

Filosofía y Educación

Profesorado de Educación Inicial
Profesorado de Educación Primaria

Campo de la Formación General

FORMACIÓN DOCENTE

Filosofía y Educación

Profesorado de Educación Inicial
Profesorado de Educación Primaria

Campo de la Formación General

© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Dirección General de Planeamiento Educativo
Dirección de Currícula y Enseñanza, 2011
Esmeralda 55, 8° piso
C1035ABA - Buenos Aires
Teléfono/Fax: 4343-4412
Correo electrónico: dircur@buenosaires.edu.ar

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula y Enseñanza.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Jefe de Gobierno

Mauricio Macri

Ministro de Educación

Esteban Bullrich

Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica

Ana María Ravaglia

Directora General de Planeamiento Educativo

María de las Mercedes Miguel



Aportes para el desarrollo curricular. Formación Docente

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

Profesorado de Educación Inicial

Profesorado de Educación Primaria

Dirección de Currícula y Enseñanza

Gabriela Polikowski

Elaboración del material

Equipo de generalistas

María Alejandra Barale

María José Sabelli

Marcela Inés Sisto

Rosa Windler

Especialista del área

Andrés Di Leo Razuk

Edición a cargo de la Dirección de Currícula y Enseñanza

Coordinación editorial: Paula Galdeano

Edición: Gabriela Berajá, María Laura Cianciolo, Marta Lacour, Virginia Piera y Sebastián Vargas

Coordinación de arte: Alejandra Mosconi

Diseño gráfico: Patricia Leguizamón y Patricia Peralta

Apoyo administrativo: Andrea Loffi, Olga Loste, Jorge Louit y Miguel Ángel Ruiz

Presentación

Los diseños curriculares para el Profesorado de Educación Inicial y el Profesorado de Educación Primaria son el producto de un trabajo de elaboración curricular compartido y consensuado entre la Dirección de Currícula y Enseñanza y la Dirección de Formación Docente. La propuesta ha sido consultada en encuentros interinstitucionales a través de la Comisión Curricular del Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal (CESGE) en su rol de representar las voces de los institutos en los espacios de trabajo con la Dirección de Currícula y Enseñanza y la Dirección de Formación Docente.

El marco que propició la elaboración de los documentos que aportan al desarrollo curricular remite a las características previstas por las siguientes resoluciones:

Profesorado de Educación Inicial: Resolución N° 6626/MEGC 2009

Profesorado de Educación Primaria: Resolución N° 6635/12 de nov de 2009

Los organizadores curriculares de la estructura son los tres Campos de la Formación: General, Específica y en las Prácticas Docentes, ya que la Dirección de Currícula y Enseñanza y la Dirección de Formación Docente incorporaron los Lineamientos Curriculares Nacionales (Res. CFE N° 24/07), los cuales establecen que los distintos planes de estudio deberán organizarse en torno a campos de conocimiento.

Como proyecto cultural, el currículum es el resultado de un proceso que implica tensiones y negociaciones entre actores e instituciones, con mayor o menor grado de autonomía, dando lugar a un marco prescriptivo a partir del cual se legitima un proyecto cultural y político.

De las resoluciones mencionadas anteriormente se realizará foco en las unidades curriculares. En este sentido, el documento presentado a continuación fue creado con el propósito de brindarles a los docentes un marco conceptual elaborado y actualizado relacionado con cada unidad curricular. Constituye una guía o referencia para la planificación y el desarrollo curricular, redundando en la existencia y fundamentación de los espacios, sugiriendo posibles secuencias de contenido, de estrategias de enseñanza. Se incluye una bibliografía construida en forma participativa con los diferentes actores del subsistema. Sin ser de carácter prescriptivo, tiene la intencionalidad de estar al servicio de la toma de decisión de los docentes.

Estructura curricular del Profesorado de Educación Inicial y del Profesorado de Educación Primaria

		Unidad Curricular
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL	Pedagogía
		Psicología Educacional
		Historia Social y Política de la Educación Argentina
		Instituciones Educativas
		Filosofía y Educación
		Didáctica I
		Didáctica II
		Nuevos Escenarios: Cultura, Tecnología y Subjetividad
		Trabajo Docente
		Nuevas Tecnologías
		Educación Sexual Integral
		Trabajo de Campo: Experiencias de Investigación Educativa
		Lenguajes Artísticos Expresivos I
		Lenguajes Artísticos Expresivos II
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Enseñanza de la Matemática I
		Enseñanza de la Matemática II
		Enseñanza de la Matemática III
		Matemática en el 2° ciclo
		Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje I
		Enseñanza de las Prácticas del Lenguaje II
		Literatura en la Educación Primaria
		Alfabetización Inicial
		Enseñanza de las Ciencias Naturales I
		Enseñanza de las Ciencias Naturales II
		Enseñanza de las Ciencias Naturales III
		Enseñanza de las Ciencias Sociales I
		Enseñanza de las Ciencias Sociales II
		Enseñanza de las Ciencias Sociales III
		Ética, Derechos Humanos y Construcción de Ciudadanía en la Educación Primaria
		Sujetos de la Educación Primaria
		Problemáticas Actuales de la Educación Primaria
		Las TIC en la Educación Primaria
		Definición Institucional*
	CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES	

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL	CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA	Unidad Curricular
		Problemáticas de la Educación Inicial
		Didáctica de la Educación Inicial I
		Didáctica de la Educación Inicial II
		Didáctica de la Educación Inicial III
		Sujetos de la Educación Inicial I
		Sujetos de la Educación Inicial II
		Sujetos de la Educación Inicial III
		Políticas para las Infancias
		Taller de Juego
		Artes visuales en la Educación Inicial I
		Música en la Educación Inicial
		Expresión Corporal en la Educación Inicial
		Artes Visuales en la Educación Inicial II
		Juego en la Educación Inicial
		Prevención y Cuidado de la Salud
		Matemática en la Educación Inicial
		Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial I
		Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial II
		Literatura en la Educación Inicial
		Ciencias Sociales: Conocer el Ambiente en la Educación Inicial
		Ciencias Naturales: Conocer el Ambiente en la Educación Inicial
		Educación Física en la Educación Inicial
		Definición Institucional*
	CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES	

* Los espacios de Definición Institucional permiten delinear recorridos formativos atendiendo a las necesidades y demandas de cada institución.

Índice

Fundamentación	11
Objetivos	12
Contenidos	13
Principios para la selección de contenidos	13
Ejes de contenidos	13
Eje ¿A qué llamamos filosofar?	13
Eje La educación y sus problemas	14
Eje La educación dentro del proyecto moderno filosófico	14
Eje El problema del conocimiento	16
Orientaciones para la enseñanza	19
Bibliografía	21
Autores locales de consulta general	21
Autores locales de consulta por temas.....	21
Autores extranjeros de consulta general	21
Autores extranjeros de consulta por temas	21
Investigaciones	22

Fundamentación

La filosofía, como saber crítico y reflexivo sobre los supuestos últimos de la realidad, y la educación, como disciplina que tematiza las problemáticas inherentes a los procesos de producción, transmisión y adquisición de los saberes, se vinculan en este espacio curricular respetando la autonomía, alcances y limitaciones de cada una de ellas. De esta forma, se pretenderá ampliar la siguiente caracterización de Jean Houssaye (2003: 9): “que la educación no se reduce a la filosofía, que la filosofía no se reduce a la educación, que hay mucha filosofía posible en educación, que hay mucha educación posible en filosofía.”¹

Así, la propuesta Filosofía y Educación no intenta incluir a la filosofía bajo la temática de las ciencias de la educación como una disciplina más dentro de sus saberes. Del mismo modo, tampoco considera que la educación solo se entienda desde nociones filosóficas, es decir, rechaza la idea clásica de que la problemática de la enseñanza sea solo un resultado o una puesta en práctica de reflexiones metafísicas, las cuales únicamente serían capaces de otorgarle su verdadero sentido y fundamento. Lo que aquí se pretende, entonces, es vincular ambas sin que ninguna pierda su autonomía, su lenguaje, sus objetivos específicos o su marco conceptual.

La educación, como un campo de saber con un objeto de estudio propio, se ha desprendido de la tutela filosófica de igual manera que lo han hecho, por ejemplo, la física, el derecho o la ciencia política desde hace ya mucho tiempo. Es decir: al separarse del tronco filosófico originario, la educación no ha seguido otro camino de autonomía distinto del de las otras disciplinas.

Ahora bien, cabe señalar que este desprendimiento no implica un alejamiento inexorable, como lamentablemente se aprecia entre ciertos saberes y prácticas científicas y ciertos saberes y prácticas filosóficas en la actualidad. Por otra parte, tampoco se procura proponer un acercamiento entre ambas disciplinas simplemente porque una de ellas sea deudora de la otra en cuanto a su origen. Lo que aquí se intentará mostrar es que la vinculación entre ambas excede su filiación histórica.

Para ello, se señalarán las razones por las cuales es posible vincular fructuosamente la filosofía con la educación, evitando cualquier tipo de reduccionismo. Se propondrá, en principio, una caracterización posible de la filosofía, para luego señalar su vínculo con la educación. Seguidamente, se hará lo mismo pero desde el punto de vista de la educación.

En primer lugar, es importante tener en cuenta dos aspectos del saber filosófico. Por un lado, es viable considerar a este como una *mirada* o una *actitud* que intenta darle sentido y configuración al mundo que experimenta el sujeto y, por otro, como un *conjunto de saberes* propios, resultado de dicha mirada o actitud. Ahora, si tal conjunto de saberes tiene algún valor para la mejora de la vida –y la historia de occidente demuestra que lo tiene–, se muestra indispensable la *transmisión* a generaciones posteriores. Por lo tanto,

¹ AA.VV. *Educación y filosofía: enfoques contemporáneos*. Buenos Aires, Eudeba, 2003.

la educación, con todas sus herramientas, es la que otorga la posibilidad de que el saber filosófico exceda el estricto y acotado contexto de producción y pueda acceder, lo más fielmente posible, a escenarios diversos en tiempo y espacio. De todas formas, no está de más recordar que la filosofía en la Grecia clásica nace “dialogando” con otros, es decir, transmitiendo y recibiendo reflexiones filosóficas *a* y *de* sus interlocutores, igual que ha sucedido a lo largo de toda la frondosa historia de la filosofía y como sucede en la actualidad. Por eso, es posible apreciar, tanto en la misma gestación de la filosofía como posteriormente, la *presencia de la educación* en la filosofía.

Por su parte, la educación se presenta con un amplio repertorio de interrogantes, cuyo nudo se centra en ¿qué significa educar? Si bien este interrogante está dentro del campo educativo y las ciencias de la educación han tenido desarrollos muy sofisticados y muy precisos al respecto, la filosofía también los ha problematizado con su propia mirada y con sus propios objetivos: desde sus orígenes, en la Grecia clásica, surgen como problemas fundamentales dentro de la esfera filosófica, entre otros, el tema del conocimiento y de su fundamentación o qué rol debe jugar el maestro en el despertar filosófico del discípulo. Esto habilita a sostener que existe una *presencia filosófica* en los conceptos y en las temáticas propias de la educación, debido a que la filosofía ya ha reflexionado –y lo sigue haciendo– sobre los mismos temas, aunque de una manera propia.

Por consiguiente, se observa que existe una presencia de la educación en la filosofía y una presencia de la filosofía en la educación, tanto en sus orígenes como en la actualidad. Esta vinculación conceptual habilita a una indagación sobre temáticas comunes pero desde perspectivas diferentes, lo cual enriquece sobremanera las reflexiones sobre problemas concretos que se presentan cotidianamente en las aulas.

Es importante, entonces, remarcar que, si bien la filosofía y la educación pueden desenvolver sus saberes sin consultarse, la interacción entre ambas enriquece y favorece la comprensión no solo de cada disciplina, sino de las problemáticas puntuales que se le presentan al docente en su práctica profesional, pues la incorporación de este nuevo marco de referencia otorga una profundidad inusitada a cuestiones cotidianas dentro de la esfera educativa.

Objetivos

Se espera que los alumnos logren:

- Comprender las grandes tradiciones filosóficas que se vinculan directamente con problemáticas educativas actuales.
- Construir otro marco de referencia para poder pensar y solucionar problemáticas educativas concretas.
- Reflexionar sobre los alcances y las limitaciones de la filosofía y de la educación para poder ubicar los problemas de manera adecuada sin interponer los campos de análisis.
- Desnaturalizar la idea de una filosofía como disciplina inútil, ornamental o histórica que no tiene vinculación directa con la actualidad y menos con el campo educativo.
- Advertir que la mirada filosófica permite comprender los propósitos y sentidos de la educación en diferentes momentos históricos.

Contenidos

Principios para la selección de contenidos

- Que se distingan los contenidos nodales de los complementarios.
- Que se aprecie explícitamente un hilo conductor en la selección realizada.
- Que los contenidos puedan referir a la realidad de la educación argentina actual.
- Que motiven la profundización de ideas propias.
- Que alienten el debate y la flexibilidad como medios para alcanzar las posiciones teóricas.

Ejes de contenidos

Eje ¿A qué llamamos filosofar?

La argumentación filosófica. El nacimiento de la filosofía y la Paideia. Las preguntas centrales de la filosofía.

En primer lugar, es muy importante para este bloque incorporar la problemática que se presenta en la definición, conceptualización o identificación del objeto y abordaje de estudio de la filosofía, tanto en sus orígenes como en la actualidad. Por ejemplo, diferenciar el pensamiento mítico del filosófico o este del político e histórico son tareas ineludibles a la hora de precisar el tema de estudio de la filosofía y el enfoque propio de esta disciplina. También es fructuoso preguntarse aquí qué sentido tiene hacer filosofía o, lo que es lo mismo, ¿para qué sirve la filosofía? Con lo cual, se encontrará que ese interrogante solo se puede asumir desde una perspectiva filosófica en la que, a su vez, se repregunte: ¿qué sentido tiene hacerse esa pregunta?

Esta compleja tarea brinda los elementos indispensables para poder vincular la filosofía con las temáticas educativas y obturar así una superposición de saberes o funciones específicos de cada área. De este modo, se podrán identificar las preguntas centrales de la filosofía para no confundirlas con las preguntas centrales de la práctica educativa, favoreciendo la autonomía propia de cada saber y un entrecruzamiento fecundo cuando las problemáticas lo demanden. Por ejemplo, nociones como “pensar”, “educar”, “transmitir”, “verdad”, “existir”, “teoría”, “fundamento” o “principio” están presentes en la práctica educativa, ya sea de manera explícita o implícita. Reflexionar filosóficamente sobre estos conceptos proporciona una nueva dimensión sobre ellos y una mayor capacidad para poder resolver situaciones educativas concretas donde estos conceptos se presenten.

En segundo lugar, contextualizar histórica y políticamente el nacimiento de la filosofía en la Grecia clásica ayuda a comprender los desafíos concretos que han tenido que enfrentar los filósofos antiguos, ya que permite apreciar claramente cómo el saber filosófico nace completamente motivado y comprometido con la realidad que lo circunda.

Es decir, las verdaderas preocupaciones filosóficas se inician en un contexto concreto y problemático del cual nunca se desentienden. A su vez, conocer la formación integral del hombre griego, lo que es mencionado bajo la palabra griega *paideia*, contribuye a incorporar un retrato más acabado de aquellos tiempos en los que occidente se estaba gestando. La *paideia* no consiste en una formación de un aspecto del hombre, sino de una multiplicidad de factores importantes para poder potencializar las diferentes capacidades humanas y vivir una vida plena en la *polis*.

También es sumamente beneficioso conocer en qué consiste la argumentación filosófica y poder distinguirla, así, de la religiosa y de la política. Para ello, se muestra necesario identificar en la argumentación el punto de partida, el procedimiento, el objetivo, los alcances y sus limitaciones, pues son estos elementos los que brindan un retrato más acabado de este aspecto discursivo. Una vez identificados estos componentes de la argumentación, resulta igualmente posible diferenciar las distintas argumentaciones filosóficas propuestas por los diversos filósofos.

Eje La educación y sus problemas

Elementos constitutivos de la acción educativa. La educabilidad como problema.

Es importante centrar aquí la reflexión en las condiciones de posibilidad de la educación. Así, las preguntas que atraviesan el tema de “la educación y sus problemas” serán las siguientes: ¿cuáles son las circunstancias que deben estar presentes para que un proceso se considere educativo?, ¿qué elementos son necesarios para que la acción educativa pueda practicarse?

Es fundamental, entonces, enfatizar el proceso, es decir, la “educabilidad”. Por ejemplo: ¿cuándo se consume dicho proceso?, ¿qué supuestos metafísicos, antropológicos y gnoseológicos están presentes en la acción educativa?, ¿qué condiciones históricas posibilitan que la concepción de “educabilidad” sea un concepto de difusión generalizada? Todos estos contenidos pueden profundizarse o retomarse con nociones tanto del eje anterior como de los siguientes.

Eje La educación dentro del proyecto moderno filosófico

“Primera” modernidad: Comenio. Ilustración: Kant. Romanticismo: Rousseau.

El proyecto filosófico de la modernidad, iniciado en los siglos XVI y XVII –del cual sus categorías centrales perviven en la actualidad, ya sea para objetarlas y proponer algo novedoso o para revitalizarlas– consistió en dos aspectos. En primer lugar, en el dominio tecnológico de la naturaleza, entendiendo aquí también la naturaleza humana, y, en segundo lugar, en la autonomía del sujeto, a quien se le otorgará un protagonismo inédito en la construcción del mundo que lo rodea. En estos dos aspectos la educación juega un rol central, pues son sus consideraciones las que animan, orientan o fundamentan prácticas que favorecen el proyecto moderno. Dentro de la “familia” de quienes forjaron este itinerario se encuentran, por ejemplo, Comenio en lo pedagógico, Descartes en

lo metafísico, Hobbes en lo político y Galilei en lo físico. La emancipación del sujeto tanto de la legalidad divina como de la legalidad humana proporciona las condiciones fundamentales para que Comenio² pueda postular la frase “Enseñar todo a todos”, pues ya no se presentan obstáculos divinos o naturales para acceder al saber. La confianza en la propia razón y en un método adecuado posibilita la obtención de verdades, las cuales durante mucho tiempo fueron custodiadas celosamente por élites sociales, políticas o religiosas.

Este proyecto moderno fue puesto en práctica, principalmente, por el movimiento Ilustrado. Los iluministas europeos creyeron fervientemente en que un mundo mejor podía construirse con medios humanos mediante conceptos formados por los iniciadores de la modernidad. Así Kant, con su pedagogía, confía en educar al hombre para una vida en común, respetuosa de los deberes tanto políticos como morales de las nacientes ciudades ilustradas, emancipadas de reyes tiránicos quienes aisladamente crean normatividades sin consultar a sus súbditos. De esta manera, una tarea fundamental del educador kantiano es disponer una educación que favorezca la autonomía del niño, centrada en la razón, y que considere los sentimientos como algo negativo, dado que conducen a la debilidad del carácter. El futuro ciudadano podrá así saber obrar con rectitud, pues es por medio de la razón que se captan las leyes que guían nuestra acción y, de este modo, saber comportarse moralmente.

Pero el avance moderno no trae solo beneficios: dos siglos de desarrollo van mostrando sus limitaciones y sus excesos. Y es allí donde el romanticismo, como movimiento filosófico, político, artístico y pedagógico, entra en la escena moderna para denunciar los errores de este proyecto centrado en la razón y el dominio de lo natural y para proponer una alternativa centrada en las pasiones y en la convivencia con lo natural. Desde este marco conceptual se aborda a Rousseau. En primer lugar, al educando hay que protegerlo de las rígidas convenciones sociales de las grandes urbes ilustradas, que sofocan sus pasiones y sus singularidades. Estas últimas deberán ser las verdaderas fuentes naturales que una buena educación debe potencializar. Así como la Ilustración pretende uniformar a todos frente a la ley, el romanticismo favorece la exploración de aspectos únicos que cada ser humano trae al mundo. Por otro lado, se observa que, desde esta posición, la naturaleza no es considerada exclusivamente un recurso en condiciones de ser explotado para beneficio de la humanidad, sino que el educador romántico intenta armonizar con lo natural. El hombre no es ajeno a lo natural, es decir, no se posiciona frente a lo natural con afán de dominio, sino que se entiende parte de lo natural y es desde allí que pretende convivir mediante una comprensión integral.

Por las relaciones con el espacio de Pedagogía se sugiere profundizar aquí en el movimiento Ilustrado y en el romanticismo y tomar en mayor profundidad autores que no se abordan en la asignatura Pedagogía.

² Los planteos comenianos y los roussonianos serán desarrollados en el espacio curricular de Pedagogía en términos de los dispositivos que propiciaron estos autores. La gestión curricular deberá plantear las relaciones de estos autores que están en la bisagra de ambas asignaturas.

Eje El problema del conocimiento

La educación y su relación con el conocimiento. Grandes corrientes gnoseológicas de la tradición occidental. El problema de la transmisión desde las relaciones entre maestros y discípulos.

Cómo se conoce, qué se conoce y por qué se conoce son preguntas que no reciben respuestas unívocas por parte del gran abanico de los filósofos. Por eso, es imprescindible clarificar la problemática que se presenta en estos interrogantes si se considera que el conocimiento es un proceso que tiene un papel central en la educación. Y, dado que esto es así, conocer las grandes corrientes gnoseológicas de la tradición occidental favorece una comprensión adecuada del fenómeno gnoseológico. En este sentido, no es desacertado sostener que las tradiciones con más incidencia sobre el campo educativo pueden ser las siguientes: racionalismo, empirismo, idealismo, fenomenología y pragmatismo. De todas formas, no se descartan otras corrientes (derivadas o autónomas de estas) que puedan contar con presencia en las problemáticas concretas de la educación hoy. Estas posiciones mostrarán, entre otras cosas, los alcances y las limitaciones de sus basamentos y de la transmisión del conocimiento.

En cuanto a sus basamentos, la propuesta del empirismo, fundada en la experiencia sensorial, es opuesta a la del racionalismo, pues esta corriente considera a la razón y no a la experiencia como facultad que legitima el saber. También el empirismo tiene que asumir preguntas como: ¿qué es una experiencia? o ¿cuándo se experimenta?, que no son tan sencillas de resolver. Por el lado del racionalismo, es necesario aclarar qué concepción de razón se está presuponiendo, pues esta facultad dista mucho de recibir una definición unívoca. Por último, las bases desde el punto de vista del idealismo, la fenomenología o el pragmatismo alteran el significado clásico de lo que se entiende por conocimiento y proponen nuevos desafíos para la época actual, pues en estas tres corrientes se aprecia, principalmente, un fuerte protagonismo del sujeto en el proceso cognoscitivo que, naturalmente, trastoca la idea misma de fundamentación.

En cuanto a lo segundo, elucidar en qué consiste o no lo que se puede transmitir (si se trata de conceptos, de procedimientos, de actitudes o de otra cosa) y cómo hacerlo, también implica un compromiso con alguna postura gnoseológica. Por ejemplo, en el caso en que los actores se propongan transmitir y adquirir conceptos, tanto el racionalismo como el empirismo son corrientes que favorecen esa intención, pues ambas –aunque legitimadas desde distinto ángulo– proponen la posibilidad de adquirir saberes con cierta objetividad y pasibles de ser transmitidos de manera acabada. En cambio, el idealismo se presenta como una postura gnoseológica muy interesante para transmitir procedimientos, debido a su conceptualización del conocimiento como resultado del choque de la experiencia y del sujeto cognoscente. De algún modo, según esta postura, no hay conocimiento si no hay una presencia activa del sujeto en el proceso cognitivo. Por su parte, el pragmatismo es apto para transmitir procedimientos pero también actitudes, pues sostiene que los conceptos adquieren significado en una praxis concreta dentro de un contexto donde los sujetos interactúan y se comprometen con el medio, descartando así significados o saberes a priori de la interacción personal. Por último, también es fructuoso para lo procedimental observar en la posición fenomenológica las ventajas y desventajas de proponer un su-

jeto cognoscente que atienda a los fenómenos directamente, sin mediación de saberes previos que distorsionan la cognición.

Resultará muy interesante establecer algunos vínculos entre las corrientes gnoseológicas y sus influencias en pensadores del campo de la pedagogía. Dewey se presenta como un referente fundamental con una obra pedagógica de fuerte impronta filosófica.

Otro aspecto interesante de la temática gnoseológica y la educación lo puede brindar el conocimiento de la relación entre maestros y discípulos que se ha registrado de manera compleja dentro de la historia de la filosofía. Así, comprender cuáles han sido concretamente las formas en que se han transmitido saberes de maestro a discípulo ilustra vivamente los alcances y limitaciones que esta práctica posee en cada caso. Es interesante, por ejemplo, preguntar: ¿qué quiso transmitir Sócrates?, ¿lo entendió Platón? A su vez: ¿reprodujo Platón el saber socrático o propuso otro?, ¿pudo transmitirlo?, ¿qué tipo de saber transmitió Sócrates: fueron conceptos, procedimientos, actitudes u otra cosa? En fin, el abanico de preguntas es muy amplio y cada relación maestro-discípulo genera interrogantes propios que enriquecen la temática gnoseológica. Otras parejas célebres en la historia de la filosofía en donde se da esta relación pueden ser Alberto Magno y Tomás de Aquino o Husserl y Heidegger, por citar solo dos.

Orientaciones para la enseñanza

Se proponen las siguientes estrategias a modo de orientación:

- Exposición por parte del docente de cuestiones centrales.
- Confección de cuestionario donde se interroga sobre los temas centrales del texto a trabajar.
- Simulaciones en las que se presenten diferentes perspectivas sobre los contenidos. La clase puede dividirse en grupos que representen posturas diversas y puedan sostenerlas frente a otros. Por ejemplo, en el eje sobre la problemática acerca del conocimiento, un grupo puede representar al empirismo y otro al racionalismo.
- Confección de un diccionario con el significado preciso y técnico que se les da a términos clave que se abordan en este espacio curricular.
- Trabajo con películas (a través de edición de fragmentos o con proyección completa). Es conveniente confeccionar una guía de temas sobre el film a proyectar para que el alumno sepa a qué prestar más atención.

A continuación, se proporciona una guía de películas para trabajar algunos temas:

El mundo de Sofía (1999). Dirigida por Erick Gustavson, es una versión fílmica de la novela filosófica de Jostein Gaarder. Esta película contribuye a recorrer la historia de la filosofía de manera amena. En el curso es útil para el primer bloque.

Metrópolis (1927) y ***Frankenstein de Mary Shelley*** (1994). Estas geniales obras, la primera de Fritz Lang y la segunda de Kenneth Branagh, ponen en evidencia los límites del proyecto moderno y proponen una posible solución apelando al romanticismo. Estas películas muestran lo poco importante que es el hombre frente al supuesto avance tecnológico.

María Antonieta (2006). Esta película de Sofía Coppola brinda una buena imagen de la Ilustración y de sus excesos, pues muestra con mucho detenimiento cómo eran las costumbres en Versalles.

The Truman Show (1998) y ***The Matrix*** (1999). Ambas películas, la primera de Peter Weir y la segunda de los hermanos Wachowski, son muy recomendables para trabajar el problema del conocimiento, dado que, de algún modo, las preguntas centrales que ordenan los argumentos de ambas películas consisten en saber qué pueden conocer los protagonistas o qué es lo real para ellos.

Bibliografía

Autores locales de consulta general

- Cabanchik, S. (2000). *Introducciones a la filosofía*. Barcelona, Gedisa.
- Carpio, A. (1997). *Principios de Filosofía*. Buenos Aires, Glauco.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Gvirtz, S. (2007). *La educación ayer, hoy y mañana*. Buenos Aires, Aique.
- Kohan, W. (1996). "Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales" en *Revista Aula* 8. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Muscará, F. (2010). *La educación en la historia: de la sabiduría a la incertidumbre*. Buenos Aires, Educa.
- Obiols, G. (1987). *Problemas filosóficos: antología básica de filosofía*. Buenos Aires, Hachette.

Autores locales de consulta por temas

- Boido, G. (1998). *Noticias del planeta Tierra*. Buenos Aires, A-Z Editora.
- Cordero, N. (2008). *La invención de la filosofía*. Buenos Aires, Biblos.
- Dotti, J. (1991). *El mundo de Juan Jacobo Rousseau*. Buenos Aires, CEAL.
- Eggers Lan, C. (1974). *Introducción histórica al estudio de Platón*. Buenos Aires, Eudeba.
- Eggers Lan, C. (1975). *El sol, la línea y la caverna*. Buenos Aires, Eudeba.
- Fraboschi, A. (2001). *Homero educador: el espíritu de Grecia*. Buenos Aires, Eudeba.
- Klilmovsky, G. (1997). *Las desventuras del conocimiento científico*. Buenos Aires, A-Z Editora.
- Obiols, G. (1993). *La filosofía y el filosofar: problemas de su enseñanza*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Autores extranjeros de consulta general

- Boyd, W. (1972). *The History of Western Education*. London, A&C Black.
- Copleston, F. (1982). *Historia de la filosofía*. Buenos Aires, Ariel.
- Dewey, J. (1993). *La reconstrucción de la filosofía*. Buenos Aires, Planeta.
- Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires, Sudamericana.
- García Morente, M. (1975). *Lecciones preliminares de filosofía*. Buenos Aires, Losada.
- Sciaccia, M. (1957). *El problema de la educación en la historia del pensamiento*. Barcelona, Miracle.

Autores extranjeros de consulta por temas

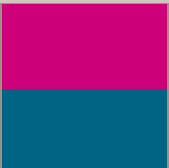
- Aristóteles (1993). *Ética nicomáquea*. Madrid, Gredos.

- Bachelard, G. (1979). *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI.
- Baumer, F. (1985). *El pensamiento europeo moderno. Continuidad y cambio en las ideas 1600-1950*. México, FCE.
- Cassirer, E. (1986). *El problema del conocimiento en la filosofía y en las ciencias sociales*. México, FCE.
- Comenius, J. (1986). *Didáctica magna*. Madrid, Akal.
- Crespo, M. (1997). *Retorno a la educación: el Emilio de Rousseau y la pedagogía contemporánea*. Madrid, Paidós.
- Debray, R. (2002). *Transmitir*. Buenos Aires, Manantial.
- Descartes, R. (2001). *Meditaciones Metafísicas*. Buenos Aires, El Ateneo.
- Finley, M. (1992). *Los griegos de la antigüedad*. Barcelona, Labor.
- Hankins, T. (1988). *Ciencia e ilustración*. Madrid, Siglo XXI.
- Hume, D. (1998). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Barcelona, Altaya.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona, ICE.
- Jaeger, W. (1993). *Paideia*. México, FCE.
- James, W. (1984). *Pragmatismo*. Buenos Aires, Orbis.
- Kant, I. (2002). *Pedagogía*. Madrid, Akal.
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura*. Madrid, Taurus.
- Kitto, H. (2001). *Los griegos*. Buenos Aires, Eudeba.
- Kuhn, T. (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, FCE.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid, Alianza.
- Locke, J. (1980). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid, Editora Nacional.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar: Críticas y alternativas*. Barcelona, Laia.
- Platón (1990). *Diálogos*. Madrid, Gredos.
- Rorty, R. (2001). *¿Esperanza o conocimiento?: una introducción al pragmatismo*. Buenos Aires, FCE.
- Rousseau, J. J. (1990). *Emilio o de la educación*. Madrid, Alianza Editorial.
- Vernant, J-P. (1986). *Los orígenes del pensamiento griego*. Buenos Aires, Eudeba.

Investigaciones

- AA.VV. (2003). *Educación y filosofía: enfoques contemporáneos*. Buenos Aires, Eudeba.
- Brauner Ch. y Burns, H. (1969). *Problemas de Educación y Filosofía*. Buenos Aires, Paidós.
- Jugo Beltrán, M. (1995). "Filosofía y Educación" en *Paideia Cristiana*, N° 21, año XI, junio 1995.
- Medina Echavarría, J. (1967). *Filosofía, Educación y Desarrollo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Messer, A. (1949). *Filosofía y Educación*. Buenos Aires, Losada.
- Neff, F. (1968). *Filosofía y Educación*. Buenos Aires, Troquel.
- Riquelme, M. (1934). *Filosofía y Educación*. Asunción, Ministerio de Educación y Justicia.
- Romani, C. (1990). *Filosofía In-sistencial y Educación*. Buenos Aires, USAL.

FORMACIÓN DOCENTE



Aportes para el desarrollo curricular



escuelas