y escritores no se reduce al mero dominio de la lengua. Al contrario, posicionados desde un paradigma sociocultural y de género, la lectura y la escritura son prácticas sociales, culturales y sexuadas y, como tales, espacios intersubjetivos, situados, que se conforman históricamente. En definitiva, se trata de prácticas productivas en las que se ponen en juego las historias individuales y colectivas, así como diversos “modos” de leer, hablar y escribir.

En el CFG las prácticas de lectura y la escritura se ejercen, particularizan y profundizan mientras se lee y escribe para la construcción, reconstrucción y comunicación de conocimientos de los campos disciplinares. En las diferentes unidades curriculares se leen, escriben y discuten textos de diferentes disciplinas, con estilos y formatos propios de las epistemologías en las cuales se apoyan. Estas unidades responden a determinados conflictos históricos respecto a la construcción de sus saberes específicos, por lo cual, se considera sustancial que la organización disciplinar integre la discusión de sentidos en torno a esos debates epistemológicos y, por lo tanto, discursivos, que comprenden la constitución de los puntos de vista que traman la construcción de esos conocimientos.

En relación con los géneros discursivos, en el CFG cobra fundamental importancia la narrativa, como lenguaje clave para la elaboración de la memoria y de la experiencia; también, como modo discursivo que permite reconocerse en un lugar de enunciación, en primera persona, y atravesado por dimensiones de género, etnia, clase, edad, y en relación con una situación que siempre es históricamente configurada.

Asimismo, se prioriza la lectura y producción de textos explicativos y argumentativos, como los ensayos o los artículos de opinión, que posibilitan conocer, relacionar, discutir y asumir posiciones en torno a las diversas temáticas, contenidos, problemas, que se abordan en las diferentes unidades curriculares del campo.

Por otra parte, las y los docentes del Nivel Superior tienen la responsabilidad de poner al alcance de las y los estudiantes las prácticas del lenguaje que se desarrollan en los ámbitos académicos que les van a permitir transitar la carrera, pero, también, formarlas y formarlos para enseñar a leer y escribir en los niveles en los que se desempeñarán como docentes.





En consecuencia, desde una perspectiva sociocultural y de género, se considera fundamental formar docentes lectores y escritores asiduos en todas las disciplinas, que enseñen a sus alumnas y alumnos las prácticas del lenguaje contextualizadas en cada campo de conocimiento. Para tal fin, en las diversas unidades curriculares del CFG se ofrecen situaciones de doble conceptualización; es decir, se propone a las y los estudiantes ejercer prácticas de lectura y escritura, al mismo tiempo, que se habilitan espacios para tornar estas prácticas en objeto de reflexión, para pensar su enseñanza.

Caracterización del campo de la Formación Específica

El Campo de la Formación Específica (CFE) aborda los aspectos propios de la historia de la filosofía y sus disciplinas, conceptos y problemas fundamentales, así como las principales cuestiones vinculadas con su enseñanza. Se asume una perspectiva situada, en el presente y en el contexto argentino y latinoamericano, desde la que se traza el acercamiento a los planteos universales de la filosofía. En relación con esto último, la formación atiende a las finalidades del nivel para el que forma el profesorado de filosofía, enfatiza un saber filosófico integral orientado a la enseñanza y revaloriza aspectos propios de la enseñanza de filosofía en la educación secundaria. Se repone la centralidad de la enseñanza y se atiende al contexto de enunciación y a los destinatarios de su transmisión dejando de lado aquellas concepciones de la filosofía que la toman como un conjunto de saberes estáticos y canonizados. En ese sentido, el diseño considera que la filosofía como saber es inescindible de la actividad del filosofar, y que enseñar filosofía implica la posibilidad de filosofar.

Se hacen necesarias algunas consideraciones sobre las definiciones que toma este diseño. El diseño curricular considera a la filosofía como un saber y al mismo tiempo como una relación particular con el saber. La filosofía constituye un tipo de conocimiento que incluye una práctica reflexiva: el filosofar, un ejercicio del pensamiento que requiere de la práctica del diálogo y la conversación, el intercambio, la escucha y la argumentación. Y que también problematiza: parte de su tarea es “desnaturalizar” lo que se presenta como natural y obvio, cuestionar, preguntar de un modo radical, sin límite previamente establecido.

La filosofía y el filosofar tienen una relación especial con el presente y una relación especial con su pasado. Por una parte, su ejercicio tiene siempre un lugar de enunciación. Sus temas pueden ser universales, pero la filosofía es siempre un saber situado, atravesado por las cuestiones de su tiempo y su contexto. En la formación docente en filosofía, se requiere tener en cuenta el contexto de su enseñanza y a los destinatarios de esa enseñanza porque el filosofar también puede incluir, en cierto sentido, a quienes participan de su estudio, su enseñanza y su aprendizaje. Por otra parte, la filosofía tiene una tradición propia que constituye una disciplina. Y el filosofar incluye a la tradición de un modo fundamental e insustituible. En este sentido se asume que la filosofía tiene una relación especial con su historia, con quien entabla un diálogo necesario a través del estudio de sus textos. De modo que en tanto disciplina, la filosofía tiene su lógica y organización interna: las disciplinas





filosóficas y la periodización de su historia, que se reflejan en materias sistemáticas y en materias referenciadas de los períodos de la historia de la filosofía.

El diseño da cuenta de dicha lógica y organización priorizando el enfoque problematizador que incorpora el recorrido histórico, incluso en el caso de las disciplinas filosóficas tradicionales. Asimismo se asume aquí que el canon admite revisiones críticas desde las filosofías argentina y latinoamericana así como desde las filosofías feministas, entre otras.

La condición disciplinar de la filosofía es problemática, su objeto de estudio no se acota claramente a una porción de lo real, y su propia definición es motivo de discusión filosófica. Y en este sentido, la reflexión de la filosofía sobre sí misma es una condición de posibilidad de su enseñanza: la formación para la enseñanza de la filosofía no solo requiere la consideración crítica de los contenidos filosóficos y su enseñanza sino la misma cuestión de qué sea la filosofía. Se manifiesta de este modo, en el campo específico, la centralidad de la enseñanza en el profesorado de filosofía, visibilizando que en el profesorado de filosofía se enseña filosofía y se enseña al mismo tiempo a enseñar filosofía. La filosofía asume que su enseñanza y su transmisión son cuestiones propias, y recíprocamente, la enseñanza de la filosofía incluye cuestiones filosóficas, dado que enseñar filosofía requiere intervenciones filosóficas sobre los contenidos. Jerarquizar y seleccionar saberes, cuestionar ideas y posiciones filosóficas y ofrecer las propias, constituyen tareas estrictamente filosóficas.

Por último, la filosofía en la carrera del profesorado se encuentra en relación con los fines de la educación secundaria y en el marco del derecho a la filosofía de todas y todos las y los estudiantes del sistema educativo. La incorporación de la filosofía en niveles obligatorios de enseñanza desafía de manera novedosa a su historia y pone a prueba su carácter democrático, en un contexto de expansión y ampliación de los espacios de enseñanza y formación filosóficas. Dentro de estos desafíos, el impacto de la virtualidad en los procesos de comunicación y transmisión, las transformaciones en torno a las culturas digitales, los mecanismos y lógicas que conducen a la invisibilización, negación, exclusión y/o subordinación histórica de pueblos, culturas, seres humanos, especialmente de las mujeres, y la crisis ambiental, constituyen problemáticas relevantes de la reflexión filosófica contemporánea e interpelan particularmente a su enseñanza. De aquí que, tanto desde espacios curriculares específicos como de forma transversal a todo el campo de formación específica, se atiende a los aspectos filosóficos de estos desafíos que conllevan las actuales transformaciones de nuestros modos de habitar y concebir la realidad.

Este campo presenta tres ejes que organizan las unidades curriculares y le otorgan un sentido específico en el marco del diseño curricular. Asimismo, las finalidades formativas y contenidos de las unidades curriculares incluidas en cada eje se entranan con las líneas de formación: la centralidad de la enseñanza; las transformaciones sociales contemporáneas: perspectiva de género, perspectiva ambiental y cultura digital; construcciones políticas, sociales y culturales desde América Latina, Argentina y Buenos Aires.

En los tres ejes las unidades curriculares brindan un panorama de contenidos amplio y abarcador de sus temáticas de incumbencia, que hacen posible diversos modos de abordaje y recorridos.





La presentación de cada una de estas unidades curriculares ofrece un conjunto de contenidos que deben ser leídos en tanto propuestas del diseño para la elaboración y evaluación de los proyectos de cátedra. El diseño no debe ser leído como un proyecto de cátedra. La agrupación de los contenidos que propone cada unidad curricular obedece a un ordenamiento para su presentación. Se espera que los proyectos de cátedra establezcan una jerarquización y organización en la que se profundicen líneas de problemas, enfoques o hilos conductores.

Los ejes de este campo de formación son:

El eje de enseñanza

Está conformado por unidades curriculares referidas al sentido y la importancia de la enseñanza filosófica en el contexto actual, considerando a la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico, político y didáctico. Las unidades curriculares de este eje se hallan atendiendo filosóficamente a los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza de la filosofía. Asimismo, se suma a los contenidos de este eje la cuestión de la investigación, la divulgación filosófica y la producción de materiales didácticos.

Conforman este grupo las materias, en segundo año: Filosofía de la enseñanza filosófica; en tercer año: Didáctica de la filosofía; en cuarto año: Taller de Investigación en filosofía y Taller sobre la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria

El eje histórico-problemático

Está conformado por materias que abordan problemas filosóficos comprendidos en períodos históricos tal como comúnmente se organiza la historia de la filosofía occidental. En este caso se incorporan cuestiones específicas de la agenda del siglo XXI apartadas de la amplia lista de cuestiones propias de la filosofía contemporánea.

Conforman este grupo las materias, en primer año: Problemas de filosofía antigua; en segundo año: Problemas de filosofía medieval, en tercer año: Problemas de filosofía moderna; y en cuarto año: Problemas de filosofía contemporánea y La filosofía y el presente: género, ambiente y digitalización.

El eje sistemático

Está conformado por un conjunto amplio de unidades curriculares organizadas en tres grupos que proponen un estudio inicial de los problemas filosóficos, reconocen disciplinas filosóficas cuyos campos están consolidados y reponen la perspectiva situada.

En cada caso se presentan panoramas históricos acotados de las disciplinas al mismo tiempo que se da un enfoque actualizado de sus problemas, cuestiones y teorías principales. En primer año: Introducción a las problemáticas filosóficas, Lógica y teorías de la argumentación y Filosofía de la cultura; en segundo año, Antropología Filosófica, Filosofía





de la ciencia y la tecnología y Concepciones de la democracia y la ciudadanía; en tercer año: Filosofía argentina y latinoamericana, Ética, Metafísica y Filosofía del conocimiento, y en cuarto año: Estética, Filosofía de la historia, Filosofía política y Espacio de opción institucional (EOI).

Prácticas de lectura y escritura en Filosofía

El contacto con textos filosóficos representa comúnmente una novedad para quienes ingresan al profesorado de filosofía. Sean obras filosóficas, bibliografía secundaria o de comentaristas, los escritos filosóficos comparten con textos de otras ciencias sociales y humanas algunos rasgos como la abstracción y la complejidad conceptual, el uso de términos específicos, el desarrollo de tesis y posiciones teóricas, etc., lo que puede resultar una barrera si no se llevan a cabo intervenciones docentes que acompañen y orienten su abordaje. Como disciplina crítica, la filosofía no solo desarrolla operaciones discursivo-cognitivas sobre los textos, sino que también algunas de ellas son objeto de su estudio y reflexión en algunas unidades curriculares (la identificación de falacias, la evaluación de argumentos, etc.).

Las unidades curriculares tienen en cuenta tanto los géneros textuales que se leen (fuentes filosóficas, fichas de cátedra, manuales, monografías, etc.) como aquellos que se escriben (informes de lectura, respuesta de parciales, monografías, artículos de divulgación, ensayos, material didáctico, etc.). Las prácticas de estudio involucradas en las actividades de lectura, escritura y oralidad, son abordadas en cada caso de acuerdo a propósitos específicos, ya sea en función de la búsqueda y selección de información, de la reorganización y profundización del conocimiento filosófico, o de la comunicación de los saberes adquiridos.

Así como leer y escribir no son capacidades universales que se aprenden de una vez y para siempre, leer y escribir textos filosóficos son habilidades que se van incorporando en el contacto con la disciplina. Si bien hay varias tradiciones filosóficas y diferencias de estilos, enfoques y temáticas, los textos filosóficos se diferencian de los de otras disciplinas, incluso respecto de otros tipos textuales de las ciencias sociales y las humanidades. El trabajo con ideas abstractas, el desarrollo de argumentos y tesis sobre temas y problemas universales y abiertos, o que admiten diferentes respuestas, el análisis detallado de conceptos, el uso riguroso de términos específicos, son algunos rasgos de los textos filosóficos que requieren una disposición particular para su lectura. Lectura particular que se enseña y se aprende, al mismo tiempo que sirve como propedéutica para la escritura filosófica en sus diversos formatos.

La carrera tiende a un tipo de lectura y escritura que se deriva de esas características textuales. El diálogo con el pasado a través de fuentes filosóficas en función de problemas que se reconstruyen desde el presente, la posibilidad de problematizar, preguntar, reformular, interpretar, analizar y contradecir tesis y posiciones filosóficas actuales y pasadas, la vigencia de ideas y pensamientos filosóficos para pensar la actualidad, todo ello otorga a las prácticas de lectura, escritura y habla filosóficas un tono distintivo que no





responde estrictamente a la lógica científica. En tanto ejercicio peculiar del pensamiento, se va plasmando a través de la lectura, la escritura y también el habla una manera particular de preguntar y problematizar, de cuestionar y desnaturalizar lo que se presenta como obvio y evidente, así como de construir sentidos individuales y colectivos. Si la enseñanza de la filosofía da centralidad a la pregunta y los problemas, es importante que aparezcan actividades por medio de las cuales en la lectura se ejercite el preguntar, además de la comprensión de los contenidos; que en la escritura, por ejemplo, se comience un texto con una pregunta y/o se termine con otra pregunta; que en la oralidad se propicien instancias para hacerle preguntas a la postura afirmativa de un/a compañero/a, etc.

Estas reglas internas de la disciplina, en tanto usos académico-filosóficos de lectura y escritura se van adquiriendo conforme se transitan las diferentes unidades curriculares de los tres ejes del Campo de Formación Específico. Y esa disposición para la lectura de textos filosóficos se extiende luego a otras textualidades y elementos de la cultura que en principio no pertenecen al ámbito filosófico (películas, obras de arte, textos periodísticos, literarios, etc).

La lectura y escritura filosóficas se construyen a partir de indicaciones sobre el tiempo de estudio necesario que requiere un determinado texto, de la cantidad de páginas que resulta conveniente para una análisis exhaustivo, de las sugerencias generales y particulares sobre los modos de producir una reflexión filosófica. Es decir, la disposición (o actitud, o mirada) requerida para una lectura y escritura filosóficas se brinda en mediaciones docentes claras y explícitas a través de las cuales la y el ingresante se consolida como estudiante de filosofía del profesorado y luego como profesora y/o profesor de filosofía del nivel secundario.

Caracterización del campo de la Práctica Docente:

a. Presentación

El Campo de la Práctica Docente (CPD) constituye el “eje integrador”¹² de la formación docente inicial, definiendo finalidades y contenidos propios, en diálogo con las prácticas educativas de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. La centralidad de la enseñanza, las transformaciones sociales contemporáneas que implican abordajes desde las perspectivas de género, ambiental y cultura digital y un posicionamiento que piensa las construcciones políticas, culturales y pedagógicas desde América Latina, Argentina y Buenos Aires son las líneas de formación que dan identidad a este diseño y sustentan, por ende, la propuesta curricular del campo.

El CPD aborda el trabajo en relación con las prácticas educativas en sentido amplio y, particularmente, con las prácticas docentes y de enseñanza. Está dirigido a favorecer la

¹² Recuperamos aquí el inciso 54 de la Resolución 24/07 que sostiene que “el campo de la formación en la práctica constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales”.



incorporación progresiva de las y los docentes en formación a los diversos escenarios en que tiene lugar el trabajo docente, abordando el mismo desde la centralidad de los procesos de enseñanza y la reflexión pedagógica en tanto compromiso epistemológico, ético, afectivo y político.

Las prácticas docentes son asumidas como prácticas sociales, multidimensionales, situadas y singulares, emergentes de tiempos y espacios concretos, que dan lugar a actividades intencionales, sostenidas sobre procesos múltiples. En este sentido, las prácticas docentes se conceptualizan como experiencias interpeladas por la complejidad, tensiones y contradicciones inherentes de escenarios singulares, que remiten a lo social en términos de interseccionalidad: la territorialidad, lo institucional, la etnia, el género, la edad y la clase social, como algunas de sus dimensiones constitutivas.

La Provincia de Buenos Aires se caracteriza por una diversidad de territorios que se traducen en una multiplicidad de desigualdades que definen gramáticas escolares diversas. Por lo tanto, formar docentes para el nivel secundario implica generar espacios que favorezcan la construcción de un posicionamiento comprometido con la democratización, la justicia y la igualdad educativa.

La formación en la práctica docente implica un proceso permanente que requiere de acompañamiento y seguimiento a lo largo de la trayectoria formativa inicial, previendo una complejidad gradual y progresiva, y la necesidad de generar y visibilizar articulaciones entre los territorios, los institutos de formación docente, las escuelas y las y los docentes co-formadores. El CPD es entendido como un espacio de formación y no un lugar de aplicación de conocimientos teóricos y metodológicos, que pone en tensión la tradicional dicotomía entre teoría y práctica. En este marco, cobran centralidad la reflexión y las prácticas de lectura y escritura como partes constitutivas para la indagación, la práctica y la producción de conocimientos propios en el proceso de formación docente inicial.

La articulación del CPD con los CFG y CFE se sostienen desde las líneas de formación de esta propuesta curricular, los ejes de trabajo de cada año y la creación de espacios de diálogo que desnaturalizan construcciones sociales, culturales, políticas y pedagógicas sobre la enseñanza, el aprendizaje, las instituciones de educación secundaria, los sujetos que las componen y los aportes de las diferentes disciplinas. La problematización de la vida escolar como modo de abordaje y la reflexión en torno a ella, se logra a partir del diálogo de los saberes que se producen en los tres campos, configurando, así, un modo de conocer y producir conocimientos propios de la práctica docente.

b. Organización del Campo de la Práctica

El CPD tiene una carga horaria total de 576 horas distribuidas en cuatro unidades curriculares cuyos formatos, finalidades y contenidos construyen sentidos a partir de criterios organizadores como la articulación, la integración, la progresión y el espiralamiento. Contempla en su estructura cuatro unidades curriculares denominadas *Práctica Docente I*, *Práctica Docente II*, *Práctica Docente III* y *Práctica Docente IV*.



Cada unidad curricular se conforma por un formato pedagógico que combina *Taller* y *Práctica en Terreno*¹³. El formato *taller* se sostiene en las cuatro unidades curriculares, en tanto que la *práctica en terreno* adquiere diferentes formatos: trabajo de campo, ayudantía, práctica de aula y residencia. Taller y Práctica en terreno conforman una unidad curricular que trabaja en forma conjunta a partir de un eje conceptual que le otorga sentidos en cada año y propicia la articulación con los CFG y CFE. Esta organización conlleva la necesidad de un trabajo colectivo y colaborativo que se fortalece con la conformación de un equipo de práctica docente.

A lo largo de la formación docente inicial, el CPD propone una secuencia de trabajo organizada de una manera progresiva y espiralada que complejiza la manera de mirar, pensar y construir el trabajo docente. Los contenidos de cada unidad curricular se organizan en torno a ejes de trabajo, que propician, por un lado, una articulación horizontal entre el taller y la práctica en terreno de cada año y, por el otro, una articulación vertical a lo largo de todo el CPD. Estos ejes de trabajo son construcciones conceptuales que prescriben el trabajo conjunto entre el taller y la práctica en terreno:

Unidad curricular	Eje de trabajo
Práctica Docente I	Territorios, sujetos y prácticas educativas en la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires.
Práctica Docente II	El trabajo docente en las instituciones de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires.
Práctica Docente III	La especificidad de la tarea docente: la enseñanza y el acompañamiento de las trayectorias educativas.
Práctica Docente IV	El trabajo docente: reflexión sobre las prácticas de enseñanza y la construcción del posicionamiento docente.

- **Taller**

Se concibe al *Taller* como un espacio que habilita la conceptualización y reflexión a partir de marcos conceptuales e interpretativos propios del CPD. Propicia la desnaturalización de supuestos que subyacen a los saberes de sentido común incorporados socialmente en

¹³ El taller se desarrolla dentro de la franja horaria de cursada en el ISFD en tanto los diversos formatos de la práctica en terreno se cursan a contraturno en el ISFD y los espacios e instituciones co-formadoras.





relación con la práctica docente e implica un tiempo de análisis y resignificación de las experiencias que acontecen en las prácticas en terreno de cada año.

En este marco, el taller recupera la dimensión de la experiencia como productora de saberes desde el trabajo colectivo y colaborativo a partir de los ejes de trabajo, contenidos y finalidades de cada unidad curricular del CPD. Da lugar también a la reflexión sobre los procesos de transformación que atraviesan las subjetividades, en tanto resignifican espacios conocidos desde la experiencia vivida y se construyen como estudiantes del nivel superior y docentes en formación.

La centralidad de las prácticas de lectura y escritura a lo largo de todo el CPD posee implicancias específicas en el desarrollo del taller, ya que permite procesos de reflexividad a partir de la escritura de textos y lectura de bibliografías que habilitan una toma de distancia crítica y analítica de la inmediatez de las prácticas en terreno. Desde este formato pedagógico, se retoman las percepciones propias y del grupo de pares, así como las observaciones de las y los profesores de la práctica en terreno y las y los docentes co-formadores, a partir de prácticas de escritura y lectura que resignifican las propias experiencias.

- **Práctica en terreno**

Se denomina *Práctica en terreno* a aquellos formatos que se llevan a cabo a lo largo de toda la formación docente inicial en condiciones reales en el campo educativo, institucional y áulico con la finalidad de acompañar la inserción de las y los estudiantes a las escuelas y aulas.

La práctica en terreno, en tanto componente del CPD, adopta diferentes formatos pedagógicos a lo largo de los cuatro años de formación. Estos formatos se constituyen como espacios de aprendizaje, experimentación y reflexión, que permiten que la y el docente en formación elabore y desarrolle propuestas educativas de manera situada, a partir de marcos conceptuales e interpretativos propios que cada unidad curricular propone.

La propuesta sostiene un abordaje progresivo y espiralado que da cuenta de la concepción de las prácticas docentes como prácticas sociales, multidimensionales, situadas y singulares. Iniciar la formación desde una mirada socio-territorial a partir del *trabajo de campo* configura una manera particular de abordar y construir un posicionamiento docente que entiende a la escuela como parte del entramado social, cultural, político y económico de sus comunidades. Las *ayudantías*, en segundo año, recuperan estas experiencias y saberes desde abordajes institucionales que visibilizan diversos espacios en los que las prácticas de enseñanza pueden producirse. En tercero y cuarto año, se retoma y complejiza el recorrido en las *prácticas de aula y residencia*, desde la centralidad de la enseñanza.

Si bien la práctica en terreno acontece, primordialmente, en el territorio y en las escuelas co-formadoras, su desarrollo requiere de tiempos en el ISFD para acompañar los procesos de análisis, planificación, conceptualización y reflexión pedagógica.



1. Trabajo de campo

El trabajo de campo recupera el enfoque socio-antropológico y, en particular, de la etnografía y contribuye al desarrollo de miradas sobre la realidad social que problematizan, a su vez, los modos de construcción del conocimiento en clave de género y ambiental desde una perspectiva latinoamericana.

La investigación socio-territorial conforma una puerta de entrada al reconocimiento del nivel secundario desde los amplios, diversos y desiguales territorios que lo enmarcan. La y el docente en formación inicia un proceso formativo que permite reconstruir las realidades sociales de las escuelas como prácticas docentes situadas. El trabajo de campo comprende una síntesis e integración de conocimientos a partir de la indagación en territorio de experiencias socio-educativas en el marco de procesos sociales, culturales, políticos y económicos amplios, dinámicos y complejos.

Como formato pedagógico, este tipo de trabajo se realiza con el acompañamiento de las y los co-formadoras y co-formadores, que en este caso pueden no ser exclusivamente docentes. La diversidad de actores sociales que configuran los escenarios de los territorios bonaerenses implica la posibilidad de conformar redes con las cuales pueda ser posible elaborar proyectos comunitarios y pedagógicos. Esta propuesta promueve la construcción de un posicionamiento docente reflexivo sobre el hecho educativo como acto político y un derecho que requiere de docentes comprometidas y comprometidos ética, política, afectiva y pedagógicamente.

2. Ayudantía

Como formato pedagógico, la ayudantía remite a aquella micro experiencia que promueve las primeras intervenciones docentes. Forman parte de un trayecto gradual y anticipan la práctica de aula que se realizará en el tercer año de la formación.

La ayudantía implica una complejización en el análisis de la multidimensionalidad del trabajo docente. En este caso, las y los estudiantes en formación recorren las instituciones educativas del nivel secundario para observar, registrar, poner en acción y reflexionar sobre “el trabajo docente en las instituciones de educación secundaria”, eje de trabajo de segundo año.

Realizar una ayudantía implica transitar aquellos espacios que, sin ser necesariamente el aula, tienen una fuerte incidencia en los procesos de enseñanza. El acompañamiento en la organización de actos escolares, salidas didácticas, ferias educativas, jornadas vinculadas a la ESI, revinculación de estudiantes y la participación en diversos proyectos institucionales son algunas de las propuestas posibles para la realización de estas ayudantías.

3. Práctica de aula



La práctica en terreno de tercer año adopta como formato la práctica de aula que las y los estudiantes transitan en pareja pedagógica. Comprende la intervención en situaciones de enseñanza, planificadas y situadas territorial e institucionalmente. Plantea una progresión en relación a la ayudantía de segundo año focalizándose en el aula y las prácticas de enseñanza de contenidos curriculares delimitados. A su vez, precede a las intervenciones que se realizan en la residencia.

El trabajo se orienta a conocer el aula, observar su dinámica, registrar la diversidad de experiencias que ofrece y acompañar al docente co-formador en su cotidianeidad con la finalidad de poner en práctica una propuesta de enseñanza de manera colaborativa. El eje de tercer año pone el foco, a su vez, en el acompañamiento de las trayectorias educativas de las y los estudiantes del nivel secundario, en tanto posicionamiento ético, político, afectivo y pedagógico que busca garantizar la democratización, la justicia e igualdad educativa.

Esta propuesta propicia resignificar y problematizar las aulas del nivel secundario para abordarlas desde el reconocimiento de las complejidades propias del proceso de enseñanza y las intervenciones que implican la toma de decisiones didácticas, políticas y pedagógicas en las diferentes instancias de este proceso: planificación, desarrollo y evaluación de la propuesta.

La práctica de aula se presenta como una construcción colectiva que requiere de un trabajo articulado entre las y los profesores del equipo de práctica, la pareja pedagógica y las y los docentes co-formadoras y co-formadores.

4- Residencia

La práctica en terreno de cuarto año adopta como formato la Residencia, la cual pone en juego saberes didácticos, pedagógicos y disciplinares para el diseño, la producción y la puesta en práctica de un proyecto de enseñanza extendido en el tiempo. Implica una progresión en relación con la práctica de aula ya que el docente en formación realiza la tarea en forma individual y con mayor autonomía.

Posicionarse en el aula implica desentramar y entramar sentidos en las intervenciones docentes: analizar las variables que las constituyen, contrastar los diversos recorridos posibles y prever las experiencias a las que invitan. Esta práctica en terreno favorece un proceso constante de reflexión y análisis sobre las diferentes instancias que forman parte de la enseñanza: la elaboración de la propuesta, la puesta en acto y su evaluación y la producción de saberes pedagógicos y didácticos que enriquecen la propia experiencia. Este proceso promueve la construcción del posicionamiento ético, político, afectivo y pedagógico del trabajo docente, desde marcos territoriales e institucionales y da lugar a prácticas de enseñanza que aseguren y garanticen el acompañamiento a las trayectorias de las y los estudiantes de las escuelas del nivel secundario.

La residencia brinda la posibilidad concreta de integrarse a un grupo de trabajo escolar y, desde este lugar, reflexionar sobre el posicionamiento y la práctica docente. Las y los





docentes en formación no solamente enseñan sino que, simultáneamente, aprenden y producen conocimiento pedagógico y didáctico.

Carga horaria anual	Formato ¹⁴	Carga horaria por formato ¹⁵ / Sede
Práctica I 128 h	Taller	64 h– ISFD
	Práctica en Terreno: Trabajo de campo	64 hs - Territorio - ISFD (Transitar, al menos, dos experiencias socio-educativas de la comunidad e investigación sobre historia e identidad del nivel secundario en el territorio.)
Práctica II 128 h	Taller	64 h– ISFD
	Práctica en Terreno: Ayudantía	64 hs - Escuelas co-formadoras - ISFD (Realizar entre 10 y 12 horas de ayudantías)
Práctica III 160 hs	Taller	64 h– ISFD
	Práctica en Terreno: Práctica de aula	96 h- Escuelas co-formadoras -ISFD (Realizar entre 14 y 20 horas de práctica de aula)
Práctica IV 160 hs	Taller	64 h- ISFD
	Práctica en Terreno: Residencia	96 hs - Escuelas co-formadoras - ISFD (Realizar entre 16 y 24 horas de residencia)

c. El Campo de la Práctica Docente como una construcción colectiva: el Equipo de Práctica Docente

¹⁴ El taller estará a cargo de un especialista en educación o generalista, mientras que la práctica en terreno quedará a cargo del docente especialista en la disciplina.

¹⁵ Se asignará un módulo a las y los profesores del CPD para el trabajo en el Equipo de la Práctica Docente.





Las particularidades propias del CPD, sus propósitos, su objeto de enseñanza y las finalidades formativas que persigue requieren de dinámicas institucionales que habiliten el intercambio y el diálogo permanente entre las y los docentes del campo. Es desde este lugar que esta propuesta curricular instituye la conformación de un Equipo de Práctica Docente (EPD).

El EPD está integrado por las y los profesores de Taller y de Práctica en Terreno de las cuatro unidades curriculares del Campo. Esta conformación se enriquece con el intercambio de aportes de otros actores sociales que forman parte de la formación docente inicial: profesoras y profesores de otras unidades curriculares, equipo directivo, bibliotecarias y bibliotecarios, fonoaudiólogas y fonoaudiólogos y las y los docentes co-formadores. De este modo, el EPD se constituye a partir de un proceso que entrama la diversidad de saberes y experiencias y genera acuerdos de trabajo, posicionamientos y conocimientos sobre la práctica docente.

La construcción del equipo conlleva la reflexión colectiva y situada territorial e institucionalmente acerca de diversos aspectos que definen un posicionamiento político, afectivo, pedagógico y ético desde el cual construir las prácticas en la formación docente inicial en los ISFD de la provincia de Buenos Aires.

Las funciones del EPD se inscriben en los siguientes propósitos, teniendo en cuenta las particularidades institucionales, que pueden diversificar y fortalecer la propuesta:

- Propiciar la presencia de las líneas de formación que dan identidad al diseño curricular y sustentan la propuesta del CPD: la centralidad de la enseñanza, las perspectivas de género, ambiental y cultura digital y una mirada que reflexiona y construye saberes sobre las prácticas docentes enunciados desde América Latina, Argentina y provincia de Buenos Aires.
- Garantizar la unidad pedagógica de los formatos: taller y práctica en terreno en cada unidad curricular del CPD.
- Organizar, jerarquizar y seleccionar contenidos, bibliografías, recursos y propuestas con la finalidad de promover un proceso a lo largo de todo el trayecto de la práctica docente que sea *progresivo* en cuanto a la inserción y problematización de las instituciones; *espiralado*, en tanto cada práctica resignifica, reconstruye y actualiza los aprendizajes de las prácticas anteriores, y *complejo*, en tanto el tránsito por el campo permite abordar los problemas de enseñanza desde una mirada multidimensional.
- Fortalecer las articulaciones con las unidades curriculares de los CFG y CFE.
- Establecer vínculos y acuerdos de trabajo con escuelas y docentes co-formadores así como también con espacios socio-educativos del territorio abriendo posibilidades de construir redes con las cuales reflexionar y construir proyectos pedagógicos.
- Organizar jornadas de reflexión y/o investigación en el marco de las prácticas docentes por año - por carrera, institucionales - interinstitucionales.



El EPD invita a construir sentidos que dan una identidad propia al CPD, una identidad dinámica, compleja, dialéctica, situada y regida por el trabajo reflexivo. El equipo modeliza, en términos de marcos de referencia desde la experiencia, a las y los docentes en formación al hacer explícita una manera particular de poner en práctica el trabajo docente de manera colectiva y situada.

d. Las Prácticas de lectura, escritura y oralidad en el Campo de la Práctica Docente

Las prácticas de lectura, escritura y oralidad están presentes a lo largo de la formación docente. Las y los ingresantes, desde el primer día, transitan por diversas situaciones comunicativas que las y los desafían a ser partícipes de prácticas del lenguaje propias del ámbito educativo y el trabajo docente. Dichas prácticas tienen, en este sentido, un doble protagonismo: por un lado, se transforman en el vehículo esencial para poder constituirse como estudiantes del nivel superior y tener los instrumentos necesarios para llevar adelante su formación; por el otro, son el instrumento que permite planificar, poner en acción, comunicar y reflexionar sobre la tarea de enseñar.

La construcción del conocimiento a través del lenguaje requiere sujetos que puedan tomar decisiones lingüísticas adecuadas y ajustadas a las necesidades comunicativas de los diversos contextos del ámbito educativo. Esto implica la necesidad de habilitar en la formación docente la posibilidad de ejercer aquellas prácticas del lenguaje vinculadas con las diferentes situaciones del ámbito escolar.

Cada campo de formación se caracteriza por un uso particular del lenguaje y es en el CPD donde se integran estas diversas prácticas para transformarlas en un discurso pedagógico que se desarrolla en una situación de enseñanza situada, en la cual jóvenes y adultos que cursan el nivel secundario, son protagonistas. A lo largo de las cuatro unidades curriculares del CPD, y tanto en el Taller como en la Práctica en Terreno, las y los docentes en formación atraviesan diversas situaciones sociales en el tránsito por los territorios, las instituciones y las aulas. ¿Qué lugar tiene el lenguaje en la construcción de los conocimientos? ¿Qué lugar ocupan las prácticas de lectura, de escritura y de oralidad en la enseñanza de una disciplina? ¿Qué rasgos discursivos propios tiene cada disciplina en particular? ¿Cómo propiciar una mirada crítica sobre las múltiples dimensiones que atraviesan al discurso en el ámbito académico? ¿Cómo contribuye la cultura digital a las prácticas de lectura, escritura y oralidad que se ejercen en la escuela? ¿Desde qué lugares simbólicos de enunciación se construyen y sostienen los discursos que se reproducen en la tarea docente? ¿Cómo interpelar a las prácticas de lectura, escritura y oralidad propias del ámbito docente desde la perspectiva de género? ¿Cómo propiciar prácticas lingüísticas que habiliten formas de enunciar más democráticas e inclusivas? ¿Qué lugar ocupa la escucha en los procesos de enseñanza? ¿Qué incidencia tiene el uso del lenguaje en la reflexión pedagógica? Estos son algunos de los interrogantes que el CPD debe asumir, en tanto dan lugar a la reflexión y a la producción de conocimiento sobre la tarea docente.



Las y los docentes de los ISFD, las y los docentes co-formadores y los diversos sujetos que conforman las escuelas del nivel secundario modelizan un uso del lenguaje que responde a situaciones comunicativas propias del ámbito escolar, que tienen un propósito determinado y requieren del conocimiento de diversas tramas textuales y géneros discursivos. Las tramas narrativa, descriptiva, explicativa, argumentativa y dialogal son las que se presentan con mayor predominancia en el trabajo docente. Estos tipos textuales se despliegan en una amplia gama de géneros discursivos como los documentos ministeriales, las resoluciones, las planificaciones, los registros, las entrevistas, los informes, los manuales, los ensayos, los textos de divulgación científica, los artículos, entre otros. Las finalidades y los contenidos del CPD habilitan múltiples posibilidades de ejercer diversas prácticas lingüísticas, en diversos contextos, para diversos destinatarios y con diversos propósitos comunicativos.

La tarea docente se sustenta en la interacción con otras y otros y es, desde este lugar, que el lenguaje adquiere dimensión, no solamente como un instrumento de comunicación, sino también como un instrumento de pensamiento. Formar un/a docente autónoma/o en el uso del lenguaje consolida las prácticas de enseñanza a la vez que propicia diversos modos de mirar el mundo, de apropiarse de la palabra, de cederla, de democratizarla.

b. Carga horaria por campo y porcentajes relativos.

Los tres campos de conocimientos están presentes a lo largo de los cuatro años de la carrera en una secuencia de integración progresiva. En el sentido que lo plantea la Resolución mencionada, el CPD acompaña y articula las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia hasta culminar en la residencia pedagógica. La carga horaria destinada a espacios de opción institucional queda contemplada en la correspondiente a cada campo.

En cuanto al peso relativo de los tres campos la carga horaria se distribuye del siguiente modo:

Carga horaria por año académico		Carga horaria por campo formativo (hs reloj)			
		CFG	CFE	CPD	Unidades curriculares optativas
1° año	608 hs.	192 hs	288 hs	128 hs	





2° año	736 hs	224 hs	384 hs	128 hs	
3° año	832 hs	160 hs	512 hs	160 hs	
4° año	768 hs	128 hs	480 hs	160 hs	
Unidades curriculares optativas	64 hs.	—	—	—	64 hs
Total carrera	3008	704 hs	1664 hs	576 hs	64 hs
Porcentaje	100%	23.40	55.32	19.15	2.13

c. Definición de los formatos de organización de las unidades curriculares

En este Diseño Curricular se adoptan diversos formatos para la organización de las unidades curriculares que se deciden en relación con: la estructura conceptual, el propósito educativo y los aportes a la práctica docente.¹⁶ Los mismos promueven modos particulares de interacción y relación con el objeto de conocimiento y con las finalidades que tiene cada unidad curricular. Permiten transitar diferentes experiencias de enseñanza y de aprendizajes al mismo tiempo que posibilitan diversos modos de organización, de acreditación y de evaluación.¹⁷

Por otra parte, resultan para las/os estudiantes una forma de modelizar la enseñanza, una referencia que inspira para el ejercicio de la práctica docente.

¹⁶ CFE Res. 24/07

¹⁷ Independientemente de la diversidad de formatos y la modalidad de cursada, todas las UC deben ser acreditadas por las/los estudiantes.



Asignaturas:

Se definen por la enseñanza de marcos disciplinares o multidisciplinares y sus derivaciones metodológicas.¹⁸

Este formato se caracteriza por brindar conocimientos, modos de pensamiento y modelos explicativos de carácter provisional.

En relación al reconocimiento del carácter provisional y constructivo del conocimiento promueven la revisión permanente de los contenidos en función de los avances conceptuales y científicos de los diferentes campos disciplinares.

Promueven un trabajo docente en torno a estrategias de enseñanza que favorecen el análisis de problemas, investigaciones, interpretaciones, elaboración de informes, desarrollo de la comunicación escrita y oral, entre otras, con el objeto de propiciar el trabajo intelectual y al mismo tiempo la apropiación en la práctica docente.

Seminarios:

Son instancias académicas de estudio de problemas relevantes para la formación profesional.¹⁹

Este formato se caracteriza por favorecer la profundización y la reflexión crítica de ciertos contenidos curriculares, al mismo tiempo que el trabajo reflexivo, la discusión y la participación en procesos de construcción de conocimiento.

Promueven un trabajo docente que se orienta a propiciar el estudio autónomo y el desarrollo de habilidades vinculadas al pensamiento crítico, mediante la apropiación de conceptos y/o herramientas metodológicas que permitan desarrollar explicaciones y construir interpretaciones, para lo cual generalmente aportan sus conocimientos uno o más expertos, a través de conferencias o paneles, presenciales o virtuales, entre otras acciones.

Talleres:

Son unidades que promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente.²⁰

Este formato se caracteriza por promover el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia, la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas en equipos de trabajo.

Es un formato que habilita la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas en tanto toda propuesta de trabajo en taller supone un hacer creativo y reflexivo, que pone en juego marcos conceptuales propios habilitando al mismo tiempo la búsqueda de nuevos.

¹⁸ CFE Res. 24/07

¹⁹ CFE Res. 24/07

²⁰ CFE Res. 24/07

Promueve un trabajo docente que propicia la problematización de la acción, la elaboración de proyectos concretos y supone, entre otras variables, el diseño de las acciones posibles para la puesta en práctica.

Ateneos:

Este formato se caracteriza por favorecer la construcción de conocimiento, el análisis de casos relacionados con temáticas, situaciones y problemas propios de una o varias unidades curriculares.

Requiere de un abordaje metodológico que favorezca la ampliación e intercambio de perspectivas sobre el caso/problema/situación en cuestión.

Promueve un trabajo docente que favorezca la discusión crítica colectiva, como también la búsqueda de alternativas de resolución a problemáticas específicas. El trabajo en ateneos favorece actividades vinculadas con la actualización, el análisis y reflexión de situaciones y problemáticas, la producción de narrativas sobre las situaciones, el análisis colaborativo de casos o situaciones específicas como así también el diseño de alternativas o proyectos superadores entre otras actividades.

Práctica docente:

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar.²¹

La práctica docente en este Diseño Curricular adopta un formato combinado que combina Taller y Práctica en Terreno²². Posee ejes anuales que definen la articulación de los formatos.

El *taller* se desarrolla en los cuatro años de la formación docente inicial.

La *práctica en terreno* adquiere diferentes formatos a lo largo de los cuatro años de la formación docente inicial: Trabajo de campo -Ayudantías-Práctica de aula- Residencia.

La potencia del formato combinado radica en propiciar un trabajo colectivo y colaborativo, al mismo tiempo que la progresión y la articulación al interior del propio campo, y con los otros campos formativos.

Unidades curriculares optativas:

Estos Diseños Curriculares proponen unidades curriculares optativas (UCO) que promueven diferentes experiencias de formación al mismo tiempo que propician el desarrollo de

²¹ CFE Res. 24/07

²² Se ofrece el detalle sobre formato combinado en el desarrollo del CPD.

proyectos compartidos. Esta característica promueve que las y los estudiantes direccionen la formación dentro de sus intereses particulares (CFE 24/07).

Se constituyen en espacios donde la centralidad está puesta en propiciar otras experiencias sustantivas de formación.

La y el estudiante elige una de entre tres ofertas que se proponen en el Diseño Curricular²³. Podrán optar por aquella unidad curricular que consideren que es más sustantiva para su formación. En este sentido, la elección también es parte de su formación.²⁴

Las unidades curriculares optativas están orientadas a impulsar producciones de las y los docentes en formación, generar espacios vinculados a la investigación educativa, a la escritura académica/científica y a la producción de materiales de enseñanza.²⁵

Son unidades curriculares que adoptan el formato de taller donde se trabaja a partir de proyectos. Ofrecen posibilidades para que cada estudiante pueda construir, a partir de sus intereses, saberes y prácticas, problemas de conocimiento vinculados al trabajo docente que darán origen a una producción final según el tipo de actividad propuesta. El contenido de la enseñanza será siempre construido según el objeto que se defina en el trabajo compartido entre docente y estudiante.

Podrán cursarlas quienes se encuentren transitando el tercer ó cuarto año de la carrera.

Espacios de opción Institucional:

Los espacios de opción institucional (EOI) son unidades curriculares que se ofrecen dentro de un repertorio de temas detallados en el Diseño Curricular. Se ubican en el último año de la carrera tanto en el Campo de la formación general (CFG) como en el Campo de la formación específica (CFE).

Tienen como característica abordar el estudio de contenidos contemplados en diferentes unidades curriculares de la carrera que por su significatividad ameritan profundización y proporcionan la posibilidad de focalizar sobre los proyectos institucionales.²⁶

²³ Los ISFD / ISFDyT deben ofrecer las tres propuestas y las y los estudiantes optan por la cursada de 1 (una) a partir de 3er año.

²⁴ P. Meirieu (2013) afirma en *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica* que “Debemos crear una pedagogía de la elección, una formación para la elección.” (p.14)

²⁵ El desarrollo de las UCO se presenta en las unidades curriculares de cada carrera

²⁶ De la propuesta detallada en los DC se prevé que los ISFD/ISFDyT ofrezcan las opciones.

Quedarán sujetos a procesos de revisión y actualización curricular que oportunamente se gestionen desde la DPES.

Se prevé que los ISFD/ISFDyT ofrezcan una de las opciones propuestas en el diseño. Las mismas quedarán sujetas a procesos de revisión y actualización curricular que oportunamente se gestionen desde la DPES.



d. Estructura curricular por año y por campo de formación (unidades curriculares correspondientes a cada año académico y especificación del tipo de formato).

El siguiente cuadro presenta las unidades curriculares correspondientes a cada año académico con especificación del tipo de formato adoptado y la carga horaria.

Diferencia la carga horaria del diseño de los módulos anuales que se asignan a los docentes.

Primer año					
Unidad Curricular	Régimen de cursada	Formato	C.h. semanal	C.h. total	Mód. docente anuales
Campo de la Formación General					
Pedagogía	Anual	Asign.	2	64	2
Educación y transformaciones sociales contemporáneas	Anual	Asign.	2	64	2
Educación Sexual Integral	Cuat.	Taller	2	32	2
Cultura Digital y educación	Cuat.	Taller	2	32	2
Campo de la formación específica					
Introducción a las problemáticas filosóficas	Anual	Asign.	2	64	2





Filosofía de la cultura	Anual	Asign.	2	64	2
Lógica y teorías de la argumentación	Anual	Asign.	2	64	2
Problemas de filosofía antigua	Anual	Asign.	3	96	3
Campo de la Práctica Docente					
Práctica Docente I	Anual	Taller	2	64	3
		Terreno	2	64	3
TOTAL PRIMER AÑO				608	

Segundo año					
Unidad Curricular	Régimen de cursada	Formato	Ch semanal	Ch total	Mód. docente anuales
Campo de la Formación General					
Didáctica y curriculum	Anual	Asign.	2	64	2
Psicología del aprendizaje	Anual	Asign.	2	64	2
Análisis de las instituciones educativas	Cuat.	Asign.	2	32	2
Pensamiento político pedagógico latinoamericano	Anual	Asign.	2	64	2
Campo de la Formación Específica					
Filosofía de la enseñanza filosófica	Anual	Asign.	2	64	2





Antropología filosófica	Anual	Asign.	3	96	3
Filosofía de la ciencia y la tecnología	Anual	Asign.	3	96	3
Problemas de filosofía medieval	Anual	Asign.	3	96	3
Concepciones de la democracia y la ciudadanía	Cuat.	Asign	2	32	2
Campo de la Práctica Docente					
Práctica Docente II	Anual	Taller	2	64	3
		Terreno	2	64	3
TOTAL SEGUNDO AÑO				736	

Tercer año					
Unidad Curricular	Régimen de cursada	Formato	Ch semanal	Ch total	Mód. docente anuales
Campo de la Formación General					
Política educativa argentina	Anual	Asign.	2	64	2
Problemas filosóficos de la educación	Anual	Asign.	2	64	2
Trayectorias educativas de jóvenes y adultos	Cuat	Asign.	2	32	2





Campo de la Formación Específica					
Didáctica de la filosofía	Anual	Asign	2	64	2
Filosofía argentina y latinoamericana	Anual	Asign	2	64	2
Filosofía del conocimiento	Anual	Asign.	3	96	3
Ética	Anual	Asign.	3	96	3
Metafísica	Anual	Asign.	3	96	3
Problemas de filosofía moderna	Anual	Asign.	3	96	3
Campo de la Práctica Docente					
Práctica docente III	Anual	Taller	2	64	3
		Terreno	3	96	4
TOTAL TERCER AÑO				832	

Cuarto año					
Unidad Curricular	Régimen de cursada	Formato	Ch semanal	Ch total	Mód. docente anuales
Campo de la Formación General					
Reflexión filosófico-política de la práctica docente	Anual	Asign.	2	64	2
Derechos, interculturalidad y	Cuat.	Seminario	2	32	2





ciudadanía					
EOI	Cuat.	Taller	2	32	2
Campo de la Formación Específica					
Taller sobre enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria	Anual	Taller	2	64	2
La filosofía y el presente: género, ambiente y digitalización	Anual	Asign.	2	64	2
Filosofía de la historia	Anual	Asign.	2	64	2
Filosofía política	Anual	Asign.	2	64	2
Estética	Anual	Asign	2	64	2
Problemas de filosofía contemporánea	Anual	Asign.	3	96	3
EOI	Cuat.	Taller	2	32	2
Taller de investigación en filosofía	Cuat.	Taller	2	32	2
Campo de la Práctica Docente					
Práctica docente IV	Anual	Taller	2	64	3
		Terreno	3	96	4
TOTAL CUARTO AÑO				768	

Unidad curricular por fuera de año

Unidad Curricular	Régimen de cursada	Formato	Ch semanal	Ch total	Mód. docente
-------------------	--------------------	---------	------------	----------	--------------





Unidad curricular Opcional	Anual	Taller	2	64	6 ²⁷

Los siguientes cuadros representan la estructura curricular para cada año académico:

AÑO	Campo de la Formación General		Campo de la Formación Específica	Campo de la Práctica Docente
1ER AÑO	Pedagogía (64 hs)		Introducción a las problemáticas filosóficas (64 hs)	Práctica docente I
	Educación y transformaciones sociales contemporáneas (64 hs)		Filosofía de la cultura (64 hs)	
	ESI (32 hs)	Cultura Digital y educación (32 hs)	Lógica y teorías de la argumentación (64 hs)	Práctica en terreno (64 hs)
			Problemas de filosofía antigua (96 hs)	Total: (128 hs)

²⁷ Las instituciones deberán ofrecer las tres unidades curriculares





2DO AÑO	Didáctica y curriculum (64 hs)		Filosofía de la enseñanza filosófica (64 hs)	Práctica docente II Taller (64 hs) Práctica en terreno (64 hs) Total: (128 hs)
	Pensamiento político pedagógico latinoamericano (64 hs)		Antropología filosófica (96 hs)	
	Psicología del aprendizaje (64 hs)		Filosofía de la ciencia y la tecnología (96 hs)	
	Análisis de las instituciones educativas (32 hs)		Problemas de filosofía medieval (96 hs)	
			Concepciones de la democracia y la ciudadanía (32 hs)	

3ER AÑO	Política educativa argentina (64 hs)		Didáctica de la filosofía (64 hs)	Práctica docente III Taller (64 hs) Práctica en
	Problemas filosóficos de la educación (64 hs)		Filosofía argentina y latinoamericana (64 hs)	
	Trayectorias educativas de jóvenes y adultos (32 hs)		Filosofía del conocimiento (96 hs)	
			Ética (96 hs)	





		Metafísica (96 hs)	terreno (96 hs)
		Problemas de filosofía moderna (96 hs)	Total: (160 hs)

4to AÑO	Reflexión filosófico-política de la práctica docente (64 hs)		Enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria (64 hs)		
	Derechos, interculturalidad y ciudadanía (32 hs)	EOI (32 hs)	La filosofía y el presente: género, ambiente y digitalización (64 hs)		
			Filosofía de la historia (64 hs)		Práctica docente IV
			Filosofía política (64 hs)		
			Estética (64 hs)		Taller (64 hs)
			Problemas de filosofía contemporánea (96 hs)		Práctica en terreno (96 hs)
	EOI (32 hs)	Taller de investigación en filosofía (32 hs)	Total: (160 hs)		





e. Unidades curriculares

PRIMER AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Denominación: Pedagogía

Formato: Asignatura



Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 1° año

Asignación de horas total y semanal: 64 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

Pedagogía se propone brindar herramientas conceptuales que permitan reflexionar acerca de la transmisión cultural, la función de la escuela y el trabajo docente. Aborda la complejidad de las prácticas educativas desde los marcos referenciales de la disciplina, para introducir a las y los estudiantes en el campo del pensamiento educacional.

Los aportes de la pedagogía permiten comprender la dimensión política de todo proceso educativo y contribuye a la problematización de la realidad educativa en clave sociohistórica. Las teorías pedagógicas cobran sentido en tanto favorecen la desnaturalización de la educación en general y de la escuela secundaria en particular, a fin de construir un posicionamiento docente comprometido con la democratización educativa. En este sentido, las disputas en relación con las finalidades educativas, los sujetos y relaciones pedagógicas y el vínculo con el conocimiento resultan aspectos de reflexión clave para este espacio.

La asignatura dialoga con unidades curriculares simultáneas y posteriores, al brindar enfoques teóricos que permiten problematizar los procesos educacionales. De este modo, la relación con el Campo de la Práctica de primer año resulta fundamental al promover una mirada articulada sobre la educación, la escuela y sus actuales desafíos desde las teorías pedagógicas. Interpelar miradas hegemónicas en relación con la sociedad, la escuela, la enseñanza y los sujetos reviste especial interés en tanto permite poner en tensión relaciones de poder que producen desigualdades y persisten en el tiempo en nuestro sistema educativo. En este sentido se propone reconocer la dimensión política del trabajo docente y la función social de la escuela, tanto desde el abordaje de teorías como desde la problematización de las experiencias y prácticas situadas.

Contenidos:

La educación y su dimensión político-pedagógica

La educación como fenómeno social, histórico y político. La politicidad de la educación y los aportes de la pedagogía a su problematización. El concepto de praxis educativa y la reflexión pedagógica. Pedagogía latinoamericana. Pedagogía de la memoria.

Educación y escolarización. Matrices fundacionales de la escuela y la construcción de subjetividad. La función social de la escuela desde los aportes de las teorías críticas. Su relación con los procesos de subjetivación.

La escuela como experiencia situada

Las teorías pedagógicas y sus aportes sobre las finalidades, sujetos y modos de hacer



escuela. Escuela, cultura y violencia simbólica. La escuela como espacio para la reproducción o transformación de las desigualdades sociales.

La escuela secundaria como derecho. Las trayectorias estudiantiles como producto de las condiciones institucionales y socioeconómicas.

La otredad y la transmisión en la escuela

El acto de nombramiento como acto de filiación. La construcción del otro como acto pedagógico. Alteridad y vínculo pedagógico. Representaciones sobre el sujeto pedagógico. Debates en torno a los estereotipos de las/os estudiantes. Juventudes y nuevas subjetividades. Sujeto control (disciplinado), sujeto consumidor, sujeto de derecho.

La igualdad como categoría socio histórica. Homogeneización y normalidad como construcciones de relaciones de poder. Debates en torno a la igualdad, desigualdad, diversidad, equidad y diferencia en las prácticas escolares.

Trabajo docente y reflexión pedagógica

La docencia como trabajo y la práctica docente como práctica política. Las relaciones pedagógicas y el poder en la escuela secundaria. Autoridad pedagógica y convivencia democrática. Vínculos pedagógicos e instituciones escolares como espacios de construcción ciudadana.

La dimensión colectiva de la reflexión pedagógica. La relación entre trabajo docente y culturas. La escuela por diferentes medios. La soberanía digital y el derecho a la educación. La práctica docente y el posicionamiento pedagógico en la construcción de igualdad y justicia.

Denominación: Educación Sexual Integral (ESI)

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1° año

Asignación de horas total y semanal: 32 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

Este taller propone un recorrido conceptual que se retoma en articulación con los contenidos de las diferentes unidades curriculares de la carrera.

La incorporación de esta unidad curricular se inscribe en la perspectiva de género y derechos que asume este diseño. Propicia el conocimiento y la reflexión en torno a las perspectivas y las disputas que las epistemologías feministas proponen en el campo del conocimiento científico. Dicho de otro modo, se trata de visitar las tradiciones que critican





las pretensiones de producción de conocimiento neutral, verdadero y validado universalmente y recuperar la dimensión de la experiencia como productora de saberes situados en relación con la clase, el género, la etnia, el lugar de origen, la edad, entre otras.

De esta manera, la ESI con perspectiva de género y derechos propone ejes conceptuales que problematizan sentidos en torno al conocimiento y los sujetos de la educación con el fin de construir relaciones pedagógicas justas e igualitarias. En esta línea, problematizar la idea de que la ESI se reduzca a “un contenido o tema a dictar” forma parte de la misma experiencia de ruptura epistemológica que se plantea en esta unidad curricular.

A tal fin, este taller propicia una mirada que pretende transformar los modos de apropiación del conocimiento en clave de géneros, integralidad e interseccionalidad y transversalizar la práctica docente colocando el foco en relaciones pedagógicas atravesadas por el carácter sexuado de los saberes y las experiencias, las afectividades y los deseos de los sujetos jóvenes y adultas y adultos.

Se trata de una búsqueda que tensiona determinados lugares del sentido común entre los cuales se plantea que la escuela es neutral en términos de géneros, sexualidades, etnias, clases, entre otras. Y en particular se propone la reflexión sobre la ESI como movimiento que supone rupturas en el sentido de giros políticos y pedagógicos cuyos horizontes implican una mayor justicia curricular.

Contenidos:

La ESI como campo en disputa.

La enseñanza de los ejes de la ESI y las puertas de entrada. El plexo normativo, su recorrido sociohistórico. El abordaje integral de la ESI como construcción social e histórica de múltiples dimensiones (biológica, psicológica, jurídica, ético-política y afectiva). Cruces entre transversalidad y especificidad. Tensiones y debates pendientes en torno a la ESI: binarismo, diversidad sexo-genérica, reapropiaciones institucionales y comunitarias, ambiente, colonialismo, discapacidad.

Sujetos sexuados/as e instituciones educativas.

El sujeto como construcción relacional y colectiva. Sujeto, experiencia e interseccionalidad: género, clase, etnia, discapacidad, dimensión generacional. Identidad, cuerpo y afectividad. Sujetos en los diversos contextos socioeducativos. Construirse como estudiante y hacerse docente.

Saberes generizados.

El punto de vista androcentrista blanco cisheteronormativo en la conformación histórica del conocimiento científico. El conocimiento como pregunta. Legitimidad del saber hegemónico en cuestión. Saberes no institucionalizados y plurales (saberes de género, de etnia, generacionales). Binomio saber/ignorancia. Tensiones y debates al interior del campo disciplinar.

Contextos socioeducativos heterogéneos.





Perspectivas en torno a la noción de contexto: complejidad, heterogeneidad, cotidianeidad e interseccionalidad. La escuela como espacio para la desnaturalización de lo instituido. Prácticas docentes como fundantes de contextos: lo relacional, lo performativo, la dimensión afectiva. La ESI como prácticas y discursos situados. Apropiaciones territoriales de la ESI en el contexto bonaerense y latinoamericano.

Denominación: Cultura digital y educación

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 1° año

Asignación de horas total y semanal: 32 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

En esta unidad curricular se propone sentar las bases de la reflexión pedagógica sobre la cultura digital para articular, de manera transversal, con los saberes propuestos a lo largo de la trayectoria formativa.

El sentido del taller es proporcionar un espacio que ponga en diálogo las realidades culturales de quienes se forman como docentes con los modos posibles de conocer, aprender y enseñar en la complejidad del contexto sociotécnico digital. Se procura generar instancias de reflexión individual y colectiva sobre la cultura digital desde perspectivas críticas y en relación con las propias experiencias biográficas con dispositivos, medios y plataformas digitales.

Del mismo modo, se propone problematizar las hibridaciones entre cultura digital y cultura escolar, así como favorecer espacios colaborativos para interrogar los principales discursos sociales y concepciones instaladas sobre la inclusión digital en las escuelas y en las prácticas de enseñanza.

Es necesario señalar que un abordaje transversal de la cultura digital debe ser entendido en relación con otros desafíos contemporáneos, especialmente con aquellos identificados desde la formación docente inicial como líneas prioritarias de trabajo, la perspectiva de género y la educación ambiental e intercultural, desde una mirada situada en Latinoamérica.

Contenidos:

Cultura Digital

Cultura digital: aproximaciones teóricas. Caracterización de las transformaciones del contexto sociotécnico digital (algoritmos, economía de plataformas, big data y formas tecnológicas de vida). Diferencias teóricas entre sociedad de la información, sociedad del





conocimiento, sociedades de control. Hibridaciones entre cultura digital y cultura escolar. Cultura digital y TIC: diferencias conceptuales y enfoques en la tarea docente.

Modos de ser, estar, hacer y aprender en la cultura digital

Subjetividad mediática: modos de relacionarse consigo mismo, otras personas, los dispositivos y el mundo a través de medios digitales. Las relaciones con el conocimiento y las formas de aprender: transformaciones en la atención y la memoria, canal cognitivo, participación, colaboración e interacción entre personas y dispositivos. Operaciones de la subjetividad mediática. Prácticas de cuidado de sí y de las/os otros en los medios digitales.

Enseñar en la cultura digital

Hacia una pedagogía de la cultura digital. Fundamentos pedagógicos y didácticos para la selección de recursos tecnológicos. Soberanía tecnológica y soberanía pedagógica: posibilidades y límites en los espacios educativos. La inclusión digital como derecho.

Denominación: Educación y transformaciones sociales contemporáneas

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 1º año

Asignación de horas total y semanal: 64 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

Esta asignatura presenta y entrama las perspectivas que atraviesan el diseño en su conjunto, aportando a la construcción de una comprensión compleja de la contemporaneidad. Se integran principalmente aportes de la sociología y la historia.

Propone contribuir a que los/las estudiantes lean su contexto, se lean a sí mismos/as en tiempo y espacio, se interroguen, intervengan, enseñen y se transformen con esas lecturas. Promueve la reflexión sobre los lugares de enunciación, en los cuales los conceptos de matrices de pensamiento, geopolítica y geocultura ocupan un lugar fundamental, así como la comprensión de las transformaciones contemporáneas en sociedades que son diversas y desiguales, entre sí y al interior de cada una. De allí la importancia de las claves históricas y sociológicas para leer la realidad, poniendo especial énfasis en la provincia de Buenos Aires.

Esta unidad curricular propicia articulaciones con el campo de la práctica de primer año. Propone el análisis sobre los modos en que las transformaciones sociales atraviesan los territorios, los sujetos y las prácticas educativas.





Contenidos:

Lugares de enunciación para el análisis de la contemporaneidad

Inscripción de las y los profesores en una historia social. Relaciones entre biografías e historia social. Estructura socioeconómica y cultural de la provincia de Buenos Aires como territorio de inscripción de las/os docentes. El concepto de campo y las dinámicas sociales.

El concepto de Estado: como árbitro, representante de sectores dominantes o campo de disputas y negociaciones. Estado y burocracia. Escuela pública: los/las docentes como agentes del Estado. Construcción de hegemonía como sentido de realidad y conducción cultural de las sociedades. Los/as docentes como intelectuales.

Historia global no eurocéntrica. Contemporaneidad como recuperación de la historia y como simultaneidad y copresencia. Interculturalidad y decolonialidad. Diferencias entre multiculturalismo e interculturalidad. La interculturalidad como reconocimiento.

Geopolítica, geocultura y lugares de enunciación. Matrices de pensamiento: procesos políticos, construcciones culturales y producción de conocimientos. La matriz latinoamericana.

Transformaciones en las sociedades

Globalización y crisis de la modernidad. Neoliberalismo y neocolonialismo. Tensiones entre lo local – nacional – continental – global. Desigualdades y fragmentación social. Desterritorialización.

Claves para comprender la diversidad entre sociedades y al interior de las mismas: organización política y social, estructura socioeconómica, modos de producir condiciones de vida, situación geopolítica, políticas de narración de la historia, avances científicos-tecnológicos, movimientos emergentes – insurgentes.

Procesos y movimientos sociales, culturales, políticos, económicos emergentes. Los movimientos feministas, campesino-indígenas y de las comunidades afro, en disputa con las políticas neoliberales en Latinoamérica.

Transformaciones vinculadas a las cuestiones de género, a problemas del ambiente, a la cultura digital, a los modelos de Estado, a las políticas de ampliación de derechos, al mundo del trabajo. Medios de comunicación y construcción de realidades.

Procesos de transmisión en el marco de las transformaciones contemporáneas

La educación como pasaje de mundos en sociedades diversas. El lugar de la escuela en la transmisión de las culturas. Las transformaciones sociales y las transformaciones en la educación: subjetividades, instituciones, necesidades, expectativas, formas de relación y proyectos diferentes y/o compartidos. El docente como trabajador de las culturas. Geocultura y enseñanza. Los fines, contenidos, promesas y representaciones de la educación secundaria, puestas en tensión por las transformaciones sociales contemporáneas. Aportes de la perspectiva interseccional. La construcción de conocimientos en el marco de las transformaciones sociales, en particular en la provincia de Buenos Aires.



CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Denominación: Introducción a las problemáticas filosóficas

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 1º año

Asignación de horas total y semanal: 64 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

La unidad curricular ofrece un recorrido introductorio a la filosofía a través de una serie de problemas filosóficos tradicionales y otros más actuales. Se busca que en ese recorrido se aborde la naturaleza problemática del campo disciplinar, la especificidad de la perspectiva filosófica, a la vez que se trace un mapa por las disciplinas principales y sus preguntas cardinales, contextos y tradiciones.

Se proponen ejes temáticos para la formulación y abordaje de algunos problemas filosóficos, aunque pueden presentarse otros. La finalidad es que los problemas que se estudien permitan dar cuenta, de alguna manera introductoria, de diferentes períodos de la historia de la filosofía y de las principales disciplinas filosóficas. En tal sentido, la unidad curricular abre discusiones y planteos que luego se retoman y profundizan tanto en las unidades curriculares comúnmente llamadas *sistemáticas* como en aquellas que plantean problemas filosóficos de un período histórico. Se propone de este modo como un espacio propedéutico para el estudio y el ejercicio filosófico que se llevará adelante a lo largo de la carrera.

Contenidos:**La naturaleza problemática de la filosofía**

La cuestión del comienzo y el origen. La argumentación filosófica y la cuestión del método en la filosofía. Las preguntas filosóficas y sus terrenos (las disciplinas filosóficas). Los problemas filosóficos. La cuestión del “objeto de estudio” de la filosofía. Historicidad y situacionalidad como coordenadas del filosofar. Contextos y tradiciones. La cuestión del “canon”.



Algunos problemas de la filosofía

El problema del conocimiento. El escepticismo y la posibilidad del conocimiento. Verdad y apariencia. Concepciones de la verdad. Realismo e idealismo. Racionalidad e irracionalidad.

El problema del poder: orígenes y formas. Saber y poder. Ideología y post verdad. Universalismo, perspectivismo y pluriversalismo.

El problema ético: universalismo, relativismo y nihilismo. Libertad y determinismo. Causa, necesidad y contingencia. Dios y la trascendencia. La identidad, la diferencia y la alteridad. Tolerancia y hospitalidad.

El problema de lo humano. Monismo y dualismo antropológico. La dicotomía mente (alma)-cuerpo. Las emociones, los sentimientos y la razón. La pasión, el deseo y el cuerpo. El ser humano y las vidas no humanas.

Denominación: Lógica y teorías de la argumentación

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 1º año

Asignación de horas total y semanal: 64 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

La unidad curricular propone una introducción a la lógica como disciplina filosófica y a los enfoques contemporáneos más influyentes en el campo de la teoría de la argumentación.

La materia aporta elementos de la lógica para el análisis y la evaluación de razonamientos formales e informales, así como herramientas para la detección, reconstrucción y evaluación de argumentos y falacias. La incorporación de estos contenidos en el primer año de la carrera adquiere relevancia porque su estudio permite abordar tanto la argumentación en la vida cotidiana como la que se ejerce en la práctica científica y en el quehacer filosófico al momento que se leen o realizan producciones académicas. En tal sentido, la evaluación y producción de argumentos a través del estudio de la lógica y de las teorías de la argumentación posee un carácter propedéutico para el ejercicio de la lectura y la escritura en filosofía que se desarrollará a lo largo de la carrera.

Contenidos:

Lógica y lenguaje

Los usos del lenguaje. La dimensión pragmática, sintáctica y semántica. Argumentar y persuadir. La argumentación en la vida cotidiana y en el terreno filosófico.





El objeto de la lógica. Lógica formal e informal. Reconocimiento de razonamientos. Las partes de un razonamiento. Tipos de razonamientos: deductivos y no deductivos. Tipos de razonamientos no deductivos: inducción, analogía, abducción. Verdad, validez y probabilidad. Reconstrucción gráfica de argumentos unitarios, múltiples y entimemas. La lógica aristotélica: del cuadrado de oposición a los silogismos.

La lógica proposicional. simbolización y tablas de verdad. Análisis y evaluación de razonamientos. Falacias formales y no formales. Deducción: la dimensión sintáctica de la inferencia. La lógica de predicados de primer orden. Las proposiciones singulares y las cuantificadas. Lógicas no clásicas. Filosofía de la lógica.

Teorías contemporáneas destacadas de la argumentación

Stephen Toulmin y su crítica al enfoque lógico. El nuevo modelo de argumentación: análisis y evaluación de los argumentos. La nueva retórica de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca. El lugar destacado del auditorio. Puntos de partida de la argumentación. Taxonomía de los esquemas de argumento. El enfoque pragma-dialéctico de Frans van Eemeren y Rob Grootendors. El programa de investigación pragmático-normativo. El modelo de discusión crítica. Otro enfoque sobre las falacias.

Denominación: Filosofía de la cultura

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 1º año

Asignación de horas total y semanal: 64 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

La unidad curricular enfoca la cuestión de la cultura en sus distintos niveles y relaciones, desde un abordaje filosófico. A partir de la reposición de los principales aportes y esquemas interpretativos de la tradición filosófica, la asignatura propone un espacio introductorio para el ejercicio reflexivo sobre la problemática cultural y sus procesos actuales. La materia brinda una clave hermenéutica para el análisis de la sociedad global contemporánea a la luz de las exigencias del presente en su contexto de acción.

Por su constitución, la materia ofrece una instancia de integración con otras perspectivas disciplinares tales como Pensamiento político-pedagógico argentino y latinoamericano y Filosofía argentina y latinoamericana además de otras que hacen a la construcción de la propia identidad cultural.

Contenidos:

Características del abordaje filosófico de la cultura





Las distintas esferas de la cultura. El diálogo interdisciplinario con la antropología, la sociología, la historia y los estudios culturales, poscoloniales y decoloniales. La constitución dialéctica de la cultura: naturaleza y cultura, humanidad y cultura, trabajo y cultura, *civitas* y cultura, identidad y cultura.

Corrientes y enfoques en la historia

el *ethos*, la *Paideia* griega, la cultura y las artes libres en el mundo medieval, la tensión *Bildung* y *Kultur*. Cultura, poder y Estado. El romanticismo alemán. Ernest Cassirer y las formas simbólicas. Fenomenología(s) de la cultura. La hermenéutica cultural ricoeuriana y los símbolos. La antropología estructural de Levy-Strauss.

La relación entre cultura, poder y transformación.

La crítica económico-política a la cultura según Marx; cultura hegemónica y culturas subalternas, cultura popular, cultura nacional en Gramsci; Marcuse y el carácter afirmativo de la cultura y represión, cultura de masas y las industrias culturales (Escuela de Frankfurt). Los abordajes latinoamericanos sobre la cultura y la identidad cultural. Cultura popular y proyecto de liberación en Enrique Dussel. La categoría filosófica de “geocultura” de Rodolfo Kusch. La deconstrucción de la idea esencialista y ahistórica de cultura y la transformación intercultural de la filosofía.

La cultura en el contexto de la globalización

lo universal y lo específico en la cultura, relativismo y universalismo cultural, fundamentalismo cultural, alienación cultural, etno-centrismo, pluralismo cultural, diálogo entre culturas, monoculturalismo, pluriculturalismo, multiculturalidad e interculturalidad.

Denominación: Problemas de filosofía antigua

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 1º año

Asignación de horas total y semanal: 96 hs (3 hs semanales)

Finalidades formativas:

La asignatura aborda los temas y problemas de mayor relevancia que se abren en la filosofía antigua. A través de la presentación de una serie de problemas filosóficos propios del período, se avanza en el estudio de las principales ideas filosóficas de la antigüedad. El planteo de la unidad curricular ofrece tanto las interpretaciones, el análisis y las críticas que se realizan desde las líneas de pensamiento más características a la vez que aporta un vocabulario técnico específico propio de las conceptualizaciones de esos planteos. A través de la reconstrucción y el análisis de las principales tesis y argumentaciones filosóficas que aparecen en derredor de un conjunto de problemas clásicos propone estimular la reflexión e





interpretación filosófica. En su enfoque problemático la materia aporta un conjunto de planteos y argumentos que son útiles para pensar aspectos del presente.

Contenidos:

Introducción al mundo de la filosofía antigua

Las principales escuelas filosóficas de la antigüedad clásica. Periodización. Contexto. Las fuentes y la transmisión de los textos. Mito y filosofía. Los orígenes de la filosofía y sus antecedentes orientales y mesoamericanos. La *paideia* griega e instituciones de formación. Las mujeres y la filosofía en la antigüedad clásica: ciudadanía, *oikos*, *ágora* y política. Sentido y actualidad del estudio de los problemas de estos períodos.

El problema metafísico y del conocimiento

Las “vías de investigación” en Parménides. Heráclito: conocimiento y oposiciones. La sofística: naturaleza y convención. Sócrates y el concepto. Platón, el diálogo y la teoría de las ideas. *Doxa* y *episteme*. Aristóteles, sustancia y atributos, el *organon*, la teoría de la ciencia y el objeto de la filosofía primera. Estoicos: las definiciones del conocimiento, opinión y aprehensión. Los criterios de verdad. Epicureísmo: materialismo, sensación, imaginación y memoria. El escepticismo antiguo. El neoplatonismo. Plotino: el uno y sus emanaciones. Hipatía de Alejandría.

El problema ético-político

El predominio del problema antropológico. La democracia y el surgimiento de la sofística. Sofistas, relativismo y escepticismo. Sócrates y la mayéutica. El intelectualismo moral socrático, la virtud y la ley. Platón: ética y política en la *República*. La educación en *República*. Aristóteles: virtud, ética y política. Las formas de gobierno. El período eudemonológico: la filosofía helenística. Epicuro: placer, dolor y necesidades. Del individualismo al universalismo. Los estoicos: egoísmo y altruismo La razón y las pasiones. Justicia natural, cosmopolitismo y humanidad. Los escépticos: relatividad del conocimiento y la ataraxía. El ascetismo plotiniano.

CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Denominación: Práctica docente I

Formato: Taller / Práctica en Terreno: Trabajo de campo

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 1° año





Asignación horaria semanal y total: 4 hs semanales / 128 hs anuales

Finalidades formativas:

Esta unidad curricular tiene como propósito favorecer acercamientos de las y los estudiantes a las instituciones educativas del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires a partir de un abordaje territorial. Propone la construcción de miradas que desnaturalizan el hecho educativo a partir de la complejidad en clave a los diálogos y tensiones que las transformaciones sociales contemporáneas generan en los territorios, las subjetividades y las instituciones escolares.

El reconocimiento de la multiplicidad de espacios socio-educativos y sus vínculos con las instituciones escolares, la identidad territorial de la escuela secundaria y la diversidad de formatos y ámbitos que la componen se constituyen en el campo de estudio y análisis.

Práctica docente I se configura como el punto de articulación con otros campos de la organización curricular en busca de una interpretación y transformación mutua. Unidades curriculares del CFG como Cultura Digital y Educación, ESI y Educación y Transformaciones Sociales Contemporáneas, entre otras, enriquecen y fortalecen el abordaje de la educación en sentido amplio, brindando claves para leer y releer los vínculos entre los territorios y las instituciones del nivel secundario. En tanto, la contribución del CFE con unidades curriculares introductorias es un insumo necesario para la indagación y el análisis de la historicidad de las disciplinas escolares del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires.

El trabajo de campo recupera el enfoque socio-antropológico, y en particular de la etnografía contribuyendo al desarrollo de miradas de la realidad social que problematizan los modos de construcción del conocimiento en clave de género, ambiental y desde una perspectiva latinoamericana, diferenciándose de posturas neutrales, homogeneizantes y universalizantes. Las experiencias de investigación socio-territorial conforman puertas de entrada posibles al reconocimiento del nivel secundario desde los amplios, diversos y desiguales territorios que lo enmarcan. La y el docente en formación inicia un proceso formativo que le permite reflexionar sobre las escuelas como parte de los territorios y conceptualizar las prácticas docentes en términos situados.

Las prácticas del lenguaje constituyen prácticas fundamentales para el conocimiento, el análisis, la problematización y la reflexión sobre la práctica docente en sus múltiples dimensiones. Esta unidad curricular propicia la participación de las y los docentes en formación de prácticas discursivas que promuevan la lectura y la escritura crítica y activa de textos académicos con diversos grados de complejidad. En este sentido, las prácticas de lectura y escritura requieren de un trabajo intencionado, planificado y sistemático. La lectura y la escritura de biografías, registros, entrevistas, informes, programas socio-educativos y documentos históricos propician el pensar y repensar con otros y otras el complejo entramado que tejen los territorios, los sujetos y las prácticas educativas. La observación y relevamiento de los accesos, usos, prácticas, relaciones y reflexiones desde medios



digitales promueven la problematización del abordaje del trabajo de campo al tiempo que interpela diversos modos de ser, hacer y aprender en la cultura digital.

Las prácticas en terreno de primer año ofrecen la posibilidad a las y los estudiantes de conocer experiencias socio-educativas y ampliar la mirada sobre lo educativo, no reduciéndolo a las prácticas escolarizadas. Al tiempo que la investigación sobre la historicidad de la identidad territorial del nivel secundario permite resignificar las instituciones escolares en el marco de procesos sociales, culturales, políticos y económicos amplios, dinámicos, complejos y generizados.

En este recorrido por la práctica docente se retoman enfoques que se enlazan con las experiencias locales, lo cual permite construir en forma colectiva y colaborativa saberes en clave territorial. Así como también, posibilita reflexionar sobre el hecho educativo como un acto político y un derecho que requiere de docentes comprometidas y comprometidos ética, política, afectiva y pedagógicamente con los procesos de democratización, justicia e igualdad educativa.

Contenidos:

Eje del taller y la práctica en terreno:

Territorios, sujetos y prácticas educativas en la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires.

Las prácticas educativas en sentido ampliado.

Análisis y reflexión sobre trayectorias y experiencias socio-educativas. Análisis territorial sobre organizaciones con perspectiva de género, interculturalidad y problemáticas ambientales locales. Sujetos y espacios socio-educativos en articulación con el nivel secundario. Las y los jóvenes/adultas y adultos en los territorios. Lectura y análisis de programas y experiencias socio-educativas de América Latina, Argentina y provincia de Buenos Aires.

Las instituciones educativas del nivel secundario en el entramado territorial de la provincia de Buenos Aires.

La territorialidad y las instituciones del nivel secundario. Ámbitos y modalidades. Mapeo de instituciones e historicidad del nivel secundario en el territorio. Desigualdades, políticas públicas y escuelas. Desnaturalización de la mirada sobre el hecho educativo. Representaciones sociales sobre el nivel secundario y la problematización de las prácticas educativas desde una mirada multidimensional, interseccional y de la complejidad. Desafíos de la obligatoriedad del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. La educación y el reconocimiento a la diversidad en los debates en torno a la igualdad. La escuela como lugar para la construcción de lo público y lo común. Lectura y análisis de programas educativos nacionales y provinciales de acompañamiento de trayectorias y terminalidad del nivel secundario.



Aproximaciones al trabajo de campo a partir del enfoque etnográfico en la investigación educativa.

Conocimiento, poder y género en la construcción de subjetividades e identidades culturales en los territorios de la provincia de Buenos Aires. Marcos teóricos, observación, entrevistas, análisis de documentos, producción de informes. Registros, análisis y comunicabilidad.





SEGUNDO AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Denominación: Didáctica y currículum

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 2° año

Asignación de horas total y semanal: 64 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

Esta asignatura recupera y problematiza una de las líneas de formación: la centralidad de la enseñanza. Parte de entenderla como una práctica social y política y, por tanto, comprometida con los proyectos educativos de las sociedades en diferentes épocas. Elegir qué se transmite, cómo, cuándo, por qué, dónde y con quiénes, excede las decisiones meramente técnicas e implica un posicionamiento político y pedagógico.

Tiene el propósito de favorecer espacios de análisis y reflexión en torno a la complejidad de los procesos de enseñanza en articulación con los aportes de las didácticas específicas. A tal fin, problematiza, por un lado, las distintas concepciones de la enseñanza, las características, perspectivas teóricas y prácticas a ellas asociadas. Por otro lado, aborda la complejidad en la selección de los saberes culturales que componen el currículum, entendiendo a éste como la síntesis de los elementos culturales que conforman la propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores con intereses diversos.

Procura establecer vínculos con los contenidos del Campo de la práctica docente, en tanto propicia la construcción de una posición personal por parte de las y los docentes en formación, en torno a la tarea de enseñar en las instituciones educativas del nivel secundario.

Contenidos:

La enseñanza en las instituciones educativas de la educación secundaria.





La enseñanza como práctica social y transmisión de los saberes culturales. La enseñanza como objeto de estudio de la Didáctica. La Didáctica como teoría acerca de las prácticas de enseñanza. Conceptualizaciones, enfoques y modelos de enseñanza. La intencionalidad y corresponsabilidad de la enseñanza. Las relaciones entre enseñanza y aprendizajes. Identidades y estilos de aprendizaje en las propuestas de enseñanza. Educación inclusiva como derecho y trabajo corresponsable en la construcción de dispositivos de intervención.

Las decisiones de enseñanza y organización de la actividad escolar: la planificación de situaciones de enseñanza (componentes de la planificación didáctica), organización del tiempo didáctico (modalidades organizativas/estructuras didácticas), previsión de condiciones e intervenciones que propicien los aprendizajes, organización de la vida en común en las aulas y la institución. Los saberes y experiencias de los/as estudiantes en las decisiones acerca de la enseñanza. Los procesos de evaluación como parte de la enseñanza.

La sistematización de la práctica educativa como posibilidad de articular, comprender y resignificar las complejas relaciones entre enseñanza y aprendizajes. La reflexión y sistematización de las prácticas de enseñanza como proceso de construcción de conocimientos sobre la actividad profesional docente.

El currículum como campo y política pública.

El currículum y la síntesis de saberes culturales. Carácter público del currículum. Diferentes niveles de concreción curricular. El lugar del/la docente en los diferentes niveles de concreción. Racionalidad técnica, práctica y emancipadora. El conocimiento escolar. La construcción del contenido atravesada por el género, raza, clase, etc.

El currículum como campo de disputas. La justicia curricular, la construcción de la igualdad y el reconocimiento de intereses y perspectivas diversas. Desafíos en torno a un currículum latinoamericano/local/regional. Diálogos interculturales en el currículum.

Los diseños curriculares de la Educación Secundaria. Las editoriales y organizaciones del Tercer nivel en los procesos de concreción curricular. Currículum y Mercado.

Denominación: Psicología del aprendizaje

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 2° año

Asignación de horas total y semanal: 64 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

Esta asignatura tiene como propósito ampliar la mirada sobre los problemas y escenarios



educativos actuales, en pos de favorecer la inclusión educativa y social. Aporta marcos referenciales para analizar la existente relación entre el aprendizaje, el desarrollo, las culturas y la educación.

Parte de concebir al aprendizaje como un proceso de representación interna, que resulta de una actividad sociocultural co-construida y colaborativa, a la vez que reafirma el carácter constructivo de los procesos de adquisición de los conocimientos -lo que conduce a valorar los aportes de quien aprende al propio proceso. En este marco, propone analizar el reconocimiento de las diversidades en los procesos de aprendizaje y desarrollo, y problematiza las situaciones de fracaso generadas por el dispositivo escolar, devenidas en rótulos y/o etiquetas que, con frecuencia, suelen obturar la posibilidad de revertir las condiciones de educación.

Contenidos:

Teorías del aprendizaje y prácticas educativas

Psicología para la educación de hoy: una ciencia en diálogo con la Historia, la Antropología, la Sociología, la Filosofía y la Pedagogía.

Las teorías del aprendizaje que contribuyen a la toma de decisiones sobre la enseñanza. La construcción de conocimientos desde los aportes de la Psicología Genética: Piaget en el marco del debate epistemológico contemporáneo. La teoría Socio – Cultural: el Sujeto del Aprendizaje en la perspectiva de Vigotsky. La construcción de conocimientos en el aula. La clase como espacio dialógico. La construcción de significados compartidos. La construcción de aprendizajes en el seno de la grupalidad. El problema de la construcción de conocimientos en diferentes contextos: el cotidiano y el escolar

El aprendizaje, el desarrollo psicológico y las prácticas educativas

Las diversas modalidades de aprendizaje de los grupos humanos, en la multiplicidad de escenarios educativos. Controversias en torno a la ideología de la normalidad. La decolonización de los vínculos y el reconocimiento de la otredad como sujetos pensantes.

Educación inclusiva como derecho. El trabajo corresponsable con otros actores institucionales y con las modalidades del Sistema Educativo. Dispositivos de intervención compartidos y situados.

La inclusión de jóvenes en situación de discapacidad transitoria o permanente y el principio de normalización.

El desarrollo humano y las nuevas formas de acción y participación en el marco de las transformaciones sociales contemporáneas: la cultura digital, la perspectiva de género, la problemática ambiental.



Denominación: Análisis de las instituciones educativas

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 2° año

Asignación de horas total y semanal: 32 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

Esta asignatura tiene como propósito hacer foco en el análisis de las instituciones educativas, considerando la importancia de sus gramáticas y dinámicas en la construcción de subjetividades y propuestas educativas. Aporta marcos referenciales para analizar la relación entre instituciones, historia, Estado, culturas y educación.

Propone situar el trabajo docente desde un enfoque institucional, que permita complejizar la intervención educativa. En este sentido, articula con el campo de la práctica del segundo año ya que aporta conceptos que permiten problematizar el trabajo docente en las instituciones de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

Contribuye a reflexionar sobre las transformaciones sociales actuales y sus potenciales efectos en las maneras de convivir, aprender y enseñar en las instituciones educativas con grupos humanos diversos.

Se presentan problemas que requieren abordajes interdisciplinarios y se propone pensarlos desde el marco de las políticas de inclusión y el enfoque de derechos.

Contenidos:

Las instituciones educativas como construcción sociohistórica

Concepción de vida cotidiana y escuela. Las instituciones educativas como versiones locales de procesos de mayor alcance. Lo cotidiano como momento de la historia. Inscripción de los proyectos institucionales en los procesos históricos de luchas y negociaciones locales. Presencia del Estado y de las organizaciones sociales en la vida institucional. Lo documentado y lo no documentado en las instituciones educativas.

Las instituciones educativas en la construcción de las relaciones sociales

El papel de la escuela en la construcción de subjetividades y de relaciones sociales. La socialización grupal y su papel fundamental en la escuela secundaria. Gramáticas, culturas y dinámicas institucionales en la educación secundaria. La dialéctica instituido – instituyente. Aportes de la teoría psicoanalítica, la sociología, la antropología y la psicología social al análisis de las instituciones educativas.

El fracaso y el éxito escolar, buenos y malos alumnos: análisis crítico de estas categorías y sus indicadores en el marco de un abordaje institucional. La medicalización de la vida



cotidiana de las/os jóvenes, y el lugar de la escuela.

Políticas de cuidado. Convivencia escolar en tensión con el paradigma disciplinario. La intervención amorosa, de hospitalidad y cuidado del adulto-educador en la construcción de relaciones igualitarias y democráticas. La ESI como perspectiva que tensiona la organización escolar desde un enfoque de Derechos y respeto por la diversidad.

El abordaje de conflictos desde la palabra, el accionar cooperativo y la construcción de lo común en las escuelas.

Denominación: Pensamiento político pedagógico latinoamericano

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 2° año

Asignación de horas total y semanal: 64 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

Pensamiento político pedagógico latinoamericano pone en diálogo aportes de diversas disciplinas, como historia de la educación, sociología de la educación y pedagogía a fin de reflexionar sobre pensamientos político-pedagógicos y proyectos educativos en América Latina. Se trata de reconocer la historicidad, conflictividad y politicidad de los procesos educativos y aportar a su desnaturalización y construcción del posicionamiento docente situado, inscribiendo a las/os docentes en el territorio y la historia de la provincia de Buenos Aires. Articula con Didáctica y Currículum, recoge los abordajes de Pedagogía y de Educación y transformaciones sociales contemporáneas y a la vez propone continuidades con Política educativa argentina. En este sentido la asignatura pretende aportar a la reflexión sobre las experiencias transitadas en el Campo de la Práctica docente al advertir su historicidad como aspecto ineludible para la reflexión educativa.

Se analiza el pensamiento político y pedagógico construido por referentes regionales y su inscripción en los movimientos y perspectivas paradigmáticos de América latina y en particular de nuestro país. Los desarrollos del pensamiento político-pedagógico latinoamericano, en clave histórica, resultan fundamentales para problematizar los actuales desafíos de la educación y la escuela secundaria, a fin de construir miradas comprometidas con la igualdad educativa y la justicia social. La asignatura propone desandar miradas eurocéntricas y coloniales reconociendo los vínculos entre las pedagogías latinoamericanas y los proyectos político-educativos en disputa.

Contenidos:

La historicidad de los procesos educativos desde una perspectiva latinoamericana



La historicidad de las prácticas educativas. Los aportes del enfoque histórico y sociológico a la reflexión educativa. Modernidad y colonialidad. El pensamiento pedagógico como construcción geopolítica. Luchas emancipatorias en América Latina en contexto de colonización y proyectos-pensamientos educativos en disputa.

Orígenes del sistema educativo nacional y provincial. Pensamiento político pedagógico en Argentina y su relación con la construcción del Estado Nación argentino y el pensamiento liberal. La construcción de la identidad latinoamericana. Matrices fundacionales: sedimentos, críticas y transformaciones. Alternativas pedagógicas al proyecto educativo liberal.

Proyectos educativos y teorías pedagógicas en disputa durante el siglo XX: finalidades, sujetos y experiencias. El pueblo como sujeto y su influencia en las políticas públicas y los proyectos educativos. Sus vínculos con los procesos de democratización y/o exclusión educativa. Expansión del sistema educativo y su relación con el proyecto socioeducativo de mediados del siglo XX. Características de la expansión educativa en la provincia de Buenos Aires. Educación y dictaduras cívico-militares en América Latina: Plan Cóndor y neoliberalismo. Las instituciones educativas como espacios de disputas por la memoria.

Propuestas emancipatorias y escuela secundaria

Pensamiento pedagógico en debate durante el siglo XXI: contextos de producción, sentidos y el lugar otorgado a la escuela. Pedagogías de la liberación: sus aportes para la escuela secundaria actual. Educación popular y la democratización de la educación. Lo público, el Estado, el mercado y el sujeto pueblo en las reformas político-educativas del siglo XXI en América Latina.

Experiencias educativas en Argentina y América latina en clave de democratización. Jóvenes y participación política: sujetos de derechos y movimientos juveniles. Diversidad y movimientos sociales sus propuestas educativas. Feminismos y decolonialidad. Los sujetos pedagógicos. Trabajo docente en perspectiva histórica, sus condiciones y su papel en la construcción de alternativas educativas.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Denominación: Filosofía de la enseñanza filosófica

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 2° año

Asignación de horas total y semanal: 64 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:





En esta unidad curricular se propone indagar filosóficamente qué significa “enseñar filosofía” en el contexto actual. Ello implica, en primer lugar, asumir definiciones sobre la misma filosofía, algo que han hecho filósofos y filósofas a lo largo de la historia, en el marco de sus propias filosofías.

La unidad curricular invita a recorrer esas diferentes concepciones y a discutir los sentidos de aquello que se enseña actualmente bajo el nombre filosofía. Se propone tematizar críticamente la ligazón entre la filosofía y su transmisión, y para tal fin se abordan tanto aquellos planteos que consideran a la labor de enseñanza como una instancia del filosofar, como aquellos otros que niegan algún vínculo necesario entre ellas. En ese sentido la materia se articula con Introducción a las problemáticas filosóficas en tanto se aborda de manera integral la pregunta por la naturaleza de la filosofía a través de la pregunta por su enseñanza.

Contenidos:

Cuestiones de fundamento en la enseñanza de la filosofía

Filosofía y filosofar, hacer filosofía y enseñar filosofía. Por qué y para qué enseñar y aprender filosofía. La enseñanza de la filosofía como problema filosófico: relación entre las concepciones de la filosofía y los modos de enseñarla. La enseñanza de la filosofía como problema político. Reproducción y transformación: el lugar de la filosofía y de su enseñanza. La institucionalización de la filosofía y la filosofía como profesión.

Diferentes concepciones de la filosofía y su enseñanza

La filosofía como praxis y transformación. La filosofía como forma de vida. La filosofía como contemplación y actividad intelectual. La filosofía como actividad laboral. La filosofía como ciencia. La filosofía como creación de conceptos. Filósofos y filósofas ante la enseñanza de la filosofía.

Enseñar, investigar, filosofar

Comunicación pública y divulgación de la filosofía. El deseo de enseñar filosofía y el deseo de aprender filosofía. La posibilidad de un/a docente filósofo/a.

Denominación: Antropología filosófica

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 2° año

Asignación de horas total y semanal: 96 hs (3 hs semanales)



**Finalidades formativas:**

Esta unidad curricular plantea la pregunta filosófica por el ser humano, su condición y constitución. Se propone ofrecer un panorama de sus principales posturas en perspectiva histórica y un abordaje detenido sobre dimensiones esenciales en la materia.

El estudio de la antropología filosófica brinda herramientas conceptuales para comprender debates de la agenda presente, como las cuestiones relativas al cuerpo, el género, el y los lenguajes, la identidad personal y social y las relaciones. La materia recupera y profundiza contenidos y discusiones de Introducción a las problemáticas filosóficas y Filosofía de la cultura.

Contenidos:**Lo humano como cuestión filosófica. Aproximaciones en perspectiva histórica.**

El ser humano frente a sí mismo. La búsqueda de la diferencia específica. El ser humano como animal *rational*. La persona *imago Dei* en la filosofía judeocristiana. El ser humano como sujeto y autoconciencia. La definición de lo humano como justificación para el dominio. La “muerte del hombre” y la crítica a la subjetividad en la filosofía contemporánea. Las filosofías de la sospecha y las heridas del hombre. De la subjetividad a las subjetividades. La crisis del humanismo, antihumanismo, posthumanismo, transhumanismo. Lo humano y no-humano.

Cuerpo, tiempo y comunidad

Monismo y dualismo. La distinción fenomenológica *Körper* y *Leib*. El dualismo mente-cerebro. El disciplinamiento de los cuerpos. La sexualidad. La marca androcéntrica de la antropología. Teorías del cuerpo: el cuerpo político, biológico, máquina, cybor. La cuestión del género.

El carácter finito e infinito del ser humano. El tiempo, la temporalidad y la historicidad. La existencia humana como acontecer histórico.

Identidad personal. Ipseidad. Identidad narrativa. El ser humano como ser de relaciones. Intersubjetividad. El encuentro con el Otro como diferencia y como alteridad. Del yo al nosotros. La comunidad y la construcción de lo común. Lo humano como construcción intercultural.

Denominación: Filosofía de la ciencia y la tecnología

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 2° año

Asignación de horas total y semanal: 96 hs (3 hs semanales)





Finalidades formativas:

La unidad curricular aborda los principales problemas y discusiones sobre la naturaleza de la ciencia y la tecnología en perspectiva filosófica, incorporando algunos casos emblemáticos de la historia del conocimiento científico. Para tal fin, se recorren las corrientes epistemológicas clásicas del siglo XX: aquellas que inicialmente se centraron en los componentes lógicos de la cuestiones de justificación y validación del conocimiento científico, como aquellas que amplían esas cuestiones a sus condiciones de producción históricas, psicológicas, sociológicas, etc. Asimismo, en tanto la ciencia constituye una práctica social específica, configurada en tramas institucionales de saber y poder, se incluyen algunas posiciones críticas de la epistemología tradicional así como de la racionalidad científica en su versión dominante. Además de una reflexión sistemática sobre la ciencia, su práctica y algunos momentos de su historia, la materia ofrece a la formación un espacio para el tratamiento filosófico de su dimensión social, el lugar que ocupa la ciencia en nuestras vidas, los modos de considerar el conocimiento científico frente a otro tipo de saberes, el impacto de los avances tecnológicos y los problemas filosóficos que suscita, entre otras cuestiones.

Contenidos:

Corrientes epistemológicas.

El positivismo lógico y el falsacionismo. El problema de la inducción y el método hipotético deductivo. Carnap, Popper, Hempel: el problema de la justificación del conocimiento. Estructura y contrastación de las teorías científicas. El problema de la explicación científica. La “nueva” filosofía de la ciencia: Kuhn y la noción de paradigma. Lakatos y los programas de investigación, Feyerabend y el anarquismo epistemológico. La cuestión del progreso científico. La filosofía feminista de la ciencia: tradiciones, corrientes y cuestiones principales. Epistemologías del sur.

El conocimiento científico y la tecnología: características, clasificaciones y controversias.

Ciencias empíricas y ciencias formales. Epistemología de las ciencias sociales y epistemología de las ciencias naturales. El problema de la neutralidad valorativa del conocimiento científico. El cientificismo y el problema de la responsabilidad de la ciencia y la tecnología. La tecnociencia y la crítica al cientificismo.

Historia de la ciencia: algunos casos de estudio emblemáticos.

El acontecimiento Galileo. La revolución copernicana. Lavoisier, el flogisto y la teoría de la combustión. La investigación de Semmelweis. Darwin, el origen común y la selección natural. El descubrimiento de Mendel y la genética actual. Marie Curie, la investigación científica y el lugar de la mujer en la ciencia. Ética y ciencia: el experimento de Milgram.

El lugar de la ciencia y la tecnología en el mundo contemporáneo.



Discursos y prácticas anti-científicas. Ciencia y pseudociencia. La dimensión ética de la ciencia y la tecnología. Comunicación pública de la ciencia: desinformación y noticias falsas en medios digitales, democracia y verdad.

Denominación: Concepciones de la democracia y la ciudadanía

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 2° año

Asignación de horas total y semanal: 32 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

Esta unidad curricular de carácter cuatrimestral ofrece un recorrido por las principales cuestiones filosóficas relativas a la democracia y la ciudadanía. El vínculo entre filosofía y democracia se estudia críticamente a partir del análisis de algunas de las principales concepciones de la democracia y de la ciudadanía. La unidad curricular pone un especial énfasis en la reflexión y discusión sobre qué se entiende por democracia, libertad, igualdad, ciudadanía, entre otros temas. Es así que aborda núcleos conceptuales y problemáticos que permiten organizar el debate filosófico alrededor de los modelos justificatorios- clásicos y contemporáneos- de distintas formas de la democracia y sus desafíos a los que se enfrenta la democracia.

La materia recoge algunos elementos trabajados en Filosofía de la cultura a la vez que presenta una serie de contenidos que serán retomados y confrontados con nuevas cuestiones en los espacios de Filosofía argentina y latinoamericana, Filosofía política, Ética y Problemas de filosofía contemporánea.

Contenidos:

¿Qué es la democracia?

La reflexión filosófica de la democracia y el problema de la definición: descripción y prescripción. Taxonomías: democracia clásica, liberal, elitista-competitiva, pluralista, deliberativa, participativa, entre otras. La concepción procedimental, sustantiva, moralizante, no moralizante, normativa y realista.

El abordaje filosófico de la ciudadanía.

El criterio de delimitación o inclusión a la ciudadanía. La ciudadanía, las identidades y los derechos. Ciudadanía nacional, global, cosmopolita, intercultural, diferenciada y otras. Ciudadanía digital: el ejercicio de la ciudadanía en espacios virtuales.

Problemas y desafíos de la democracia



El dilema de Tocqueville y el problemático balance entre igualdad y libertad. La libertad negativa, positiva y la libertad como no dominación. Libertad de participación y autonomía. Democracia y justicia social. Las migraciones como desafío a la ciudadanía y la democracia. Democracia y neoliberalismo. Democracia y ecología. Democracia, medios masivos de comunicación y redes sociales. Ciberdemocracia. Feminismos. Educación y democracia: actitudes, acciones y propuestas éticas y políticas antidemocráticas.

Denominación: Problemas de filosofía medieval

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 2° año

Asignación de horas total y semanal: 96 hs (3 hs semanales)

Finalidades formativas:

Problemas de filosofía medieval propone estudiar los principales temas y problemas presentes en distintos períodos que van desde la Antigüedad tardía hasta el Renacimiento. La asignatura brinda herramientas conceptuales que permiten reflexionar acerca de los cambios socioculturales en los que se inscribió el quehacer filosófico en esa época y contribuyen a trazar una línea de continuidad histórica relacionada con la unidad curricular Problemas de filosofía antigua y Problemas de filosofía moderna. Brinda un panorama de las principales teorías, interpretaciones, análisis y críticas dentro de las distintas líneas de pensamiento características de cada período. Asimismo, provee de un vocabulario técnico específico propio de las conceptualizaciones de esos planteos. En su enfoque problemático la materia aporta un conjunto de planteos y argumentos que son útiles para pensar aspectos del presente.

Contenidos:

Introducción al mundo de la filosofía medieval

El surgimiento de la filosofía medieval. Pasaje de la antigüedad al medievo. Mundo grecorromano y pensamiento cristiano. La periodización y los contextos históricos. Neoplatonismo y patrística. Patrística griega y patrística latina. La educación en el medievo e instituciones de formación. La clausura de la escolástica y la apertura de centros y modos desescolarizados de producción del conocimiento. La actual América en tiempos de la Europa Medieval.

El problema metafísico y del conocimiento: razón y revelación en el conocimiento del mundo y de Dios. La asimilación cristiana del neoplatonismo: el Pseudo-Dionisio y Agustín de Hipona. Escepticismo, razón, fe e iluminación en Agustín de Hipona. Boecio y la lógica aristotélica. Anselmo de Cantebury y la demostración de la existencia de Dios. El





pensamiento árabe y la transmisión de los escritos metafísicos y físicos de Aristóteles al mundo europeo. El problema de los universales. El realismo y el conceptualismo de Abelardo. La filosofía de Tomás de Aquino. Duns Escoto y las limitaciones del entendimiento humano. El nominalismo de Ockham. El desarrollo de la lógica y los inicios de la ciencia empírica en los siglos XIII y XIV. Eckhart y el misticismo especulativo. Las comunidades de mujeres y el pensamiento de Margarita Porete.

El problema ético-político: vida mundana y vida transmundana. La obediencia cristiana y los Padres de la Iglesia. Agustín de Hipona: la voluntad humana, la ciudad divina y la terrenal. Tomás de Aquino y la teoría de las virtudes. La doctrina de la ley natural y la concepción de la sociedad humana. Ockham: la doctrina de la soberanía política. Poder político y poder eclesiástico. La dificultades para la enunciación pública de la mujer medieval. La subordinación de la mujer en el proto feminismo de Christine de Pizán. La escolástica en América hispánica.

CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Denominación: Práctica docente II

Formato: Taller / Práctica en Terreno: Ayudantía

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 2° año

Asignación horaria semanal y total: 4 hs semanales / 128 hs anuales

Finalidades formativas:

Esta unidad curricular propone la construcción de una mirada institucional situada que favorezca la reflexión y el análisis del trabajo docente en la educación secundaria. La organización del nivel, sus formatos y los diferentes ámbitos en donde se desarrolla requieren asumir la docencia desde sus múltiples dimensiones y desde las configuraciones territoriales en la que se enmarca, reconociendo a las y los docentes como trabajadores intelectuales y de las culturas.

Así como la Práctica Docente I parte del reconocimiento de la multiplicidad de espacios educativos y sus vínculos con el nivel secundario, la Práctica Docente II tiene como finalidad conocer, analizar y reflexionar sobre las particularidades que caracterizan el trabajo docente en las instituciones del nivel. Retoma los aportes de la mirada socio-antropológica, y en particular de la etnográfica en la investigación educativa. Aborda la



perspectiva de género, la educación ambiental y la cultura digital de forma transversal tanto en la planificación de las propuestas de ayudantía, así como en la observación, la lectura y el análisis de proyectos y prácticas institucionales, documentos curriculares y normativas del nivel.

El carácter articulador e integrador de la organización del CPD habilita poner a disposición del proceso reflexivo los saberes que los CFG y CFE aportan. Unidades curriculares como Pedagogía, Didáctica y Curriculum y Análisis de las instituciones educativas, entre otras, brindan los marcos interpretativos y conceptuales para abordar el trabajo docente en los múltiples espacios institucionales. Del mismo modo, los aportes del CFE, con unidades curriculares como las didácticas, propician la reflexión sobre la enseñanza desde las particularidades de cada campo de saber.

Desde la práctica en terreno, la ayudantía propicia las intervenciones de las y los docentes en formación en propuestas didácticas y/o institucionales en el nivel secundario. Son intervenciones que forman parte de un trayecto gradual y anticipan las prácticas de aula y la residencia. Permiten vislumbrar la multidimensionalidad del trabajo docente, las articulaciones con otras modalidades y los diversos espacios donde pueden acontecer situaciones de enseñanza. Algunos ejemplos de ayudantías posibles pueden ser: participación en la organización de proyectos institucionales con especial atención en aquellos vinculados a la ESI, la perspectiva ambiental y la cultura digital, intervenciones que impliquen establecer vínculos con organizaciones socio-comunitarias del territorio, tutorías, revinculaciones de estudiantes, salidas didácticas, acompañamiento en la organización de actos escolares, ferias educativas, olimpiadas escolares, propuestas de trabajo en laboratorios, bibliotecas y clases, entre otras.

Observar, analizar, planificar e intervenir en ayudantías propician el reconocimiento de las particularidades del trabajo docente frente a la multiplicidad de variables que implican el acto de enseñar. La continuidad en el trabajo con las prácticas de lectura y escritura buscan promover una mayor autonomía en la y el docente en formación para vincularse con el conocimiento del trabajo docente en las instituciones educativas y favorecer la producción de un saber especializado desde las experiencias institucionales.

El acompañamiento al docente co-formador, la observación y el análisis del trabajo *in situ* aportan la posibilidad de transitar por experiencias en las prácticas de enseñanza con la finalidad de construir una mirada que desnaturalice el trabajo docente, asuma la complejidad de la intervención y la toma de decisiones y reconozca al trabajo docente como una construcción colaborativa y reflexiva.

Contenidos:

Eje del taller y la práctica en terreno: El trabajo docente en las instituciones de educación secundaria en la provincia de Buenos Aires.



Reconocimiento del trabajo docente y sus particularidades

El trabajo docente en la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires: representaciones sociales y vinculaciones con las transformaciones sociales. Configuración del trabajo docente en los diversos contextos a partir de las tensiones, las singularidades, las desigualdades y las diversidades de las instituciones y los sujetos que las integran. Feminización del trabajo docente y desigualdades de género según las disciplinas y los roles institucionales. Las y los docentes como trabajadores intelectuales y de las culturas.

La organización del trabajo y las prácticas docentes

Las tareas que conforman el trabajo docente. La cultura escolar. El trabajo docente y las diversas situaciones de enseñanza: la biblioteca, el taller, el laboratorio, el patio de la escuela, las salidas didácticas, el aula, revinculaciones de estudiantes en el nivel, entre otras. La institución escolar y la filiación. Cultura institucional. La participación en el desarrollo del proyecto educativo institucional, la toma de decisiones y los acuerdos institucionales: el trabajo docente en equipos institucionales. Proyectos de articulación con otros niveles: primaria y secundaria; secundaria y estudios superiores; secundaria y mundo del trabajo. Lectura, análisis e interpretación de diseños curriculares, documentos ministeriales de apoyo para la enseñanza y proyectos institucionales. La educación sexual integral, la educación ambiental y la cultura digital como perspectivas transversales en las propuestas curriculares y proyectos institucionales en la escuela secundaria.

Planificación y puesta en práctica de ayudantías docentes en diversas situaciones de enseñanza

Introducción a la planificación de la enseñanza: proyectos, secuencias didácticas, planes de clase. Lectura y escritura de registros de observación, informes y propuestas de enseñanza. La reflexión sobre la práctica docente: la experiencia en las prácticas de ayudantía. La construcción de saberes a partir de la observación, el intercambio con la o el docente co-formador, el equipo de conducción institucional y la propia práctica.





TERCER AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL





Denominación: Trayectorias educativas de jóvenes y adultos

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 3° año

Asignación de horas total y semanal: 32hs. (2 hs. semanales)

Finalidades formativas:

Esta unidad curricular aborda la complejidad de las trayectorias de jóvenes y adultos desde dos ángulos: la diversidad que ofrece el sistema para garantizar igualdad y la necesidad de reconocer trayectorias que trascienden al sistema educativo, aunque lo incluyen. Esto implica considerar las condiciones socio-económicas, políticas y culturales en que se han configurado estas trayectorias.

En relación con el campo de la práctica de tercer año aporta marcos conceptuales e interpretativos acerca de los modos en que jóvenes y adultos transitan los niveles y modalidades en el sistema educativo provincial .

Desde un lugar de corresponsabilidad, de políticas de igualdad y de fortalecimiento de las articulaciones posibles interpela las nociones de normalidad y capacidades individuales a la vez que fortalece la importancia de los proyectos intra e interinstitucionales para sostener trayectorias. Propone tensionar la noción de monocronía de aprendizajes para colocar la enseñanza en el centro del trabajo institucional.

Contenidos:

Comunidades y sujetos en el nivel secundario

Inscripción local, provincial, nacional y regional de las escuelas secundarias. Interseccionalidad y diálogos interculturales en las instituciones del nivel: situación de clase, género, raza, etnia, de las/os jóvenes y adultas/os que transitan la educación secundaria. Trayectorias educativas heterogéneas y contingentes de jóvenes y las/los adultas/os en el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires. Jóvenes y adultas/os como productoras/es de culturas. Las experiencias y saberes de jóvenes y adultas/os: su valoración en las propuestas de enseñanza. Lo común y lo específico de las trayectorias educativas, de los grupos escolares y los proyectos institucionales.

Derecho a la educación y estructura del sistema educativo bonaerense.

Reconocimiento político y pedagógico de las diversidades y diferencias.

Niveles y modalidades: relaciones que fortalecen trayectorias. Políticas de articulación





entre niveles y modalidades. Caracterización y propósitos de las diferentes modalidades: Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y el lugar de los Centros Educativos Complementarios; Educación Física y los Centros de Educación Física; Educación Especial, Proyectos de enseñanza en instituciones de educación común y Centros de Formación Integral; Educación Permanente de Jóvenes, Adultos, Adultos Mayores y Formación Profesional: CENS; Educación Artística: Escuelas de Educación Estética; Educación Técnico-Profesional.

Sostenimiento de trayectorias

La “normalidad” en cuestión. De las capacidades del individuo a la generación de condiciones educativas. Complejización y profundización de la enseñanza: contenidos y su organización, estrategias, decisiones sobre los tiempos de enseñanza y de aprendizaje.

Enseñanza y corresponsabilidad. Construcción de proyectos intra e interinstitucionales para sostener trayectorias..

Denominación: Problemas filosóficos de la educación

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el DC: Campo de la Formación General - Tercer año

Asignación de horas total y semanal: 64 hs.(2 hs. semanales)

Finalidades formativas:

La materia ofrece un espacio para pensar una serie de problemas contruidos en la intersección de temas filosóficos y educativos. Se asume que la filosofía, más que un saber, constituye una forma de relacionarse con los saberes, una forma de pensamiento que, al volcarse sobre los saberes de la educación, construye un horizonte novedoso de problemas, preguntas y perspectivas. La filosofía no es sólo un cúmulo de conocimientos disciplinares a transmitir sino también un quehacer abierto y una práctica dialógica, que tiene en las preguntas su modo privilegiado de ejercicio. En tanto actitud interrogativa, de cuestionamiento crítico y radical, la filosofía toma a la educación misma como un problema filosófico. En este sentido, esta unidad curricular se propone invitar a una conversación filosófica a partir de textos y problemas, y evitando el acento en la transmisión de un corpus de conocimientos, corrientes y teorías filosóficas. Ese corpus, en todo caso, estará al servicio de la construcción de problemas “filosófico-educativos”.

El espacio aborda de forma integral, contextualizada y problematizadora la compleja trama de dimensiones, sentidos, motivaciones, fines que se entretajan en torno a la educación. En tanto práctica humana y social, la educación se inscribe siempre en determinados fundamentos ético-políticos en las formas de entender el conocimiento, la ciencia, la teoría, los métodos, las argumentaciones, y se despliega en el campo problemático del





entrecruzamiento de relaciones de poder e intereses. Para la construcción compartida de problemas filosóficos se han elegido algunos núcleos de interés situados en la zona en que se produce el cruce entre filosofía y educación, considerando siempre que el filosofar constituye una práctica situada. Así, las preguntas que se generan en relación con el sistema educativo bonaerense encuentran en el pensamiento filosófico una posibilidad de comprensión compleja y contextualizada, interpelada por la perspectiva latinoamericana, por la perspectiva de género y por la innegable transformación de la educación a partir de la virtualización y digitalización creciente de las relaciones sociales y del conocimiento.

Contenidos:

Filosofías y educación

Concepciones filosóficas que fundamentan las teorías y las prácticas educativas. Ideas filosóficas en la *paideia* griega. El proyecto educativo moderno y sus supuestos filosóficos. Ilustración, romanticismo, pragmatismo, positivismo, materialismo histórico. Concepciones filosóficas en la pedagogía y filosofía latinoamericanas. Epistemologías eurocéntricas y epistemologías del sur en educación. Educación, colonialismo y decolonialidad. Aportes filosóficos a los debates pedagógicos contemporáneos. Sentido y lugar de la filosofía en la educación.

La dimensión filosófica de la práctica docente

El deseo de saber, el deseo de enseñar y el deseo de la comunidad. La filosofía y los fines de la educación secundaria. La ética de la enseñanza. Valores, principios y cuestiones morales en el acto de educar. Principios filosóficos y políticos de la tarea docente en la escuela secundaria. Imágenes del enseñar. Posibilidad de una "educación filosófica" en la enseñanza de otras disciplinas. Producción y reproducción de discursos, saberes y prácticas en la transmisión educativa. Novedad y repetición en los procesos de educación institucionalizada. El lugar de quienes saben y el lugar de quienes no saben.

Problemas filosóficos en educación

La educación como problema filosófico. La cuestión del sujeto de/en la educación. Obligación y libertad en la enseñanza y en el aprendizaje. Alteridad y otredad desde una perspectiva latinoamericana. La igualdad como categoría filosófica en la educación. El tiempo y la educación. Educación y justicia. La construcción de lo común y los conceptos de exclusión/inclusión en la conversación filosófica - educativa. Cuestiones filosóficas en torno a la digitalización de la vida y el conocimiento. El problema de la verdad y la legitimación de los saberes. Debates sobre el poder en los procesos educativos. La tensión entre la obediencia y la promoción de la autonomía. La autoridad como cuestión filosófica y política. Emancipación, autonomía y gobernabilidad.

Denominación: Política educativa argentina

Formato: Asignatura





Régimen de cursada: Anual - 2 módulos

Ubicación en el diseño curricular: 3° año

Asignación de horas total y semanal: 64 hs.(2 hs. semanales)

Finalidades formativas:

Esta unidad curricular recupera los aportes conceptuales del campo de la política educacional para analizar crítica y propositivamente las políticas educativas en sus distintos niveles de producción y despliegue. Se propone abordar los desafíos y debates en relación con los procesos de democratización del sistema educativo en general, y de la Educación Secundaria en particular, en Argentina y en la especificidad del territorio bonaerense.

Se abordan marcos conceptuales que permitan al docente en formación alejarse del sentido común y desentramar la construcción de sentido presente en las políticas públicas en general y en las políticas educativas en particular.

Se plantean debates que aporten a la construcción del posicionamiento político-pedagógico sobre la organización del trabajo docente y las instituciones educativas del nivel secundario. Su aporte resulta fundamental para complejizar las reflexiones sobre las experiencias transitadas en el campo de la práctica, al favorecer su inscripción en procesos de construcción de políticas públicas.

Asimismo, pretende problematizar los sentidos naturalizados sobre la docencia y visibilizar su dimensión laboral que requiere reflexionar sobre las regulaciones laborales, los sentidos asociados a su trabajo, los modos de organización y el papel que el colectivo docente desempeña en la construcción de la política educativa.

En este sentido, esta unidad curricular comprenderá cuatro núcleos -estrechamente relacionados- que deberán ser puestos en diálogo para abordar la complejidad de la escuela secundaria y los desafíos para su democratización.

Contenidos:

El Estado y las políticas públicas

Estado, políticas educativas y derecho social a la educación. Reformas educativas y debates sobre el papel del Estado en la educación: tensiones entre democratización y exclusión. Neoliberalismo y los procesos de mercantilización de la educación. Las políticas educativas como campos de disputas y relaciones de poder.

Estructura y regulaciones del sistema educativo provincial

La educación secundaria en el marco de los niveles, modalidades y ámbitos. Marco normativo del sistema educativo argentino y bonaerense como construcción de sentido sobre la práctica docente. Las distintas dimensiones de las políticas públicas y sus





relaciones con la especificidad del escenario educativo. Federalismo y organismos de gobierno.

La escuela secundaria como derecho.

Del paradigma de la selectividad al paradigma de la democratización. Políticas socio educativas de acompañamiento a las trayectorias. Espacios de participación en el Nivel Secundario. Las instituciones educativas como productoras de sentido y espacios de relaciones de poder. La participación estudiantil, las políticas de memoria y DDHH, ambiente y género.

La docencia como trabajo

Sentido, condiciones y organización del trabajo docente. El papel de los/as trabajadores/as de la educación en la política educacional. Las organizaciones sindicales, derechos laborales y derecho a la educación. Género y trabajo docente. Feminización del trabajo docente. La desigual distribución genérica del profesorado en las escuelas secundarias: roles y disciplinas.

Formación docente y prácticas educativas.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Denominación: Didáctica de la filosofía

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 3° año

Asignación de horas total y semanal: 64 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

La materia aborda desde la filosofía diversas técnicas y herramientas, recursos y materiales para la enseñanza de contenidos filosóficos. En continuidad con la unidad curricular Filosofía de la enseñanza filosófica, el espacio trabaja sobre cuestiones didácticas de la enseñanza de la filosofía, atendiendo a la coherencia entre las cuestiones de fundamento con la metodología que se sostenga. La pregunta por el “¿cómo?” de la enseñanza filosófica se encuentra de este modo relacionada con la pregunta sobre el “qué” y en especial con el “por qué” de su enseñanza. La unidad curricular se articula con la





Práctica docente III en terreno en la escuela co-formadora y requiere por ello un diálogo permanente con ese espacio.

Contenidos:

La enseñanza de la filosofía como problema didáctico

La relación entre el qué, el cómo y el por qué de la enseñanza filosófica. Modalidades en la enseñanza de la filosofía. El “modelo formal general” de Guillermo Obiols para la enseñanza de la filosofía.

Elementos de la planificación filosófica

El diagnóstico del grupo de clase. Los propósitos y los objetivos de la enseñanza de la filosofía. Los contenidos filosóficos: selección, jerarquización, organización, elaboración. Saberes filosóficos conceptuales; procedimientos y herramientas; actitudes y disposiciones filosóficas. Estrategias metodológicas en la enseñanza de la filosofía. Técnicas de conducción de clase. Actividades del/a profesor/a y actividades de los/as estudiantes: de lectura y escritura en filosofía, de problematización y formulación de preguntas, de diálogo filosófico. Los recursos en la enseñanza de la filosofía: tradicionales y no tradicionales. Guías y planes de discusión filosóficos. La evaluación en filosofía. Tipos, criterios e instrumentos. La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación colectiva en filosofía. Sentidos y supuestos de una evaluación filosófica.

Textos, cuerpos y aula

Análisis y producción de material didáctico para enseñar filosofía. Diseños Curriculares de educación secundaria. Manuales y libros de texto en filosofía. Corporalidad y enseñanza de la filosofía. El cuerpo en el aula de filosofía. La clase de ensayo ante pares como propedéutica para las prácticas.

Denominación: Filosofía argentina y latinoamericana

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 3° año

Asignación de horas total y semanal: 64 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

La asignatura propone dar cuenta de algunos de los desarrollos del filosofar *en, para, sobre y desde* Argentina y América Latina como lugar hermenéutico y lugar de enunciación, es decir, como ámbito vital, horizonte y tema. La unidad curricular aborda



propuestas filosóficas que asumen como exigencia reflexiva diferencial la historicidad y contextualidad del pensar filosófico.

El espacio contribuye a la construcción de una concepción de la filosofía como quehacer personal y comunitario llamado a problematizar la realidad propia. Aporta también al acercamiento a diferentes expresiones y tradiciones argumentativas, metodológicas y actitudinales tendientes a poder interpretar en sede filosófica los desafíos de la realidad local, regional y universal en perspectiva nacional y latinoamericana.

Ubicada en el tercer año de estudios, recoge reflexiones y consideraciones iniciadas en Filosofía de la cultura y Antropología filosófica, a la vez que dialoga de forma horizontal con contenidos de Problemas de filosofía moderna y Ética.

Contenidos:

La “cuestión” de la filosofía argentina y la filosofía latinoamericana

Debates y corrientes en torno a la existencia, viabilidad y estatuto/condición de una filosofía argentina y una filosofía latinoamericana. Propuestas historiográficas.

Filosofía y Pueblos Originarios.

Filosofía y conquista: la cuestión indiana (náhuatl, maya, tojolabal, quechua, mapuche, guaraní). La polémica entre Bartolomé de las Casas y Ginés de Sepúlveda. La “visión de los vencidos”: abordajes actuales.

La filosofía en tiempos de las independencias sudamericanas.

Las ideas filosóficas detrás de la emancipación colonial de la región. El “caso” argentino y la generación del ‘37 (Sarmiento y Alberdi). El positivismo en la región y en nuestro país. La reacción anti-positivista de inicios del siglo XX y la conformación del campo disciplinar de la Filosofía argentina. Un breve panorama de algunas de las principales figuras: Elvira López, primera filósofa, las sufragistas, José Ingenieros, Alejandro Korn, Coriolano Alberini, Alberto Rougés, Francisco Romero, Carlos Astrada, entre otros y otras. La filosofía de la comunidad organizada.

Expresiones de la filosofía latinoamericana.

Marxismo latinoamericano: recepción, relecturas y traducciones (Mariátegui y Sánchez Vazquez). El historicismo y la historia crítica de las ideas latinoamericanas (Zea y Roig). La crítica dependientista y las filosofías de la liberación latinoamericana (Dussel). Filosofía inculturada e intercultural (Kusch). El giro decolonial. Feminismos latinoamericanos.

Algunos ejes temáticos contemporáneos.

La crítica a los “centrismos” del canon de la tradición filosófica: heleno-, etno-, euro-, andro, centrismo. Los presupuestos geopolíticos y geoculturales del pensar filosófico. Modernidad, colonialismo y colonialidad del poder, del saber, del ser, del sentir. Modernidad americana, modernidades y *trans*-modernidad. Tensiones entre lo particular y universal, y las propuestas de lo universal situado, o pluri-versal.



Denominación: Ética

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 3° año

Asignación de horas total y semanal: 96 hs (3 hs semanales)

Finalidades formativas:

La asignatura ofrece la presentación y el ingreso a las principales reflexiones filosóficas que se han dado en torno a la pregunta por el modo de vida y el modo de obrar humano, su justificación, su finalidad y su sentido. La unidad curricular presenta posturas clásicas y algunas de las principales propuestas contemporáneas. Se propone la ética como una herramienta de cuestionamiento a la vez que un ejercicio que busca dar respuestas a problemas clásicos que se han presentado a lo largo de la tradición filosófica y otros nuevos que surgen de las distintas transformaciones sociales y científicas contemporáneas. Desde su perspectiva particular, la unidad curricular comparte problemáticas con los espacios de Concepciones de la democracia y la ciudadanía, Filosofía política y Problemas filosóficos de la educación.

Contenidos:

El campo de la ética. Nociones generales.

Ética y moral. El problema de los valores y la fundamentación de los principios y las normas morales. El escepticismo y el relativismo moral. Distinción entre usos y proposiciones descriptivas, prescriptivas y evaluativas. La argumentación moral: nivel epistémico y nivel ético. La falacia naturalista. Ética y éticas: ética normativa, ética descriptiva, ética aplicada y metaética.

Aproximación a las teorías éticas

La pregunta por la felicidad: hedonista, estoicos y epicúreos. Teorías teleológicas. La ética de Aristóteles y la recuperación contemporánea de la virtud. El utilitarismo y las éticas consecuencialistas. Teorías deontológicas. La ética kantiana. La ética discursiva de Habermas. El debate universalismo vs. comunitarismo. Otras éticas contemporáneas: éticas dialógicas, de la autenticidad, entre otras. Reflexiones éticas en perspectivas feministas, latinoamericanas e intercultural. Ética de la responsabilidad y ética de la convicción. La dependencia y la ética de la liberación. Ética y decolonialidad.

Áreas y temas específicos de ética

Ética y biotecnología. Ética y neurociencias. Ética y DDHH. Neoliberalismo, producción, ambiente y ecología. Cuestiones de la bioética: la manipulación genética, aborto,





subrogación de vientres, eutanasia, entre otras. Ética y docencia: el lugar de la reflexión ética en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Denominación: Metafísica

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 3° año

Asignación horaria total y semanal: 96 horas (3 hs semanales)

Finalidades formativas:

La asignatura aborda lo que la tradición helénica ha dado en llamar metafísica, es decir, las distintas maneras en que ha sido encarada y respondida la pregunta por la realidad en su totalidad. La unidad curricular se propone dar cuenta de los diversos principios, presupuestos y estructuras atribuidas a la realidad, así como las principales consecuencias que de ellos se desprenden para los modos de habitar, convivir y valorar. De aquí que por su carácter fundamental la metafísica entra en diálogo transversal con las reflexiones antropológicas, epistemológicas, éticas, políticas, culturales, lingüísticas, desarrolladas en las asignaturas del trayecto formativo. La materia brinda un espacio de reflexión crítica sobre los resortes o fundamentos últimos de las maneras en que los seres humanos y las comunidades comprenden y legitiman su modo de vida, su actitud frente a la realidad y sus relaciones fundamentales. Se adopta una perspectiva que recupera el desarrollo de la metafísica desde su concepción clásica, pasando por la crítica moderna y llegando a las posiciones anti-metafísicas y pos-metafísicas contemporáneas. La unidad articula especialmente con contenidos de Introducción a las problemáticas filosóficas, Problemas de filosofía antigua, Problemas de filosofía medieval, Problemas de filosofía moderna y Problemas de filosofía contemporánea.

Contenidos:

Introducción a la constitución disciplinar de la metafísica y sus preguntas

El hombre como “animal metafísico” y la búsqueda del fundamento. Metafísica y lenguaje. Dios y el absoluto. Necesidad y contingencia. El tiempo. Cambio y permanencia. La pregunta por la realidad. Lo virtual y lo real. Identidad, diferencia y repetición.

La metafísica clásica

Ser, pensamiento y devenir. Platonismo y aristotelismo. Nociones clásicas: *eidos*, *ousia*, *hypokeimenon*. Metafísica como “filosofía primera” o ciencia de los primeros principios. Metafísica, teología y ontoteología. La cuestión metafísica en la Escolástica. La metafísica tomista y la distinción esencia-existencia. El acto de ser.





De la sustancia al sujeto

La metafísica en la modernidad. Metafísica y método en Descartes. El giro copernicano de Kant, la crítica a la ilusión metafísica y la constitución trascendental de los entes. El idealismo de Hegel: el espíritu absoluto y la historia. Los desarrollos del idealismo alemán durante el siglo XIX: Fichte y Schelling.

La metafísica en el pensamiento contemporáneo

Posiciones anti-metafísicas. La crítica del empirismo lógico. La metafísica como error en Nietzsche. Las vías del pensamiento post-metafísico. De la metafísica a la ontología fundamental de Heidegger. La "ontología hermenéutica". La ética metafísica levinasiana. La pregunta por la realidad en las culturas y filosofías no-occidentales. Concepciones de la realidad y estructuras lingüísticas. Ser y estar en el pensamiento de Kusch.

Denominación: Filosofía del conocimiento

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 3° año

Asignación de horas total y semanal: 96 hs (3 hs semanales)

Finalidades formativas:

Esta unidad curricular aborda los núcleos conceptuales más importantes del conocimiento considerado como un problema filosófico. Se ofrece un análisis a partir de las fuentes y tipos de conocimiento, así como de los supuestos, límites, y condiciones. Asimismo se aborda la posibilidad de su fundamentación y validez, y las vinculaciones que tiene con las ciencias, la sociedad y la política. Se considera a la fenomenología como la corriente contemporánea más importante en la disciplina y se profundiza en algunos de sus representantes. La materia asume aportes de los espacios dedicados a los problemas de filosofía antigua, medieval y moderna y dialoga con Filosofía de la ciencia y la tecnología.

Contenidos:

El problema del conocimiento

Conocimiento y creencia. Saber y conocer. Los tipos de conocimiento. Fuentes del conocimiento. Las principales concepciones de la verdad. Las posturas escépticas y la posibilidad del conocimiento. Gnoseología y epistemología.

Aproximación a filosofías del conocimiento

Concepciones clásicas del conocimiento. El problema de la fundamentación del conocimiento. Racionalismo y empirismo en la modernidad. El criticismo y el giro





copernicano. El conocimiento y la dialéctica hegeliana. La fenomenología de Husserl como ciencia estricta: percepción y conciencia. Temporalidad de la conciencia. Fenomenología existencial de Martin Heidegger: Ser y Tiempo. Fenomenología de la percepción y cuerpo propio en Maurice Merleau-Ponty.

Conocimiento y sociedad

La dimensión intersubjetiva del conocimiento. Conocimiento y objetividad, valores e intereses. La construcción social del conocimiento. Conocimiento, poder e ideología. Arqueología y genealogía. Sociología del conocimiento. Epistemologías del sur, amerindias y feministas. Las dimensiones y los tipos de racionalidad. El giro afectivo en el conocimiento.

Denominación: Problemas de filosofía moderna

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 3º año

Asignación de horas total y semanal: 96 hs (3 hs semanales)

Finalidades formativas:

La asignatura reconstruye y analiza los principales temas, áreas, tesis y argumentaciones de mayor relevancia que se presentan en la filosofía moderna. El planteo de la unidad curricular ofrece tanto las interpretaciones, análisis y críticas que se realizan desde las líneas de pensamiento más características del período como también aporta un vocabulario técnico específico propio de las conceptualizaciones de los planteos y de esos períodos. En su enfoque problemático la materia aporta un conjunto de planteos y argumentos que son útiles para pensar aspectos del presente a partir de las dimensiones controversiales que se abren dentro de este influyente período para las filosofías del siglo XIX y XX.

Contenidos:

Introducción al mundo moderno

El paso de la Edad Media al mundo moderno y la cuestión de la periodización. La Reforma protestante y el libre examen. El Renacimiento. La dignidad del hombre y la crítica del etnocentrismo. América Latina y la nueva imagen del mundo. La relación entre filosofía, ciencia y religión.

El problema del conocimiento y el dominio de la naturaleza





Francis Bacon, Galileo Galilei y el método científico. La nueva ciencia de la naturaleza. El racionalismo de Descartes, duda metódica y evidencia absoluta. La fundamentación de la nueva física. El empirismo inglés de Locke a Hume. La mónada de Leibniz. El monismo de Spinoza y la noción de substancia. Kant: la crítica de la razón pura y los límites del conocimiento. La cuestión de la posibilidad del conocimiento y una fundamentación trascendental de la posibilidad de la ciencia. De la certeza sensible al saber absoluto en Hegel.

El problema ético-político

La Ilustración y el progreso moral. Kant y la salida de la minoría de edad. El Estado, del estado de naturaleza al contrato social. Tres concepciones contractualistas, Hobbes, Locke y Rousseau. El anti contractualismo de Hume y de Hegel. El *Sturm und Drang* y la reacción frente a la razón ilustrada. La dialéctica del amo y el esclavo y la filosofía del derecho. El proto feminismo y el feminismo a partir de la ilustración. Las mujeres ilustradas: Olympe De Gouges, Mary Wollstonecraft y Elizabeth Reimarus. Las filosofías europeas frente a la “Conquista” americana: colonización, legitimación y violencia.

La revisión crítica del contractualismo y la antropología de los modernos desde las perspectivas latinoamericana y feminista.

CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Denominación: Práctica docente III

Formato: Taller / Práctica en Terreno: Práctica de aula

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 3° año

Asignación horaria semanal y total: 5 hs semanales / 160 hs anuales

Finalidades formativas:

Esta unidad curricular tiene como finalidad propiciar la participación de las y los docentes en formación en situaciones de enseñanza áulica, planificadas y situadas territorial e institucionalmente. Práctica Docente III propone el recorrido por las aulas, en parejas pedagógicas, con el objetivo de reconocer las complejidades de la tarea docente y del proceso de enseñanza.

Luego del reconocimiento y el análisis de las prácticas educativas en el marco socio-territorial que se desarrolla en Práctica Docente I y del abordaje de las particularidades del trabajo docente e instituciones del nivel secundario que se lleva adelante en Práctica





Docente II, esta unidad curricular pone foco en la especificidad de la tarea docente: las prácticas de enseñanza y el acompañamiento de las trayectorias educativas. ¿En qué consiste el trabajo específico del docente en el aula? ¿Qué lugar ocupan el cuerpo y la voz en la práctica docente? ¿Qué consideraciones tener en cuenta para el cuidado del cuerpo y la voz en nuestra práctica cotidiana? ¿Qué implica la organización del trabajo áulico? ¿Cómo observar los modos en que se construye el conocimiento escolar? ¿De qué maneras las perspectivas de derechos impactan en las propuestas de enseñanza en el aula? ¿Cómo acompañar la trayectoria de las y los estudiantes del nivel secundario? ¿Cómo se generan los vínculos entre los sujetos que conviven en el aula? ¿Qué relaciones sexo-afectivas se manifiestan y entran en juego en las aulas de la escuela secundaria? ¿Cómo registrar, reflexionar y transformarse a partir de los emergentes de género, etnia, clase, etc.? ¿Cómo posicionarse frente a las múltiples variables que intervienen en la resolución de conflictos en el aula? ¿Qué desafíos genera la reflexión sobre las ideas de autoridad, autoritarismo, disciplina y convivencia? ¿De qué maneras advertir los indicios que invitan a leer y analizar al aula como un espacio sexuado y desigual? Son algunos de los interrogantes que cruzan esta unidad curricular.

Conocer el aula, observarla en acción, registrar la diversidad de experiencias que ofrece, acompañar al docente co-formador y posicionarse como docente a partir de la planificación, elaboración y puesta en práctica de una propuesta de enseñanza son algunas de las intervenciones que la o el docente en formación debe asumir. En este marco, la enseñanza se presenta como una práctica colaborativa que requiere de un trabajo articulado entre los sujetos del campo y las instituciones formadoras en las diferentes instancias del proceso de práctica.

Las unidades curriculares del CFG como Trayectorias educativas de Jóvenes y adultos, Análisis de las instituciones educativas y Psicología del aprendizaje, entre otras, propician un diálogo con este campo en la medida en la que brindan los marcos teóricos necesarios para la lectura del aula y su análisis. A su vez, el CFE aporta los conceptos estructurantes y las orientaciones didácticas específicas propias de cada disciplina, así como una reflexión crítica sobre la construcción de los objetos de estudio en clave a las problematizaciones particulares de la enseñanza de cada campo disciplinar.

Las prácticas de lectura y escritura son parte constitutiva del trabajo docente en el aula. Desde este lugar, pensar el trabajo docente implica, necesariamente, la lectura crítica de textos propios del campo profesional como diseños curriculares, resoluciones institucionales, material teórico que desarrolla y profundiza los saberes de la disciplina a enseñar y material didáctico que transforma esos saberes en contenidos a enseñar, entre otros. Del mismo modo, las prácticas de escritura se encuentran presentes en el proceso de análisis, toma de decisiones y reflexión que la y el docente realiza sobre su práctica: desde la toma de notas hasta la elaboración de propuestas didácticas, la escritura se transforma en el vehículo creador y organizador de la tarea docente.

Contenidos:





Eje del taller y la práctica en terreno:

La especificidad de la tarea docente: la enseñanza y el acompañamiento de las trayectorias educativas.

La enseñanza como la especificidad del trabajo docente

Reflexión sobre la multiplicidad de factores que intervienen en la enseñanza y la complejizan: contenidos, propósitos, intereses, recursos, contextos, entre otros. La relación enseñanza y aprendizaje y el acompañamiento a las trayectorias educativas. La planificación de situaciones de enseñanza: los sujetos, el contexto y el contenido como ejes en la planificación. El abordaje crítico de la disciplina y su/s enfoque/s en relación con las prácticas de enseñanza. La perspectiva interseccional sobre el conocimiento disciplinar, el currículum y las prácticas de enseñanza. La reflexión y el análisis de diversas situaciones de enseñanza. La interpretación de los documentos curriculares. La lectura crítica de textos escolares: análisis de las propuestas didácticas editoriales y ministeriales. Criterios para la selección de los materiales.

Las prácticas de enseñanza en el marco de la cultura digital y la ESI. La perspectiva de la cultura digital en relación con la disciplina, la comunidad y la propuesta de enseñanza. La enseñanza como acto comunicativo y encuentro con otras y otros. El cuerpo y la voz como medios para la comunicación y la expresión. El cuerpo como construcción social y generizada en el trabajo docente. La voz como herramienta del trabajo docente. El manejo de la voz en el aula: intensidad, tono, timbre y dicción. La reflexión sobre los cuidados del cuerpo y la voz en la tarea docente.

La planificación de la enseñanza

El proceso de elaboración de propuestas didácticas situadas y contextualizadas. El reconocimiento y el posicionamiento frente a los diversos modos de planificar y a los componentes de la planificación. Perspectiva de derechos y propuestas de enseñanza. La toma de decisiones didácticas, pedagógicas y políticas en las propuestas de enseñanza. Los propósitos de la enseñanza, los objetivos, la evaluación, la organización del tiempo y el espacio. La selección y el recorte de contenidos. Los recursos didácticos. Construcción de criterios para la búsqueda, selección e incorporación de recursos digitales. Lectura, análisis y elaboración de proyectos, unidades didácticas, secuencias y planes de clases, entre otros.

La reflexión como instancia de aprendizaje y de retroalimentación

La experiencia en la práctica docente: incertidumbres, obstáculos, dificultades y progresos. Las variables para el análisis de las propuestas de enseñanza y la práctica docente. La relación construcción del conocimiento-contenidos de enseñanza-práctica docente. La construcción de la autoridad docente como relación social. La concepción de la práctica docente como un trabajo colaborativo: enseñar y aprender con otras y otros. El intercambio





reflexivo con el equipo de trabajo: los pares, la y el docente co-formador y el equipo docente de prácticas. La producción de saberes pedagógicos a partir de la escritura de experiencias: la producción de informes, la reescritura de propuestas didácticas a partir de la experiencia en el aula.

CUARTO AÑO

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

Denominación: Reflexión filosófico-política de la práctica docente

Formato: Taller





Régimen de cursada: Anual -

Ubicación en el diseño curricular: 4° año

Asignación horaria total y semanal: 64 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

El taller ofrece un espacio de reflexión en perspectiva filosófica sobre cuestiones de orden político que atraviesan la educación. Propicia un ámbito para la circulación de la palabra y la construcción de preguntas concernientes al poder, la autoridad, la libertad, la obediencia y la igualdad que se ponen en juego en la práctica educativa. Se pone el foco en la genealogía de los contenidos a enseñar y sus procesos de legitimación, pero también en nuestro vínculo con ellos y nuestro modo de reproducirlos, transmitirlos o asumirlos a través de las propuestas de enseñanza. Se revisan los supuestos que se dan en el ejercicio de la enseñanza y se orienta el desarrollo de una conciencia crítica respecto de las discriminaciones étnicas, raciales, de sexo o género.

La unidad curricular se propone contribuir al análisis de la práctica docente poniendo en juego y profundizando conocimientos filosóficos desarrollados en Problemas Filosóficos de la Educación. Asimismo, pretende recuperar un modo de conversar con las propuestas y decisiones en torno a la enseñanza, visibilizando perspectivas, posicionamientos y lugares de enunciación.

Contenidos:

Reflexiones a partir de la práctica docente

Preguntas filosófico-políticas, en relación con el sistema educativo en el cual se inscriben las propuestas de enseñanza. Producción y circulación del poder y del saber. Aspectos filosóficos en las propuestas de enseñanza. La dimensión ética de la práctica y de las decisiones docentes. La dimensión filosófico-reflexiva de la propia práctica.

Aportes filosóficos a la construcción de comunidad. El tiempo como motivo de reflexión filosófica y educativa. La reflexión filosófico-política en diálogo con el conjunto de los espacios de la formación de la carrera específica.

Análisis de las decisiones de enseñanza

Construcción de preguntas filosófico-políticas en torno a las propuestas de enseñanza. El lugar de la autoridad pedagógica. Aportes de la propuesta de enseñanza a los procesos de transformación, emancipación, descolonización. La propuesta pedagógica consiste en la construcción de lugares y formas de lo común. Diversidad epistemológica en las decisiones de enseñanza. Supuestos y decisiones acerca del tiempo y la temporalidad en la toma de decisiones. Consideración de diferentes pensamientos, conocimientos y lenguajes en la propuesta pedagógica. Las perspectivas de género, ambiental y cultura digital en la elaboración de propuestas situadas.





Denominación: Derechos, interculturalidad y ciudadanía

Formato: Seminario

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4to. año

Asignación de horas total y semanal: 32 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

Esta unidad curricular propone afianzar, en el último año de la carrera, el enfoque de derechos para la vida democrática que se ha desarrollado de diferentes modos (contenidos en unidades curriculares y experiencias formativas variadas) a lo largo de los años previos. El abordaje de los problemas y desafíos que nos presenta el ejercicio de los derechos y la ciudadanía es crucial en la formación de docentes para la educación secundaria, considerando que uno de los fines de dicho nivel es la formación ciudadana. Esta unidad contribuye a la valoración de una educación y una sociedad igualitaria, lo cual incluye y excede la idea de democracia vinculada al derecho y obligación de votar. Se presenta y analiza un enfoque de derechos, que por definición constituye una garantía de universalidad e igualdad, en un marco de reconocimiento de diversidades y diferencias. Propone una pedagogía de la memoria y una reflexión en torno a las políticas de derechos humanos y las tensiones en torno a su potencial emancipatorio.

Se visibiliza, reconoce y fortalece la interculturalidad, como aprendizaje mutuo, fundamental en la construcción de ciudadanía, democracia e igualdad. En ese sentido, se propone una concepción intercultural amplia, que incluye pueblos, naciones y culturas con luchas ancestrales junto con culturas emergentes a lo largo de la historia, pero sin homogeneizar sus situaciones ni perder de vista los contextos que las han atravesado y atraviesan. Interculturalidad como un *entre*, una interrelación de diferentes formas de producción cultural que debe desarrollarse en condiciones de igualdad

Plantear los Derechos Humanos desde una perspectiva intercultural permite pensar en nuevas ciudadanía en el marco de las transformaciones contemporáneas.

Contenidos:

Derechos en disputa

Procesos de lucha y reconocimiento de derechos laborales, sociales, lingüísticos, de género, de etnia, ambientales, entre otros. Los sujetos sociales como protagonistas de los procesos. Múltiples causas de origen. Estrategias de lucha. Paradigmas ideológicos. Políticas de ampliación de derechos en América Latina y Argentina en particular. Los derechos humanos como política de estado.





Enfoque de derechos como condición de igualdad. Marco normativo internacional. Carta internacional de derechos: Declaración Universal de Derechos Humanos, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas.

Interculturalidad e igualdad

Diversidad cultural, relaciones de poder y construcción de desigualdades. Colonialidad y desigualdad. La diferencia cultural como diferencia colonial. Procesos de racialización. La construcción histórica de la raza como fundamento de la dominación. Clasificación y deshumanización de pueblos y naciones. Producción de lo no existente: invisibilización y menosprecio de pueblos, comunidades y naciones, culturas, lenguas, saberes, historias y formas de vida.

Situación actual de comunidades / pueblos / naciones originarias y afro americanas en la región, país y provincia.

La interculturalidad como reconocimiento, como aprendizaje mutuo, como proceso y proyecto a construir. La escuela como posibilidad de copresencia, de encuentro y diálogos interculturales. Docencia y construcción de lo común.

Ciudadanía y pedagogías de la memoria

Noción de memorias y el lugar de la escuela secundaria en la construcción de una pedagogía de la memoria. Los desafíos de la enseñanza en clave de derechos en la escuela. La mirada interdisciplinar en la enseñanza y la construcción de memoria. Arte y sitios de memoria

Ciudadanía, democracia, participación e igualdad. Los vínculos entre memoria y ciudadanías en el siglo XXI. Proyectos, políticas y experiencias sobre pedagogía de la memoria en el Nivel Secundario. Ciudadanía de alta intensidad. Educación secundaria y el ejercicio de la participación ciudadana.

Espacio Opción Institucional

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4° año

Asignación horaria total y semanal: 32 horas (2 hs semanales)

Este espacio propone la construcción de una propuesta de profundización y/o integración de temas, problemas, contenidos que hayan sido abordados durante la carrera, en una o más unidades curriculares. Al ser un espacio orientado a fortalecer la formación docente en



aspectos que los actores institucionales definen, la construcción de la propuesta estará fundamentada en criterios de:

- pertinencia, en relación a la temática que indica la denominación.
- relevancia, en relación con la trayectoria de las y los estudiantes, y con las necesidades concretas de la institución inscripta en un contexto específico.
- coherencia en relación con las líneas de formación establecidas para el conjunto de las carreras.

Espacios de Opción Institucional sugeridos:

1. Proyectos pedagógicos para la inclusión en la educación secundaria

Este taller pone énfasis en la reflexión y construcción de las condiciones que son necesarias para el acompañamiento a las trayectorias educativas en la educación secundaria y propuestas de inclusión, a partir de considerar los contextos concretos en los cuáles las instituciones educativas del nivel se inscriben.

El taller puede centrarse en un análisis bibliográfico, en indagaciones de diversas experiencias puestas en práctica en instituciones educativas, en la elaboración de materiales didácticos específicos, entre otras posibilidades. Se espera que el trabajo desarrollado en este espacio se integre en una producción final que pueda ser, para estudiantes y docentes, el resultado construido en una trayectoria compartida y que, a la vez, contribuya al fortalecimiento de futuras propuestas institucionales e interinstitucionales, que se desarrollen en el marco de la Práctica Docente.

2. La enseñanza en los diferentes ámbitos del Sistema Educativo Bonaerense

Este taller pone énfasis en la indagación y análisis de los rasgos específicos de las instituciones situadas en diferentes ámbitos del sistema educativo de la provincia: Rurales continentales y de islas, Urbanos, de Contextos de Encierro, Virtuales, Domiciliarios y Hospitalarios. Cobrará un especial sentido recuperar aquellos ámbitos que se vinculan más directamente con las oportunidades de inserción laboral de las/los futuros docentes en los diferentes lugares de la provincia.

El taller puede centrarse en un análisis bibliográfico, o bien de experiencias puestas en práctica en diferentes instituciones educativas; asimismo, es posible proponer un breve trabajo exploratorio sobre las particularidades que asumen las diferentes escuelas de la provincia en ámbitos heterogéneos. Se espera que el trabajo desarrollado en este espacio se integre en una producción final que pueda ser, para estudiantes y docentes, el resultado construido en una trayectoria compartida y que, a la vez, contribuya al fortalecimiento de futuras propuestas que se desarrollen en el marco de la Práctica Docente.



3. La educación ambiental integral en la escuela secundaria

Este taller pone énfasis en la problematización de la Educación Ambiental Integral en las escuelas secundarias de la provincia, como proceso que defiende la sustentabilidad como proyecto social, el desarrollo con justicia social, la distribución de la riqueza, la preservación de la naturaleza, la igualdad de género, la protección de la salud, la democracia participativa y el respeto por la diversidad cultural.

El taller puede centrarse en un análisis bibliográfico, en indagaciones de diversas experiencias puestas en práctica en zonas, comunidades e instituciones educativas, en el análisis de proyectos y programas, entre otras posibilidades. Se espera que el trabajo desarrollado en este espacio se integre en una producción final que pueda ser, para estudiantes y docentes, el resultado construido en una trayectoria compartida y que, a la vez, contribuya al fortalecimiento de futuras propuestas institucionales e interinstitucionales, que se desarrollen en el marco de la Práctica Docente.

4. Leer-nos en comunidad

Este taller pone énfasis en la construcción de una red de lecturas y lectores en diálogo intercultural, para la construcción de una cultura compartida que genera lazos de afinidad, da lugar y se enriquece en las diferencias. Propone la inmersión en la literatura para reconocerse y comprender la propia vida, así como el modo en que esta se trama con lo que la rodea.

El taller se centra en la lectura de textos literarios abiertos, amplios, plurisignificativos, que cuestionen las realidades, mueven a pensarse y pensarnos; un corpus que, además, se nutre de diversos géneros, estilos y prácticas discursivas de las comunidades, que circulan oralmente y por escrito. Se espera que el trabajo desarrollado en este espacio se integre en una producción final que pueda ser, para estudiantes y docentes, el resultado construido en una trayectoria compartida y que, a la vez, contribuya al fortalecimiento de futuras propuestas de enseñanza que se desarrollen en el marco de la Práctica Docente.

CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA

Denominación: Taller sobre la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria

Formato: Taller

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 4° año





Asignación horaria total y semanal: 64 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

El Taller sobre la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria integra los saberes adquiridos tanto del campo disciplinar específico como los del Campo de la Formación General y del Campo de la Práctica. Por una parte, se retoman inicialmente elementos de Didáctica de la filosofía para la elaboración de un proyecto filosófico y pedagógico anual de enseñanza de la filosofía para la educación secundaria.

Al mismo tiempo, el Taller pretende focalizar la reflexión y el análisis sobre temáticas específicas de relevancia en la enseñanza de la filosofía en la escuela. En especial, se propone una reflexión sobre la integración de la ESI y la perspectiva de género en la enseñanza de la filosofía, así como el abordaje de aspectos de la cultura digital para la problematización filosófica. Puede realizarse el análisis de experiencias y prácticas referidas a diversas cuestiones: problemas especiales de enseñanza de una disciplina en particular (la enseñanza de la ética, problemas de enseñanza de lógica, etc.); el abordaje filosófico de cuestiones del presente o problemas del mundo contemporáneo; cuestiones relativas a la enseñanza específica de corrientes filosóficas o de autores/a; la vinculación de la filosofía con otros espacios curriculares, científicos y artísticos; el trabajo interdisciplinario e interareal en la escuela, entre otros. Para la definición de estas temáticas el Taller también requiere una fuerte articulación con Práctica Docente IV.

Contenidos:

La planificación filosófica como sistema de preguntas

El proyecto filosófico-pedagógico anual y el diseño curricular de filosofía en la educación secundaria. La planificación de la residencia y articulación con Práctica docente IV. Socialización de experiencias y reflexión sobre las prácticas.

Problemáticas especiales de la enseñanza de la filosofía

La enseñanza de la filosofía en la historia de la educación secundaria en la Argentina. La cultura digital y la enseñanza de la filosofía. La perspectiva de la ESI en la enseñanza de la filosofía: análisis de experiencias. La filosofía y la enseñanza de la ciudadanía en la escuela: tradiciones y tensiones. La filosofía con niños/as y la filosofía en espacios no filosóficos. La filosofía en la educación de adultos. La filosofía en contextos de encierro. La filosofía y la construcción de lo común en la escuela.

La filosofía y su relación con las artes y las humanidades. La filosofía y su relación con las ciencias. La filosofía en proyectos interdisciplinarios e interareales en la escuela secundaria. Problemas específicos de la enseñanza de disciplinas, obras, filósofos/as y corrientes filosóficas. Elaboración de propuestas en equipos de trabajo sobre temáticas especiales de la enseñanza de la filosofía. El amor y la amistad. El trabajo. El cuerpo, el





lenguaje y la sexualidad. La música y el arte. La identidad personal. La justicia y la libertad. La realidad virtual. La felicidad.

Denominación: Taller de Investigación en filosofía

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4° año

Asignación de horas total y semanal: 32 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

El taller brinda herramientas de investigación relacionadas con el análisis, la lectura y la escritura en la disciplina. A la vez, constituye un espacio de exploración sobre el sentido de investigar en el área, sobre los criterios de rigor, profundización y sistematización en filosofía, sus modos de desarrollo y de construir avances. Actualmente la filosofía se encuentra incorporada al desarrollo del sistema científico y tecnológico nacional e internacional, y esto repercute en aspectos sustantivos de su ejercicio. En los ámbitos académicos, los requerimientos de acreditación y evaluación condicionan a la investigación filosófica y todas las prácticas asociadas a ella. Al tiempo que se pone en consideración los formatos imperantes en la disciplina, se habilitan espacios y áreas relacionados con la enseñanza, la divulgación y la comunicación pública del saber filosófico.

Contenidos:

Características de la investigación en filosofía

Criterios propios de rigor y profundización. La investigación científica y la investigación filosófica. Herramientas y características de escritos académicos en filosofía. Elementos para la sistematización. Proyectos, métodos, hipótesis y objetivos. Algunos géneros: tesis, monografías e informes. El ensayo filosófico. Resúmenes. Ponencias. Reseñas bibliográficas. El artículo científico como modelo de producción académica en filosofía.

Denominación: Estética

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 4° año

Asignación horaria total y semanal: 64 hs (2 hs semanales)



**Finalidades formativas:**

La asignatura propone dos vías de aproximación a las cuestiones estéticas, que pueden combinarse de diversas maneras. Por una parte, un recorrido histórico por las teorizaciones filosóficas más significativas sobre el arte y la experiencia estética. Por otra parte, algunos temas y problemas específicos que si bien aparecen en los desarrollos filosóficos a lo largo de ese recorrido, pueden reconstruirse desde el presente en clave filosófica.

Contenidos:**Una aproximación histórica.**

La teoría de las ideas de Platón y críticas al arte. Aristóteles: mimesis y catarsis. La poética. La belleza en la Edad Media y el arte como vestigio de lo divino. La modernidad y el criterio del gusto en Hume. Kant y la autonomía del juicio del gusto. La fundamentación de la autonomía de la estética. Hegel y el arte como la aparición sensible de la idea. El sistema de las artes. Nietzsche: vida, arte y poder. Heidegger y la verdad de la obra de arte. La teoría crítica. Benjamin y la época de la reproductibilidad técnica de la obra de arte. Adorno y el arte después de Auschwitz. Gadamer y la actualidad de lo bello. Teoría de la vanguardia. Danto: después del fin del arte.

La estética como disciplina filosófica y el problema del concepto contemporáneo de arte

La especificidad de la experiencia estética. Reflexión, goce, emoción y juego. Lo bello y lo sublime. Arte, perspectiva de género, inclusión e interculturalidad. El arte en la cultura de masas. La verdad del arte y en el arte. Arte y conocimiento. Arte y realidad: reproducción, representación, expresión, creación. Arte y clases sociales. Bioarte: arte, vida y tecnología. Arte digital. Performance. Estéticas/aesthesis decoloniales. Problemas éticos y políticos del arte contemporáneo. Estética y política.

Denominación: Filosofía de la historia**Formato:** Asignatura**Régimen de cursada:** Anual**Ubicación en el diseño curricular:** 4° año**Asignación horaria total y semanal:** 64 hs (2 hs semanales)**Finalidades formativas:**

La unidad curricular traza una reconstrucción de las principales corrientes teóricas que atraviesan el campo de la filosofía especulativa de la historia a la vez que contribuye al estudio de los temas de la nueva filosofía de la historia o la filosofía crítica de la historia. Se





abordan los debates metodológicos y metateóricos propios de la disciplina. Los temas y problemas específicos abarcan la cuestión del estatuto de la historia, lo propio del conocimiento histórico, el lugar de la narración, la idea de progreso y la identidad y la memoria en la transmisión del pasado reciente.

El espacio constituye además un punto de convergencia de contenidos presentados en otras unidades curriculares, ahora proyectados en el horizonte de la filosofía de la historia.

Contenidos:

La especificidad del conocimiento histórico

Descubrimiento y surgimiento de la dimensión histórica. Historia, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Comprensión y explicación. Causalidad e intencionalidad. Verdad y objetividad en el relato histórico. Verificación de enunciados. El problema del acceso al pasado. Valoración e intereses del conocimiento histórico. La cuestión del relativismo. Hermenéutica, Dilthey y Gadamer. Positivismo e historicismo. Foucault, historia y control social. Las dificultades para pensar filosóficamente el futuro. Utopías y distopías de la historia.

Filosofía de la historia y la idea de progreso

Vico y los comienzos de la filosofía de la historia. Kant: Ilustración y la historia como derrotero hacia la paz perpetua. Hegel: la historia como desenvolvimiento del espíritu. Marx: la historia como la realización de la razón dialéctica. Nietzsche: la historia como eterno retorno. Benjamin, el mesianismo y las tesis sobre la filosofía de la historia. Fukuyama y la historia como clausura. Progreso, amenaza nuclear y crisis ecológica.

Las formas de escribir el pasado y sus escritores

Narrativa, discurso y representación histórica. Hayden White: narrativa histórica y literaria. Paul Ricoeur: configuraciones del tiempo en el relato histórico. David Carr: relato e identidad comunitaria. Pasado y género. La cuestión de la simultaneidad histórica de los pueblos como problema político: la invisibilización y la negación.

Memoria e historia

Relato histórico y estatus epistémico del testimonio. Memoria individual, memoria colectiva, memoria cultural. La memoria y los límites de la representación. El entramado histórico y la verdad. La identidad y la memoria. El perdón y el olvido.

Denominación: La filosofía y el presente: género, ambiente y digitalización

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 4° año





Asignación horaria total y semanal: 64 hs (2 hs semanales)

Finalidades formativas:

La asignatura aborda problemas de la agenda del siglo XXI en clave filosófica. Las transformaciones en torno a las culturas digitales, las cuestiones relativas a las perspectivas de género y la problemática ambiental interpelan particularmente a la reflexión filosófica y su enseñanza. El impacto de la virtualidad en los procesos de comunicación e información, los mecanismos y lógicas que conducen a la invisibilización, negación, exclusión y/o subordinación histórica, especialmente de las mujeres, y la crisis ambiental, constituyen problemáticas relevantes de la reflexión filosófica contemporánea. Resulta relevante atender a los aspectos filosóficos -éticos, políticos, antropológicos, gnoseológicos, entre otros- de estos desafíos que conllevan las actuales transformaciones de nuestros modos de habitar y concebir la realidad.

Contenidos:

Filosofía de género

Categorías, corrientes y discusiones filosóficas en torno a los feminismos. Crítica a los aspectos androcéntricos de la filosofía tradicional. Interseccionalidad, decolonialismo, minorías, disidencias, diferencias e identidades.

Filosofía ambiental

Debates éticos y conceptos fundamentales. El Antropoceno y el concepto de naturaleza. La noción de justicia ambiental. Ecología profunda y filosofía. Ecofeminismo. Formas de existencia no humanas y nuevas formas de vida. La cuestión de la animalidad. Derechos ambientales.

Filosofía de la tecnología

Objetos digitales y digitalización de la vida. Informatización y datificación. Inteligencia artificial, hibridación y cyborgs. Lo vivo, lo artificial y lo humano. Subjetivación, virtualidad y cuerpo. Posthumanismo e identidad humana.

Denominación: Filosofía política

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 4° año

Asignación horaria total y semanal: 64 hs (2 hs semanales)



Finalidades formativas:

La materia avanza en el ámbito de las principales cuestiones concernientes a la naturaleza y justificación de la autoridad soberana, la génesis del Estado, el deber de obediencia y las ideas sobre la libertad y la igualdad.

La unidad curricular dialoga con Problemas de filosofía moderna, Ética y Filosofía argentina y latinoamericana.

Contenidos:

El campo de la filosofía política. Nociones generales.

Objeto, funciones y distinciones de la filosofía política. La política y lo político. Orden y conflicto. La concepción política premoderna: Platón, Aristóteles, república romana y cristianismo. Pensamiento político moderno. Maquiavelo: ética y política.

Problemas de filosofía política

El problema de la obediencia. El modelo contractualista-iusnaturalista de legitimación: Hobbes, Locke y Rousseau. Hume, la utilidad y la justicia. Hegel y su concepción del Estado. Marx y la crítica del Derecho. El liberalismo utilitario de John Stuart Mill y el principio de libertad.

El problema de la libertad: libertad formal y efectiva. Libertad negativa, positiva y republicana. El problema de la igualdad: igualdad de recursos, oportunidades, de capacidades, de género o de posiciones relativas (desigualdad).

El problema de la justicia social. Los principios de justicia del neocontractualismo de John Rawls. Las críticas libertarianas y el comunitarismo y las esferas de la justicia. Justicia y reconocimiento. Ernesto Laclau y Chantal Mouffe: el debate en torno al populismo.

El problema del poder. Gramsci, ideología y hegemonía. La sociedad disciplinaria y las ciencias humanas. El orden del discurso y la genealogía del poder. Los regímenes de verdad. Biopolítica. *Potentia* y *Potestas*. La cultura popular como resistencia. Posthegemonía.

Perspectivas críticas situadas

Contribuciones de la Filosofía Latinoamericana a la Filosofía Política. Abordajes desde los pueblos indígenas. Enrique Dussel y la política de la liberación transmoderna en la edad de la globalización y la exclusión. La política en la inflexión decolonial.

Diferencia sexual y poder. Los feminismos, lo personal y lo político: Simone de Beauvoir, Kate Millett, Nancy Fraser y otras.



Denominación: Problemas de filosofía contemporánea

Formato: Asignatura

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 4° año

Asignación horaria total y semanal: 96 hs (3 hs semanales)

Finalidades formativas:

La materia avanza en la reconstrucción y el análisis de las principales tesis filosóficas de un período que va desde el siglo XIX al XX, en el que se puede reconocer una serie de rupturas, giros y reorientaciones que se dan a propósito de los planteos realizados en las filosofías anteriores. La asignatura aborda los temas y problemas de mayor relevancia que atraviesan la filosofía contemporánea, partiendo de la crisis de la idea de un fundamento último que da origen a una crítica radical a la metafísica y a la concepción moderna del sujeto. A partir de allí se recorren los intentos contemporáneos en el horizonte abierto especialmente por la cuestión de la racionalidad y la problemática ético-política. La materia dialoga con la mayoría de las unidades curriculares anteriores, especialmente con Problemas de filosofía moderna, Filosofía política, Filosofía del conocimiento y Ética.

Contenidos:

Líneas del pensamiento del siglo XIX

Periodización. Características del capitalismo como forma social, cultural y económica. John Stuart Mill y el principio de utilidad. Marx: ser humano, trabajo y alienación. Nietzsche: la muerte de Dios, la destrucción de la moral y transmutación de los valores. Los maestros de la sospecha.

El problema de la razón en el siglo XX

El giro lingüístico. La filosofía del lenguaje de Wittgenstein. El positivismo lógico. Filosofías vitalistas: Dilthey y Bergson. La crisis de las ciencias europeas y la razón fenomenológica de Husserl. La ontología fundamental de Heidegger y el pensar en la era de la técnica. La hermenéutica de Gadamer. El pragmatismo de Dewey. La pragmática trascendental de Habermas y Apel. El debate modernidad-posmodernidad. La transformación intercultural de la filosofía y la admisión de una pluralidad de formas de razón y la necesidad de diálogo. Estructuralismo y posestructuralismo. Derrida y la deconstrucción. El sujeto y las filosofías del acontecimiento.

El problema ético-político

El existencialismo sartreano. Existencialismo y feminismo en Simone de Beauvoir. Hannah Arendt, la banalidad del mal y los orígenes del totalitarismo. Marx y su recepción en el siglo XX: los filósofos de la Teoría Crítica. Althusser, Foucault y la muerte del hombre. Sujeto y





género en Judith Butler. La cuestión del reconocimiento. La experiencia del otro y el reconocimiento de la alteridad. La diferencia colonial y la decolonialidad.

Denominación: Espacio de Opción Institucional (EOI)

Formato: Taller

Régimen de cursada: Cuatrimestral

Ubicación en el diseño curricular: 4° año

Asignación horaria total y semanal: 32 hs (2 hs semanales)

1. Filosofía y feminismos
2. Filosofía y DDHH
3. Filosofía y neurociencias
4. Problemas de filosofía de lenguaje
5. Problemas de la filosofía de la religión
6. Problemas de bioética
7. Problemas de filosofía del Derecho
8. Cultura y lengua latina
9. Cultura y lengua griega
10. Seminario de traducción de textos filosóficos en lengua moderna

CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Denominación: Práctica docente IV

Formato: Taller / Práctica en Terreno: Residencia.

Régimen de cursada: Anual

Ubicación en el diseño curricular: 4° año

Asignación horaria semanal y total: 5 hs semanales / 160 hs anuales.





Finalidades formativas:

Esta unidad curricular tiene como centralidad la reflexión y la construcción del posicionamiento ético, político, afectivo y pedagógico del trabajo docente a partir de la realización de la residencia, de manera individual y continua en un tiempo sostenido.

En las unidades curriculares del CPD tienen presencia la complejidad de las instituciones y la inserción de las mismas en entramados territoriales de las que son parte, el reconocimiento de las particularidades del trabajo docente, el proceso de enseñanza y la multiplicidad de variables que la componen. En igual sentido, en Práctica Docente IV adquiere centralidad las prácticas de enseñanza, desde una propuesta situada a partir del análisis, la reflexión y la toma de decisiones didácticas, políticas y pedagógicas.

En esta unidad curricular, la enseñanza no se concibe, exclusivamente, desde su dimensión técnica, desde el lugar de quien “aplica” una propuesta didáctica en el aula, sino que se focaliza en la intervención como una toma de decisión en la cual subyace un posicionamiento configurado por valores éticos, políticos y pedagógicos que a su vez son atravesados por procesos históricos, culturales y económicos. Posicionarse en el aula implica desentramar este tejido para encontrarle sentidos a las intervenciones docentes: tomar decisiones, analizar las variables que las constituyen, contrastar los diversos recorridos posibles y prever las experiencias a las que invitan implican un proceso constante de reflexión y análisis.

La reflexión como camino para la construcción de un posicionamiento otorga al docente en formación herramientas para complejizar los procesos de enseñanza y desarrollar una mayor autonomía a la hora de decidir qué rumbos tomar y cómo intervenir sobre ellos. Desde este lugar, la o el docente en formación no solamente enseña sino que, simultáneamente, aprende: produce un conocimiento pedagógico que lo nutre y nutre a otras y otros en términos de una práctica docente, que se entiende como una práctica social y situada. La Práctica docente IV propone una dinámica en la cual el trabajo individual y el trabajo colectivo no se presentan como disociados sino como complementarios: la experiencia individual se enriquece a partir del proceso de reflexión que se desarrolla con el grupo de pares y con las y los docentes formadores y co-formadores. No sólo se trata de narrar las experiencias transitadas en el aula, sino de desentramarlas con otras y otros, en un ejercicio colectivo de búsqueda de sentidos.

El carácter articulador e integrador de la organización del CPD posibilita poner a disposición del proceso reflexivo los saberes que los CFG y CFE aportan. Espacios curriculares como Derechos, interculturalidad y ciudadanía, Problemas filosóficos de la educación y Reflexiones filosófico-políticas de la práctica docente fortalecen y enriquecen la planificación y el análisis de las propias experiencias. Del mismo modo, los aportes del CFE, con sus unidades curriculares como las didácticas disciplinares y los ateneos, permiten construir el conocimiento disciplinar desde la problematización de los objetos de enseñanza, la actualización del propio campo y los problemas de investigación que inciden en esa construcción, para elaborar y fundamentar propuestas de enseñanza situadas. Los marcos teóricos, los conceptos estructurantes, la reflexión sobre los contextos de





producción y aplicación del conocimiento científico de cada campo disciplinar, el abordaje específico de las líneas de formación y las particularidades de las prácticas de lectura, escritura y oralidad de cada disciplina son los aportes necesarios y fundamentales para la planificación y el análisis crítico de las prácticas docentes.

Las prácticas de lectura y escritura, en tanto prácticas que organizan y motorizan el pensamiento, acompañan el proceso reflexivo en esta unidad curricular. La lectura de diseños curriculares, propuestas de enseñanza, análisis de casos, entre otros, y la escritura de los procesos reflexivos ordenan, al tiempo que, producen conocimientos didácticos que interpelan al docente en formación y singularizan cada situación de enseñanza.

Desde este lugar, propone pensar la enseñanza como un complejo entramado en el que la reflexión da lugar a la construcción de un posicionamiento ético, político, afectivo y pedagógico que garantice la democratización, justicia e igualdad educativa para quien asume la responsabilidad de enseñar.

Contenidos:

Eje del taller y la práctica en terreno:

El trabajo docente: reflexión sobre las prácticas de enseñanza y la construcción del posicionamiento docente.

El reconocimiento del carácter multidimensional del trabajo docente

Dimensión ético-política y socio - territorial. Las prácticas de enseñanza y la construcción del posicionamiento docente. La reflexividad como carácter inherente de la tarea docente. Los problemas y dilemas éticos, políticos y pedagógicos de la docencia. Las y los docentes como trabajadores de la educación. La docencia como sujeto colectivo: ampliación de derechos, responsabilidad, solidaridad y justicia educativa. La construcción de la autoridad pedagógica. La y el docente como productores de saberes pedagógicos.

La planificación de una propuesta de enseñanza y la toma de decisiones para la intervención como tareas propias del trabajo docente

El diseño curricular y la planificación de una propuesta de enseñanza situada institucional y territorialmente: proyectos, unidades didácticas, secuencias, plan de clases. La previsión didáctica y la diversidad de caminos a seguir. La perspectiva de género, ambiental y de cultura digital en las propuestas de enseñanza. El reconocimiento de la experiencia como bagaje de saber. La toma de decisiones didácticas: la selección, jerarquización, organización y secuenciación de los contenidos a enseñar, la organización del tiempo y espacio didácticos, las propuestas didácticas y la elaboración de consignas, los sentidos de la evaluación. La selección y evaluación de recursos didácticos y tecnológicos en una





propuesta didáctica situada. La reflexión sobre evaluación y calificación. La justificación didáctica y pedagógica en la toma de decisiones.

La reflexión sobre el trabajo docente: evaluar la enseñanza y construir conocimiento

La reflexión como una herramienta de análisis del “propio hacer”. La evaluación como insumo para la reflexión sobre la práctica docente. La importancia de la experiencia en el desarrollo de la autonomía en el trabajo docente. Análisis de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y sus variables contextuales y coyunturales. La toma de decisiones a partir de los propósitos docentes y de las particularidades de los territorios que constituyen el entramado social, cultural, económico y político de las escuelas. El posicionamiento docente y su injerencia en la toma de decisiones. El posicionamiento frente a los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza, la apropiación del conocimiento y la transmisión de la cultura. El reconocimiento del posicionamiento docente y su implicancia en los procesos de enseñanza.

Unidades Curriculares Optativas

Formato: Taller

Régimen de cursada Anual

Ubicación en el diseño curricular: Tercer o cuarto año.

Asignación horaria semanal y total para la/el estudiante: 64 horas (2 hs semanales)

Propósitos formativos:

- Generar espacios de formación vinculados a la investigación educativa, la escritura académica/científica y la producción de materiales de enseñanza.
- Ofrecer instancias de formación en las que las/os estudiantes se involucren con la producción de conocimiento.
- Brindar espacios de elección para los/as estudiantes que supongan aportes significativos para su formación

Unidad curricular optativa I: Producción de materiales de enseñanza

El trabajo en el diseño de materiales de enseñanza se centra particularmente en la participación en instancias prácticas que permitan construir conocimientos vinculados a la enseñanza de un determinado objeto. Por ello, la centralidad no se posiciona en la herramienta en sí misma, sino más bien, en la reflexión acerca de la potencialidad del





material en la construcción de una propuesta de enseñanza. Por ello, el tránsito por la unidad curricular debe propiciar la profundización acerca de los contenidos a enseñar.

A su vez, en todo momento, deben presentarse instancias de reflexión acerca de los aspectos epistemológicos, pedagógicos y didácticos que se ponen en juego en el transcurso del diseño del material de enseñanza.

Unidad curricular optativa II: Investigación educativa.

Esta unidad curricular parte de valorar la significatividad de la investigación educativa en la formación docente. Para ello, se propone propiciar que las/os estudiantes participen en un proyecto de investigación coordinado por un docente. Este proceso incluye la definición de objetos de investigación, su desarrollo y la presentación de productos finales. Esto involucra procesos sistemáticos de trabajo que deben ser acompañados de instancias de reflexión acerca de la potencialidad pedagógica.

Se centra en actividades de investigación específicamente educativas, por lo que implica una instancia de producción de conocimiento específico, siguiendo procesos metodológicos particulares.

Unidad curricular optativa III: Experiencias culturales, de ciencia y tecnología

Esta unidad curricular parte del reconocimiento de la potencialidad pedagógica de las experiencias culturales, de ciencia y tecnología para la integralidad de la formación docente.

Esto implica el desarrollo de acciones que, con el acompañamiento del/la docente, promuevan el análisis sobre objetos de conocimiento y un trabajo de reflexión pedagógica sustentada en marco teórico específico según el caso.

Pueden promoverse diversidad de experiencias, atendiendo a las particularidades de las carreras y las instituciones.

f. Correlatividades.

Este régimen de correlatividades establece los requisitos para cursar.

Unidades curriculares de 2° año	Cursada aprobada de:	Unidad curricular acreditada
Didáctica y currículum	-Pedagogía	_____
	_____	_____





Psicología del aprendizaje		
Análisis de las instituciones educativas	_____	_____
Pensamiento político pedagógico latinoamericano	-Pedagogía	_____
Filosofía de la enseñanza filosófica	Introducción a las problemáticas filosóficas	_____
Antropología filosófica	_____	_____
Filosofía de la ciencia y la tecnología	_____	
Problemas de filosofía medieval	Problemas de filosofía antigua	_____
Concepciones de la democracia y la ciudadanía	_____	_____
Práctica Docente II	_____	-Práctica docente I -Educación y Transformaciones sociales contemporáneas. -Introducción a las problemáticas filosóficas
Unidades curriculares de 3° año	Cursada aprobada de:	Unidad curricular acreditada
Política educativa argentina	-Pensamiento político pedagógico latinoamericano	_____
Problemas filosóficos de la educación	_____	_____
Trayectorias educativas de jóvenes y adultos	-ESI -Cultura digital	_____
Didáctica de la filosofía	Filosofía de la enseñanza filosófica	_____
Filosofía argentina y latinoamericana	Filosofía de la Cultura	_____
Filosofía del conocimiento	Filosofía de la ciencia y la tecnología	_____
Ética	_____	_____
	_____	_____



Metafísica		
Problemas de filosofía moderna	Problemas de filosofía medieval	_____
Práctica docente III	Todas las unidades curriculares de 1er Año <u>Una opción entre:</u> Antropología filosófica. / Concepciones de la democracia y la ciudadanía.	Práctica docente II Didáctica y Curriculum. Filosofía de la enseñanza filosófica
Unidades curriculares de 4º año	Cursada aprobada de:	Unidad curricular acreditada
Reflexión filosófico-política de la práctica docente	Problemas filosóficos de educación	-Práctica docente III
Derechos, interculturalidad y ciudadanía	Educación y transformaciones sociales contemporáneas.	_____
EOI (CFG)	_____	_____
Taller sobre enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria	-Didáctica de la filosofía	-Práctica docente III
La filosofía y el presente: género, ambiente y digitalización	Problemas de filosofía moderna. Filosofía argentina y latinoamericana	_____
Filosofía de la historia	Metafísica Ética	
Filosofía política	Problemas de filosofía moderna. Ética	_____
Estética	_____	_____
Problemas de filosofía contemporánea	Problemas de filosofía moderna Metafísica	_____
Taller de investigación en filosofía	Didáctica de la filosofía.	_____
EOI (CFE)	_____	_____



Práctica docente IV	<ul style="list-style-type: none"> -Todas las unidades curriculares de 2do año -Problemas de filosofía moderna. -Ética 	Práctica docente III Trayectorias educativas de jóvenes y adultos. Didáctica de la filosofía.
---------------------	---	---

Unidad curricular por fuera de año

Unidad curricular Optativa	Todas las unidades curriculares de 1ro y 2do año.	_____
----------------------------	---	-------





g. Referencias bibliográficas

Campo de la Formación General:

- Argumedo, A. (2006). *Los silencios y las voces en América Latina*. Buenos Aires. Colihue.
- Abad, S. y Cantarelli, M. (2010). *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. Bs. As. Hydra.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires. Manantial.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: nuevas reglas de juego*. Buenos Aires. Troquel.
- Borobia, R., Kropff, L. y Nuñez, P. (comps) (2013). *Juventud y participación política más allá de la sorpresa*. NOVEDUC.
- Brener, G. y Galli, G. (comp) (2016). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado. O el mérito como única opción de mercado*. Editorial Stella.
- Camilloni, A. y otras (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- Cerletti, A. (2008) *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires. Del Estante Editorial.
- Connell, R.W. (1997). *Justicia Curricular*. Ediciones Morata S. L. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Corea, C. y Lewkowicz, I (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires. Paidós.
- Cornú, L. (2008). *Lugares y formas de lo común*. En Frigerio, G; Diker, G. *Posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires. Del estante Editorial.
- Cruz V. y López N. (coord.) (2022). *Transformaciones sociales contemporáneas. Interpelaciones al campo del trabajo social*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; EDULP.
- Cuczza, H. (comp.) (1996). *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires. Paidós.





- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Davini, M. (1998). *El Currículum de Formación del Magisterio*. Buenos Aires-Madrid, Miño y Dávila.
- Davini, M. (Coord) (2002). *De Aprendices a Maestro/as - Enseñar y Aprender a Enseñar*. Buenos Aires. Educación Papers.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, IISUEUNAM. Plaza y Valdés.
- De Alba, A. (1994). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila Editores.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestro/as y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.
- Dussel, I. (2012). *Más allá del mito de los "Nativos digitales" Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital*. En Southwell, M. (comp) *Entre generaciones: Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario. Homo Sapiens.
- Edelstein, G. (2002). *Problematizar las prácticas de la enseñanza*. PERSPECTIVA, 20 (02), 467-482, jul./Dez. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Faur, L. (2002). *Derechos humanos y género: desafíos para la educación en la Argentina contemporánea*, en Revista IIDH, N° 36, págs. 219-248. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7131003>
- Feldfeber, M. Y Gluz, N. (Coord.) (2018). *Las políticas educativas después de los "90. Regulaciones, actores y procesos*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO
- Feldfeber, M. y Oliveira, D (comp) (2006) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico: Buenos Aires
- Fernández, Lidia M. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela: un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales: notas teóricas*. Paidós, Buenos Aires.
- Freire P. (2002). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Frigerio, G. y Diker, G.(2008) *Educación, posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Argentina. Del Estante Editorial
- Galli, G.y Brener, G. (comp) (2016) *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado, o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires. Ed. Crujía-Stella-LaSalle
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI, CLACSO. Argentina.





Gentili, P. (2009). *Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina*. En: Revista Iberoamericana de Educación, nº 49, Madrid: OEI, p.19-57

Gramsci, A. (2017). *Antología*. Buenos Aires. Siglo XXI. (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán)

Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículum y subjetividad, entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes.

Han, B. (2014). *En el enjambre*. Herder

Hassoun, J. (1996). *Los Contrabandistas de la memoria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: De La Flor

Huergo J. (2015) *La educación y la vida: un libro para maestros y educadores populares*. Universidad Nacional de La Plata.

Imen, P. (2009). *Pasado y Presente del Trabajo de Enseñar. Una mirada desde la Política Educativa*. Buenos Aires. Editorial Universitaria Rioplatense.

Kaplan, K. (2017). *La vida en las escuelas*. Rosario. Homo Sapiens

Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.

Korinfeld, D., Levy, D., Rascovan, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Paidós. Buenos Aires.

Kusch, R (2007). *Geocultura del Hombre Americano*. En Obras completas, Tomo III, Editorial Fundación Ross, Rosario, Santa Fé, Argentina.

Lander, E. (comp.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México. Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D., Stella P. y Torres M. (2009) *Formación docente en lectura y escritura*. Argentina. PAIDOS.

Levy, P. (2007) *Cibercultura: Informe al Consejo de Europa*. pp. VII a XXIV. Barcelona. Antrophos. (PP.VII a XXIV)

Martínez M. (2014). *Cómo vivir juntos, la pregunta de la escuela contemporánea*. Córdoba. Eduvin.

Martínez, D., Valles, I. y Kohen, J. (1997), *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires. Kapelusz.



Martinis P. y Redondo P. (Comp.) (2006). *Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires. Del Estante.

Mato, D. (comp.) (2001). *Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización 2*. CLACSO

Mélich, J., Bárcena, F. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (edición aumentada). Buenos Aires. Miño & Dávila.

Montoya, L. y Mora Heredia, J. (2019). *La teoría social del siglo XXI: necesidades y posibilidades de mutación*. Andamios (16), número 40, pp. 85-106.

Morgade, G. (coord.) (2016) *Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en la escuela*. Buenos Aires. Homo Sapiens.

Morgade, G. et al. (2018). *Doce años de la ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Morgade, G. y Alonso, G. (comps.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

Morgade, G.; Fainsod, P.; Báez, J.; Grotz, E. *De omisiones, márgenes y demandas: las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género*. En: Rojo, P.; Jardón, V. (comp.). *Los enfoques de género en las universidades*. Buenos Aires: Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2018.

Morozov, E. (2016) *La locura del solucionismo tecnológico*. Buenos Aires, Katz editores.

Nicastro, S. (2017) *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Rosario, Homo Sapiens

Notta, A. (comp.) (2022). *Estado y gobernabilidad democrática : aportes para la construcción del conocimiento estatal*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. UNIPE: Editorial Universitaria.

O'Donnel, G. Iazzetta, O. y Vargas Cullell, J. (2003) *Democracia, desarrollo humano y ciudadanía reflexiones sobre la calidad de la democracia en América Latina*. Rosario, Argentina. Homo Sapiens.

Pineau, P. (2014) *Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983)* Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 103-122. Editorial UFPR.

Pineau, P., Mariño, M. Y Arata, N. (2006), *El principio del Fin. Políticas y Memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)* Bs. As. Colihue.

Pleyers, G. (2018) *Movimientos sociales en el siglo XXI : perspectivas y herramientas analíticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Puigros Adriana (2003) *Qué pasó en la historia de la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires. Galerna.



Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Bs. As. Libros del zorzal.

Rockwell E y Ezpeleta J. (1983) *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso, en Educación en América latina. Los modelos teóricos y la realidad social*. Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.

Rodriguez, S. (1954). *Escritos de Simón Rodríguez*, 3 vols. Caracas. Imprenta Nacional.

Ruggiero, G. (2022) *Educación, emancipación y autonomía: del imperativo al proyecto*. Los Polvorines Ediciones UNGS

Santos, B. de S. (2018) *Introducción a las epistemologías del sur*, en *Construyendo las Epistemologías del Sur. Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Buenos Aires: CLACSO.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181203040213/Antologia_Boaventura_Vol1.pdf

Santos, B. de S. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad. Programa Democracia y Transformación Global. Lima. Cap.4, 5, 6. Disponible: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Refundacion%20del%20Estdo_Lima2010.pdf.

Santos, de Sousa B. (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/coediciones/20100825033735/4CapitulolIII>. Pdf

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Bs.As. Prometeo.

Siede, I. (2006) *Iguales y diferentes en la vida y en la escuela*, en *Escrituras entre dos orillas*. Buenos Aires. Del Estante.

Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J., (2017) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires. Miño & Dávila.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de la diferencia*. Noveduc. Bs.As.

Skliar, C. y Larrosa J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens.

Snircek, N- (2018) *Capitalismo de Plataformas*. Buenos Aires. Caja Negra.

Subirats, J. (2010). *Los grandes procesos de cambio y transformación social. Algunos elementos de análisis. Cambio social y cooperación en el siglo XXI*, 2010, p. 8-20

Tadeu da Silva T. (1999) *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo* 2º Edición Auténtica Editorial. Belo Horizonte.

Terigi, F. (2010). Conferencia *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Santa Rosa. Argentina.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de políticas*. Buenos Aires: OEA.





Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana. Buenos Aires.

Thwaites Rey, M. (2005) *Estado: ¿qué Estado?*. En Thwaites Rey, M. y López, A. (2005) *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelares. Derrotero del ajuste neoliberal en el Estado argentino*. Buenos Aires. Prometeo.

Van Dijck, J. (2016) *La cultura de la conectividad*. Buenos Aires, Siglo XXI

Viveiros de Castro E. (2007) *El concepto de Sociedad en Antropología*. capítulo 5 (Conceito de sociedade em antropología) del libro *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. Traducido por Diana Rodríguez Vértiz. Disponible en: file:///C:/Users/MiPC/Downloads/68205.pdf

Walsh, C. (2002) *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder : perspectivas desde lo andino*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2002). *Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder*. Entrevista a Walter Mignolo. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 1, N° 4, 2003. Universidad de Los Lagos. Santiago, Chile.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala

Zagari A. (coord.) (2020) Rodolfo Kusch. *Esbozos Filosóficos situados*. Buenos Aires. Ediciones Ciccus.

Campo de la Formación Específica

AA.VV., (2005) “¿Existe la filosofía argentina?”. *Revista La Biblioteca* (Buenos Aires) 23.

Agratti, L. (2008) “Apuntes para pensar un giro copernicano en el enseñar a enseñar filosofía”, en GRAU, O. y BONZI, P. (EDS.). *Graffías filosóficas. Problemas actuales de la filosofía y su enseñanza*, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Unesco, pp. 535-541.

Amorós, C., & De Miguel, A. (2014). *Teoría feminista*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Badiou, A. (1989) *Manifiesto por la filosofía*. Madrid, Cátedra.

Badiou, A (2007) La filosofía como repetición creativa. En: *Revista Acontecimiento*, XVII, 33-34, pp. 123-131

Beorlegui, C. (2004). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Bilbao, Universidad de Deusto.

Berlin, I. (2013), *Conceptos y Categorías*, México, Fondo de Cultura Económica.

Blackburn, S. (1999), *Pensar. Una incitación a la filosofía*, Paidós, Barcelona.





- Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. (1991). *Diccionario de política* (Vol. 2). Siglo XXI.
- Busdygan, D., & Ginnobili, S. (eds.). (2017). *Ideas y perspectivas filosóficas*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Castello Dubrá, Julio y Ranovsky, Alejandro (1997). "La adopción de la filosofía al paradigma científico". *Artefacto*, nro. 2, pp. 29-33.
- Cerletti, A. (2008) *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. y Couló, A. (comps) (2015) *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*, Buenos Aires: Noveduc.
- Copleston, F. (1969). *Historia de la filosofía*. Varios volúmenes.
- Cullen, C. (comp.) (2004), *Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Nuevos caminos para pensar la educación*, Buenos Aires, La Crujía.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993), *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Anagrama.
- Dussel, E. Mendieta E. y Bohórquez, C. (coords.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, caribeño y latino (1300-2000)*, México: Siglo XXI Editores.
- Estermann, J. (2011) *Compendio de la filosofía occidental en perspectiva intercultural. Cinco tomos*, La Paz, ISEAT.
- Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Madrid, Editorial Trotta, CSIC, varios volúmenes
- Femenías, M. L. (2019). *Itinerarios de teoría feminista y de género: algunas cuestiones histórico-conceptuales*. Secretaría de Posgrado, Universidad Nacional de Quilmes.
- Ferrater Mora, J. (2001), *Diccionario de Filosofía*, Ariel, Barcelona.
- Fornet Betancourt, R. (2004), "¿Qué hacer con la enseñanza de la filosofía? O de la necesidad de reaprender a enseñar filosofía", en *íd. Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*, Verlag Mainz, Concordia, pp. 45-58.
- Frassinetti, M. y José, E. (2012) *Preguntas clave para la enseñanza filosófica*, Buenos Aires, Editorial A-Z.
- Gallo, S. (2015) *Metodología de la enseñanza de la filosofía. Una didáctica para la enseñanza media*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Held, D. (2001). *Modelos de democracia*. Madrid. Alianza.
- Hospers, J. (1976). *Introducción al análisis filosófico*. Madrid: Alianza
- Izuzquiza, I., (2000) *Caleidoscopio: la filosofía occidental en la segunda mitad del siglo XX*, Alianza, Madrid.
- Jalif de Bertranou, C. A. (2001), *Semillas en el tiempo. El latinoamericanismo filosófico contemporáneo*, Mendoza, EDIUNC.
- Kenny, A. (2005), *Breve historia de la filosofía occidental*, Paidós, Barcelona.





Kohan, W. (2008). *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Kymlicka, W. (1995). *Filosofía política contemporánea*, Barcelona. Ariel.

Le Goff, J. (1993), *Los intelectuales en la Edad Media*, Gedisa, Barcelona.

Leocata F. (2004). *Los caminos de la filosofía en la Argentina*, Buenos Aires, Centro Salesiano de Estudios.

Mondolfo, R. (1953). *Breve historia del pensamiento antiguo*. Buenos Aires, Losada.

Mondolfo, R. (1954). *Figuras e ideas de la filosofía del Renacimiento*. Losada.

Nagel, T. (1995)., *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía*, Buenos Aires. FCE.

Norman, W., & Kymlicka, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política: ciudadanía. El debate contemporáneo*, 3(5).

Nudler O. y F. Naishtat (eds.) (2003) *El filosofar hoy*, Buenos Aires, Biblos.

Obiols, G. (2008) *Una introducción a la enseñanza de la Filosofía*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Rabossi, Eduardo (2008). *En el comienzo Dios creó el Canon. Biblia berlinensis. Ensayos sobre la condición de la filosofía*, Buenos Aires, Editorial Gedisa.

Ranovsky, A. (2011) *Filosofía del Docente Filósofo*, Buenos Aires, Colisión libros.

Rorty, R. (1995). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.

Russell, B. (1995) *Los problemas de la Filosofía*, Labor, Barcelona.

Spadaro, M. (comp.) (2012) *Enseñar filosofía, hoy*, La Plata, Edulp.

Stanford Encyclopedia of Philosophy disponible en <https://plato.stanford.edu/>

Strauss, L. (1993). *Historia de la filosofía política*.

Campo de la Práctica Docente

Alliaud, A. (2017), *Los artesanos de la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. FFyL-UBA/CLACSO, Buenos Aires.

Alliaud, A. (2014), *El Campo de la práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar. Jornadas sobre el Campo de la Formación para la práctica Profesional-23 y 24 de octubre de 2014*. INFD. Disponible en:

<http://www.dgescorrientes.net/practica/EICampoDeLaPractica-Alliaud.pdf>





Anijovich, Rebeca; Cappelletti, Graciela (comps) (2021), *Formar en práctica reflexiva*, Buenos Aires, Aique.

Davini, M.C. (2015), *La formación en la práctica docente*, Buenos Aires, Paidós.

Davini, M. C. (2002), “De aprendices a maestros” *Enseñar y aprender a enseñar*. Educación Papers Editores, Buenos Aires.

DGCyE, DPES (2021), Comunicación Conjunta N°6/21: “El Campo de la práctica: continuidades y propuestas para la formación docente”, Prov. Buenos Aires.

DGCyE, DPES, DFDI (2020) “El campo de la Práctica: proyectos de co-formación centrados en la reflexión pedagógica. Encuentros docentes y solidaridad en el contexto de ASPO”, Prov. Buenos Aires.

DGCyE (2020), Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR). Disponible en:

<https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-superior/educacion-superior/atr>

Domingo Roget, A; Anijovich, R. (2017), *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Buenos Aires, Aique.

Edelstein, G. (abril de 2015), “La enseñanza en la formación para la práctica”. En: *Educación, Formación e Investigación*, Vol 1, N° 1. Disponible en:

<https://isef27-sfe.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/10/LA-ENSE%C3%91ANZA-EN-LA-FORMACI%C3%93N-PARA-LA-PR%C3%81CTICA.pdf>

Edelstein, G., Coria A. (1995), *Imágenes e imaginación: Iniciación a la docencia*, Buenos Aires: Kapelusz.

Edelstein, G. (2000), “El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica”, en: *Revista del IICE*, N° 17, Buenos Aires. Disponible en:

http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6625/IICE_17_Edelstein.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Edelstein, G. (2011), *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

Guber, R. (2012), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Rockwell, E (2009), “Reflexiones sobre el trabajo etnográfico”. En: *La experiencia etnográfica*. Historia y cultura en los procesos educativos, pág 41-96. Buenos Aires, Paidós.

Watkins, Megan (2019), “Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación”, en *Dossier. Emociones y afectos en el mundo educativo*. Propuesta Educativa, vol 1, núm. 51, pp 30-41. FLACSO. El mismo fue traducido gracias al permiso de la editorial Springer. Disponible en:





[Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación](#)





GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES
2022 - Año del bicentenario del Banco de la Provincia de Buenos Aires

Hoja Adicional de Firmas
Anexo

Número:

Referencia: Profesorado Filosofía

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 131 pagina/s.