



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Ocaño, Efraín María

Imaginarios educativos sobre el ser profesor/a de Filosofía en secundaria. Un estudio en los centros formativos de la ciudad de Santa Fe.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Ocaño, E. M. (2026). *Imaginarios educativos sobre el ser profesor/a de Filosofía en secundaria. Un estudio en los centros formativos de la ciudad de Santa Fe. (Tesis de maestría).* Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/6259>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Imaginarios educativos sobre el ser profesor/a de Filosofía en secundaria. Un estudio en los centros formativos de la ciudad de Santa Fe.

TESIS DE MAESTRÍA

Efraín María Ocaño

efrainmaria@gmail.com

Resumen

Abordar la formación de docentes de educación secundaria en filosofía desde una perspectiva problematizadora se presenta como un reto en el actual contexto. Es claro que los procesos formativos se constituyen en un campo de análisis complejo debido al cruce de variados aspectos de corte socio-cultural, epistemológico y pedagógico-didáctico. Así mismo, la situación de pandemia puso en evidencia problemas estructurales del sistema escolar y trastocó sobremanera el proceso educativo de los/as estudiantes del nivel medio. Esta situación/problemática nos condujo a reflexionar sobre nuevas búsquedas y modos de acompañar la educación dirigida a las juventudes.

La presente tesis de maestría se propone indagar sobre los imaginarios que se construyen en relación con la figura del docente de filosofía para la educación secundaria y cómo en los distintos centros formativos de la ciudad de Santa Fe se configuran perfiles y modos de situarse en la práctica profesional a partir del desarrollo de itinerarios formativos personales y comunitarios, de las propias miradas y del contacto con la realidad que experimentan los futuros docentes de filosofía. Consideramos que las percepciones sobre el conocimiento, la filosofía, la ciencia, la educación y los itinerarios de formación docente inciden en la futura organización y ejecución de los procesos de enseñanza.

Palabras claves: imaginarios educativos, profesor/a de filosofía, educación secundaria, formación docente, competencias, enseñanza de la filosofía

Resumo

Abordar a formação de professores de filosofia do ensino médio a partir de uma perspectiva problematizadora apresenta-se como um desafio no contexto atual. É evidente que os processos de formação constituem um campo de análise complexo devido ao cruzamento de vários aspectos de natureza sociocultural, epistemológica e pedagógico-didática. Da

mesma forma, a situação da pandemia evidenciou problemas estruturais do sistema escolar e perturbou significativamente o processo educativo dos/as estudantes do ensino médio. Esta situação/problema levou-nos a refletir sobre novas buscas e formas de acompanhar a educação dirigida aos jovens. A presente tese de mestrado propõe-se a investigar os imaginários que se constroem em relação à figura do professor de filosofia para o ensino médio e como nos diferentes centros de formação da cidade de Santa Fé se configuram perfis e modos de se situar na prática profissional a partir do desenvolvimento de itinerários formativos pessoais e comunitários, dos próprios olhares e do contato com a realidade que experimentam os futuros professores de filosofia. Consideramos que as percepções sobre o conhecimento, a filosofia, a ciência, a educação e os itinerários de formação docente influenciam a futura organização e execução dos processos de ensino.

Palavras-chave: imaginários educativos, professor/a de filosofia, educação secundária, formação docente, competências, ensino da filosofia.

Abstract

Addressing the training of secondary education philosophy teachers from a problematizing perspective presents a challenge in the current context. It is clear that training processes constitute a complex field of analysis due to the intersection of various socio-cultural, epistemological, and pedagogical-didactic aspects. Likewise, the pandemic situation highlighted structural problems in the school system and significantly disrupted the educational process of middle school students. This situation/problem led us to reflect on new searches and ways to accompany education aimed at young people. This master's thesis proposes to investigate the imaginaries that are constructed in relation to the figure of the philosophy teacher for secondary education and how in the different training centers of the city of Santa Fe. There, profiles and ways of situating oneself in professional practice are configured from the development of personal and community training itineraries, from one's own perspectives, and from contact with the reality experienced by future philosophy teachers. We consider that perceptions about knowledge, philosophy, science, education, and teacher training itineraries influence the future organization and execution of teaching processes.

Keywords: educational imaginaries, philosophy teacher, secondary education, teacher training, competencies, philosophy teaching.



Universidad
Nacional
de Quilmes
Virtual

TRABAJO FINAL DE MAESTRÍA

Imaginarios educativos sobre el ser profesor/a de Filosofía en secundaria.

Un estudio en los centros formativos de la ciudad de Santa Fe.

DIRECTORA: Dra. Mirian Stivala

CO-DIRECTOR: Dr. Carlos Casali

MAESTRANDO: Prof.Lic. Efraín María Ocaño

CARRERA: Maestría en Educación. Orientación Instituciones y Prácticas Educativas.

FECHA DE PRESENTACIÓN: mayo de 2025

DEDICATORIA

A mi padre y madre, hermanas por su apoyo incondicional, no solo en los aspectos profesionales sino también personales. Gracias por creer siempre en mí.

A mis amigos/as de Argentina y Colombia por ser sostén en el caminar cotidiano de la vida.

A mis estudiantes de docencia en filosofía porque han sido la fuente de inspiración para elaborar esta tesis.

AGRADECIMIENTOS

A la Fundación Luminis por su aporte material para que pudiera realizar esta formación

A Mirian Stivala por aceptar acompañar el proceso de escritura de la presente tesis en su rol de directora.

A Carlos Casali, un agradecimiento especial por sumarse en el rol de co-director y por su aporte en el proceso formativo como docente del Seminario Filosofía de la Educación.

Un gracias especial a Silvia Loyola por su aportes y precisiones en la cuestión de lo metodológico, su ayuda y sus orientaciones han sido un gran sostén en el proceso investigativo.

Un gracias infinito a Gaby, Cristian, Irina, Elías y Matías, quienes aportaron sus vivencias, perspectivas, búsquedas, deseos y sueños como futuros/as profes de filosofía.

Finalmente, a Dios Padre-Madre que sostiene mi existencia.

Resumen

Abordar la formación de docentes de educación secundaria en filosofía desde una perspectiva problematizadora se presenta como un reto en el actual contexto. Es claro que los procesos formativos se constituyen en un campo de análisis complejo debido al cruce de variados aspectos de corte socio-cultural, epistemológico y pedagógico-didáctico. Así mismo, la situación de pandemia puso en evidencia problemas estructurales del sistema escolar y trastocó sobremanera el proceso educativo de los/as estudiantes del nivel medio. Esta situación/problemática nos condujo a reflexionar sobre nuevas búsquedas y modos de acompañar la educación dirigida a las juventudes.

La presente tesis de maestría se propone indagar sobre los imaginarios que se construyen en relación con la figura del docente de filosofía para la educación secundaria y cómo en los distintos centros formativos de la ciudad de Santa Fe se configuran perfiles y modos de situarse en la práctica profesional a partir del desarrollo de itinerarios formativos personales y comunitarios, de las propias miradas y del contacto con la realidad que experimentan los futuros docentes de filosofía. Consideramos que las percepciones sobre el conocimiento, la filosofía, la ciencia, la educación y los itinerarios de formación docente inciden en la futura organización y ejecución de los procesos de enseñanza.

Palabras claves: *imaginarios educativos, profesor/a de filosofía, educación secundaria, formación docente, competencias, enseñanza de la filosofía*

Resumo

Abordar a formação de professores de filosofia do ensino médio a partir de uma perspectiva problematizadora apresenta-se como um desafio no contexto atual. É evidente que os processos de formação constituem um campo de análise complexo devido ao cruzamento de vários aspectos de natureza sociocultural, epistemológica e pedagógico-didática. Da mesma forma, a situação da pandemia evidenciou problemas estruturais do sistema escolar e perturbou significativamente o processo educativo dos/as estudantes do ensino médio. Esta situação/problema levou-nos a refletir sobre novas buscas e formas de acompanhar a educação dirigida aos jovens. A presente tese de mestrado propõe-se a investigar os imaginários que se constroem em relação à figura do professor de filosofia para o ensino médio e como nos diferentes centros de formação da cidade de Santa Fé se

configuram perfis e modos de se situar na prática profissional a partir do desenvolvimento de itinerários formativos pessoais e comunitários, dos próprios olhares e do contato com a realidade que experimentam os futuros professores de filosofia. Consideramos que as percepções sobre o conhecimento, a filosofia, a ciência, a educação e os itinerários de formação docente influenciam a futura organização e execução dos processos de ensino.

Palavras-chave: *imaginários educativos, professor/a de filosofia, educação secundária, formação docente, competências, ensino da filosofia.*

Abstract

Addressing the training of secondary education philosophy teachers from a problematizing perspective presents a challenge in the current context. It is clear that training processes constitute a complex field of analysis due to the intersection of various socio-cultural, epistemological, and pedagogical-didactic aspects. Likewise, the pandemic situation highlighted structural problems in the school system and significantly disrupted the educational process of middle school students. This situation/problem led us to reflect on new searches and ways to accompany education aimed at young people. This master's thesis proposes to investigate the imaginaries that are constructed in relation to the figure of the philosophy teacher for secondary education and how in the different training centers of the city of Santa Fe. There, profiles and ways of situating oneself in professional practice are configured from the development of personal and community training itineraries, from one's own perspectives, and from contact with the reality experienced by future philosophy teachers. We consider that perceptions about knowledge, philosophy, science, education, and teacher training itineraries influence the future organization and execution of teaching processes.

Keywords: *educational imaginaries, philosophy teacher, secondary education, teacher training, competencies, philosophy teaching*

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| DEDICATORIA..... | 2 |
| AGRADECIMIENTOS..... | 3 |
| Resumen | 4 |
| Resumo | 4 |
| Abstract..... | 5 |
| INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| CAPÍTULO 1..... | 15 |
| 1.2 Preguntas de investigación y objetivos | 16 |
| 1.2.2. Objetivos generales y específicos..... | 17 |
| Objetivo general..... | 17 |
| Objetivos específicos | 17 |
| 1.3 Estado de la cuestión..... | 18 |
| CAPÍTULO 2..... | 26 |
| 2. De la conceptualización del imaginario a la construcción del imaginario sobre el/la profesor/a de filosofía. | 26 |
| 2.1 La escuela secundaria y la formación de docente: desafíos y perspectivas | 29 |
| 2.2 La exclusión como modo de análisis de la realidad social y su vínculo con lo escolar. | 30 |
| 2.3 Haciendo memoria del camino, la situación actual de la educación argentina. | 32 |
| 2.4. Nuevos escenarios educativos, la realidad juvenil..... | 32 |
| 2.5 La formación docente para la educación secundaria en el actual contexto: vías posibles para su mejora..... | 35 |
| 2.6 La función docente para el nivel secundario..... | 38 |
| 2.7 Competencias, roles y funciones necesarias del profesorado de educación secundaria. | 39 |
| 2.7.1 Competencias que deben promover los profesorado..... | 40 |
| 2.8 La enseñanza de la filosofía: una introducción a su problemática | 41 |
| 2.9 Enseñar filosofía en el escenario de la educación secundaria..... | 43 |
| 2.9.1 La enseñanza de la filosofía como problema filosófico. | 43 |
| 2.10 Educación filosófica como propuesta actual..... | 45 |
| 2.11 Algunas claves para una educación-filosófica intercultural y liberadora en el hoy de Abya Yala..... | 48 |
| CAPÍTULO 3..... | 52 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3. La ciudad de Santa Fe y el desarrollo de la educación superior | 52 |
| 3.1 Características generales y/o contextuales de las instituciones y carreras de profesorado de filosofía de la ciudad de Santa Fe | 53 |
| 3.1.1 Instituto Superior de Formación Docente N.º 4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda” | 53 |
| 3.1.2 Misión Institucional | 57 |
| 3.1.3 Visión | 57 |
| 3.1.4 Perfil del Egresado del Instituto Castañeda..... | 57 |
| 3.2 Instituto Superior Particular Incorporado N.º 4062 “San Juan de Ávila” | 59 |
| 3.3 Universidad Católica de Santa Fe, facultad de filosofía y humanidades..... | 60 |
| 3.4 Universidad Nacional del Litoral, facultad de Humanidades y Ciencias. | 62 |
| CAPÍTULO 4..... | 68 |
| 4. Caracterización general..... | 68 |
| CAPÍTULO 5..... | 73 |
| 5.1 Criterios para el análisis | 74 |
| 5.2 Análisis e interpretación hermenéutico-educativa de las entrevistas a estudiantes de docencia de los diversos centros formativos | 75 |
| 5.2.1 Categoría: “Posicionamientos institucionales” | 75 |
| 5.2.3 Categoría: “Los imaginarios sobre la figura del/la profesor/a de Filosofía para la educación secundaria en estudiantes avanzados del profesorado de filosofía | 81 |
| 5.2.4 Categoría: “Prácticas profesionalizantes” | 87 |
| 5.3 Balance, hallazgos y valoraciones | 95 |
| 5.4 Cosecha de Imaginarios Educativos: un balance integrado sobre ser profesor/a de filosofía. | 95 |
| 5.5 Frutos de la Reflexión: Imaginarios Docentes y la Esencia del Profesor de Filosofía | 97 |
| 5.6 De la Teoría a la Praxis: el viaje del/la filósofa/a en formación a través de las prácticas profesionalizantes | 98 |
| 5.7 Análisis de perfiles profesionales institucionales | 99 |
| 5.8 Análisis cualitativo de los planes de estudio del Instituto Castañeda y del San Juan de Ávila..... | 100 |
| 5.9 Análisis cualitativo del plan de estudio de la Universidad Católica de Santa Fe (U.C.S.F)..... | 102 |
| 5.10 Análisis cualitativo del plan de estudio de la Universidad Nacional del Litoral ... | 103 |
| 5.11 Balance, hallazgos y valoraciones | 104 |

| | |
|-------------------------------|-----|
| CONCLUSIÓN..... | 107 |
| ANEXO I..... | 114 |
| ANEXO II..... | 129 |
| MATRIZ DE DATOS..... | 129 |
| ANEXO III..... | 143 |
| DECRETOS Y RESOLUCIONES | 143 |
| BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA..... | 278 |

INTRODUCCIÓN

La educación es un elemento clave para cualquier ser humano que viva en sociedad, los primeros responsables de llevar a cabo dicha tarea son las familias para, luego, dar lugar a la escuela como un segundo espacio que permite desarrollar capacidades para afrontar la transformación del mundo de manera creativa. El rol de los llamados “maestros” es fundamental en muchas sociedades, pero las tareas que entraña el desempeño de esta función ha mutado a lo largo de la historia debido a las transformaciones que experimenta el mundo. El oficio de enseñar responde a necesidades complejas que se entranan en la realidad social, económica, cultural y política que afectan no solo a los destinatarios de la educación, esto es, los/as estudiantes, sino que también influyen en las ideas o imaginarios del rol docente.

Cuando hablamos de imaginarios docentes nos referimos a un fenómeno complejo que articula aspectos personales, profesionales, de corte social y cultural de los sujetos. Consideramos que abordar lo que significa ser docente supone recuperar las concepciones, miradas y perspectivas que las personas tienen sobre este rol. Es habitual vincular, por ejemplo, la profesión de educador con una idea vocacional o una “llamada interna” que tiene como finalidad guiar a los demás. Esta visión hace énfasis en la dedicación y el compromiso de los docentes con el desarrollo educativo de los alumnos. Por otro lado, a la hora de hablar de identidad docente existe la creencia de que los maestros o profesores tienen un impacto significativo en la vida de sus estudiantes, y se espera que no solo aporten conocimientos de tipo académico sino, más bien, que los formen en valores y habilidades sociales para el desarrollo personal. También se suele reconocer que la docencia posee un posicionamiento ético profesional que implica responsabilidad frente a los desafíos de la diversidad en el aula, las adaptaciones curriculares, los diferentes estilos de aprendizaje y el afrontar situaciones conflictivas. Un fenómeno muy propio del actual contexto es la imagen mediática que los docentes pueden tener en el marco de lo social. En ciertos casos, son retratados como héroes que inspiran a sus estudiantes, pero a la vez afrontan estigmatizaciones y críticas poco constructivas.

Es importante considerar que las percepciones sociales acerca de la labor docente varían ya que la realidad de esta profesión es compleja y multifacética debido a la incidencia de aspectos culturales, políticos y educativos, y también el impacto de las experiencias personales de los individuos que componen la sociedad. La formación docente, entonces,

resulta un elemento central y crucial para la mejora de la calidad de la educación en cualquier nivel.

En el contexto educativo argentino, la formación docente para la educación secundaria pretende preparar a los futuros profesionales y otorgarles las habilidades necesarias para el abordaje de los desafíos específicos de esta etapa educativa. Investigar acerca de los perfiles de formación de futuros/as profesores/as de filosofía para la educación secundaria se constituye en un reto de vital importancia, en un mundo que se caracteriza por la velocidad de cambios sociales, culturales educativos y tecnológicos. Creemos firmemente que la filosofía y su enseñanza juegan un papel fundamental en el fomento del pensamiento crítico como la autonomía y la capacidad dialogal entre las juventudes. Por lo tanto, es fundamental intentar garantizar que los futuros educadores/as estén preparados de manera adecuada para acompañar los procesos de enseñanza de este nivel, pues encontramos algunos desafíos que llevan a replantearnos cómo acompañar de manera adecuada la formación de los futuros profesores que realizarán su tarea en el nivel secundario, sobre todo los que se van a dedicar a la enseñanza de la filosofía. Es por ello que la presente tesis de maestría pretende, en primer lugar, ahondar sobre los imaginarios educativos de los estudiantes de docencia en filosofía y, en segundo lugar, indagar acerca del impacto de estas concepciones en los procesos de enseñanza disciplinar en el nivel secundario. Con respecto a la organización del trabajo, el mismo se estructura de la siguiente manera:

El primer capítulo, se centra en el contexto y problemáticas que motivan al estudio acerca de los imaginarios de los futuros profesores de filosofía de la ciudad de Santa Fe. Iniciaremos con una definición del problema la cual surge de observar con detenimiento la complejidad de la formación de docentes de filosofía y la existencia de imaginarios que influyen en la figura y rol docente.

Se plantean preguntas claves de investigación acerca de los significados que los futuros docentes pueden atribuir a su profesión, la relevancia de las competencias y contenidos y la influencia de espacios curriculares y las instituciones formadoras. Además, se reconoce el impacto de la pandemia en la formación docente, la cual puso sobre el tapete la necesidad de replantearnos los modos de enseñar y aprender.

El objetivo que persigue este primer capítulo, es presentar el problema de investigación sobre el significado de ser profesor/a de filosofía en estudiantes de centros

formativos de la ciudad de Santa Fe. Para ello, se comparten los objetivos específicos, la incorporación de enfoques teóricos, descripción y caracterización de las instituciones formadoras y la explicación del enfoque metodológico y su proceso de análisis de datos.

También este capítulo incluye una revisión exhaustiva del estado de la cuestión, recuperando investigaciones previas acerca de la identidad de profesores de educación secundaria, prestando atención especialmente a los de filosofía. Se destacan también estudios relevantes en torno a la valoración de la formación inicial, historia vital de los docentes, el vínculo entre teoría y práctica y la construcción de identidades en el ámbito formativo.

En lo referente al segundo capítulo, intentaremos sumergirnos en la construcción de un marco teórico que sustente nuestra investigación acerca de los imaginarios de los futuros/as profesores/as de filosofía en Santa Fe. Iniciaremos con una exploración profunda en torno al concepto de “imaginario”, patentizando sus múltiples dimensiones y como este moldea la praxis en el ámbito educativo.

Para ellos se analizarán las contribuciones de diversos autores/as, desde Castoriadis hasta Jung, para comprender cómo los imaginarios se constituyen, comparten, transforman e influyen en la construcción de la identidad del/la futuro/a profesor/a de filosofía. estableceremos una clara distinción entre “imaginarios” y “representaciones sociales” para recuperar el carácter de matriz de sentido del imaginario. Este segundo capítulo explora también la influencia de los imaginarios en la formación docente teniendo en cuenta los paradigmas, valores y actitudes que se encuentran presentes en las instituciones formadoras y cómo las trayectorias educativas previas de los futuros docentes influyen en la construcción de sus propios imaginarios. También se da lugar al análisis de la situación actual de la educación secundaria, destacando los desafíos relacionados con la inclusión, la exclusión y la realidad de las juventudes y cómo estos desafíos son una invitación constante a repensar la tarea educativa y su vínculo con la realidad social. Para eso se exploran posibles caminos de mejora en la formación docente, proponiendo una articulación entre teoría y práctica, el desarrollo de la capacidad investigativa y la atención a los desafíos de la realidad juvenil para dar lugar a la reflexión sobre el significado de ser docente de filosofía en la educación secundaria.

Consideramos también relevante examinar la enseñanza de la filosofía, destacando el papel tradicional en la educación secundaria y la necesidad de adaptarla a la realidad contemporánea. Proponemos para ello un análisis crítico acerca de la práctica y la importancia de la reflexión y recuperación de las motivaciones iniciales de los futuros/as docentes. Destacamos allí, la necesidad de un espacio crítico en la formación inicial que permita pensar el rol del profesor de filosofía en claves pedagógicas y filosóficas, proponiendo la "educación filosófica" como un enfoque que promueve el pensamiento crítico y actitudes responsables. Se analiza la función y naturaleza de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria, destacando el enfoque de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico y los cuatro momentos propuestos para la relación problemática filosofía y didáctica. Se subraya la importancia de un intercambio dialógico y rico con el pasado a través de un ejercicio de traducción filosófica con el presente, y se analiza la necesidad de una educación filosófica intercultural y liberadora en el contexto actual, destacando el valor de la pedagogía de la pregunta y el diálogo intercultural.

Con el capítulo número tres, buscamos ofrecer al lector un análisis exhaustivo del panorama educativo en torno a la formación de profesores/as de filosofía de la ciudad de Santa Fe. Se efectúa una exploración de las características generales y conceptuales de instituciones claves como son: el Instituto Superior de Formación Docente N.º 4031 "Fray Francisco de Paula Castañeda", marcado por su impronta cristiana y compromiso con la formación integral, y el Instituto Superior Particular Incorporado N.º 4062 "San Juan de Ávila", vinculado al Seminario Metropolitano Nuestra Señora de Guadalupe. Se examina también la trayectoria de la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF), su misión y visión, y la estructura de su Profesorado en Filosofía.

Asimismo, se analiza la creación del Profesorado de Filosofía en la Universidad Nacional del Litoral (UNL), su plan de estudios y el perfil del egresado. El objetivo es proporcionar a los lectores, una visión completa de las propuestas académicas y su contribución a la formación de la identidad del profesor de filosofía en la educación secundaria, destacando la diversidad de enfoques, la influencia de la fe cristiana, la evolución histórica de las carreras y el perfil del egresado según el diseño curricular jurisdiccional. Se presentan los planes de estudio, correlatividades y formatos curriculares de cada institución,

buscando patentizar cómo cada centro formativo, con sus particularidades, moldea el perfil del egresado.

El capítulo número cuatro, nos ofrece y detalla el enfoque metodológico empleado en la presente investigación, se adopta un paradigma de tipo cualitativo, exploratorio y comprensivista que permite profundizar en los significados y experiencias de los/as estudiantes de filosofía en cuatro instituciones de formación docente de la ciudad de Santa Fe: ISPI N.º 4031, ISPI N.º 4062, Universidad Católica de Santa Fe y Universidad Nacional del Litoral. Nuestra propuesta de estudio, se centra en las trayectorias formativas, percepciones y biografías educativas de cinco estudiantes por medio de entrevistas semiestructuradas que posibilitan el acceso a sus teorías subjetivas y conocimientos implícitos. En lo que respecta el análisis de los datos, el mismo se realiza desde un enfoque histórico-hermenéutico-educativo, inspirado en la obra de Gadamer, que considera la influencia de factores históricos, socioculturales y tradiciones en la comprensión de los imaginarios educativos. Se emplea también el método documental bibliográfico para analizar planes de estudio, diseños curriculares, decretos, disposiciones y otras fuentes relevantes, este capítulo describe un diseño metodológico riguroso y reflexivo, que busca capturar la complejidad y riqueza de los imaginarios educativos en torno al significado de ser profesor/a de filosofía, a través de la voz y experiencia de los propios estudiantes.

Finalmente, el capítulo número cinco, analiza desde una perspectiva cualitativa datos de entrevistas y planes de estudio de las cuatro instituciones formadoras de la ciudad de Santa Fe, mediadas por un enfoque histórico-hermenéutico-educativo. Se exploran los imaginarios educativos sobre el rol del profesor/a de filosofía, revelando diversas perspectivas estudiantiles sobre enseñanza, teoría y didáctica. El análisis de planes de estudio muestra que los Institutos Castañeda y San Juan de Ávila presentan un enfoque integral que fusiona filosofía, pedagogía y cultura, formando mediadores críticos. La Universidad Católica de Santa Fe integra filosofía, pedagogía y humanismo con énfasis ético-teológico, formando mediadores culturales con valores evangélicos. La Universidad Nacional del Litoral combina una sólida formación filosófica con una pedagogía flexible, formando profesionales críticos y reflexivos con prácticas progresivas. El capítulo concluye que la formación de profesores de filosofía en Santa Fe presenta diversidad de enfoques, pero busca

formar profesionales capaces de integrar teoría y práctica, adaptándose a contextos educativos y promoviendo el pensamiento crítico.

A través de este recorrido, buscamos desentrañar los imaginarios educativos que configuran la identidad del/la profesor/as de filosofía en Santa Fe, explorando tanto las voces de los/as estudiantes como las propuestas formativas de las instituciones. Invitamos al lector/a a sumergirse en las páginas siguientes, donde encontrarán un análisis detallado y reflexivo que esperamos contribuya a enriquecer el debate sobre la formación docente y el futuro de la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario.

CAPÍTULO 1

Contexto de Investigación

1.1. Definición del problema

Desde nuestra experiencia personal y profesional en la historia de la formación de docentes de filosofía en Argentina, hemos constatado que, tanto en ámbitos universitarios como no universitarios, la preparación para la docencia en filosofía se configura en la intersección de múltiples dimensiones. Estas dimensiones, que abarcan desde lo epistemológico y pedagógico hasta lo ético y existencial, moldean el ser y el quehacer del docente, influyendo en su práctica y en su impacto en la educación secundaria.

En este sentido, la cuestión acerca de la formación de docentes de filosofía para la educación secundaria reviste complejidad y es posible reconocer que, en los últimos veinte años, se han escrito numerosos artículos e investigaciones. Estos estudios contribuyen a la explicitación y clarificación de problemáticas que se suscitan en este campo, y han dado lugar al surgimiento de una línea de investigación sobre la enseñanza de la filosofía como problema filosófico en la Universidad de Buenos Aires (Obiols, 2000; Cerletti, 2000; Benítez, 2000; Álvarez, 2000; Cerletti y Ruggiero, 2010; Couló, 2015). Perspectiva en la que inscribimos nuestra propuesta de tesis.

En este marco, consideramos que existen imaginarios socio-culturales sobre el significado de ser profesor/a de filosofía para la educación secundaria, vinculados a aspectos epistemológicos, por un lado y, pedagógico-didácticos, por el otro, que se presentan imbricados al desarrollo del rol docente. Así mismo, la mirada y la concepción acerca del conocimiento y la ciencia —sobre todo la perspectiva filosófica— inciden en la organización y ejecución de los procesos de la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario. Al analizar esta cuestión puede observarse el entramado de acciones que se relacionan entre sí en el marco de un contexto particular en el que se efectiviza la trasmisión de conocimientos y se ubican los actores implicados, en este caso los profesores/as de filosofía y sus estudiantes (Álvarez, 2000, p. 17-18).

Considerando el escenario actual, es relevante mencionar otro factor nodal en el presente análisis: la situación generada por la suspensión de clases debido a la pandemia de Covid-19, que puso en evidencia problemas estructurales, y fragilizaron y trastocaron el proceso formativo de las y los destinatarios de la educación. Esta experiencia llevó a nuevas

búsquedas y procederes acordes y a la altura– de la demanda. La formación docente no quedó exenta de tal impacto, y se expuso la necesidad de replantear los modos de formación para los futuros profesores/as.

En conclusión, el presente trabajo de investigación –circunscripto en el marco de la Maestría en Educación para la mención Instituciones y prácticas educativas–, pretende indagar sobre los imaginarios que constituyen el ser y el hacer de los futuros profesores/as de filosofía para la educación secundaria en centros formativos de la ciudad de Santa Fe. En este marco, se focaliza la construcción de los sentidos y finalidades de las instituciones formadoras de estudiantes de profesorado en Filosofía. Consideramos, por tanto, que este trabajo constituye un aporte significativo al estudio de las problemáticas de la enseñanza de la filosofía en el actual contexto latinoamericano, argentino y, específicamente, santafesino.

1.2 Preguntas de investigación y objetivos

A partir de las reflexiones previas y reconociendo la complejidad inherente a la formación de profesores de filosofía, esta investigación se propone explorar en profundidad los imaginarios educativos que configuran la identidad profesional de estos docentes. Para ello, se han formulado las siguientes preguntas de investigación, que guiarán el análisis y la interpretación de los datos recopilados:

1.2.1. Preguntas de investigación

En relación con la enseñanza de la filosofía, creemos necesario preguntarnos: ¿Cuáles son las ideas o imaginarios que tienen los futuros docentes de la ciudad de Santa Fe en torno a lo que significa ser profesor/a de filosofía para la educación secundaria? ¿Qué sentidos e importancia se atribuyen a las competencias genéricas transversales y a los diversos contenidos a desarrollar en las aulas? ¿Cuáles son los espacios curriculares en la formación que contribuyen a la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía? ¿Cómo son valorados esos espacios? ¿Qué impronta le otorga cada centro formativo a la enseñanza de la filosofía? ¿Cómo configuran los futuros docentes los componentes didácticos en sus clases a partir de sus creencias o perspectivas?

1.2.2. Objetivos generales y específicos

Con el propósito de profundizar en la comprensión de los imaginarios educativos que configuran la identidad del profesor de filosofía en Santa Fe, esta investigación se ha planteado metas claras y específicas. Estos objetivos, que detallaremos a continuación, no solo buscan responder a los interrogantes iniciales, sino que también pretenden ofrecer una visión integral y detallada de los procesos formativos y las percepciones de los futuros docentes.

Objetivo general

- Analizar los imaginarios sobre el significado de ser profesor/a de filosofía para la educación secundaria que poseen estudiantes de centros formativos de la ciudad de Santa Fe, en el contexto actual.

Objetivos específicos

- Explorar los enfoques teóricos sobre imaginarios educativos, enfatizando desafíos y competencias de la formación docente en la escuela secundaria, para comprender las ideas y creencias de futuros docentes de filosofía sobre su rol en la educación argentina actual.
- Cartografiar las características contextuales de los institutos y universidades de Santa Fe que ofrecen la carrera de profesorado de filosofía, analizando el perfil del egresado y particularidades de las instituciones, para determinar su influencia en la formación de futuros docentes de filosofía.
- Evidenciar el enfoque cualitativo empleado y las técnicas de investigación (entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental) para comprender los imaginarios educativos de los estudiantes de filosofía en los centros formativos de Santa Fe.
- Explicar el proceso de interpretación y análisis de datos obtenidos (entrevistas, observación y documentación) mediante el enfoque histórico-hermenéutico, para comprender los imaginarios educativos sobre ser profesor/a de filosofía en dichos centros formativos.

1.3 Estado de la cuestión

Al inicio de esta investigación realizamos una búsqueda exhaustiva de trabajos que aborden de manera general la construcción de configuraciones sobre la identidad de profesores de secundaria y, en particular, de profesores de filosofía. Los estudios que se constituyen en antecedentes de esta tesis se centran principalmente en el nivel superior, sin puntualizar totalmente en el área filosofía, por lo que consideramos pertinente indagar respecto de la cuestión planteada en instituciones de la zona.

Del corpus de estudios relevados, los cuales se encuentran organizados cronológicamente para observar las cuestiones vinculadas a nuestra problemática recuperamos, en primer lugar, el artículo: “Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial” de Bolívar Botia y Molina Ruiz (2004) que tiene como finalidad trabajar sobre la identidad profesional de los docentes por medio de un enfoque metodológico denominado “triangulación secuencial”, el cual combina diversas fuentes y técnicas de recopilación de datos para obtener una comprensión profunda de la llamada “identidad profesional de los profesores”. La “triangulación secuencial” implica la utilización sucesiva de diferentes métodos de investigación en varias etapas, lo que permitiría validación y enriquecimiento de los datos. Por otro lado, los autores explican de manera detallada cómo se aplicaron las distintas técnicas y metodologías de investigación, tales como entrevistas, cuestionarios, y observación participante, todos instrumentos centrados en la identificación y comprensión de elementos claves de la identidad profesional del profesorado. La triangulación, entonces, habilita la inclusión en el análisis de aspectos cognitivos, emocionales y prácticos. En pocas palabras, el artículo ofrece una estrategia metodológica innovadora que colabora en la investigación de la identidad profesional de los docentes, y recupera la importancia de utilizar distintas fuentes y técnicas de recopilación de datos para la obtención de una visión más completa y rica del fenómeno analizado. Además, la triangulación secuencial otorga un valioso enfoque que incide en la validez y la fiabilidad de los resultados en investigaciones centradas en el estudio de la identidad profesional docente.

La obra de Arfuch (2005), titulada “Identidades, sujetos y subjetividades” profundiza el estudio de la construcción de subjetividades en distintos contextos sociales y culturales. Según esta investigación, gracias al aporte de diversos autores es posible explorar la

complejidad de la formación de sujetos y sus respectivas identidades, las cuales se desarrollan, en primer término, en interacción con lo social, lo cultural y, en segundo término, en vinculación con los procesos históricos. El libro examina cómo las distintas identidades individuales y colectivas llevan adelante procesos de configuración por medio de diversos factores, entre ellos la cultura, la historia, el género, la sexualidad, y otros elementos que influyen en el entramado del constructo subjetivo. Este planteo resulta valioso ya que comprende las identidades como procesos en clave de dinamicidad y fluidez, los cuáles se encuentran en constante cambio y negociación. El estudio de Arfuch expone cuestiones vinculadas con aspectos teóricos y metodológicos que se relacionan con otras perspectivas de análisis acerca de las identidades, y ofrece una mirada crítica y reflexiva acerca de los distintos enfoques tradicionales y de las nuevas perspectivas que han emergido en el campo. Para resumir, el trabajo de investigación de la autora propone una mirada integral y multidisciplinaria sobre la formación de identidades en la sociedad contemporánea.

Avanzando con la heurística de antecedentes que aportan a nuestro trabajo investigativo, nos parece oportuno recuperar el capítulo realizado por Ávalos B. (2005) titulado “Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes”, el cual forma parte del libro: “El desafío de formar a los mejores maestros” compilado por D. Redon y Rojas García, I. Ávalos examina las instituciones educativas que tienen a su cargo la preparación de docentes, y destaca elementos considerados esenciales para la formación “exitosa” de los educadores. En su estudio, la autora señala que las instituciones encargadas de formar futuros profesores deben estar comprometidas con la calidad y la relevancia de la educación. Se destaca que la formación docente tiene que ir más allá de la adquisición de conocimientos pedagógicos y disciplinares, y considerar la dimensión ética. Así mismo, se resalta la necesidad de una formación continua que responda a las necesidades y cambios de la sociedad y de la educación. Ávalos sostiene que la calidad de la educación depende de la calidad de los docentes, y propone claves para la formación de buenos profesionales de la educación. En este sentido, incluye la selección rigurosa de los candidatos, la organización de programas de formación donde se dé una real integración de la teoría y la práctica, la atención a la diversidad, y la promoción de un compromiso ético y reflexivo por parte de los futuros docentes. El capítulo analizado ofrece una perspectiva

crítica en torno a la construcción sobre la formación de docentes y, además, ofrece aristas esenciales que necesitan ser consideradas en la formación de educadores comprometidos con la tarea de acompañar procesos formativos.

El libro de M.E Chapapato y A. Errodidart (2005) “Hacerse docente: las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales” se centra en el proceso de construcción de la identidad profesional de los docentes durante sus diversas experiencias laborales. Los autores exploran cómo los distintos profesores construyen y desarrollan su identidad alrededor de sus prácticas educativas y de las inserciones en el campo laboral. De este modo, se adentran en las distintas vivencias individuales y colectivas de los docentes, indagando los desafíos y las transformaciones y tensiones que pueden surgir en el proceso de desarrollo de la identidad docente. Otro elemento que se aborda en el estudio, refiere al impacto en las prácticas docente por parte de las políticas educativas, la cuestión de los vínculos de los/as profesores/as con el estudiantado, con los colegas, y con la dimensión comunitaria. Se plantean, también, las reflexiones que los docentes implicados despliegan, lo que otorga una visión detallada acerca de la construcción identitaria del profesorado y de las redefiniciones a lo largo de la carrera profesional. En definitiva, este abordaje sobre el hacerse docente ofrece una mirada reflexiva y profunda sobre el proceso de construcción de la identidad de los profesores, y recupera las complejas y diversas dinámicas que influyen en esta construcción y en las distintas etapas de la carrera docente.

En línea con nuestro tema de investigación, recuperamos el estudio de Esteve (2007), titulado: “El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI”, el cual fue editado por Tenti Fanfani y editado por Siglo XXI. Esta propuesta investigativa, por un lado, se centra en la relación entre la identidad y los desafíos que enfrentan los docentes en el actual contexto, y explora la compleja interacción entre la identidad de los educadores y los cambios que la profesión experimenta en el nuevo milenio. Por otro lado, aborda temas como la vocación, la formación académica, las condiciones de trabajo y las distintas relaciones que establece el docente con su entorno educativo. En el texto se destaca cómo la identidad docente está influida por factores como la denominada “misión educativa”, el compromiso social y las expectativas profesionales. También se examinan los emergentes, la adaptación a las nuevas tecnologías, las demandas de la sociedad y la diversidad estudiantil. En definitiva, el trabajo de Esteve propone una profunda reflexión en torno a la

identidad del docente en el contexto actual, y considera en el análisis una multiplicidad de factores que moldean la identidad, además de señalar los distintos desafíos que los profesionales enfrentan en el siglo XXI.

El artículo de Ojeda (2008), “Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesional ¿Cómo, cuándo y con quien adquiere su condición de profesor?”, trabaja sobre la identidad del profesor de enseñanza media, y focaliza en su formación y desarrollo profesional. El estudio explora cómo los profesores de nivel medio adquieren y construyen su identidad a lo largo de toda su vida. Para ello, explora y examina cuestiones relacionadas con el proceso de formación, con momentos significativos de la carrera docente, y las distintas interacciones con personas que potencian la condición de profesor. El artículo parte de las preguntas cómo, dónde, cuándo, y con quienes los profesores adquieren su identidad profesional. Por medio de un análisis cualitativo, la autora pretende comprender los distintos elementos e influencias que moldean la identidad del profesor de enseñanza media. En suma, Ojeda ofrece una perspectiva detallada en torno a la formación y desarrollo de identidad profesional de los profesores de enseñanza media y, a la vez, resalta y recupera la importancia de los momentos e interacciones específicas que se despliegan en la configuración de la condición docente.

El trabajo de Leite Méndez (2012), “Historias de vidas docentes, recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades”, focaliza en las historias de vida de docentes, y enfatiza en la recuperación, reconstrucción y resignificación de las identidades profesionales. Por medio de un enfoque de historias de vida como herramienta metodológica, la autora indaga en las experiencias personales y profesionales de los docentes a lo largo del tiempo. Las narrativas vitales ayudan a comprender cómo se han ido construyendo las identidades a partir de factores como la formación de prácticas pedagógicas, el vínculo con el estudiantado, y la incidencia del contexto educativo. El trabajo se desarrolla desde un enfoque cualitativo que ubica en el centro una polifonía de voces docentes. Al recuperar las historias de vida de los/as profesores/as es posible identificar patrones, cambios y elementos significativos para la construcción de la identidad profesional docente. En definitiva, Leite Méndez sostiene la importancia de las historias de vida como una vía regia para la comprensión de la identidad docente, camino que enriquece la complejidad y la diversidad de la identidad del profesional de la educación.

Otro antecedente valioso es el trabajo de Errobidart (2013), “La construcción de identidades de los profesores noveles en sus inserciones laborales. Un estudio en la Argentina actual”. Esta especialista investiga la formación de la identidad profesional de los docentes en el contexto argentino y examina cómo los profesores recién graduados construyen su identidad en las etapas iniciales de la inserción laboral. El estudio se sitúa en Argentina y explora las dinámicas y desafíos a los que se enfrentan estos docentes en el ejercicio de su trabajo profesional. La investigadora integra en su trabajo cuestiones de política educativa, las condiciones de corte socioeconómico, y las distintas características particulares del sistema educativo argentino. El estudio analiza cómo estos factores influyen en la construcción de la identidad de los profesores recién graduados, e incorpora las experiencias individuales y las dinámicas del entorno educativo. El trabajo de Errobidart parte de una mirada específica y contextualizada en torno a la construcción de la identidad de los profesores noveles en Argentina, recuperando las interrelaciones entre experiencias individuales de los docentes y las características del sistema educativo en el que efectivizan su tarea profesional.

La Tesis de Maestría de Beas Millán (2014), cuya investigación de carácter cualitativo busca explicitar las valoraciones que efectúan los docentes noveles en relación a su formación inicial como profesores de filosofía. En este marco, se evalúa la pertinencia de los programas de formación inicial a través de cinco casos de estudio múltiples, entrevistando a profesores de filosofía con una experiencia entre 3 y 5 años de antigüedad en la docencia. Como resultado de su investigación, sostiene que las instituciones formativas de origen imprimen una marca en el desempeño escolar real, aunque la formación inicial tiene poca influencia en las prácticas pedagógicas. Señala, finalmente, que existe un choque o impacto con la realidad escolar que se constituye en un hito en la construcción del sentido de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria.

La Tesis de Doctorado desarrollada por Ferrarino (2015), “Profesores en carrera. Variaciones en las configuraciones identitarias de los profesores de Escuela Secundaria en distintos momentos de la carrera docente”, es otro antecedente valioso en el marco de nuestra investigación. El presente trabajo se centra en estudiar las variaciones en las configuraciones de la vida de profesores de escuela secundaria en distintas etapas de su carrera. En el estudio se examina cómo la identidad de los profesores evoluciona a lo largo del tiempo en

consonancia con las experiencias profesionales. Esta perspectiva permite comprender de qué manera se conforman las variaciones en la identidad y, por lo mismo, las formas de reconfiguración de la identidad docente en los distintos momentos de su carrera, teniendo en cuenta factores como la formación inicial, la inserción laboral, el desarrollo profesional y momentos personales significativos. En cuanto a lo metodológico, la tesis de Ferrarino recurre a métodos cualitativos que permiten la recopilación y análisis de datos, y ofrecen una exploración profunda de las percepciones, experiencias y cambios que sufre la configuración identitaria de los profesores de escuela secundaria. Se abordan también aspectos vinculados al contexto y las políticas educativas como factores influyentes en la identidad docente. De esta forma, el estudio ahonda en la construcción de la identidad de profesores de escuela secundaria a lo largo de su carrera, y otorga herramientas para el análisis de las experiencias profesionales y contextuales que afectan la evolución de la identidad docente.

Por otro lado, Álvarez Santoyo (2017), utilizando el método de “historia oral” se aproxima a la formación de la trayectoria vital en relación al modo en que los docentes de filosofía han aprendido los contenidos y las maneras de transmisión y enseñanza a sus estudiantes. La investigadora, posicionada desde el enfoque fenomenológico, aborda el crecimiento y desempeño de los docentes a partir de las categorías de “desarrollo personal” y “cambio en el tiempo”, y reconoce en este proceso la posibilidad de un reajuste de tipo comportamental profesional. Considera, además, que es necesario reconocer en ellos los antecedentes que conforman los conceptos básicos que se transmiten como contenidos filosóficos en el aula.

El artículo de Huertas-Rodríguez (2019), titulado: “Pensamiento docente del profesor de filosofía: recuperando la experiencia de los profesores para la formación. *Quaestiones Disputatae: temas en debate*”, sostiene que alrededor de la figura del profesor de filosofía confluyen una diversidad de elementos ricos, provenientes de aspectos vinculados a saberes, experiencias y creencias, los cuales no son valorados de una manera positiva a raíz del divorcio existente entre la teoría y la práctica profesional. En este sentido, plantea que muchas veces los estudios especializados no conocen de manera profunda los territorios escolares de educación secundaria. El aporte interesante de este estudio es que visualiza desde un enclave teórico, y en diálogo con lo experiencial, cómo se concibe la enseñanza de la filosofía considerando, por un lado, las identidades y vivencias de los/as

protagonistas y, por otro lado, los imaginarios que se van construyendo desde perspectivas sociales, filosóficas y didácticas que tienen impacto en el aula.

Teniendo en cuenta otros antecedentes vinculados a los imaginarios y la identidad, nos detenemos en el análisis que aporta el artículo “Escuela secundaria y formación docente. Sentidos de la obligatoriedad en estudiantes de profesorado” De Marco (2020). El estudio se centra en la exploración de las percepciones y los significados que los/as estudiantes de formación docente atribuyen a la obligatoriedad de la escuela secundaria en su proceso de formación profesional, y examina de qué manera los futuros docentes comprenden la relación entre su experiencia en la escuela secundaria y la elección de ingresar a la formación docente. En el análisis se aborda la influencia de la educación secundaria en la identidad y la vocación docente. En este proceso, se recuperan los distintos factores que surgen como motivación o condición en la elección de la formación en educación. Con ello, se busca comprender los sentidos que los estudiantes de profesorado le otorgan a la obligatoriedad de la educación secundaria al recuperar, en primer lugar, las experiencias vividas por estos durante este periodo y, en segundo lugar, la influencia de los mismos en la elección de la carrera. En síntesis, De Marco proporciona una mirada de corte analítico en torno a la conexión entre educación secundaria y elección de formación docente, y habilita una mirada valorativa de la exploración y el significado subjetivos que los futuros docentes atribuyen a la experiencia en el nivel secundario. Esto permite reconocer motivaciones y expectativas de los futuros/as profesores/as en relación al ámbito educativo.

El trabajo de Figueroa (2020) parte de la idea de qué enseñar filosofía no difiere demasiado de la enseñanza de otras disciplinas en lo concerniente a las decisiones didácticas. La investigación expone como necesaria la revisión de las teorías, metodologías y concepciones implícitas, a los fines de comprender los posicionamientos que sustentan las prácticas de enseñanza sobre esta disciplina en Colombia, específicamente en San Juan de Pasto. Dicho proceso busca una ampliación de la reflexión y se constituye en una invitación para explorar campos teóricos generales y especificidades didácticas que posibiliten un carácter innovador en la enseñanza de la filosofía para la educación secundaria.

En “Identidad de formadores docentes: otros significativos en clave de tiempos y espacios íntimos” de Laurentis (2023) se aborda la cuestión de la identidad de los formadores de docentes y cómo esta se entrama en las distintas relaciones con personas

significativas en sus vidas, teniendo en cuenta tanto el tiempo como el espacio íntimo. La especialista explora cómo las experiencias y relaciones personales de los docentes influyen en la construcción de su identidad profesional. Para esto, examina la importancia de las interacciones con personas significativas en distintos momentos y contextos. Resalta, además, cómo dichas vinculaciones impactan en las percepciones de sí mismos como formadores y, finalmente, en sus prácticas educativas. La investigación se centra en el reconocimiento de las dimensiones temporal y espacial en la formación de la identidad, y subraya cómo las experiencias pasadas y presentes, y los entornos cercanos contribuyen a moldear la percepción de los formadores docentes sobre su papel y responsabilidad. El trabajo aquí abordado destaca la relevancia que tiene comprender las identidades de los formadores docentes desde una mirada que considere las relaciones con personas significativas a lo largo del tiempo y en espacios íntimos. De esta forma nos aporta una visión más completa de los distintos factores que influyen en la configuración de la identidad docente.

Finalmente, la Tesis de Doctorado: “La Configuración profesional de los/as profesores/as de secundaria en los primeros años de su ejercicio docente”, de Leguizamón (2023) se centra en el estudio de la configuración profesional de los docentes de nivel secundario en los primeros años de su carrera docente. La investigación recupera experiencias desafíos y procesos de construcción de la identidad de los profesores en los primeros años de su ejercicio, y examina la formación inicial, la inserción en el ámbito laboral, las relaciones con los demás docentes y con estudiantes, y los cambios y las demandas sociales. Se recurre en el estudio a una metodología de corte cualitativo que permite recuperar una serie de datos que habilitan la exploración en profundidad de las vivencias y percepciones de los profesores en este periodo de su carrera. La intención de la tesis es comprender cómo los profesionales se enfrentan y se adaptan a los diversos desafíos inherentes a la docencia en el nivel secundario y, por lo mismo, cómo estas experiencias configuran su identidad y práctica profesional.

CAPÍTULO 2

Marco Teórico

A continuación, damos lugar al marco teórico que vertebra nuestra tesis, el cual nos posibilita asomarnos a las categorías centrales que ayudan a la clarificación del problema de investigación en torno a los imaginarios educativos de futuros docentes de filosofía y también reflexiones y aportes especializados que versan en torno a la formación docente para el nivel secundario y los desafíos que van suscitando acerca de la enseñanza de la filosofía dirigida al escenario juvenil.

2. De la conceptualización del imaginario a la construcción del imaginario sobre el/la profesor/a de filosofía.

La noción de imaginario, concepto eje para comprender nuestro objeto de estudio, ha sido abordada desde distintos campos de estudio como la antropología (Durand), la psicología (Jung), la sociología (Baeza y Pintos) entre otros. Esta categoría fue acuñada por el pensador Cornelius Castoriadis (2002), haciendo referencia a significaciones que se encuentran entramadas en las instituciones y grupos humanos, pudiéndose entender como conciencia, cosmovisión o ideología. En palabras propias del autor podemos decir que un imaginario es “esa facultad que es constitutiva de las colectividades humanas, y más generalmente, del campo sociohistórico” (pp. 94-95).

En la misma línea, García Rodríguez (2019) sostiene que los imaginarios son un aspecto propio de la condición humana, los cuales se forman de manera individual pero también grupal incidiendo en la conformación de lo cultural, por ello los mismos pueden desaparecer o pueden resignificarse. El ser humano viviendo en comunidad expresa su cultura y todo su ser por ello la formación de lo que llamamos imaginario está a ligada a los lazos que se van estableciendo con otros/as, también a las circunstancias, vivencias, realidad contextual, entre otros, las cuales se ponen en juego al momento de la creación de imaginarios.

“El imaginario surge como una cuestión individual, sin embargo, es necesario aclarar que se torna social en tanto pasa a ser compartido y aceptado por la sociedad.” (García-Rodríguez, 2019, p. 32). Los imaginarios se van creando como representación de lo perceptivo-vivencial, es decir que ellos toman, desde una perspectiva diacrónica y

sincrónica, las historias de vida de la especie humana, las huellas que marcan el sentido de su visión de mundo.

Al tratar del imaginario social, se refieren a redes de significados compartidos, presentes en uno o más grupos, instituciones o sociedades, influyendo en su pensar, actuar, y sobre sí mismos (Castoriadis, 1975), sobre la vida, el pasado y el futuro. Tanto Castoriadis como Durand plantean un dinamismo y una potencia del imaginario.

¿Por qué imaginario y no representaciones? coincidimos con Cegarra (2012) que ellas no son figuras equivalentes pues las representaciones sociales operan como pre-codificaciones que los individuos poseen o tienen en cuenta para desempeñarse dentro de la sociedad lo que destaca de las mismas un carácter de tipo subjetivo. Por su parte, el imaginario opera como una matriz de sentido que se impone como una forma de leer la vida social. Consideramos por tanto, que el imaginario social emerge como una potencial herramienta para comprender la complejidad de la vida social, en este caso sobre el significado de ser profesor/a de filosofía para la educación secundaria, desafiando las concepciones tradicionales y dando lugar a la exploración de nuevas perspectivas y significados sobre la problemática a investigar. Insistimos que su flexibilidad con capacidad de crear y resistir y el carácter socializante la convierten en un medio invaluable para el análisis y comprensión de la realidad socioeducativa. Expresa García Rodríguez (2012):

El imaginario posee dos dimensiones más a considerar: la cognitiva y la hermenéutica. La primera hace referencia a que el imaginario se liga a marcos que “conforman desde las metas, formas de actuar y, hasta la política y las instituciones” (Randazzo, 2012, p. 81); una suerte de pensar abstracto o capacidad psíquica. La segunda, en tanto permite entender el sentido que socialmente se les atribuye a las cosas, pues son esquemas de significado que nos permiten entender la realidad. De alguna forma, predeterminaría lo que es posible de acontecer en función de lo que puede ser entendido dentro de unos esquemas pre-estructurados, pero también engloba las estructuras bien fraguadas, como las instituciones (Randazzo, 2012). (p.35)

Las universidades y los institutos de formación docente, son espacios en los que se interrelacionan cuestiones de carácter social y también educativas, es decir son escenarios donde es posible inferir el encuentro y tensión entre paradigmas, valores y actitudes,

modelos de aprendizaje que traen los/as estudiantes por su vínculo con la sociedad, la familia y la escuela los cuales se constituyen en bagajes experienciales potentes pero también cerrados, que limitan los procesos de la formación docente inicial. Esto implica que en la comunidad estudiantil subyacen imaginarios vinculados a los diversos paradigmas educativos que han ido configurando una noción o mirada sobre el significado de enseñar y aprender. (Coronado et.al., 2011)

Observando la historia del sistema educativo argentino, el contexto social, político-educativo ha dado lugar a la instalación de diversos enfoques teórico-prácticos que distan de la realidad de los destinatarios, ello es posible de constatar en las diversas propuestas didácticas del colectivo docente observadas en las experiencias de acompañamiento en procesos de prácticas de residencia. Es por ello que los/as estudiantes de docencia se han visto influenciados/as por estos modos de ejercicio de lo educativo en las aulas dónde han transitado y efectivizado sus trayectorias formativas, tomando como modelo de referencia a sus educadores, los cuales muchas veces se han constituidos en paradigmas de la enseñanza, aspecto influyente en la identidad docente.

En consecuencia esa mixtura que ha impregnado el imaginario de los/as futuros/as docentes se ha problematizado muy poco, tal vez en algunos espacios curriculares de la formación docente se realizan contrastaciones entre las experiencias educativas y los nuevos modelos didácticos disciplinares del actual contexto, como ya se dejó explicitado con anterioridad la construcción de los propios esquemas o imaginarios educativos pueden llegar a ser propositivos, pero a veces los mismos pueden estar cargados de errores de interpretación o simplemente quedar obsoletos para los actuales escenarios escolares. Sobre todo a la hora de la ejecución de propuestas de enseñanza en el marco de la filosofía del nivel secundario

Se identifican, por lo tanto, dos planos que inciden en la formación de los futuros profesores/as. Uno de estos está constituido por los marcos históricos, culturales y sociales que proceden del paradigma moderno y seguramente presente en muchas de sus experiencias educativas. Un segundo plano que emana de los imaginarios comunitarios escolares, está configurado por ideas, proyecciones y mitos afianzados por la trama social escolar, el cual tal vez no está enmarcado en la didáctica, pero sí es valioso al saber de los/as formandos/as. “Por ello este antiguo saber ha de autodirigir sus esfuerzos, en busca de reorientar sus

prácticas, hacia una dirección que le permita confirmar de manera enriquecida la valía de su aportación formativa en las aulas escolares” (Velázquez Zaragoza, 2015, p.100). Esta valía, como venimos planteando, que cruza el saber teórico con el saber enseñar en el nivel secundario, se reconoce en la experiencia cotidiana de la clase, de allí que el concepto de experiencia nos ayude a hacer foco en los imaginarios sobre la identidad y el rol del profesor de filosofía que van construyendo los/as estudiantes de estos profesorados.

2.1 La escuela secundaria y la formación de docentes: desafíos y perspectivas

Nos parece importante mencionar algunas cuestiones vinculadas a la educación secundaria, pues es allí donde se comprometen y se ponen en juego los diferentes saberes configurados en la formación inicial. La educación formal, específicamente la secundaria obligatoria, es una de las grandes cuestiones que más preocupa a la sociedad contemporánea, especialmente en Latinoamérica y Argentina. En nuestro contexto pareciera que la misma es prioritaria si observamos los grandes discursos de la clase dirigente. Pero caben aquí las preguntas: ¿Es el discurso reflejo de una preocupación real? ¿Se expresa dicha preocupación en la puesta en práctica de políticas inclusivas? ¿Los formatos vigentes responden de manera profunda a la realidad? ¿Son posibles otros modos de habitar el espacio escolar? Pareciera que las acciones sociales ponen en evidencia que ello no es así y esto se manifiesta en la gran cantidad de masa poblacional que asiste a las instituciones educativas, muchos de ellos abandonando el proceso formativo, sumado al incremento de la pauperización de los sectores sociales más deprimidos y considerando además los cambios económicos que se producen a pasos agigantados.

En las actuales sociedades democráticas insertas en la era tecnológica y en el mundo globalizado, algunos de los derechos fundamentales de los ciudadanos residen en la posesión de una identidad, el ejercicio de una actividad laboral y la obtención de un salario digno que retribuya tal acción, así mismo la obtención de una adecuada alfabetización. En esta línea se podrían también considerar derechos como: la libertad de expresión y opinión, la participación en actividades de tipo comunitaria y poder llevar adelante actividades lingüísticas, literarias y científicas, lo que da cuenta de una necesaria educación inclusiva.

Evidentemente que el modo en que son ejercidos los derechos y deberes de un ciudadano, definirá el nivel de desarrollo de cada país y marcará claramente el acceso libre

a expectativas de trabajo, a la información y al libre pensamiento que requiere un ciudadano para participar de manera activa en los procesos democráticos. Es por ello que se hace evidente formular el siguiente cuestionamiento: ¿Qué lugar ocupa la educación en tanto oportunidad que posibilita que los sujetos puedan acceder al ejercicio de sus derechos?

Importa observar que la actual escuela es una institución que hunde sus raíces en la modernidad y en ella transitan personas provenientes de distintos contextos culturales. Se recuerda que el sentido esencial de la modernidad está sustentado en la idea de progreso social, de la ciencia y de la razón, del sujeto racional y autónomo. Todo lo anteriormente descrito posiciona a la educación como aquella que concretiza los ideales nacidos en este contexto. Somos conscientes de que es imposible la existencia de un conocimiento humano que se encuentre abstraído de la realidad social e histórica que atraviesa a cualquier comunidad.

Prosiguiendo con la propuesta del presente escrito, creemos oportuno mencionar que una de las situaciones más preocupantes reside en la expulsión de una gran masa poblacional de juventudes, quienes quedan fuera del sistema educativo, algunos retornando más tarde a espacios de formación educativa destinados al mundo adulto. Lo que nos lleva a poder expresar que su mal denominado “fracaso” no es el fracaso del sistema educativo, ni el fracaso de la escuela, sino que el mismo tiene que ver con un modelo cultural y social que enarbola valores como el conocimiento, la educación, la igualdad, entre otros, pero en la realidad promueve un sistema educativo que excluye, esto puede comprobarse como ya se dijo, en los casos de repitencia escolar y en el abandono de la educación secundaria. Por otro lado, vale recordar que la expresión fracaso es cuestionada hoy, pero está instalada fuertemente en el imaginario social y escolar, asociado generalmente a un número estadístico y leído desde el denominado binomio “éxito-fracaso”, al entender de algunos especialistas, dicha problemática excede la frontera de lo netamente escolar y responde a una pluralidad de causas (Kariloski y Rodríguez Moyano, 2017). Por ello urge entonces la necesidad de repensar nuestra tarea educativa y su vínculo con lo social desde nuevas perspectivas y nuevos lugares.

2.2 La exclusión como modo de análisis de la realidad social y su vínculo con lo escolar.

Cuando analizamos el fenómeno de lo escolar es indispensable vincularlo con los

diversos procesos de transformación que se suscitan y persisten en el ámbito social. Es claro aquí que estamos hablando del fenómeno del capitalismo y en los modos en que el mismo afecta a las instituciones en el Siglo XXI, en nuestro caso la escuela. Al respecto expresa Tiramonti:

El modelo societario con el que se organizaron las sociedades latinoamericanas desde fines del siglo XIX hasta avanzada la segunda mitad del siglo XX tuvo al Estado como eje articulador del conjunto de la sociedad. En este modelo, que M. Cavarozzi (1999) denominó estado céntrico, el Estado fundó nuevas sociedades y organizó mercados nacionales al mismo tiempo que interfirió activamente en esos mercados. (Tiramonti, 2004, p.4)

Por otro lado es importante mencionar, como sostiene Nora Gluz (2012), que las intervenciones llevadas a cabo por el estado se centraron simplemente en atender a los llamados pobres, dejando de lado reales políticas de transformación profunda, atendiendo simplemente los aspectos materiales dejando fuera dimensiones fundamentales y promoviendo lo que ella denomina fragmentación escolar, al respecto expresa:

La fragmentación escolar constituye la nueva forma que adquiere la desigualdad escolar en el capitalismo avanzado a partir del proceso convergente de masificación escolar en contextos de exclusión social, y que tiene su primer esbozo en el abandono de la escuela pública que hace la clase media desde los 60, situación que se profundiza con el desmantelamiento del espacio público con el despliegue de las políticas neoliberales que se inician en los 70 y que se materializan con toda su crudeza en los 90. (Gluz, 2012, pp. 126-127)

Los especialistas del área social y educativa, aquí trabajados, afirman que la asistencia a la escuela de grandes masas poblacionales podría leerse a simple vista como inclusión social pero sabemos que en la vivencia cotidiana esto se complejiza, porque los modos de llevar adelante la tarea educativa tienden a homogeneizar procesos y atentar contra la diversidad de las personas que transitan la escuela, por lo tanto, la brecha se continúa acentuando, llegando a situaciones tales como la repitencia o el abandono (Tiramonti & Suanábar, 2001).

Por otro lado el llamado debilitamiento de los mecanismos sociales de protección por parte del Estado ha provocado el aumento de la pauperización y el crecimiento educativo

de los sectores privados, poniendo de manifiesto marcadas diferencias entre quienes asisten a las instituciones educativas de gestión privada y los que acuden a la educación estatal (Kessler, 2002). La situación hasta aquí presentada da cuenta que el relato de la modernidad es caduco y se hace necesario repensar los modos de transitar la escuela

2.3 Haciendo memoria del camino, la situación actual de la educación argentina.

Observando nuestra realidad es posible inferir que el actual sistema educativo se encuentra atravesando una crisis que tiene sus raíces, como ya se dijo, tanto en la masificación escolar como en la caducidad de los diversos programas de escolarización basados en supuestos nacidos en la modernidad, por ejemplo, en el caso de la educación secundaria, la acreditación por medio del sistema de promoción de espacios curriculares. De lo anteriormente mencionado importa considerar que la crisis que acarrea la mentalidad moderna trajo consigo una crítica profunda a los modelos de sociedad, cultura, educación. Esto dio lugar a una fragmentación entre la sociedad, la educación y los sujetos que asisten a la escuela. La llamada fragmentación social trajo otra consecuencia compleja y ella es la inconsistencia e incoherencia en las propuestas educativas por parte del organismo estatal, obviamente considerando algunas salvedades, es por ello que en los planos cotidianos escolares se puede percibir que lo que se enseña no posee significatividad para los estudiantes sobre todo para las infancias y juventudes. Esto nos lleva a preguntarnos acerca de los nuevos modos de habitar el espacio escolar y sobre la relevancia de los mismos.

El rol de estudiante y las expectativas institucionales sobre el mismo se encuentran tensionadas entre la distancia del modelo escolar meritocrático y el modelo emergente valorado por su afán de integrar pero cuestionado por su valía aún en construcción, no logrando estabilizar criterios legítimos de justicia escolar. Se diluye así, el atributo propio de esta lógica de acción que promovería un proceso de confirmación identitaria por los demás, a través de ritos de reconocimiento y relaciones que la ratifican, así como la presencia de un orden estable y previsible –sólo lo es respecto de su permanencia en la escuela-. (Gluz, Rodríguez Moyano & Rodrigo, 2019, p. 15)

2.4. Nuevos escenarios educativos, la realidad juvenil

Continuando con el análisis propuesto, vale indicar que en las últimas décadas

comenzaron a asistir a los espacios escolares masas poblacionales habitualmente excluidas del sistema, lo que se ha denominado como nuevas juventudes o nuevas culturas juveniles quienes ponen en tensión las propuestas educativas y sus fines, a partir de sus necesidades y demandas. Lo anteriormente mencionado entra también junto al juego de la obligatoriedad de la educación secundaria, lo que muchas veces profundiza la crisis de los sentidos y las formas de ser y habitar el espacio escolar. Todo esto nos conduce a tomar conciencia de la necesidad de estar a la altura de las circunstancias seguramente sondeando y proponiendo otras formas y modos de llevar adelante la tarea educativa valorando de esta manera la importancia que aún conserva la escuela.

Tomar a los sujetos jóvenes como eje de análisis de nuevas investigaciones aportará un conocimiento sustantivo para comprender que las escuelas son una parte importante de la producción de las juventudes. Este proceso no está exento de tensiones y por ello las escuelas, las profesoras y profesores, estamos obligados a reflexionar sobre este proceso y a producir nuevos interrogantes. Creo necesario que las y los profesores cuenten con espacios de producción de un saber sobre la escuela y las juventudes que excede el campo disciplinar y en los que también intervengan las y los alumnos. Dedicar un tiempo a conocer sus demandas, sus deseos, sus expectativas sobre el futuro, sus prácticas y consumos culturales nos ayudará a entablar otra relación y comunicación con nuestras alumnas y alumnos. (Bracchi & Seoane, 2010 p. 75)

Considerando la situación actual por la que atraviesa la escuela secundaria y la necesidad de mejora de los diversos estamentos que la constituyen, nos parece oportuno poner en tensión algunos puntos que tienen que ver con la formación inicial de los/as docentes de educación secundaria. Es posible inferir que hacia adentro de las instituciones nos hallamos frente a resistencias y restricciones en torno a las transformaciones que se van suscitando en lo social y sobre todo en el ámbito escolar. En el complejo entramado de demandas podemos visualizar la cuestión de las especializaciones, la realidad de las juventudes, la cuestión de las nuevas tecnologías, las cuestiones culturales, entre otros. Estas y otras demandas nos llevan a preguntarnos ¿Qué aspectos de la formación inicial se deben tener en cuenta para lograr una mejora de la actual escuela secundaria? ¿Qué tipo de docente preparan las actuales instituciones?

Observando de manera retrospectiva el caminar educativo de nuestro país, podemos dar cuenta de un sin fin de reformas que se han venido planteando buscando efectivizar cambios a nivel político, curricular, institucional y pedagógico didáctico que redunden de manera positiva en la llamada calidad educativa, en especial, después de la pandemia somos testigos de una gran variedad de formatos y estrategias que buscan mejorar la escolaridad; lo antes mencionado es también un signo interesante sobre la necesidad de priorizar y afrontar los problemas que se van suscitando a diario.

Cambiar el formato de la escuela media es posible, además de necesario, pero para ello es necesario señalar los elementos que pueden hacer de obstáculo a las iniciativas de cambio y plantear las condiciones que deben considerarse frente a la complejidad que implica la transformación que se pretende (Terigi, 2009, p. 125).

Nos recuerda la mencionada especialista que la actual escuela se fue configurando sobre tres disposiciones básicas: clasificación de los currículos, designación de los docentes por especialidad y la cuestión de la organización por medio de las denominadas horas de clase. (Terigi, 2009)

Una vía regia o fuente de transformación de la escuela media reside en que dichas cuestiones se comiencen a hacer conscientes en la formación inicial; no es posible plantear reales cambios, si no preparamos docentes con la audacia necesaria para llevar adelante los cambios requeridos. Es verdad que tradicionalmente el énfasis ha estado puesto más en lo que se debe enseñar que en cómo poder llevarlo adelante. En definitiva, transitar el camino de la transformación y mejora implica la puesta en práctica de un variado espectro de saberes, cuestiones pedagógico didácticas y, sobre todo, socioculturales.

En el mundo contemporáneo, la formación de docentes se comprende desde el denominado desarrollo profesional, lo que significa que, quien educa se forma a lo largo de toda su vida. La formación inicial más allá de ser una etapa fundamental es la que sienta las bases desde donde sostener los saberes y competencias que permitirán a los/as educadores llevar a cabo su tarea; le posibilitará, también, la capacidad de seguir aprendiendo. En lo que concierne a la denominada tradición curricular de la escuela secundaria y la formación de sus docentes, la misma como ya mencionamos se ha constituido tomando como base la dimensión disciplinar. La evidencia muestra que es necesario tener conocimientos o saberes desde el campo disciplinario pero la idea es comenzar a pensar sobre reales transformaciones

que trastocan la realidad de lo social y sobre todo la escuela en particular.

En lo que respecta a la formación de docentes para la educación secundaria es sabido que deben resolverse algunas cuestiones comunes a la preparación de docentes para otros niveles del sistema educativo. Sostiene Terigi (2009, p.131) que algunos de los desafíos en la actual formación tienen que ver con la preparación para nuevas funciones, están vinculados a la reformulación de la pedagogía formativa, a la cuestión de las nuevas tecnologías de la información y a todos aquellos aspectos que tienen que ver con los procesos de incorporación a las áreas de trabajo.

Lo expuesto hasta aquí nos lleva a preguntarnos ¿Qué tipo de docente se necesita para la escuela secundaria de hoy? Si intentamos responder la pregunta sobre qué deben saber los profesores/as para acompañar procesos formativos en la actual educación secundaria, es claro que deben considerarse una multiplicidad de aspectos y dimensiones. En primera instancia se hace necesario la revisión de dichas prácticas y analizar también los materiales curriculares para favorecer la apropiación de saberes considerados fundamentales en la formación. Es importante tener en cuenta que los y las docentes de este nivel son formados tanto en el ámbito universitario como en los institutos de educación superior. Ambos estamentos comparten la tarea de formar docentes para el sistema educativo actual. Se considera que una política nacional en esta materia hace necesaria una articulación entre estos subsistemas y obliga a una consideración de profunda relación vinculada a las historias, trayectorias y modelos de organización y grados de autonomía.

2.5 La formación docente para la educación secundaria en el actual contexto: vías posibles para su mejora

En lo que tiene que ver con la enseñanza vinculada a la escuela secundaria, surge la necesidad de considerar un manejo experto de los conocimientos disciplinares que van configurando aspectos formativos de la carrera docente para el nivel al que se preparan y habilitan para enseñar a adolescentes y juventudes en diversos contextos escolares, sociales y culturales. Esto significa que la formación disciplinar, marcada en la perspectiva de nivel secundario, necesita articular saberes y habilidades que se constituyen imprescindibles para poder desempeñarse, como docente, en el mismo. En referencia al trabajo desarrollado por los/as docentes en las aulas de nivel secundario, se puede inferir que estamos atravesando tiempos de cambios, tensiones, desafíos, los cuales necesitan ser trabajados desde un enclave

interdisciplinar, teniendo en cuenta además la trayectoria de formación de grado de los/as futuros docentes de educación secundaria. Por ello se cree relevante promover un trabajo analítico en clave de comprensión sobre las diversas problemáticas que atañen a la tarea de los/as futuros docentes y por lo mismo su trayectoria formativa, poniendo en diálogo los saberes de tipo pedagógico-didácticos y la realidad del actual contexto.

Para quienes trabajamos en el campo de la formación docente, podemos observar con frecuencia, que existe un divorcio o ruptura entre la teoría y la práctica; cuestión que se reitera en el contexto de la ciudad de Santa Fe, sobre todo, en los institutos terciarios a pesar de que los talleres de la práctica docente comienzan a hacerse efectivos ya en los primeros años de la formación profesional. Este dispositivo permite a los futuros/as docentes conocer y profundizar experiencias formativas, institucionales, de servicio durante todo su recorrido educativo. Es claro que el conocimiento teórico por sí solo no favorece el trabajo autónomo y es necesario promover -desde la formación de base- la reflexión sobre la propia práctica, tarea que se espera continúe durante la formación continua y el desarrollo profesional. (...) “un practicante reflexivo nunca deja de sorprenderse, de urdir la trama, puesto que lo que observa está en consonancia con sus marcos conceptuales” (Perrenoud, 2015, p. 50). Por otro lado la búsqueda de vías regias para la mejora de la educación en nivel secundario no puede quedar reducida a un vínculo o afianzamiento entre la teoría y la práctica; se hace necesario por tanto desarrollar una actitud investigativa a los fines de enriquecer la reflexión y la práctica.

Algunos desafíos que se pueden inferir en la actual escuela secundaria tienen que ver con las nuevas generaciones juveniles, la significación socio-cultural de los aprendizajes, la enseñanza disciplinar desde una perspectiva situacional, la clase como espacio de intercambio de saberes, la concepción de racionalidad que subyace a toda práctica, entre otros. Hace tiempo que somos conscientes de que la actual escuela secundaria recibe grandes poblaciones provenientes de distintos contextos, con una diversidad cultural marcada, donde las problemáticas sociales y psicoafectivas no quedan al margen. Igualmente y, más allá de las críticas que recibe la escuela, ella se constituye en un espacio de contención y de acompañamiento importante frente a una realidad tan diversa que rodea a los adolescentes actuales.

¿Qué significa ser docente para la educación secundaria? Sabemos que la educación

y por tanto la enseñanza excede los ámbitos institucionales escolares ya que el trabajo de los/as educadores va más allá de la enseñanza de la propia disciplina, pues se hace necesario un compromiso para ser efectores del cambio social. La enseñanza por tanto, nos pone en la perspectiva de trabajar para propiciar el encuentro y la hospitalidad en el aula. Existe en las nuevas generaciones una conciencia renovadora sobre lo que significa educar, concibiendo a la misma como acción solidaria que interviene en procesos formativos con otredades que nos exceden y que no podemos cosificar y reducir a nuestros propios esquemas de comprensión. Al respecto, el filósofo argentino Carlos Cullen expresa: “Es la interpelación ética del rostro del otro en cuanto a otro, no precisamente como otro de mí, o como meramente semejante, sino simplemente como exterioridad irreductible a mi mismidad, es decir, es por definición irreductible” (Cullen, 2004, p. 109).

Continuando con el presente análisis, consideramos valioso el espacio del aula como un escenario donde se efectivizan las prácticas de enseñanza, allí es posible captar una serie de configuraciones tensionadas por aspectos particulares y otros de corte institucional, los cuales marcan la dinámica del espacio mencionado. Uno de los grandes desafíos emergentes tiene que ver con el interés y la significación socio-cultural de los aprendizajes que se considera uno de los problemas emergentes más habituales en la educación secundaria hoy.

Desafíos como “involucrarlos en el aprendizaje” y “transmitir conocimientos y valores como compromiso, responsabilidad y respeto por los demás” se articulan con la necesidad de “contar con el apoyo de la institución”. En este sentido, la relación con directivos, colegas, padres y alumnos se revela como clave, y el adaptarse a los distintos grupos y escuelas, como una exigencia. La potencialidad de la dimensión institucional de la práctica docente se visibiliza en múltiples preocupaciones expresadas por los estudiantes en torno a “cómo desenvolverse en situaciones problemáticas en el ámbito educacional”, “mantener mi posición” y, particularmente, “saber si habrá posibilidades en la escuela de cambiar las formas”. Asimismo, se plantea “cierto temor de llevar a la práctica todo lo adquirido a nivel teórico, precisamente por todos los condicionantes que atraviesan hoy a la escuela secundaria” (Muñoz, 2016, p. 126).

Es el escenario escolar un espacio donde confluyen tensiones y perspectivas que hacen emerger posicionamientos y poner en jaque el concepto de neutralidad.

A continuación, avanzamos con algunas cuestiones que tienen que ver con la formación de docentes para la educación secundaria, aspecto que consideramos nodal en la presente tesis de maestría.

2.6 La función docente para el nivel secundario

Partimos de la idea de concebir a la educación como algo connatural al ser humano, pues sin ella es imposible llevar adelante el proceso denominado socialización. Podemos afirmar también que la educación es una actividad que implica a todos ya que podemos ser receptores o agentes que desarrollan tal labor. Así mismo, en nuestro país las instituciones responsables de formar a los futuros educadores poseen un compromiso de servicio con la sociedad pues tienen la tarea de formar profesionales de la educación.

En esta línea de trabajo, podemos mencionar que el ámbito del profesorado de formación docente, tanto terciario como universitario, se constituye en un verdadero agente social, pues son dichas instituciones las responsables de planificar procesos de enseñanza y aprendizaje acordes a las necesidades actuales. Es sabido además que en el ámbito educativo son utilizados distintas expresiones o términos que refieren a estos profesionales de la educación: maestro/a, profesor/a, docente, profesional de la educación, entre otros. Dichos términos en muchos casos se utilizan de manera indistinta pero también es posible considerar que detrás de las diferentes denominaciones, habitan concepciones distintas de la función de un educador, tales cuestiones tienen que ver muchas veces con imaginarios, cuestiones culturales, aspectos económicos y laborales asociados a esta actividad

Continuando con el desarrollo del presente apartado, es importante considerar que el sistema educativo y la sociedad efectúan demandas constantes en torno a la responsabilidad e implicancia de los docentes en las cuestiones vinculadas a la enseñanza. Esto significa que cuanto más se complejizan las problemáticas vinculadas al desarrollo de un país, se produce una mayor demanda e insatisfacción de corte social, la cual recae muchas veces sobre la tarea de los educadores. En el escenario contemporáneo predomina la tendencia a considerar que los problemas educativos se transforman directamente en problemas sociales, lo que da cuenta muchas veces que los problemas sociales y políticos transmutan, se transforman en problemas educativos lo cual trae como consecuencia una mayor implicación y responsabilidad en la tarea de la educación, en consonancia con Cifuentes y Gutiérrez (2010)

llamamos a esta situación diversificación de la tarea o rol docente.

2.7 Competencias, roles y funciones necesarias del profesorado de educación secundaria.

Es posible constatar que se ha producido una diversificación del rol profesional docente y qué tal situación debe ser asumida por los centros de formación de profesorado, lo que permitiría afrontar con mayor profundidad los cambios culturales, socioeconómicos y políticos por los que atraviesa el país; esto significa que el sistema educativo debe estar a la altura de poder responder a las necesidades de formación de los futuros educadores, considerando además a los destinatarios de la misma. Los educadores y, sobre todo los que trabajamos en educación secundaria, estamos implicados muchas veces en situaciones formativas y contextuales, las cuales van evolucionando a lo largo de la vida; por ello, la actividad docente se constituye muchas veces y esto en relación a las instituciones, en un espacio de sentido que busca organizar planificar y desarrollar lo curricular. Por lo tanto las instituciones que tienen a su cargo la responsabilidad de formar futuros docentes se hallan frente a una exigencia y un compromiso con la sociedad de la que forman parte y sirven; por ende, decimos que necesitamos espacios de formación docente que se actualicen de forma científica, técnica, cultural y afectiva para afrontar el reto de la enseñanza de una manera adecuada. Esto obliga a que el sistema educativo preste atención a lo que va aconteciendo en la realidad social para permitir afrontar de manera competente la resolución de los problemas reales por los que atraviesan los destinatarios de la educación.

Este concepto de competencia implica primordialmente la aplicación de conocimientos a situaciones diversas, mediante procesos cognitivos y socioafectivos, para responder a demandas complejas y a diversidad de contextos. esto es, la capacidad de realizar una tarea, mediante la utilización de diferentes saberes y conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales en un contexto determinado. (Cifuentes & Gutiérrez, 2010, p. 43)

En el complejo ámbito contemporáneo sabemos que la expresión competencia es entendida desde perspectivas económicas o como lo expresa el filósofo argentino Carlos Cullen (2004) “la mercantilización de la educación.” En nuestro caso concretamente estamos hablando de habilidades y capacidades que son propias de la tarea de educar, así mismo la expresión competencia responde a teorías psicológicas y pedagógico-didácticas que

proviene de la perspectiva constructivista, aludiendo aquí a la capacidad de resolver problemas complejos, los cuales no se agotan en sí mismo sino que tienden a desarrollar un carácter dinámico por parte de quien realiza esta labor. En definitiva tomaremos la expresión competencia para referir a aquellas capacidades que poseen las personas, en este caso los/as educadores/as para la realización personal. La inclusión social y la participación ciudadana activa. A continuación, compartiremos algunas sugerencias para el trabajo de quienes se están formando como formadores.

2.7.1 Competencias que deben promover los profesorado

Como hemos indicado con anterioridad, el espacio del profesorado se constituye en un verdadero agente de planificación y de gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje. En lo referente a las denominadas competencias del profesorado, es posible distinguir las denominadas genéricas y las docentes. En lo referente a las competencias genéricas, Rodríguez Espinar (2003) distingue las siguientes:

- ❖ competencias interpersonales: comunicación, trabajo en equipo y liderazgo
- ❖ Competencias cognitivas: resolución de problemas, pensamiento crítico, razonamiento cotidiano, creatividad.
- ❖ competencias instrumentales: de gestión e instrumentales (idiomas, informática, documentación)

En lo que respecta a las competencias docentes es posible identificar una variedad de clasificaciones, Perrenoud (2004), sociólogo, especialista en el ámbito educativo, sostiene que es posible hablar de competencias en un doble nivel. A saber:

- Nivel de competencias de referencia: promover la organización y animación de situaciones de aprendizaje, gestión de la progresión de los aprendizajes, elaboración y evolución de dispositivos de diferenciación, trabajar en la implicación del alumnado en el aprendizaje y en el trabajo escolar, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar sobre el proceso a los padres, incorporar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y dilemas éticos que implican a la profesión docente, trabajar en la formación continua
- Nivel de competencias específicas: Propone 44 competencias que se vinculan al desarrollo de formas más detalladas de los diez dominios de formación mencionados

con anterioridad. Cabe destacar que dichas competencias son principalmente propias para el profesorado de educación inicial y primaria pero también pueden hacerse extensivas a los profesorados de educación secundaria

Por lo tanto, habilitamos la pregunta: ¿Qué significa trabajar por competencias en el ámbito educativo? En primera instancia afirmamos que trabajar por competencias se constituye en un cambio cualitativo de relevancia; en primera medida obliga a que el sistema educativo preste atención a lo que ocurre en la sociedad -recordemos que la finalidad de hacer competente a alguien es que logre resolver de manera creativa desde un enclave educativo las problemáticas reclamadas por la sociedad-. En segunda instancia, el trabajo por competencias lleva a la necesidad de revisar los objetivos educativos en cualquier nivel de formación, esto implica recordar que no se forma solamente en de la dimensión disciplinar y de contenidos sino que se debe preparar a los/as futuros docentes para la resolución de problemas.

El énfasis debe recaer en el aprendizaje no en la docencia como centro, por lo que consideramos que no es tan importante lo que se hace sino lo que realmente se va suscitando en conjunto (estudiantes y educadores), es decir cómo se consigue que los/as estudiantes logren trabajar de acuerdo a sus necesidades. Es por tanto necesaria la revisión de propósitos y objetivos a los fines de proponer mediaciones que permitan resolver situaciones complejas que entren en sintonía con el aprendizaje para toda la vida. En última instancia, trabajar por competencias implica ingresar a la perspectiva interdisciplinaria porque en la vida real no afrontamos la misma desde compartimentos estancos sino que se responde a una visión compleja, dinámica y contextual las cuales deben plasmarse en las propuestas de enseñanza tanto filosóficas como vinculadas a otras disciplinas.

2.8 La enseñanza de la filosofía: una introducción a su problemática

Especialistas en el área aquí abordada, sostienen que durante mucho tiempo la enseñanza de la filosofía tenía un papel propio y definido dentro de los denominados estudios formales (Obiols, 2000) y los estudiantes de educación secundaria eran los destinatarios de la misma. Importa destacar que en los imaginarios educativos se sostenía que la edad de los 16 o 17 años era el tiempo propicio para abordar este tipo de disciplina ya que se creía que en este rango etéreo los/as estudiantes podían afrontar procesos cognitivos abstractos.

Autores de la talla de Piaget, sostenían que la denominada etapa del desarrollo lógico formal y el pensamiento hipotético deductivo se alcanzaban en la edad antes mencionada.

Tradicionalmente, la carrera de filosofía ha sido concebida como un estudio reservado para un grupo minoritario que, en algún momento, tendrá la función de enseñar, tal como sucede con los profesores y profesoras de filosofía. Aunque estas ideas tradicionales sobre la enseñanza de la filosofía pueden tener aún cierto valor, surge la necesidad de abrir espacio a nuevas formas de educar en el ámbito filosófico que respondan a las realidades contemporáneas. Tal como señala Obiols (2000), en filosofía nada puede ser aceptado de forma acrítica, por lo que también es necesario dar lugar a las nuevas tendencias didácticas en esta disciplina.

Ruggiero (2012) afirma que, en general, la práctica docente en filosofía es poco reflexiva; los docentes suelen justificar su tarea oscilando entre un voluntarismo disciplinar —cualquiera que sepa filosofía puede enseñarla— y un dogmatismo que entiende la enseñanza como la transmisión de un cuerpo de saberes ya establecidos y legitimados históricamente (p. 103). Además, es frecuente que quienes se preparan para enseñar filosofía muestren poca valoración hacia la enseñanza, dado que en el imaginario se asocia la filosofía con la investigación solitaria, y la enseñanza con la repetición.

Por ello, Cerletti propone que la formación de futuros profesores de filosofía incluya espacios de acompañamiento y estímulo para que puedan reflexionar sobre qué entienden por filosofía y por enseñarla (Ruggiero, 2012, p. 106). En definitiva, se considera que los docentes deben recuperar las motivaciones iniciales que los llevaron a elegir la carrera y adoptar una postura crítico-reflexiva frente al discurso academicista que menosprecia la enseñanza de esta disciplina.

Se sostiene que la formación inicial debería propiciar un espacio donde se pueda pensar, desde las claves pedagógicas y filosóficas, el rol del docente de filosofía en el contexto actual. En este sentido, aunque la formación suele garantizar el saber disciplinar y pedagógico, el mayor desafío es acompañar la construcción de la identidad profesional, reconociendo que, aunque no es posible provocar la autonomía plena, sí es posible que el aula se convierta en un espacio para la reconstrucción de las subjetividades (Ruggiero, 2012, p. 111).

2.9 Enseñar filosofía en el escenario de la educación secundaria

Luego de haber introducido algunas características comunes necesarias a la profesión docente y la mención de funciones, roles y competencias del profesorado, como así también considerar aspectos introductorios a la formación de profesores de filosofía, se hace necesario considerar y por tanto examinar la función y naturaleza que tiene la enseñanza de la filosofía en el mencionado nivel educativo. Sabemos que no es una tarea fácil; por un lado, la enseñanza de la filosofía tiene incidencia en el conjunto de valores que justifican el sentido de la filosofía durante décadas anteriores y, por otro lado, muchas veces la reflexión en torno a la enseñanza de la filosofía se ha encontrado eclipsada y cristalizada por los cambios sociales y culturales propios del momento. Por eso creemos oportuno realizar una mención al enfoque de la enseñanza de la filosofía como problema filosófico para luego dar lugar en el presente punto a cuestiones que tienen que ver con la propia práctica de la enseñanza de la filosofía a nivel secundario. Para ello recurriremos a los aportes del filósofo y educador argentino Alejandro Cerletti.

2.9.1 La enseñanza de la filosofía como problema filosófico.

En los planteos introductorios de la obra de Cerletti, que lleva el título del presente apartado, es posible encontrar diversos puntos que nos invitan a fundamentar cuestiones nodales vinculadas con la enseñanza de la filosofía. Se destaca aquí como un elemento central la necesidad de encontrar herramientas que nos permitan acompañar procesos reales de enseñanza de esta disciplina en el nivel secundario. Gracias a la formación de base el profesional de la educación vinculado a la enseñanza de la filosofía posee las herramientas necesarias en perspectiva de lo que se va a enseñar. El gran desafío con el que nos encontramos es con el cómo lograr una transposición didáctica adecuada que nos lleve a lograr un verdadero aprendizaje por parte del estudiantado. Estamos en presencia aquí en el denominado espacio pedagógico-didáctico pero que requiere siempre ser problematizado. Nuestro especialista propone lograr una postura de integración y la relación recíproca entre los aspectos didácticos y la filosofía, es decir convertirla en un problema filosófico lo que significa hacer filosofía a partir de la enseñanza misma. Es en base a este posicionamiento desde donde se van a dar lugar a diversas cuestiones como por ejemplo si es posible hacer filosofía sin intervenir filosóficamente sobre lo que se enseña y la forma en la que se transmiten dichos conocimientos. Por otro lado, si es posible enseñar sin tener en cuenta el

contexto con el que se va a trabajar ni tampoco la idea subjetiva de lo que significa filosofía.

Al respecto, expresa el filósofo: “la enseñanza de la filosofía es, básicamente, una construcción subjetiva, apoyada en una serie de elementos objetivos y coyunturales. Un buen profesor o una buena profesora de filosofía será quien pueda llevar adelante, de forma activa y creativa, esa construcción.” (Cerletti, 2008, p. 4.). Este nuevo enfoque pretende recuperar no solo el papel activo que tiene el profesor/a de filosofía sino que implica la integración y la experticia de lo disciplinar, lo didáctico y la función filosófica que tiene el docente

Por eso es importante que nos preguntemos: ¿Qué es enseñar filosofía? Coincidimos con nuestro especialista en que tiene que ver con una actividad de transmisión/intercambio entre personas, en este caso, de un contenido filosófico. Igualmente Más allá de esta aproximación no se define totalmente el interrogante sino que cabe una pregunta de suma importancia ¿Qué es filosofía? Sabemos que responder a dicha pregunta reviste cierta complejidad pues estamos en presencia de un concepto que no es unívoco pero que nos hace caer en cuenta que la enseñanza de la filosofía se construirá de acuerdo a la noción que el/la docente tenga de ella.

Las dificultades para construir un punto de partida para abordar los aspectos básicos de la enseñanza de la filosofía, lejos de presentársenos como un obstáculo insalvable son, por el contrario, el motor y el estímulo que nos permiten avanzar sobre nuestro problema. Los intentos de aclarar esos inconvenientes conducen a formularnos preguntas de fondo, que ponen en evidencia que la situación de enseñar filosofía lleva a tener que asumir algunas decisiones teóricas. Ya sea que consideremos que es posible construir una “identidad” filosófica reconocible en cualquier expresión de la filosofía a lo largo del tiempo o que la filosofía se caracteriza más bien por la reinvención constante de su propia significación, la cuestión es elucidar qué se enseña en nombre de esa filosofía –y, de manera correlativa, cómo se lo hace–, y esto es algo que no puede ser resuelto sólo didácticamente. (Cerletti, 2008, p. 19)

Al ubicar a la enseñanza de la filosofía dentro de un problema filosófico se logra atravesar el campo tradicional de la didáctica de la filosofía y poder introducirnos no solo en el campo del cómo enseñar, sino que también se hace necesario integrar qué representa para el docente que enseña la filosofía. Teniendo en cuenta por tanto estos principios y orientaciones, la formación docente de filosofía debería tener como objetivo fundamental

formar estudiantes con capacidad de construir y encontrar su propio modo de ser profesor de filosofía, es decir que el desafío consiste en: “atravesar lo que los demás (las instituciones, los profesores, el estado, etc.) contribuyeron a conformar lo que uno es, para asumir, individual y colectivamente, lo que se quiere ser” (Cerletti, 2008, p.39).

Nuestro autor propone cuatro momentos que se constituyen en un punto fundamental para comprender la relación problemática entre filosofía y didáctica, a saber:

- **Momento reflexivo crítico:** Tiene como base la pregunta ¿Quién va a enseñar? Aquí corresponde considerar que quien vaya a enseñar sepa quién es y reconocer que le ha aportado su formación a esta dimensión. Esto supondría una integración crítico reflexiva de los saberes disciplinares para no convertirse en un mero reproductor de contenidos. Cuentan también aquí las experiencias en vínculo con los saberes que han ido conformando su ser docente.
- **Momento teórico/ propositivo o de fundamentación:** Se hace relevante aquí la pregunta ¿por qué enseñar filosofía? Es este el momento en el que se problematiza la enseñanza superando los campos tradicionales dando lugar al espacio filosófico, considerando la propia subjetividad de quien enseña. Es este momento al entender del autor un supuesto teórico desde donde se desprenden propuestas didácticas concretas.
- **Momento didáctico:** Es este un espacio específico de la propuesta didáctica donde se definirán que se va a enseñar y cómo se hará, será por tanto necesaria una coherencia en vínculo con los presupuestos anteriores.
- **Momento reflexivo crítico:** Volvemos nuevamente al inicio pero ya posicionados en lugar diferente desde donde vemos de una manera integral los distintos momentos de un proceso reflexivo y permanente sobre la propia práctica.

2.10 Educación filosófica como propuesta actual

Luego de haber analizado a grandes rasgos algunos elementos que tienen que ver con el contexto y los fundamentos de la enseñanza de la filosofía, parece oportuno analizar las cuestiones de cómo abordar la enseñanza de la filosofía en medio de los cambios sociales y culturales.

Una primera idea que nos parece relevante, es la de considerar la expresión

“educación filosófica” en vez de enseñanza de la filosofía. Si comprendemos que la filosofía se constituye en un saber o un deseo de alcanzar los grandes problemas y las grandes soluciones del pensamiento humano y se pretende transmitir esta idea a las juventudes de hoy, será conveniente considerar que esta tarea no es simplemente la de ofrecer información académica, sino que en sí misma comporta aspectos actitudinales y de valores. Esto significa que la educación filosófica en el espacio del nivel secundario tiene que llevarnos a la promoción de un pensamiento crítico y la generación de actitudes responsables en clave ciudadana. Los espacios de formación universitaria pueden dedicarse a la investigación en la docencia con otras finalidades pero en aquellos centros donde se promueva la formación de docentes para la educación secundaria, necesitamos promover una formación que trabaje en clave de las necesidades y aprendizajes de las juventudes de hoy.

En referencia al tipo de enfoque u orientación que debe tener la educación filosófica dirigida a jóvenes o adolescentes, la misma debe ser planteada considerando varias cuestiones de carácter general y también de tipo específico, sobre todo para el contexto latinoamericano y caribeño.

Podríamos mencionar que uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta la educación filosófica en el nivel secundario tiene que ver con la reflexión situada en el presente o la consideración más bien de una filosofía en relación con la tradición pasada. Lo que sucede muchas veces en las instituciones, es que las prácticas oscilan entre quienes intentan formar a los alumnos en aspectos conceptuales y argumentativos en vistas al presente y otros consideran que se les deben proporcionar conocimientos e interpretación de los grandes pensadores del pasado. Sostenemos que esta dualidad tiene que ver con una enseñanza clásica de la filosofía de corte y tradición francesa dentro de la cual se privilegian los problemas o temas filosóficos, frente a la tradición italiana de corte historicista que coloca en primer plano los aspectos de la historia de la filosofía. Es importante mencionar que este doble enfoque o posicionamiento está presente en muchos métodos de enseñanza, tanto europeos como latinoamericanos. En el caso de la tradición académica de corte francés, la misma se centra sobre todo en nociones y problemáticas vinculadas a las ciencias y a problemas filosóficos particulares. Lo valioso de este posicionamiento es que trabaja desde una perspectiva problematizadora, la cual insiste en abordar los temas contemporáneos en diálogo con las ciencias naturales y las ciencias sociales buscando soluciones a los

problemas planteados y recurriendo al diálogo con autores del pasado que pudieran iluminar los temas del presente. En la tradición de carácter historicista se plantean los problemas desde una clave de secuencia de textos filosóficos de autores que han abordado el tema a lo largo de la historia y sobre todo a la filosofía occidental.

Algo destacar del primer posicionamiento es que el mismo, potencia las habilidades argumentativas y de razonamiento crítico en relación a un determinado problema y el segundo enfoque se centra mucho más en las cuestiones hermenéuticas y el análisis de texto de filósofos. En ambos casos nos hallamos frente a un tratamiento de diferentes sentidos de lo que se denominaría la actualidad filosófica. El riesgo que corre el enfoque de carácter temático es que quede desvinculado de un diálogo con la tradición, pues muchas veces es difícil compatibilizar las temáticas actuales con los autores clásicos, Por ejemplo en lo que tiene que ver con las nuevas tecnologías o la neurología las cuales muchas veces no son compatibles con posicionamientos utilizados en otra época.

Prosiguiendo, respecto al enfoque puramente historicista, el riesgo es que se convierta simplemente en una propuesta de carácter hermenéutico-doxográfico y que carezca de relevancia para el auditorio juvenil, recordemos que muchas veces la filosofía en el nivel secundario es el primer acercamiento que tienen los/as estudiantes a esta disciplina. Es conveniente que el alumnado de este nivel se acerque a la educación filosófica por medio de textos que planteen con sencillez y claridad los problemas que constituyen la columna vertebral de la reflexión filosófica. Consideramos por tanto que no es oportuno que la clase de filosofía sea una secuencia de textos elevados con dificultad que terminan impidiendo realmente un acercamiento y comprensión a la población estudiantil. Se recomienda por lo tanto la utilización de antologías de texto filosóficos pues ellos pueden ser un vehículo que posibilite con mayor eficacia la práctica docente con el alumnado juvenil.

Lo aquí planteado en relación a la actualidad de la enseñanza de la filosofía nos lleva a un posicionamiento en términos que se alejen de las modas filosóficas o de un sentido puramente histórico. Vale la pena recordar que lo que hace actual o un pensador o a sus sistemas de pensamiento es antes que nada la profundidad de su planteo y el proceso de búsqueda de solución a los grandes problemas filosóficos. Creemos por lo tanto que es necesario un intercambio dialógico y rico con el pasado a través de un ejercicio de traducción filosófica con el presente para así reconstruir y readaptar las ideas al momento y al auditorio

adolescente. Esta es una de las tareas más desafiantes para el profesor de filosofía de educación secundaria sobre todo en el actual contexto. La realidad vital y cultural de nuestros estudiantes nos lleva a la necesidad de un trabajo profundo de reinterpretación y de reactualización que en primera instancia no traicione el significado esencial de los textos sino que ponga de relieve lo genuino y significativo del mismo para el tiempo actual, es esta una de las grandes tareas de la profesión de traducción filosófica que mejor define al oficio de ser profesor o profesora de filosofía en el mundo adolescente, “porque es este el mejor y único modo de no traicionar el pensamiento de los filósofos del pasado.”(Cifuentes & Gutiérrez, 2010, p.51).

2.11 Algunas claves para una educación-filosófica intercultural y liberadora en el hoy de Abya Yala¹

La realidad contemporánea en el campo educativo-filosófico y sobre todo luego de la pandemia nos ha llevado a las instituciones escolares a pensar cual es el mejor modo de acompañar la realidad de quienes asisten a nuestros espacios educativos. Algo evidente que ha quedado plasmado, es que no podemos realizar verdaderos procesos educativo-filosóficos interculturales y liberadores sin la presencia del otro, ese otro que me excede y al cual no puedo encerrar en mis preconceptos y/o categorías. Nuestra historia está plagada de rótulos que tienen que ver con el color de la piel, la sexualidad, la forma de aprender y hasta lo que se debe aprender. Este posicionamiento educativo condujo a la eliminación de otredades, por ello (...) “si la escuela no se coloca disponible, afectable y transformable, si se coloca solamente por encima, si ese Estado que va a supervisar la esperada interculturalización de una sociedad, no reconoce su propia blancura, su eurocentrismo, su colonialidad del poder y del saber, la historia no cambia” (Segato, 2021, p. 15)

Es por tanto necesario pensar y desarrollar para el hoy de Abya Yala una educación filosófica intercultural-liberadora, la cual pueda tomar como base una pedagogía de la pregunta. El acto de hacer una pregunta parece muy fácil, algo que no encierra ningún misterio: en general, son los que no saben los que preguntan, el pedagogo Paulo Freire afirmaba que formular buenas preguntas requiere un aprendizaje artesanal, de ensayo y error,

¹ Este término significa en lengua Kuna tierra en plena madurez o sangre vital, es la forma en que los pueblos indígenas denominaban a América Latina antes de la llegada de Cristóbal Colón.

de trabajo compartido entre maestros y estudiantes. Freire establece que, la educación tradicional pone al docente en el lugar del que presenta un repertorio de respuestas y hace a un lado las preguntas molestas con el fin de ofrecer al estudiantado un conocimiento que muchas veces, aunque resulte increíble, no tiene relación con las inquietudes de ninguno de los dos. Cuando los maestros o los padres asumen la responsabilidad de educar, o cuando los intelectuales asumen la responsabilidad de interpretar las necesidades de la gente, es imprescindible que, antes de intervenir con contenidos contruidos de antemano, procuren dialogar, preguntar por las necesidades materiales, culturales, emocionales o espirituales de los otros. De esta manera consideramos relevante el papel de la pregunta en el ámbito pedagógico escolar y sobre todo en la clase de filosofía como conductor al descubrimiento, reflexión y aceptación de las propias búsquedas y que permita una mirada holística de la compleja realidad circundante. Por ello, creemos que una educación filosófica contextual-intercultural debe conducir a formar personas conscientes de su propio proceso de subjetivación y que a partir de sus valores puedan transformar al mundo globalizado en una comunidad humana de vida.

La perspectiva geocultural no concibe sujetos o actores como esencias de entidades ya constituidas definitivamente, sino como agentes instituyentes de sí mismos y de los lugares en que están con otros. Ninguno está en el saber absoluto que quiera transmitir a otros. Se trata de avanzar a través de distintos modos de ser humanos, en diálogos, en un proceso siempre abierto de constitución humana (singular y colectiva), de convivencia entre diferentes (Langon, 2021 p.117)

En este orden de ideas, exponerse a un proceso fáctico de comprensión intercultural para llegar a la intersubjetividad del diálogo entre culturas, implica, por un lado, instaurar un orden sociopolítico donde la condición pragmática que lo orienta se supedita a las presuposiciones pragmático-formales de los actos de habla, que son los que dan origen a la intersubjetividad de la comprensión de la realidad en términos comunicativos. Los imaginarios que se elaboren interculturalmente tendrán que valerse de una racionalidad discursiva que pueda interpelar la radicalidad de un horizonte de comprensión ajeno al que nos constituye, al tiempo que nos desafía como posibilidad de abrir otras perspectivas a la posición cultural que portamos. Dicho en otros términos, la intersubjetividad intercultural, utilizando el discurso como forma de solucionar el disenso entre culturas, relacionaría

formas de vida plurales desde la solidaridad y justicia social como principios fundamentales para la creación de una identidad latinoamericana, desde el respeto a las distintas singularidades culturales.

En este caso, el habla argumentativa que representa el discurso, podría instaurar condiciones interculturales, las posibilidades de un reconocimiento recíproco que versa a su vez sobre condiciones intersubjetivas universales del entendimiento. El lenguaje se constituiría en el medio específico para el entendimiento y la “zona de traducción” sería el contexto que forme la convivencia plural y universal, instituyendo a partir de las diferencias culturales, el sentido de creación compartido de un mundo más humano y solidario.

Se hace necesario por tanto una hermenéutica del sentido intersubjetivo intercultural que esté en construcción y seriamente comprometida con una racionalidad política capaz de instituir la igualdad de derechos que como seres humanos hay que hacer efectivos en términos universales. Abrir, entonces, el horizonte de prácticas valorativas dirigidas a la contingencia particular de los discursos en su entendimiento ético-político, requiere de una sociedad y de ciudadanos autorreflexivos de su propia acción política, que deliberen acerca del status del ser humano en una sociedad que tiende a la emancipación. Se concibe, de este modo, el desarrollo de una moral pública donde la razón dialógica inspire progresivamente el modo de organización política y plural que reconoce el ejercicio de los derechos fundamentales por parte de todos, donde se encarnan intereses generalizables que pueden justificarse moralmente desde el punto de vista de todos lo que conformamos la sociedad mundial.

Los fines colectivos implícitos de la racionalidad dialógica en los espacios intersubjetivos de la participación política ciudadana, deberán construir e instaurar sistemas abiertos de interacción sociopolíticos que garanticen procedimientos de justicia política y tomen en cuenta las diferencias culturales y las necesidades que satisfagan las expectativas de vida de todos los involucrados. Se debe lograr optimizar formas de comportamientos solidarios frente a otros, con un sentido social de justicia, que hagan posibles relaciones prácticas con sentido social. Rescatar del colonialismo monocultural a todo ser humano de cualquier orden social represivo, demanda una praxis intercultural que nos aproxime a un nosotros efectivamente inclusivo por medio de experiencias políticas liberadoras, en un permanente compromiso de justicia y equidad para con todos.

Sugiero considerar que la educación actual, formal e informal (la de la escuela, la de las diversas situaciones educativas en lo que seguimos llamando familias», la de los barrios y calles, la de los medios de comunicación) no debe ser pensada en los variados modos de imposición de un tipo humano, de integración a un único «sistema-mundo», de una «cultura» o «civilización» considerada universal. Propongo pensar, discutir y actuar toda la educación como lugar de diálogos interculturales, pasando a través de los distintos logos en que existe la humanidad. (Langon, 2021 p.127)

Esperamos que las orientaciones teóricas compartidas en el presente capítulo, nos ayuden a seguir pensando el problema de la formación de docentes en filosofía para la educación secundaria y la búsqueda de posibles caminos en la mejora de la ejecución de los procesos de enseñanza. Estos aportes, son simplemente aproximaciones, los cuales deben ser enriquecidos y pensados teniendo en cuenta los diversos contextos en los que se entraman.

CAPÍTULO 3

Marco contextual

3. La ciudad de Santa Fe y el desarrollo de la educación superior²

En lo referente a la ciudad de Santa Fe, ciudad capital de la provincia que lleva el mismo nombre, esta se encuentra ubicada en el centro-este de la República Argentina y es considerada un polo histórico, político y cultural de importancia nacional. Fue fundada en el año 1573 y ha sido parte de importantes acontecimientos de corte institucional como fue la firma de la Constitución Nacional del año 1853 y sus sucesivas reformas, asimismo se ha consolidado como una ciudad que posee una fuerte impronta de carácter educativo.

Respecto al desarrollo de la educación superior, Santa Fe posee una rica diversidad institucional. La reconocida Universidad Nacional del Litoral que fue fundada en 1919 y representa un hito importante en la historia Universitaria del país, siendo ella una de las primeras universidades reformistas que llevó adelante los principios de la llamada reforma universitaria de 1918, desde el principio la UNL, ha sido promotora de la democratización del conocimiento y el compromiso social de cara a la formación de excelentes profesionales.

En la misma línea, se destaca la presencia de la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF), creada en el año 1959, como un sistema de formación universitaria de carácter confesional. La presente institución ha contribuido y contribuye a una formación académica desde un enclave humanista y cristiano, ampliando la oferta educativa en el nivel superior con carreras en distintos campos del saber.

Más allá del ámbito universitario, la ciudad de Santa Fe cuenta con una consolidada red de instituciones de educación superior no universitaria, concretamente en el campo de la formación docente. Así podemos ubicar al Instituto Superior Particular Incorporado N.º 4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda”, con una extensa trayectoria en la formación de profesores/as para la educación primaria y nivel secundario, específicamente en áreas humanísticas, sociales y naturales. En la misma línea, el Instituto Superior Particular Incorporado N.º 4062 “San Juan de Ávila”, lleva adelante un proceso de formación en el ámbito educativo, pero más centrado en la promoción y configuración sacerdotal.

² Nuestra investigación trabajará en torno a los cuatro centros formativos de la ciudad de Santa Fe, los mismos se mencionan en el cuerpo del trabajo.

Este entramado institucional rico y diverso nos ofrece un panorama educativo amplio y complejo en el cual convergen una diversidad de misiones y tradiciones pedagógicas de carácter formativo. La coexistencia de institutos de formación docente y universidades públicas y privadas nos da la posibilidad de inferir múltiples configuraciones que adquiere la construcción del rol de docente, específicamente en lo concerniente al profesorado de filosofía destinado a la educación secundaria. La presente contextualización resulta de carácter fundamental para comprender sentidos, tensiones e imaginarios que se entrelazan en los espacios formativos de la ciudad de Santa Fe.

La expansión de la educación superior en la provincia de Santa Fe, y particularmente en la ciudad de Santa Fe, ha sido una pieza clave en el proceso de democratización del acceso al conocimiento y en la construcción de una oferta académica que responda a las demandas laborales y sociales del territorio. En este contexto, la Universidad Nacional del Litoral y otras instituciones formativas han jugado un rol decisivo en la integración regional, promoviendo tanto la movilidad social como la inclusión (Giménez & Vázquez, 2019, p. 21).

3.1 Características generales y/o contextuales de las instituciones y carreras de profesorado de filosofía de la ciudad de Santa Fe

En el presente punto abordaremos algunas características de las instituciones formadoras de docentes de filosofía de la ciudad de Santa Fe, como así también dar cuenta de los perfiles y estructuras curriculares que conforman las diferentes propuestas académicas. Se cree necesario realizar este abordaje a los fines de patentizar como cada uno de los centros formativos con sus propuestas van conformando el perfil del egresado que nos da pistas sobre la identidad de/la futuro/a profesor/a de filosofía para la educación secundaria.

3.1.1 Instituto Superior de Formación Docente N.º 4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda”

El ISPI N.º 4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda”, es una institución educativa con un mandato fundacional establecido en el año 1983 por la Junta Arquidiocesana de Educación Católica (JAE) y tiene como propósito inicial la formación de docentes para la educación primaria y también la capacitación continua de profesionales de la educación. Su

base de fundamento es la denominada fe cristiana, teniendo como figura protectora a Santa Teresa de Jesús. Es importante destacar que esta perspectiva influye en su enfoque pedagógico y en la orientación de las acciones educativas.

Una de las intenciones importantes tiene que ver con la formación integral y el diálogo interdisciplinario, por eso la institución se encuentra comprometida con esta dimensión proponiendo y buscando la síntesis entre la fe y la cultura. Lo cual implica una perspectiva educativa que pretende un desarrollo más allá de lo académico, promoviendo un diálogo fecundo con la realidad circundante. Es por ello que la dimensión interdisciplinar es clave en este proceso permitiendo abordar los desafíos de la realidad contemporánea desde diversos ángulos enriqueciendo de este modo la experiencia educativa.

Respecto a la estructura de la oferta académica dicha institución posee una variedad de programas de formación docente incluyendo siete profesados en áreas de educación obligatoria, sobre todo de los niveles primario y secundario. Las carreras son: Profesorado de Nivel Primario-Profesorado para la educación secundaria en: Historia-Filosofía-Lengua y Literatura-Biología-Geografía y profesorado en Ciencias Sagradas para el nivel inicial, primario y secundario. La variedad de campos disciplinares da la pauta de un compromiso con la educación integral diversificada.

En relación a la gestión y a la conducción institucional, la misma se encuentra caracterizada por una perspectiva de servicio, la cual fomenta la participación activa de todos los miembros de la comunidad, lo que implica el reconocimiento y valoración de los dones y cualidades de cada uno de los individuos que componen la institución respetando los roles y funciones correspondientes.

En lo referente a su ubicación, el Instituto se encuentra estratégicamente situado, en Barrio Roma (zona oeste de la ciudad de Santa Fe), posición que facilita el acceso a través de distintas líneas de colectivo público. Importa destacar también que dicha ubicación da la posibilidad de acceso a la institución a una diversa población estudiantil que proviene de distintos puntos de la ciudad, como así también de variado sector socio-económico.

La población estudiantil y docente de dicha institución es bastante heterogénea en términos de edad y de procedencia geográfica lo que ofrece una perspectiva múltiple en la conformación comunitaria, dicha diversidad enriquece el ambiente educativo y promueve de

este modo el intercambio cultural y social entre los diversos miembros de la comunidad educativa.

Respecto a la apertura del profesorado de filosofía en el instituto Castañeda, la misma surge como respuesta al cierre de la carrera de filosofía en la Universidad Católica de Santa Fe en el año 1996, ante tal situación la Vicaría de Educación del Arzobispado consideró pertinente la apertura de una formación en filosofía y por ello propuso las instalaciones de ISPI N.º 4031. En el año 1997 el entonces Vicario de la educación solicitó la elaboración de un plan de estudios, acorde al Acuerdo Marco N.º 14 de las carreras de educación superior y en concordancia con la Ley de Educación Superior de la Nación de aquel entonces.

Luego de recibir una capacitación a nivel nacional, en la ciudad de Córdoba se comenzó a trabajar en la estructura del plan de estudios tomando como base y referencia el plan ofrecido por la Universidad Católica de Santa Fe y el seminario Metropolitano arquidiocesano de Nuestra Señora. Considerando además los lineamientos proporcionados por documentos nacionales prestando especial atención a la formación pedagógica y a la práctica docente.

Una vez confeccionada la estructura del plan de estudios, la misma se presentó al Ministerio de Educación de la provincia como un proyecto de apertura para el año 1998 donde tras recibir una respuesta positiva, se procedió a la búsqueda de selección de personal docente necesario para la implementación de la carrera.

Respecto al perfil buscado en aquel entonces para el profesorado de filosofía, se reveló una clara orientación hacia la superación de ciertas deficiencias que se identificaron en la Universidad Católica y se priorizó una formación docente y educativa que se alejara del énfasis puesto en la investigación característica propia de la universidad, su objetivo principal fue preparar profesores con capacidad para la enseñanza tanto para el nivel medio como para el superior, siendo este último en nivel habilitante para el título. En ese momento el ideario institucional enfatizaba una concepción de la realidad con perspectiva eclesial y evidentemente una mirada filosófica en clave cristiana. Se valoraban en aquel entonces, competencias actitudinales cómo eran la dedicación al estudio, la aplicación en el trabajo y habilidades de diálogo, argumentación y encuentro, competencias consideradas esenciales para el ejercicio de la docencia.

En relación a la carrera de profesorado de educación secundaria en filosofía, la misma ha experimentado transformaciones significativas a lo largo de los años, tiene su inicio en el año 1998 conservándose abierta hasta la actualidad. Cabe destacar, que la reforma curricular del año 2015 promovió la necesidad de una actualización y de mejora continua adaptando el plan de estudios a las necesidades y demandas del contexto educativo y social de su momento.

En lo que respecta al perfil de egresado, la institución busca formar docentes que sean capaces de encarnar valores y habilidades para el ejercicio de la docencia en el mundo actual, cultivando una personalidad madura y equilibrada que pueda enfrentar los desafíos con serenidad y de algún modo sea referentes para sus estudiantes, teniendo como base la justicia, la cordialidad y la integridad en sus acciones.

Por otro lado, promueve en su propuesta que los futuros docentes posean una comunicación efectiva y valoren la cultura convirtiéndose así en buscadores de la verdad que guían al educando hacia la síntesis personal del conocimiento. Dicho proceso incluye una honestidad intelectual, respeto al diálogo y una formación docente continua permitiendo de este modo una interpretación adecuada e interdisciplinaria de la realidad. Se pretende, además, que los futuros docentes puedan comprender aspectos fundamentales del mundo contemporáneo, incorporando tradiciones y contrastes históricos logrando una síntesis crítica de la misma.

En el ámbito profesional se espera que los futuros docentes sean capaces de adaptarse a la realidad áulica, promoviendo y desarrollando habilidades analíticas y sintéticas en la evaluación de la información y puedan reconocer a sus estudiantes como los destinatarios principales de su labor comprometiéndose a contribuir en su formación integral, respetando los aspectos individuales y promoviendo el desarrollo de los mismos.

Finalmente, que sepan favorecer un ambiente fraterno y de trabajo en equipo como aspecto esencial de su labor y puedan construir una autoridad pedagógico-pastoral comprometida e integradora de la vida, la fe y la cultura.

El ISPI N.º 4031, se distingue por su enfoque de formación integral, el diálogo interdisciplinar y una gestión participativa que busca la atención a la diversidad y la accesibilidad a un desarrollo curricular continuo, dichos elementos identitarios se consideran fundamentales para poder llevar adelante su misión y preparar a los futuros docentes para

un contexto desafiante, esto marcado por un enfoque cristiano católico y el compromiso con la realidad.

3.1.2 Misión Institucional³

El Instituto “Castañeda” es una institución educativa de nivel superior no universitario, dedicada a la formación inicial y continua de docentes, en perspectiva de formación integral que se identifica por su referencia a una concepción cristiana de la realidad.

3.1.3 Visión

Brindar servicio educativo de calidad para formar docentes que puedan hacerse responsables de la formación integral de sus alumnos, de la transmisión sistemática y crítica de la cultura, de una concepción cristiana del mundo, del hombre y de la historia; de llevar adelante una educación centrada en la persona, enseñando a vivir en libertad, a asumir un compromiso con su vida, con la vida del otro, con la cultura, el tiempo y el lugar en que le toca vivir, brindando los elementos necesarios que ayuden al logro de una madurez humana y cristiana.

3.1.4 Perfil del Egresado del Instituto Castañeda

- Con una firme formación personal
 - Dispuestos a conquistar una personalidad madura y equilibrada que les permita actuar adecuadamente en los momentos difíciles y tomar decisiones justas.
 - Abiertos al horizonte de trascendencia y a la vida de fe.
 - Buscadores de la verdad; que se distingan por su honestidad intelectual, integridad personal, testimonio, respeto y apertura al diálogo con todos.
 - Sensibles ante la realidad de los otros
 - Capaces de asumir un compromiso pastoral, que promueva la síntesis entre vida, fe y cultura.
- Con una perspectiva cultural amplia

³ La presente información ha sido tomada de manera literal del PEI del Instituto N°4031

- Interesados en una apertura a la totalidad de la realidad, más allá de la disciplina que cultivan, procurando leerla e interpretarla interdisciplinariamente
- Con sana inquietud por comprender los rasgos fundamentales de nuestro mundo actual recuperando tradiciones, aspectos históricos, culturales que le permitan integrarse críticamente en la comunidad.
- Inclínados a apreciar la diversidad cultural en todas sus expresiones. En especial las contribuciones del pueblo argentino y latinoamericano en las áreas de las ciencias, de las artes, de la literatura y otras, al desarrollo de la identidad regional, nacional y latinoamericana.
- Con una sólida formación profesional, en los aspectos disciplinares y pedagógico - didácticos
 - Con capacidad para comunicar los conocimientos culturales de manera orgánica, crítica y valorativa.
 - Dispuestos a asumir la docencia con fuerte compromiso, responsabilidad frente a la tarea y recta intención moral.
 - Preparados para conquistar la sana autoridad pedagógica.
 - Competentes para adecuar su actuación profesional a la realidad del aula y del grupo con el cual ha de trabajar.
 - Atentos a las características de los destinatarios de la acción educativa, valorando la individualidad de cada sujeto para favorecer el desarrollo de sus potencialidades.
 - Con posibilidad de tomar decisiones sobre la enseñanza sólidamente fundamentadas
 - Con disposición para integrarse a las comunidades escolares de manera alegre y servicial, favoreciendo el clima fraterno.
 - Con herramientas para trabajar en equipo creativa y eficientemente.
- Comprometidos con su formación permanente.
 - Dispuestos a asumir procesos de formación continua, abriéndose creativa y críticamente a los cambios organizacionales, tecnológicos, académicos y culturales que la tarea requiere.

- Promoviendo la construcción de saberes en relación con su práctica profesional, de manera colaborativa, en las comunidades escolares de las que se halle formando parte.
- Inclinado a reflexionar críticamente sobre su propia práctica.
- Abierto a la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza.

3.2 Instituto Superior Particular Incorporado N.º 4062 “San Juan de Ávila”⁴

En referencia al Instituto Superior Particular Incorporado N.º 4062 “San Juan de Ávila”, el mismo fue creado por decreto del arzobispo de Santa Fe de la Vera Cruz, el día 28 de enero del año 1991 y es reconocido por la resolución N.º 154/91 del Ministerio de Educación de la Nación, dicha institución depende del Servicio Provincial de Enseñanza Privada de la Provincia de Santa Fe. El Instituto tiene la particularidad de estar inserto dentro de la estructura del seminario Metropolitano “Nuestra Señora de Guadalupe” donde se forman los futuros sacerdotes del clero arquidiocesano, tal caracterización le otorga a la institución algunas especificaciones propias de esta casa de estudios y recibe aporte del estado provincial para llevar adelante su labor.

Es importante mencionar que luego del Concilio Vaticano II, se dispone el cierre de la casa de formación por lo tanto los futuros sacerdotes fueron a formarse en los ciclos de filosofía y teología en la ciudad de Paraná. Pero hacia finales de la década de los 70’ comienza a darse lugar a la apertura de nuevos seminarios, primero recepcionando a adolescentes para prepararlos en su ingreso al seminario mayor. Ya ubicados en el año 1980 se da inicio el ciclo formativo de filosofía, la organización y la coordinación de este ciclo de estudios estuvo a cargo de la profesora Rosa Andrili y la colaboración de docentes provenientes de la facultad de filosofía de la Universidad Católica de Santa Fe. Se consideraron también las orientaciones del Concilio Vaticano II, que establecía un ciclo de filosofía (de tres años de duración, orientado a la formación en las disciplinas filosóficas más importantes) y un ciclo de formación teológica (de cuatro años). El 28 de enero del año

⁴ La presente información ha sido tomada del borrador del PEI del Instituto N.º 4062 y recreada para fines investigativos.

1991, el arzobispo de aquel entonces erige el Instituto Superior Particular Incorporado N.º 4062 “San Juan de Ávila”.

En el inicio, los planes de formación tenían una importante carga horaria, donde se destinaba tiempo a la formación de los idiomas y con un cursado semanal intensivo, se contaba en ese momento con un gran porcentaje de horas incorporadas lo que permitió afrontar los costos del dictado de las clases. A partir del año 2001 la situación del instituto se ve afectado por algunas modificaciones que impactaron al ciclo de filosofía y luego al de teología, lo que llevó a una adecuación de la vida institucional con la vida del seminario. Respecto a la propuesta curricular, régimen de correlatividades y formatos curriculares, se mantienen los mismos lineamientos y marcos legales que con el ISPI N.º 4031, ya que ambos están bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y del Servicio Provincial de Enseñanza Privada.

3.3 Universidad Católica de Santa Fe, facultad de filosofía y humanidades⁵

Respecto al nacimiento de la U.C.S.F, la misma se gesta gracias al impulso de un grupo de profesionales jóvenes católicos, que en el año 1956 van gestando la idea de una universidad que esté regida por los principios de la fe católica. Este sueño toma forma el 9 de junio del año 1957, bajo el patrocinio de la fundación Libre-Pro-Universidad Católica, algunas figuras representativas eran Mons. Fasolino y el Canónigo Jorge Funol quien acompañaba desde el rol de director. La presente institución obtiene su personería jurídica en octubre del año 1958 y pudo a partir de allí dar comienzos sus actividades académicas con las carreras de letras, arquitectura, historia y ciencias económicas, la primera sede está ubicada en la calle San Martín 1966.

En agosto de 1960, obtienen reconocimiento de Universidad Católica y las escuelas pasan a ser facultades pudiendo otorgar titulaciones y diplomas académicos. Para el año 1971 la universidad es trasladada a su ubicación actual Echagüe 7151, en la zona del barrio Guadalupe. Fueron establecidas para aquel entonces las facultades de arquitectura, letras, ciencias de la educación, historia, filosofía y ciencias económicas. Posteriormente y en la actualidad la universidad se expande, creando nuevas facultades y programas en las ciudades

⁵ Varios de los datos contenidos en este apartado han sido tomados de la página web de la institución.

de Posadas, Reconquista, Rafaela, Rosario, Gualeguaychú y Concordia, ofertando una amplia propuesta de carrera de grado y posgrado. A lo largo de los distintos períodos la universidad ha trabajado incansablemente en el acompañamiento de la formación de profesionales de la ciudad estableciendo vínculos con instituciones de las provincias de Santa Fe y de Entre Ríos. En la actualidad cuenta con siete sedes y más de cuarenta carreras, constituyéndose así en una institución de educación universitaria que está comprometida con los principios de la fe católica y el desarrollo académico de la región

La Universidad Católica de Santa Fe se considera una comunidad académica que desde una perspectiva crítica y rigurosa pretende contribuir al desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural de las comunidades locales nacionales e internacionales. La misma tiene como objetivos principales:

- Formación integral cristiana y humanística, científica y profesional, en orden a la evangelización de la cultura y a la promoción humana.
- Investigación en el campo teológico, filosófico, científico y artístico.
- Construcción y transmisión de valores.
- Vinculación y servicio a instituciones educativas y de la comunidad.

Respecto a su visión:

La UCSF se proyecta como una comunidad auténticamente humana de investigación, enseñanza y servicio que se caracteriza por:

- Una presencia pública, continua y universal en pro del pensamiento cristiano tendiente a la búsqueda de la verdad en todos los campos del saber.
- La integración entre Fe y Razón a partir del diálogo entre ciencias, filosofía y teología.
- Una educación que armonice la riqueza del desarrollo humanístico y cultural con la formación profesional especializada.
- Una esmerada gestión de servicio y de apoyo de las autoridades y el personal hacia el alumno y toda la comunidad universitaria.
- La investigación y docencia al servicio de la comunidad, en especial de los más débiles.
- La búsqueda de la excelencia académica en la formación de profesionales e investigadores.

- Un ambiente académico de libertad con el necesario respeto hacia la persona humana y hacia la búsqueda del bien común de la sociedad.

Valores

La UCSF adhiere a los siguientes valores.

- Espíritu de libertad, caridad y solidaridad
- Diálogo sincero.
- Fomento creativo del saber.
- Búsqueda, transmisión y comunicación de toda verdad.
- Excelencia académica.
- Búsqueda del bien común y respeto por la dignidad de la persona humana desde su concepción.

La Facultad de filosofía y humanidades, se considera un espacio de reflexión y análisis crítico en diálogo con la tradición y el mundo contemporáneo. Se reconoce a las personas y respeta su pensamiento y creencias y se las invita a nuevos conocimientos con la convicción de que se está en camino en la búsqueda de la verdad. respecto a lo vincular se destaca la relación cordial entre los miembros (docentes y alumnos) quienes están unidos por el compromiso de enseñar y aprender y aprender y enseñar.

En referencia la carrera profesorado en filosofía, se destaca que es una propuesta formativa de 4 años de duración que prepara para el ejercicio de la docencia, en los niveles medio y superior.

3.4 Universidad Nacional del Litoral, facultad de Humanidades y Ciencias.⁶

En referencia al origen histórico de la Universidad Nacional del Litoral, la misma fue creada por ley nacional N.º 10861, el día 17 de octubre del año 1919 y se fue desarrollando en medio del crecimiento de la ciudad de Santa Fe logrando en la región un prestigio y excelencia gracias a muchas personalidades que han formado parte de la historia, de los rectores y de los símbolos que levantan y expresan sus valores como comunidad universitaria. El histórico Paraninfo fue espacio de reformas constitucionales y del primer debate presidencial Federal que se organizó por ley nacional. En el contexto del movimiento

⁶ La información aquí vertida ha sido recolectada de su página web y reestructurada para dar a conocer el contexto en que surgió la misma.

reformista del año 1918 se posiciona frente a América Latina y al país como una comunidad universitaria libre y abierta, políticamente autónoma y que asegura el carácter de corte estatal de la enseñanza universitaria. Algo interesante a destacar es que la creación de la universidad trajo como novedad a varias facultades que se ubicaban en distintas ciudades de la región. En la ciudad de Santa Fe se crea sobre la base de los estudios de derecho (1889) Y sobre la base de la escuela Industrial que fue creada en 1909. Las primeras facultades eran la de Derecho, la de Química y la Agrícola. Como nota de color podemos destacar al edificio de rectorado, cuya tarea de construcción finaliza en 1935 siendo sede en dos oportunidades de la convención nacional Constituyente (1957-1994).

Compartimos algunos datos que dan cuenta de cuestiones estructurales y organizativas

- Unidades Académicas: 10 Facultades, 2 Centros Universitarios, 1 Sede Universitaria, 1 Instituto Superior, 14 institutos de investigación UNL-Conicet, 3 escuelas secundarias, 1 escuela de nivel primario e inicial, 1 jardín maternal.
- Estudiantes de carreras de grado y pregrado: 54101 (45584 en modalidad presencial y 8517 en modalidad a distancia).
- Estudiantes de posgrado: 2793 (2685 en modalidad presencial y 108 en modalidad a distancia).
- Estudiantes preuniversitarios: 2125.
- Docentes universitarios: 3449.
- Docentes preuniversitarios: 587.
- Investigadores: 2128.
- Personal no docente: 1120 personas.
- Carreras de grado y pregrado: 147 (115 de modalidad presencial y 32 de modalidad a distancia).
- Especializaciones: 31 (30 de modalidad presencial y 1 de modalidad a distancia).
- Maestrías: 28 (modalidad presencial).
- Doctorados: 19 (modalidad presencial).
- Proyectos de investigación en desarrollo: 632 (fondos propios 412 + fondos nacionales 177 + fondos provinciales 43).
- Proyectos de extensión en desarrollo: 48 (fondos propios).

Sobre la facultad de humanidades, donde se encuentra la carrera de Profesorado en filosofía, se destaca que la misma posee una larga trayectoria en formación de docentes y profesionales constituyéndose así en un referente importante sobre todo en la zona centro norte de la provincia de Santa Fe. Sus inicios, lo podemos ubicar en el año 1953 cuando se crea el denominado Instituto de Profesorado, luego en 1958 cambia el nombre de profesorado básico y en el año 1970 en escuela universitaria de profesorado. Ya por el año 1987 se convierte en facultad en ese momento denominada de Formación Docente en Ciencias.

A lo largo de distintos años fue cobrando fuerza en la consolidación gracias a las carreras de profesorado y las licenciaturas que allí se desarrollaban. En principio se inició con la formación de profesores en las áreas de ciencias naturales, historia y geografía, incorporándose más tarde letras y matemáticas. En los años 90 se produjo una renovación a partir de la incorporación de licenciaturas en distintas disciplinas donde podemos ubicar por ejemplo la carrera de filosofía, ciencia política y sociología. Respecto a las cuestiones vinculadas a la investigación se fueron fortaleciendo por medio de la creación de programas, centros e institutos que posibilitó la participación en programas y proyectos de extensión, la formación de posgrado, ciclos de licenciatura para egresados de los institutos terciarios, como también distintas propuestas de modalidad a distancia.

Respecto a la carrera de filosofía, el 9 de diciembre del año 1999 se crea en el ámbito de la Universidad Nacional del Litoral la llamada licenciatura en filosofía, puesta en vigencia mediante resolución número 80 del Consejo Superior de la universidad y teniendo como sede la Facultad de Formación Docente en Ciencia. El primer plan de estudio se señala con la creación de la carrera, la cual tuvo como finalidad satisfacer una demanda propia del medio local y regional. Este acontecimiento dio la posibilidad de sistematizar una oferta educativa de grado en formación filosófica, necesidad que se atestigua por la existencia de varias asignaturas filosóficas en las organizaciones curriculares de distintas carreras de grado. Se destaca además también que se necesitaba retomar una tradición que fue interrumpida por los gobiernos de facto en el año 1978 y que había terminado por disolver el llamado instituto de filosofía de la UNL, el cual tenía un rol relevante en el desarrollo y conquista del prestigio regional y nacional.

La creación de la carrera de Filosofía en la Universidad Nacional del Litoral (UNL) se gestó como respuesta a una demanda persistente de la sociedad santafesina y regional. María Inés Prono, docente de la carrera, señaló que, a pesar de la existencia de otras carreras de Humanidades afines como letras e historia, siempre había estudiantes que, tras cursar materias introductorias de filosofía, manifestaban su interés en profundizar sus estudios y cuestionaban la ausencia de una carrera específica en la UNL. Esta inquietud, aunque no masiva, era constante y evidenciaba la necesidad de una formación filosófica más completa.

El proceso de implementación comenzó con la planificación de un primer ciclo, la Diplomatura en Humanidades, que actualmente constituye los dos primeros años de la Licenciatura. Sin embargo, durante la presentación de la propuesta, el rector de la UNL sorprendió a los presentes al anunciar la implementación de la Licenciatura en Filosofía completa. Adriana Gonzalo, docente de la carrera, recordó la sorpresa y satisfacción que generó esta decisión, ya que el plan original se limitaba al primer ciclo. La creación de la carrera de filosofía en la UNL respondió a una demanda social arraigada, que encontró su concreción en una licenciatura completa, superando las expectativas iniciales de una diplomatura. Este proceso refleja el reconocimiento de la importancia de la filosofía en el ámbito académico y cultural de la región, así como la capacidad de la universidad para adaptarse a las necesidades de su comunidad.

En el año 2000 se crea la licenciatura en filosofía (titulación de grado) y la Diplomatura en Humanidades (certificación intermedia otorgada cuando finaliza el ciclo inicial). En el marco de reformas institucionales, en el año 2003 se crea el departamento de filosofía dando lugar a cursos de posgrado que luego propiciarán la creación del Doctorado en Humanidades mención filosofía y en el año 2005 se aprobó formalmente la creación del Profesorado en Filosofía. Se destaca además que el profesorado y la licenciatura atraen un buen número de ingresantes y que en los últimos años mantiene un ritmo elevado.

En referencia a la estructura y la propuesta formativa del profesorado en filosofía circunscrito en el ámbito de la Universidad Nacional del Litoral es posible destacar que el mismo tiene una duración de cinco años y otorga al finalizar los tres primeros una titulación intermedia denominada Diplomado en Humanidades. En la presente propuesta el profesor de filosofía adquiere una formación para el ejercicio de la docencia en los niveles medio y Superior (terciario y universitario). Estará capacitado para brindar asesoramiento de carácter

profesional a organismos e instituciones nacionales, provinciales y municipales que se encuentran relacionadas con el ámbito de la educación. Por otro lado, se considera capacitado para asesorar en cuestiones de corte teórico-metodológicas vinculadas a la enseñanza de la filosofía, a la conducción y evaluación de propuestas de enseñanza en el área correspondiente y elaborar proyectos de investigación educacionales, curriculares e institucionales.

- Perfil del egresado e incumbencias profesionales

El perfil del egresado incluye una enumeración detallada de las incumbencias entre las que se destaca la docencia en los niveles secundario y superior del sistema educativo argentino, pero también el asesoramiento pedagógico y técnico en diferentes instancias, y la elaboración y participación de proyectos educativos. En términos analíticos, para el título de Profesor/a de Filosofía, se establecen las siguientes incumbencias y/o capacidades:

1. Ejercer, diseñar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en Filosofía, Formación Ética y Ciudadana y afines a las Humanidades, en todos los niveles del sistema educativo nacional para la educación formal, no formal e informal, presencial y a distancia.
2. Asesorar y participar en instituciones /organismos educativos, en particular Ministerios de Educación, en lo que respecta a la elaboración y a la fundamentación de propuestas curriculares para el área, así como en la formulación de políticas educativas.
3. Diseñar, gestionar y evaluar programas y proyectos de investigación educativa en las que se involucren los contenidos y/o las prácticas de la Filosofía.
4. Diseñar, producir y evaluar materiales educativos para la enseñanza de la Filosofía y de la Formación Ética y Ciudadana.
5. Planificar, gestionar y evaluar programas de formación, perfeccionamiento y actualización para el desempeño de los distintos roles en el sistema educativo.
6. Realizar tareas de divulgación en Filosofía y colaborar en la divulgación científica junto con especialistas de otras áreas de investigación.
7. Contribuir al desarrollo y ejecución de programas y tareas de extensión de la filosofía dirigidas al campo social.

8. Aconsejar a personas, instituciones y comités de ética sobre cuestiones de ética profesional, así como coordinar y/o participar en los últimos.
9. Asesorar sobre cuestiones filosóficas de interés en el área de las ciencias sociales y políticas, ciencias exactas y naturales y ciencias de la educación.
10. Realizar tareas de asesoramiento editorial en el campo de la filosofía en relación a la publicación de libros, revistas y diarios mediante la participación en consejos de redacción, consejos asesores o consultores.
11. Realizar tareas de traducción y revisión técnica de obras especializadas.
12. Contribuir en la formación y actualización del conocimiento del área en instituciones culturales, gremiales y afines.
13. Intervenir y asesorar en organismos de derechos humanos, asociaciones civiles, ONGs, con respecto a cuestiones antropológicas, de filosofía social política, de la cultura, etc.

Invitamos al lector/a a buscar los planes y correlatividades ofertados en la ciudad de Santa Fe, los mismos se ubican en el Anexo I. Ello permitirá observar la riqueza, alcances y límites de las instituciones y sus propuestas de formación de profesorado en filosofía para la educación secundaria.

CAPÍTULO 4

Marco Metodológico

4. Caracterización general

“El contexto social e institucional en que se realiza la investigación siempre enmarca las reflexiones sobre el proceso, pues las condiciones de trabajo y de vida imponen restricciones y abren perspectivas”. (Rockwel, 2009, p.42)

En este punto daremos a conocer nuestro posicionamiento metodológico y el camino que trazamos para el logro de los objetivos planteados para la presente investigación titulada: “Imaginario educativo sobre el ser profesor/a de filosofía en secundaria. Un estudio en los centros formativos de la ciudad de Santa Fe”. Tal propuesta se llevó a cabo por medio de un enfoque cualitativo de tipo exploratorio y comprensivista,

La investigación cualitativa, es un enfoque metodológico que se utiliza en el campo de las ciencias sociales y humanas para intentar comprender los fenómenos emergentes de manera adecuada, centrándose en una perspectiva contextual y holística. Los investigadores/as cualitativos pretenden indagar de manera profunda el significado que se encuentra detrás de la problemática a abordar. Este tipo de enfoque es valioso y útil cuando se aplica a situaciones poco conocidas o poco comprendidas.

Respecto al estudio exploratorio comprensivista, pretende explorar el fenómeno para identificar temas, patrones y variables que nos ayuden a lograr un entendimiento adecuado y profundo, proceso facilitado por la comprensión que involucra la perspectiva de los participantes y el contexto natural donde se encuentra entramado el fenómeno. Se considera el más acorde pues nos permite conocer los sentires en la propia voz de los/as protagonistas, es decir acceder a sus experiencias enraizadas en los contextos de pertenencia. Las ideas, creencias y sentimientos son un elemento rico, los cuales mediados por el diálogo nos ayudaron a construir nuevos conocimientos. Se trabajó además con centros formativos de la ciudad de Santa Fe, los cuales ofrecen la carrera de profesorado en filosofía (ISPI N.º4031-ISPI N.º 4062-Universidad Católica de Santa Fe-Universidad Nacional del Litoral).

Establecer las relaciones en el campo y registrar esa experiencia involucra necesariamente una dimensión subjetiva. Por ello, las respuestas a muchas de las preguntas sobre el trabajo de campo etnográfico no son técnicas. No hay una norma

metodológica que indique que se puede o se debe hacer. La interacción etnográfica en el campo, por ser un proceso social, en gran medida está fuera de nuestro control” (Rockwel, 2009, p. 49).

La unidad de análisis estuvo constituida por los/as estudiantes de filosofía de los centros formativos de la ciudad de Santa Fe, cinco⁷ en total (quienes se dieron a conocer como tres varones y dos mujeres) y se trabajó haciendo hincapié en sus trayectorias e itinerarios formativos, sobre todo en los campos de la formación disciplinar y en los de la formación docente, sus biografías educativas y las percepciones que ellos/as tienen de las mismas.

Se aplicó la técnica de entrevista semi estructurada a los fines de lograr una recopilación de datos y de este modo explorar los emergentes a través del flujo de la conversación. “la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario(…)” (Flick, 2012, p.89). Importa señalar que la entrevista semiestructurada parte de reconocer que las personas entrevistadas tienen conocimientos especiales comprendido como teorías subjetivas sobre el tema de investigación, lo que los constituye en sujetos de información válidos y esto posibilita la captación y riqueza de la complejidad de conocimientos. Por ello Sheele y Groeben (1998) proponen una elaboración particular de entrevistas semi estructuradas en su método de teoría subjetiva. Cuando hacemos referencia a la teoría subjetiva estamos hablando de un conjunto complejo de conocimientos que los entrevistados poseen respecto al tema de estudio, dichos conocimientos incluyen supuestos que se encuentran de manera implícita y que requieren de la ayuda metodológica para articularse. Según nuestros especialistas las teorías subjetivas están compuestas de capas articuladas, unas son externas, explícitas y accesibles a través de preguntas abiertas y otras implícitas a las cuales solo se puede acceder mediante una combinación de distintos tipos de preguntas.

Otra técnica utilizada en la presente investigación, fue la observación participante, aplicada a un ateneo de práctica docente de la UNL, la cual se ubica dentro del paradigma de investigación cualitativa y que busca la interacción activa entre el investigador y los

⁷ Para este tipo de estudio la opción no es la cantidad sino la profundidad interpretativa y con las cinco entrevistas se ha buscado evidenciar en el discurso esos imaginarios y las tensiones que se van reiterando.

llamados informantes involucrados en su contexto o entorno social. Taylor y Bogdan (1984), sostienen que el enfoque implica el acceso y selección de un escenario social, una organización o institución, la interacción con los informantes de modo sistemático y no inclusivo y la recolección de datos. Importa destacar que este método combina varias tipologías de observación y posibilita al investigador obtener una comprensión profunda del contexto social estudiado

En lo concerniente al análisis de los datos, nos servimos del enfoque histórico-hermenéutico-educativo. El mencionado enfoque está basado en la idea de comprender a la educación en su contexto histórico y cultural, sirviéndose de métodos interpretativos para poder analizar tanto textos, como prácticas y procesos educativos a lo largo del tiempo. Dicha perspectiva reconoce que las prácticas y las ideas se encuentran influenciadas por factores históricos y socioculturales, por lo tanto, se propone desentrañar los significados y las relevancias de estas influencias.

La educación es un acto de conocimiento, un proceso de codificación e interpretación. Es, en este sentido, un proceso hermenéutico, que se da en un espacio donde los sujetos no se limitan a ser receptores pasivos de conocimiento, sino que están involucrados activamente en la reconfiguración del saber, como una praxis crítica. (Freire, 1996, p.81)

Otro aspecto abordado por este método, tiene que ver con las teorías educativas, las mediaciones pedagógicas y las políticas y cómo estos aspectos se relacionan con claves históricas, considerando cómo han ido evolucionando a lo largo del tiempo. La hermenéutica entendida como el arte de la interpretación tiene un papel central en este proceso para ayudar a los investigadores a comprender y dar sentido a los textos y prácticas educativas presentes y pasadas. En definitiva, el presente enfoque ha sido útil para comprender cómo han surgido y desarrollado las nociones en torno al significado de ser profesor de filosofía y así también poder ubicar las influencias que éstas tienen en el actual contexto.

Una figura fundamental ha sido la de Gadamer quien sostiene que: “La educación es educarse”, el pensador hace un balance de su propia experiencia como estudiante, comentando sus vivencias personales e ilustrando con varios ejemplos, los efectos que determinados acontecimientos externos pueden tener en la configuración de una personalidad” (Gadamer, 2000, p. 35). Este filósofo ha tenido un gran aporte en la filosofía

de occidente, teniendo influencia en numerosos autores (Heidegger, Ricoeur, Rorty, entre otros) que se sirven de su metodología, especialmente en las ciencias humanas incluyendo la educación. Estos especialistas comparten la convicción de que el conocimiento humano se encuentra enraizado en tradiciones y prácticas sociales, reconociendo que no existen los acontecimientos humanos en abstracto ya que todo conocimiento está contextualizado por factores como el espacio tiempo, el lenguaje y la cultura.

Cuando se aplica el método hermenéutico en educación, se hace necesario considerar la noción de prejuicio, ubicando perspectivas teóricas y prácticas que van moldeando la percepción de la realidad y que se orientan hacia determinado tipo de interpretación. La denominada comprensión se va desarrollando dentro del horizonte del sujeto que conoce y que está influenciado por su propia tradición y contexto. Gadamer concibe la tradición como una fuerza dinámica que tiene influencia en la comprensión, pero también reconoce que los participantes activos en la vida contribuyen a dar forma al pasado y a comunicar su significado. La estructura circular de la comprensión que está basada en una pre comprensión y en la anticipación de sentido es condición fundamental en la hermenéutica gadameriana. En el método hermenéutico se establece un diálogo con el pasado y con otros intérpretes, lo que produce una conversación en la que se pretende comprender y ser comprendido. La hermenéutica va a jugar un papel fundamental en la educación al permitirnos la posibilidad de interpretar y dar sentido a las experiencias educativas dentro de los contextos históricos y culturales, promoviendo así un entendimiento más profundo y enriquecedor⁸.

Educación es educarse en la escucha, la acogida del otro, la colaboración, la comprensión y la transformación del mundo, en el sentido de que responde a los anhelos más profundos de las grandes mayorías. Para Gadamer la auténtica fuente de enseñanza es la que irradia los encuentros humanos. (López, 2013, p. 99)

Finalmente se valoró el aporte de lo documental bibliográfico en el acceso a planes de estudio, legislación, planes de formación del profesorado y diseños curriculares de la provincia de Santa Fe. Respecto al método documental bibliográfico estamos en presencia

⁸ Tanto para Gadamer como para Ricoeur comprender es siempre interpretar pues no hay descripción neutral. Por ello el trabajo de las entrevistas busca interpretar sentidos sobre el ser profesor/a de filosofía. Para dicho enfoque describir es un modo de interpretar.

de una técnica de investigación que sienta sus bases en el análisis y la recopilación de información a través de fuentes documentales y bibliográficas escritas. Este tipo de enfoque es utilizado en investigación académicas y científicas para revisar literatura existente sobre el tema que se investiga y dar un contexto a la problematización de investigación, para poder identificar teorías relevantes y dar fundamento a los argumentos. Así mismo importa destacar que el método documental bibliográfico implica algunas etapas como son:

- Identificación de fuentes: el investigador por medio de un proceso de selección localiza varias fuentes bibliográficas que considera relevantes sobre el tema a investigar (documentos gubernamentales, informes gubernamentales técnicos o artículos especializados, libros, entre otros).
- Recopilación de datos: quien Investiga analiza y lee desde una perspectiva crítica la fuente seleccionada y se propone extraer información pertinente, argumentos, ideas claves, Evidencias relevantes para la investigación en curso.
- Organización y síntesis: en este proceso el investigador se propone organizar la información que ha recopilado desde una perspectiva coherente y lógica, tratando de identificar patrones, tendencias y temas comunes.
- Análisis crítico: el investigador se propone evaluar la calidad, la confiabilidad y la relevancia de las fuentes bibliográficas abordadas y considera la autoridad de los autores, la actualización de la información y la validez de los argumentos de otras fuentes.
- Aplicación en la investigación: en esta etapa el investigador utiliza la información y los conocimientos derivados de este trabajo para elaborar un informe de su investigación y fundamentar desde una perspectiva argumentativa identificando lagunas en el conocimiento existente y generando nuevas ideas y perspectivas.

El método documental bibliográfico es muy útil, sobre todo en etapas tempranas de la investigación posibilitando la revisión de literatura existente y a la vez puede constituirse en una parte importante del proceso de investigación dando una base sólida de conocimiento para desarrollar nuevas investigaciones y contribuciones en el campo de trabajo. El presente método:

Intenta leer y otorgar sentido a unos documentos que fueron escritos con una intención distinta a esta dentro de la cual se intenta comprenderlos. Procura

sistematizar y dar a conocer un conocimiento producido con anterioridad al que se intenta construir ahora. En otras palabras, parte de propuestas y resultados sistemáticos, alcanzados en procesos de conocimiento previos a la investigación que ahora intenta leerlos y comprenderlos. (Vargas, 1992; p 26).

Para ver las categorías de estudio que nos permitirán conocer los imaginarios educativos ver Anexo II (matriz de datos).

CAPÍTULO 5

Análisis e interpretación de los datos

Luego de haber realizado la presentación del diseño metodológico, nos dedicaremos en el presente espacio, al análisis e interpretación de los datos que pudimos recabar luego de las entrevistas, observación participante y el análisis de perfiles institucionales y planes de estudio correspondientes a la carrera de filosofía de los distintos centros formativos de la ciudad de Santa Fe y también referenciar un balance, hallazgos y valoraciones que evidencia la información abordada.

5.1 Criterios para el análisis⁹

Las dinámicas y procesos formativos en el ámbito de la filosofía, particularmente en los espacios de profesorado para la educación secundaria de la ciudad de Santa Fe, se constituyen en un territorio de análisis complejo, pues en él se entran diversos aspectos de corte socio-cultural, pedagógico-didáctico y epistemológico. Dichos procesos no solo tienen que ver con aspectos de transmisión del saber filosófico, sino que se encuentran profundamente ligados a las concepciones que versan en torno a la idea de conocimiento, de filosofía y de ciencia que cada comunidad educativa comunica a sus futuros docentes. En tal sentido, consideramos que el enfoque histórico-hermenéutico-educativo, posibilita como ya se dijo la comprensión de dichas dinámicas en lo concerniente a su dimensión diacrónica y sincrónica, integrando además las transformaciones que se van suscitando en el camino filosófico-educativo que impactan en la formación de los futuros profesores.

El presente estudio analítico pretende identificar las diversas instituciones e indagar sobre los perfiles de egresados que generan dicho centro formativo, reconociendo de este modo los posicionamientos institucionales e influencias que giran en torno a las ideas de conocimiento, filosofía y educación. Cabe aclarar que tales posicionamientos ejercen influencia sobre el modo en el que se enseñará filosofía en el nivel medio, dirigido a juventudes y adultos.

Por otro lado, se pretende indagar acerca de los imaginarios que se construyen alrededor de la figura del docente de filosofía, especialmente en estudiantes avanzados

⁹ Por razones éticas se preservan nombres propios y se ha hecho la opción de utilizar un género neutral para referirse a los/as estudiantes. El presente posicionamiento se indica para investigaciones cualitativas en contextos sensibles.

pertenecientes a cada uno de los centros formativos de la ciudad de Santa Fe y de este modo identificar expectativas y modos de comprender la figura o el rol del profesor/a de filosofía.

A través del presente análisis buscamos configurar los modos de actuación profesional y los perfiles de estudiantes avanzados que se encuentran transitando sus prácticas profesionalizantes, patentizando las conexiones establecidas entre la futura práctica docente y la formación académica. Creemos por tanto que por medio del enfoque histórico-hermenéutico- educativo se pueden situar las prácticas formativas en un marco temporal que nos ayude a comprender cómo tanto las concepciones filosóficas y pedagógico-didácticas, como las transformaciones sociales y culturales han ejercido influencia en la configuración de dicho proceso.

5.2 Análisis e interpretación hermenéutico-educativa de las entrevistas a estudiantes de docencia de los diversos centros formativos

El presente enfoque, hace énfasis en la interpretación de los significados que los estudiantes avanzados atribuyen a la filosofía y a la enseñanza de esta, entendiendo que esas nociones son el resultado de un proceso formativo que no es estático, sino que es dinámico y que se encuentra en constante tensión y resignificación. A continuación, compartimos los análisis realizados a las entrevistas, perfiles institucionales y planes de estudios de los cuatro centros formativos de la Ciudad de Santa Fe. Se sugiere acompañar la lectura con la matriz de datos confeccionada para tal fin. (Ver Anexo II)

5.2.1 Categoría: “Posicionamientos institucionales”

5.2.1.1 Subcategoría conocimiento

Comenzamos nuestro análisis, comentando que los imaginarios que se construyen en torno a la idea de conocimiento por parte de los profesores de filosofía para la educación secundaria de la ciudad de Santa Fe nos dan la posibilidad de acceder a las concepciones individuales y sociales que van configurando la enseñanza y el aprendizaje en este ámbito. Tales imaginarios que se comprenden, van orientando el modo en que los seres humanos interpretan el mundo y ofrecen un papel fundamental en el modo sobre el cual los/as profesores/as filosofía abordan la noción de conocimiento en el espacio escolar.

El primer estudiante entrevistado, proveniente de la Universidad Católica de Santa Fe realizó una descripción en torno al conocimiento como algo que se encuentra

profundamente ligado a la certeza y a la investigación: “eso que se analiza, que se estudia, que se investiga, que se tiene como cierto”. Sus palabras nos dan a conocer una visión que se encuentra enmarcada en la objetividad y en el método, perspectiva que nos recuerda a los ideales modernos que han dado lugar a la ciencia. Este enfoque nos lleva a reflexionar acerca del modo en el que se concibe el conocimiento académico, el cual se caracteriza como algo seguro y verificable. Este posicionamiento puede dar un respaldo fuerte a la enseñanza de la filosofía, pero corre el riesgo de no integrar diversas perspectivas en torno al saber.

Por su parte, el segundo entrevistado, estudiante del instituto Superior N.º 4031, nos planteó una idea de conocimiento en clave interdisciplinaria: “conjunto de aprendizajes, de saberes, del cual se puede valer una persona y que se obtiene a partir de la educación y la experiencia”. Esta perspectiva polifacética nos parece enriquecedora ya que se propone integrar saberes formales (racionalismo, empirismo, idealismo) y experienciales, lo cual nos posibilita acceder a un conocimiento desde distintas perspectivas.

El tercer entrevistado, estudiante del instituto Castañeda, nos ofreció una mirada que articula los aportes de los sentidos y la razón: “el conocimiento primero tiene que ser adquirido por medio de los sentidos y de la razón.”, esta mirada resalta la idea de proceso de adquisición y reproducción del saber, donde se diferencia el conocimiento cotidiano del científico. Esta síntesis entre racionalidad y experiencia nos lleva a pensar sobre la importancia de enseñar a los/as estudiantes el valor que se le puede otorgar al saber que surge en la vida cotidiana y que se ilumina con el saber científico.

El cuarto entrevistado, del instituto San Juan de Ávila, nos dio a conocer una visión más jerárquica del conocimiento: “conocimiento en distintos grados, cotidiano y especializado, se aloja en la memoria y se aprende.” Al igual que el anterior da lugar a una articulación entre lo cotidiano y lo especializado. Este comentario ofrece una mirada de cómo los futuros docentes dan cuenta de una relación intrínseca en los diversos niveles del conocimiento y en el valor y relevancia que tienen en la práctica educativa.

Finalmente, el quinto entrevistado, estudiante de la Universidad Nacional del Litoral, nos presentó una perspectiva relacional acerca del conocimiento: “El conocimiento es más que pensamiento. Es un modo de vincularse con la realidad, de interpretarla, de construir creencias acerca de ella.” Su perspectiva que concibe al conocimiento como un puente entre el ser humano y el mundo, enfatiza la capacidad de los sujetos en la construcción de sentidos.

Tal enfoque nos pareció especialmente valioso pues nos invita a repensar la enseñanza como un proceso dinámico de interacción con la realidad.

Complementando estas posturas, la filósofa argentina Esther Díaz (2017), nos ofrece una mirada que nos ayuda a repensar el lugar del conocimiento en la tarea educativa. Según la autora:

(...) el conocimiento explica, predice (o retrodice) y acciona. Enuncia las características que singularizan a determinados fenómenos (describe), desarrolla los motivos de su acaecer (explica), preanuncia en qué condiciones podría producirse un hecho similar (predice)—también hay disciplinas que, como la historia, analizan acontecimientos que ocurrieron en el pasado (retrodice)—e interactúa con la realidad (acciona). Distinguimos como mínimo dos tipos de conocimiento: el que se adquiere por sentido común y el que surge de investigaciones sistemáticas y metodológicas (p. 35).

Desde una mirada global los diversos testimonios reflejan una riqueza y diversidad de perspectivas en torno a la idea de conocimiento, algunos de los entrevistados ponen énfasis en la objetividad y la certeza propia de visiones más tradicionales y otros destacan la importancia y el valor de la experiencia y la interdisciplinariedad. Consideramos que los distintos enfoques no solamente enriquecen nuestro análisis, sino que nos llevan a poder reconocer cómo dichas nociones influyen en la formación de los futuros docentes de filosofía y el modo en el que se organizan las propuestas de enseñanza.

5.2.1.2 Subcategoría ciencia

Respecto a la subcategoría ciencia los/as futuros profesore/as de filosofía para la educación secundaria de la ciudad de Santa Fe, nos ofrecen una idea bastante compleja sobre esta categoría. Dichas visiones no se encuentran marcadas solo dentro de definiciones conceptuales, sino que emergen de ellas valores, prácticas y formas de pensar sobre lo que se concibe como ciencia.

Al analizar dichos marcos de pensamiento, nos damos cuenta que varios de ellos asocian la noción de ciencia con orden y método, es este el caso de los entrevistados N.º 1 y 2, quienes afirman que para ellos ciencia se concibe como: “sistematización de conocimientos”, los cuales se encuentran estructurados y organizados a partir del método científico. Observamos aquí nuevamente, que esta perspectiva se encuentra en la línea de

las ideas del positivismo las cuales han marcado el desarrollo de la ciencia en la modernidad y que se caracterizan por la objetividad y la certeza.

Distinta es la mirada de los estudiantes N.º 3 y 4, quienes sostuvieron que ciencia es: “todo aquello que se puede probar” o “conocimiento generado y avalado por una comunidad científica”. Ambas perspectivas, sostienen que tiene que ver con lo disciplinar, estos posicionamientos evidencian una mirada de lo empírico y verificable, Sumando también que la ciencia tiene que ser generada y validada dentro de lo que llamamos comunidad científica. Otra característica que se hace evidente tiene que ver con que la ciencia está vinculada a un conjunto ordenado de conocimientos, los cuales se obtienen por medio de un método.

Nos parece muy interesante el aporte que realizó el entrevistado N.º 5, quién se animó a señalar que la ciencia está vinculada a la problematización y a las preguntas, pues a su entender no solo se trata de organizar aquello que se sabe sino de generar preguntas potentes sobre aquello que aún no entendemos; lo que tiene de interesante este aporte es que nos posiciona en una mirada de la ciencia como herramienta que nos permite afrontar los desafíos del mundo de hoy y que se encuentra en constante interrogación.

En esta línea señala Chaparro (2006): “la ciencia es un saber problemático, siempre expuesto a la crítica y a la refutación, con huellas del sujeto que investiga y de su contexto” (p. 46), lo que nos ayuda a imaginar que la ciencia al ser una práctica humana se encuentra en constante transformación y revisión.

En los espacios escolares, nos hallamos frente a diversas ideas en torno a la ciencia pues hay posicionamientos más tradicionales, los cuales conciben a esta actividad como algo sistemático y seguro a diferencia de miradas que conciben a la ciencia como actividad en constante dinamismo. Esta posible tensión se constituye en un desafío para los/as futuros/as profesores/as de filosofía de educación secundaria quienes están llamados/as a presentar una mirada sobre la ciencia desde un enclave complejo y plural.

5.2.1.3 Subcategoría filosofía

Cuando nos adentramos en las distintas perspectivas y nociones que tienen los participantes entrevistados acerca de la filosofía, es posible ver que cada uno de ellos resalta algún aspecto particular en el modo de comprender y vivenciar esta disciplina, aunque también es posible hallar ciertas coincidencias.

En el caso de nuestro entrevistado número uno, nos aportó una perspectiva que consideramos complementaria y relacional entre los aspectos teóricos y los prácticos, aquí la dimensión del conocimiento filosófico y las ideas que de allí emanan, dan lugar a aspectos más abstractos pero que se encuentran fuertemente vinculados y entramados en la realidad y cotidianidad. Dicho acercamiento nos da a conocer una mirada donde la filosofía no puede ser reducida a una actividad de corte intelectual, sino que puede ser una vía regia para ordenar ideas y dar sentido a nuestra existencia.

Por su parte el entrevistado N.º 2, nos compartió una visión de la filosofía como mediación o herramienta para generar duda de todo aquello que se acepta como cierto. Sería considerarla como un constante desafío a las propias creencias, a las certezas, a las cuales muchas veces damos un valor de veracidad. Tal perspectiva es una invitación a romper con lo establecido y a dar lugar a nuevos modos del pensar. Nos parece un aporte valioso pues nos pone en la línea de considerar a la filosofía como desafío para la vida y poder de este modo surcar propios caminos y alcanzar nuevos horizontes de comprensión.

El estudiante entrevistado N.º 3, nos comparte un enfoque alejado de los aspectos puramente teóricos y nos abre a una mirada más humanizada, para él la filosofía sólo es útil cuando está conectada con la vida y cuando se va entrando en la cotidianidad. Estamos en presencia frente a una visión que concibe que el filosofar es necesario para la comprensión de lo vital del día a día, es decir que, si no nos acompaña en el acontecer de lo diario, sería una actividad sin sentido, vacía. Nos hallamos frente a una mirada de una filosofía viva que da lugar a la sabiduría y que puede servir de guía para ayudarnos a encontrar sentido.

Por su parte nuestro entrevistado N.º 4, presentó a la filosofía como una actividad natural del ser humano, filosofar es algo inherente a nuestra condición, entonces no es solo una actividad ligada al pensamiento sino un camino que nos conduce a alcanzar la verdad. Su perspectiva muy propia de alguien que se forma para la vida sacerdotal, relaciona esta búsqueda de la verdad con la dimensión trascendente (Dios). Por lo tanto, la filosofía se convierte en una fuente de sentido para el mundo y para la existencia de la humanidad.

En lo que respecta a nuestro estudiante entrevistado N.º 5, nos propuso un enfoque filosófico más relacional, porque según su mirada la filosofía no puede quedar sujeta a un solo modo de comprender la tradición o a un conjunto de ideas cerradas, sino que la misma se va enriqueciendo a partir de las transformaciones históricas y del diálogo del ser humano

con la realidad que lo rodea. Su noción de filosofía, nos ofrece una mirada polifacética, abriendo una visión más plural y rica, que pueden ser muy valiosa en los espacios de formación del nivel secundario.

Desde su perspectiva vital e intelectual, Esther Díaz, (2017). Pensadora que aporta una mirada crítica hacia las estructuras de poder, aborda la filosofía como una actividad generativa que puede ser sumamente significativa para el mundo de hoy y sobre todo para quienes nos dedicamos a la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario. Ella compara a la filosofía con el amor y la creatividad, retomando la idea de amantes que se encuentran con la belleza y la verdad. También para ella la filosofía es una fuerza vital, un camino que desafía constantemente a los seres humanos a una renovación y a la ampliación del pensamiento y a la posibilidad de tomar una postura crítica, surcando de este modo nuevos senderos para la comprensión más profunda de la vida.

Desde una mirada de conjunto las diversas visiones, nos dieron a conocer una perspectiva de la filosofía que no comprende simplemente aspectos teóricos, sino que necesariamente tiene que vincularse con el sentido de lo existente. Esta visión es sumamente necesaria para construir propuestas de enseñanza que desafíen y que inviten a pensar más allá, creando disposición que dé lugar al pensamiento crítico reflexivo. La filosofía no es por lo tanto solo un campo de estudio sino una forma de posicionarnos y de entrar en el mundo.

5.2.1.4 Subcategoría enseñanza de la filosofía en el nivel medio

Las distintas voces que hemos entrevistado coinciden en el valor de la filosofía como una herramienta para la formación integral de los estudiantes, es decir que ella no puede ser reducida a la mera transmisión de aspectos teóricos, sino que es una invitación a crear actitud filosófica para despertar la curiosidad y fomentar el análisis crítico-reflexivo. Compartimos a continuación algunos detalles y matices que nos han dejado nuestros estudiantes entrevistados.

En el caso del estudiante de la Universidad Católica de Santa Fe, nos dio a conocer una comprensión de la filosofía como una búsqueda constante del sentido y de la indagación acerca de nuestra propia identidad formulando interrogantes como: ¿Quién soy? ¿Qué es el mundo? ¿Cuál es nuestro lugar en él? La recuperación del valor integral de la teoría y la práctica nos da a entender que la enseñanza no debe ser solamente circunscrita a aspectos abstractos, sino que está íntimamente imbricada en la experiencia de la vida.

Por su parte el entrevistado N.º 2, del instituto Castañeda, recuperó la necesidad de cuestionar aquello establecido, fomentar un pensamiento que es considerado “por obvio”; su idea de enseñanza de la filosofía para el nivel medio se constituye en un desafío del sentido común y es una invitación a generar espacios que abran y exploren.

El estudiante entrevistado N.º 3, también del instituto Castañeda, subrayó la relevancia de desarrollar habilidades de corte cognitivo como lo son el pensamiento crítico y reflexivo; propone una idea de enseñanza de la filosofía para el nivel secundario que sea un espacio propicio para el desarrollo de ciertos saberes y que tengan su raíz fundante en la disposición filosófica para poder ofrecer argumentos sólidos en relación a sus propios pensamientos

En el caso del estudiante proveniente del instituto San Juan de Ávila, la filosofía es ordenadora de la realidad y nos permite comprender de manera profunda el mundo. Su enfoque en torno a la enseñanza de la filosofía sostiene la idea de un ejercicio de apertura mental y de búsqueda de nuevos significados.

Finalmente, el estudiante de la UNL, destacó la relevancia que tiene la tradición filosófica y la necesidad de proponer a las juventudes una disposición para el pensar y de este modo fomentar un diálogo abierto y que respete las diferencias.

En esta línea autores como Morales y Bedetti (2022), Obiols (2002), Kohan (2008) y Cerletti (2008), tienen como punto de coincidencia que para ellos/as enseñar filosofía en el nivel medio es un proceso, donde el docente se constituye en un puente entre la tradición y su propio pensamiento, su rol busca fomentar la capacidad de cuestionar y la autonomía en las reflexiones. Por eso la enseñanza de la filosofía en el nivel medio se considera una tarea compleja y enriquecedora donde los docentes tienen la responsabilidad de crear espacios que susciten el diálogo y la reflexión de las juventudes para el desarrollo de habilidades emocionales sociales y cognitivas.

5.2.3 Categoría: “Los imaginarios sobre la figura del/la profesor/a de Filosofía para la educación secundaria en estudiantes avanzados del profesorado de filosofía

5.2.3.1 Subcategoría competencias del/la profesor/a de filosofía

El análisis de la subcategoría en torno a las competencias del profesor de filosofía nos dio a conocer una variedad de perspectivas, con matices propios y puntos en común.

Nuestro entrevistado de la Universidad Católica de Santa Fe, dio relevancia a la necesidad del gusto por la docencia y la necesidad de un posicionamiento y actitud flexibles, lo que nos ofrece una perspectiva sobre la enseñanza de la filosofía que no está reducida simplemente a la transmisión de conocimiento, sino que hace necesaria la capacidad de apertura del docente a los diversos contextos y personas con las que le toque trabajar. Por otro lado, el énfasis puesto en la integración entre análisis y reflexión nos dio a conocer que la formación del docente no se reduce meramente aspectos técnicos, sino que implica un constante análisis y reflexión sobre la propia práctica.

Por su parte, el entrevistado N.º 2, nos ofreció una visión acerca del profesor de filosofía configurada en clave de mediador y compañero de camino a la hora de despertar y desarrollar el pensamiento autónomo y crítico reflexivo por parte de los/as estudiantes. Esto posibilitó comprender que la enseñanza de la filosofía, según su mirada no se limita solamente a la exposición de autores y aspectos teóricos, sino que exige por parte del docente el acompañamiento y la guía para el desarrollo de un pensamiento autónomo por parte de los/as estudiantes.

El entrevistado N.º 3, destacó que las competencias de un profesor de filosofía, comprenden el dominio de los contenidos específicos filosóficos y la capacidad para generar y desarrollar un pensamiento crítico, promoviendo la creatividad y la empatía. Aquí también, la enseñanza de la filosofía no se agotó en el dominio erudito, sino que la misma práctica involucra un posicionamiento ético profesional y humanitario de la actividad docente. La relación intrínseca entre el conocimiento filosófico y el desarrollo integral en la formación de los/as estudiantes ha quedado bastante clara aquí.

El estudiante del instituto San Juan de Ávila, destacó que las competencias del profesor de filosofía incluyen el modo propio de ser filósofo con la integración de aspectos eminentemente pedagógicos, la capacidad de diálogo, escucha y observación. Además, la capacidad de hacer pensar y motivar al gusto por la filosofía. Su visión nos ha permitido reconocer que la filosofía no solo se enseña, sino que se comunica y se vive como actitud existencial

Nuestro entrevistado N.º 5, se posicionó en una perspectiva problematizadora en torno a la categoría aquí abordada, señalando o sugiriendo que debería matizarse según se hable de habilidades, capacidades o conocimientos estrictamente académicos. El planteo realizado,

nos posibilita reconocer en este caso, que la enseñanza de la filosofía debe ser sostenida sobre dos pilares fundamentales: la vinculación del docente con la disciplina y la relación pedagógica con los/as estudiantes. Esta doble dimensión, nos dio la pauta de que la enseñanza de la filosofía requiere tanto de la profundidad teórica como de las habilidades relacionales y comunicativas.

Al respecto Perrenoud (2001) sostiene que las competencias de un educador no permanecen estáticas, sino que se van transformando a lo largo del tiempo. Por lo tanto, la enseñanza de la filosofía lejos de ser una práctica inmutable, se ha venido reinventando constantemente de acuerdo a las necesidades de los contextos educativos en los que se desarrolla.

Consideramos que el análisis nos ha posibilitado reconocer que las competencias del futuro/a profesor/a de filosofía no deben limitarse a cuestiones meramente técnicas, sino que implican una interrelación importante entre conocimiento disciplinar, capacidad reflexiva y compromiso con el aprendizaje y formación de los/as estudiantes

5.2.3.2 Subcategoría dominio del saber teórico

Respecto al análisis del dominio del saber teórico en torno a la enseñanza de la filosofía para nivel secundario, los estudiantes de formación docente de la ciudad de Santa Fe revelaron la importancia que esta tiene para el ejercicio de la profesión.

Al respecto, nuestro entrevistado N.º 1 lo consideró fundamental como un punto de partida sobre el cual el profesor/a puede introducir a los estudiantes en el mundo filosófico y conducirlos de este modo a una puesta en práctica en la vida cotidiana. Tal visión nos ha permitido comprender que el conocimiento teórico es fundamental para el desarrollo de la actitud filosófica y su vínculo en el diario transitar, es decir no hay posibilidad de actitudes filosófica sin la base y el apoyo de los aportes teóricos, este último es necesario para un buen desarrollo del conocimiento filosófico.

En caso del entrevistado N.º 2, se hace necesario que el profesor/a de filosofía domine los aspectos más relevantes vinculados a las problemáticas filosóficas fundamentales desarrolladas por los grandes pensadores/as a lo largo de la historia. Este posicionamiento sugirió que la enseñanza de la filosofía exige un conocimiento sólido en los debates fundamentales para poder de este modo guiar al estudiantado en una comprensión amplia de

los interrogantes que han estructurado las distintas ramas de la filosofía y sus problemas en las diversas épocas.

Nuestro entrevistado N.º 3, enfatizó su perspectiva señalando que el dominio del saber teórico no implica solamente conocer conceptos y problemas de manera abstracta, sino que es fundamental comprenderlos en su contexto histórico y cultural. Su mirada destacó, además, la importancia de saber relacionar estos saberes con las problemáticas actuales, para no reducir la enseñanza de la filosofía a la repetición mecánica de autores y fechas, sino que la función del manejo teórico da cuenta de que la filosofía es una fuente viva a lo largo de la historia.

El entrevistado N.º 4, por su parte dio importancia a la necesidad de saber reconocer el contexto de cada pensador, pero habilitando la pregunta de si esas ideas siguen teniendo pertinencia. Esta apreciación, destacó el valor de los/as pensadores/as de la tradición y sus aportes significativos, se subrayó aquí la combinación de las dos tradiciones más clásicas en la enseñanza de la filosofía, la italiana centrada en la autores/as y su contexto y la francesa en clave de problematización.

Por su parte el entrevistado N.º 5, nos ofreció una perspectiva más reflexiva señalando que el dominio del saber teórico debería estar en consonancia y vínculo con aquello que el docente estableció en su propuesta de enseñanza y el recorte disciplinar destinado a la educación secundaria. El planteo ha sugerido que la profundidad del conocimiento filosófico va a depender en parte de la relación personal y profesional que cada docente ha ido cultivando con la filosofía, es decir la síntesis que cada uno ha ido realizando a lo largo de su trayectoria formativa.

Según Sánchez (2018), el dominio del saber teórico constituye una competencia fundamental del profesorado, en tanto posibilita no solo el acceso y el manejo reflexivo de los contenidos, sino también su contextualización en función de las particularidades del aula. Este tipo de conocimiento favorece un intercambio de saberes que habilita prácticas críticas y la construcción de aprendizajes significativos y dadores de sentido.

El análisis de esta subcategoría permite reconocer que el manejo del saber teórico en la enseñanza de la filosofía no se reduce a una acumulación de información. Se trata, más bien, de un ejercicio de comprensión profunda e integración de saberes y experiencias construidos a lo largo de la trayectoria formativa. Estos conocimientos requieren ser puestos

en diálogo con las demandas del contexto, tanto personal como escolar, en el que se desarrolla la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario.

5.2.3.3 Subcategoría experticia didáctica

La reflexión sobre la experticia didáctica vinculada a la enseñanza de la filosofía, nos ha llevado a reconocer que esta no se trata solo del manejo disciplinar, sino que se hace necesaria la capacidad de comunicarla y de hacerla significativa. El entrevistado de la Universidad Católica de Santa Fe, resaltó la necesidad de integrar y equilibrar entre la vida y la práctica, reconociendo que enseñar filosofía no solo es hablar de ideas abstractas sino de darles un sentido y un valor para la vida cotidiana de los/as estudiantes utilizando mediaciones que despierten el interés del auditorio juvenil.

Por su parte, el entrevistado N.º 2, resaltó la importancia de que el docente maneje estrategias y técnicas adecuadas para cada contexto, por lo tanto la enseñanza de la filosofía no puede ser reducida a una única forma de enseñar, sino que requiere de la capacidad y sensibilidad para leer las situaciones del contexto social e histórico del que provienen los/as estudiantes y adaptar los recursos pedagógicos a las necesidades y las demandas de quienes componen y dan vida al espacio del aula.

En relación a la categoría que aquí nos convoca, el entrevistado Nº3 profundizó en la idea de que la experticia didáctica es la capacidad de transformar el conocimiento filosófico en algo accesible y relevante. Por ello, el diseño de actividades y recursos no es un fin en sí mismo si no es el modo de vehicular los contenidos y ayudar en la apropiación y significación de los mismos, estimulando el pensamiento crítico.

Desde otro enclave de lectura, el entrevistado Nº4, del ISPI “San Juan de Ávila”, vinculó la experticia didáctica con la identidad del profesor/a de filosofía, lo que da cuenta que asumir la enseñanza de la filosofía es un oficio que requiere formación, experiencia, pasión y compromiso por el saber.

Nuestro entrevistado Nº5, de UNL, problematizó la categoría experticia, instalando el interrogante sobre su significado. Su reflexión hizo patente que no estamos en presencia de un ideal a alcanzar, sino en el desarrollo de habilidades que posibiliten generar experiencias genuinas y ricas de aprendizaje, siempre dialogando con cada contexto educativo.

González (2015) señala que la experticia didáctica implica no solo un conocimiento profundo de la disciplina, sino también la habilidad para transformar ese conocimiento en experiencias de aprendizaje significativas. Esto requiere que los/as docentes empleen estrategias pedagógicas adecuadas que fomenten la comprensión y el pensamiento crítico de los estudiantes (p. 25).

Podemos afirmar entonces, que hablar de experticia didáctica en la enseñanza de la filosofía no nos lleva a una perspectiva cerrada o encorsetada, sino que estamos en presencia de un ejercicio de continua adaptación y exploración de posibilidades. Por lo tanto, no basta con saber mucha filosofía, sino que es necesario trabajar en el intercambio de saberes para despertar el interés y abrir espacios donde emerjan interrogantes genuinos que se puedan entramar con los de la tradición. En definitiva, los futuros/as profesores/as de filosofía más que expertos/as son mediadores/as de un diálogo que trasciende el aula y se encarna en la vida misma.

5.2.3.4 Subcategoría ideas y expectativas sobre el rol del profesor/a de filosofía en el nivel secundario.

Creemos importante señalar que, el rol del profesor/a de filosofía del nivel secundario trasciende la idea de transmisión de conocimiento. Se trata por lo tanto de generar un espacio donde los/as estudiantes puedan conectar con ideas, conocer autores/as para así reflexionar y cuestionar dichas propuestas con su propia realidad. Así lo destacó nuestro entrevistado N°1, para quién se trata del "logro de la enseñanza de un 'qué' en un tiempo y espacio (idea), traído luego al ahora del estudiante para su comprensión, crítica y valoración personal".

El entrevistado N.º 2, del Instituto Castañeda, reforzó la idea de que "el profesor no solamente es un comunicador o comentador de ciertos contenidos anacrónicos. Es el encargado de crear un espacio propicio para la reflexión sobre los aspectos más importantes tanto de la vida cotidiana como de cuestiones más profundas y generales". Por lo tanto, su papel no es solo el de informar sino de invitar al diálogo provocativo por medio de preguntas demoledoras.

Por su parte el entrevistado N.º 3, también del instituto Castañeda, nos ofreció una visión más amplia al señalar que "refiere a las concepciones que tienen los docentes sobre su función en la escuela secundaria. Esto abarca desde ser un mediador del conocimiento

hasta un facilitador del pensamiento crítico y un guía para que los estudiantes reflexionen sobre su entorno y su vida". Su posicionamiento nos ha permitido reconocer que la enseñanza de la filosofía no es unidireccional, sino que es un espacio de intercambio de saberes donde los estudiantes son los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Para el entrevistado N.º4, el rol del profesor de filosofía debe orientarse "enseñar a pensar, a ser crítico y a buscar y amar la verdad. A no conformarse con lo que se sabe, sino a ser humildes y reconocer que no solo podemos seguir aprendiendo, sino que necesitamos seguir en búsqueda. A buscar la sabiduría para llevar una buena vida". Por eso un buen docente más que brindar respuestas es quien fomenta las buenas preguntas y el deseo de aprender, guiando de este modo al estudiantado a la búsqueda de la sabiduría

Nuestro entrevistado N.º5, colocó el foco en la relación entre el conocimiento y los estudiantes, para esta perspectiva, el rol del Profesor de filosofía en el nivel secundario es posibilitar maneras de vinculación entre el conocimiento específico y los estudiantes. La complejidad de la tarea docente radica en la posibilidad de dicho vínculo.

En consonancia con lo anterior, García (2017) sostiene que el papel del docente de filosofía no se limita a transmitir contenidos, sino que implica fomentar en los estudiantes un pensamiento autónomo y crítico. La función del profesor es estimular la reflexión filosófica para que los jóvenes puedan cuestionar su realidad, analizar ideas y valores, y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y reflexiva.

Desde el enfoque de nuestros entrevistados, el/la profesor/a de filosofía para la educación secundaria no es solo un instructor de conceptos sino un guía en el impulso del pensamiento libre y la participación crítico-dialógica en espacios socio-escolares. Más que un transmisor/a de un legado filosófico, su tarea principal radica en abrir senderos para que cada estudiante construya su propio caminar.

5.2.4 Categoría: “Prácticas profesionalizantes”

5.2.4.1 Subcategoría transposición didáctica “del saber sabio al saber escolar filosófico

Cuando hablamos de transposición didáctica en la enseñanza de la filosofía para nivel secundario, hacemos referencia a un proceso clave que posibilita que los/as estudiantes se apropien de los conceptos centrales de esta disciplina sin que los mismos pierdan pertinencia

y profundidad. Al respecto, el estudiante de la Universidad Católica de Santa Fe resaltó que se trata de una "presentación accesible y amena, al alumnado, de conceptos complejos se den en un marco también complejo como es la filosofía". Aquí la clave no es simplificar en exceso sino facilitar procesos de acercamiento al pensamiento filosófico sin traicionar su esencia.

Para el estudiante del instituto Castañeda, estamos en presencia de un proceso que "resulta fundamental a la hora de enseñar filosofía. Saber explicar conceptos demasiado abstractos y a su vez complejos en un lenguaje coloquial (en la medida de lo posible) resulta determinante para que los alumnos puedan verse motivados/movilizados a pensar y reflexionar". Su aporte puso el foco en la motivación, es decir una enseñanza filosófica que no logra despertar el interés del estudiantado pierde su propósito.

Desde lo que podríamos considerar una mirada más técnica, el otro estudiante del instituto Castañeda definió la transposición didáctica como "el proceso de adaptar el conocimiento académico de la filosofía para que sea comprensible y relevante para los estudiantes de secundaria". En tal sentido, este proceso de mediación no puede ser considerado solo una traducción de términos complejos sin un trabajo pedagógico-didáctico que posibilite dar sentido a las ideas filosóficas en el contexto del aula.

El entrevistado del instituto San Juan de Ávila, puso el acento en un punto crucial al afirmar que "es importante porque generalmente los filósofos manejan un lenguaje, conceptos y vocabulario difícil de comprender. Hay que traducirlo al nivel de comprensión de alguien que no se dedica a la filosofía. Si no, la filosofía va a resultar algo para una élite de intelectuales, y no para todos. "Se vuelve incomprensible para los chicos". Su preocupación e interés refleja lo que podríamos denominar una cuestión histórica en la enseñanza disciplinar, referimos aquí a la necesidad de democratizar la filosofía sin que la misma sea reducida a fórmulas vacías.

Por su parte nuestro entrevistado de la Universidad Nacional del Litoral, nos dejó una perspectiva más reflexiva sobre el proceso que comporta la enseñanza sosteniendo que "cuando pienso en 'transposición didáctica' me viene a la mente estas 'formas de mediar', es decir, maneras de proponer vínculos con el conocimiento. Estas mediaciones no son ingenuas, por ello deben estar claramente expuestas en la planificación". Se resalta aquí la importancia de que el docente no solo sea una fuente de conocimiento teórico, sino que tenga

la capacidad de diseñar estrategias conscientes y planificadas para la enseñanza de los contenidos propuestos para un auditorio particular.

Desde un marco teórico, Chevallard (1997) define la transposición didáctica como el proceso mediante el cual el conocimiento científico original se transforma y adapta para ser enseñado en el aula, de manera que resulte accesible y comprensible para los estudiantes. En el caso de la enseñanza de la filosofía, este proceso representa un desafío mayor debido al carácter abstracto y conceptual de la disciplina.

Por su parte, Gómez (2005) aporta otra perspectiva, señalando que la transposición didáctica en la enseñanza de la filosofía es un proceso complejo que implica transformar los saberes filosóficos para que el docente los adapte no solo a fin de facilitar su comprensión, sino también para que los estudiantes puedan apropiarse de ellos, generando un conocimiento reflexivo y crítico. Este proceso requiere reestructurar los contenidos teniendo en cuenta los intereses, niveles de comprensión y contextos de los estudiantes, sin que se pierda el rigor filosófico propio de la disciplina.

Sostenemos, en consonancia con lo expresado por nuestros entrevistados, que la transposición didáctica en filosofía no puede reducirse a un simple ejercicio de simplificación. Por el contrario, se trata de un proceso de mediación intelectual orientado a generar pensamiento crítico, sin vaciar de profundidad los contenidos. En este sentido, actúa como un puente que permite que la filosofía no permanezca confinada a los libros, sino que se incorpore al horizonte de comprensión de los/as estudiantes.

5.2.4.2 Subcategoría “La práctica profesionalizante en el escenario actual”

En lo concerniente a la práctica profesionalizante, la misma se concreta en el escenario de la escuela secundaria actual y representa un desafío constante para los futuros docentes de filosofía. Nuestro entrevistado N°1, señaló que su sustento radica en una “vinculación conceptual, por la adecuación a los tiempos que corren, y por la jerarquización que pueda otorgarse al ámbito de la Filosofía”. Ello significa un gran esfuerzo por integrar la enseñanza de la filosofía a un contexto dinámico y de constante cambio.

El entrevistado N°2, comunicó la complejidad de dicha tarea en el actual contexto latinoamericano y argentino, al respecto nos dice: "En la secundaria actual resulta un desafío mayúsculo poder enseñar filosofía a pesar de los cambios digitales que se han venido dando en estos últimos años. Creo que es necesario adecuar toda estrategia a dichos cambios para

poder trabajar de la mejor manera y sin perder el horizonte, que es justamente promover el pensamiento reflexivo". El acento está puesto aquí en la relevancia y necesidad de actualizar las estrategias didácticas sin perder de vista la profundidad y función de la enseñanza filosófica.

Por su parte nuestro entrevistado N°3, puso la mirada en la importancia que tiene la experiencia en el aula para la formación docente. "Es la experiencia directa que los estudiantes del profesorado tienen en las aulas, donde aplican sus conocimientos teóricos y didácticos en un contexto real. Esta práctica les permite comprender las dinámicas escolares y reflexionar sobre su propio rol como futuros docentes". Sumergirse en el espacio único resulta clave para poder consolidar y potenciar habilidades filosóficas por medio de estrategias y recursos pedagógico-didácticos atractivos.

Desde un enclave de corte vocacional, el estudiante del San Juan de Ávila sostuvo que la práctica profesionalizante es: "la experiencia clave para poder discernir la vocación docente y filosófica, y para ver qué competencias y actitudes se tienen y cuáles hacen falta desarrollar. Debe hacerse lo más que se pueda". Se resaltó aquí la necesidad de una formación que esté sostenida por una opción vital y profesional que permita también a los futuros docentes conocerse a sí mismos en el ejercicio de su labor.

El aporte del entrevistado N.º 5, puso el énfasis en la complejidad en la que se encuentra entramada la práctica profesionalizante: "La práctica profesionalizante es cada vez más compleja porque la escuela y los jóvenes experimentan vivencias muy diferentes, dependiendo las épocas. Actualmente hay desafíos que la escuela debe afrontar con responsabilidad, muchos de los cuales hacen que los docentes tengamos que revisar nuestras prácticas". Su aporte nos orienta a la necesidad de una reflexión constante sobre el rol y la adaptación a los cambios socio escolares.

En esta línea, González (2018) sostiene que uno de los principales desafíos de la enseñanza en el nivel secundario consiste en adaptar los contenidos, métodos y estrategias pedagógicas a un grupo estudiantil caracterizado por la diversidad de necesidades e intereses, promoviendo al mismo tiempo aprendizajes significativos y fomentando la autonomía intelectual. Esto requiere no solo el intercambio de saberes, sino también la capacidad de despertar en los/as estudiantes el deseo de cuestionar, reflexionar y comprometerse activamente con su propio proceso formativo. Esta mirada refuerza la idea

de que la enseñanza de la filosofía implica la integración de conceptos a través de mediaciones pedagógicas que habiliten una participación activa y crítica de los/as estudiantes.

5.2.4.3 Subcategoría estrategias y recursos para la enseñanza de la filosofía.

Adentrándonos en el análisis de las estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario, las entrevistas realizadas a los estudiantes de docencia de los centros formativos de la ciudad de Santa Fe nos ofrecen enfoques variados y a veces complementarios que nos ayudan a comprender la problemática que aborda la presente subcategoría. Cada uno de ellos aportó una perspectiva propia acerca de los métodos y materiales que consideran potentes y efectivos para ser utilizados en el aula.

Nuestro entrevistado N°1, nos propuso estrategias que estén centradas en los recursos tradicionales, desde su parecer sostiene la "lectura de definiciones (breves) extraídas de Diccionarios de Griego, de Filosofía, y de la R.A.E." es fundamental para proporcionar una base conceptual clara. Además, sugiere el uso de "definiciones, cuadros y mapas conceptuales en soporte papel que favorezcan el discurso oral." Pues para esta mirada los recursos de lectura no solo serían los que faciliten la comprensión sino también los que promuevan la capacidad de los/as estudiantes a la hora de organizar y expresar las propias ideas de manera organizada.

El entrevistado N°2, por su parte nos introdujo en un enfoque de carácter contemporáneo, pues destacó la relevancia de: "lecturas compartidas, debates, utilización consciente de inteligencia artificial, análisis de series o fragmentos de películas que contengan material apropiado." Creemos que su posicionamiento busca conectar la filosofía con los intereses de los/as estudiantes mediante la utilización de herramientas como el cine, la televisión, la música, entre otros. Considerando también el uso de la inteligencia artificial desde una perspectiva ética pero que se convierta en una herramienta que aporte al proceso de educación para emplear las posibilidades de los procesos de aprendizaje.

En relación a los recursos y mediaciones, el entrevistado N°3, nos ofreció una mirada más amplia señalando que los "métodos y materiales que utiliza el docente para enseñar filosofía" deben incluir una variedad de actividades. Destaca los debates, el análisis de textos, los juegos, los proyectos interdisciplinarios y el uso de tecnologías. Al entender de este estudiante, las estrategias tienen como finalidad "estimular el interés y el pensamiento

crítico" en los estudiantes, promoviendo un aprendizaje activo que los involucra de manera profunda en los contenidos filosóficos.

El estudiante entrevistado del instituto San Juan de Ávila, subrayó la relevancia que tienen las preguntas en el proceso enseñanza de la filosofía afirmando que "no pueden faltar las preguntas," que tanto el docente como los estudiantes deben generar para guiar la reflexión. Su enfoque enfatiza la "lectura guiada de fragmentos de textos filosóficos significativos, debates, trabajos prácticos de análisis de los textos, la realidad y reflexionar." Dichas prácticas fomentan un aprendizaje reflexivo y conectado con la realidad cotidiana, permitiendo a los estudiantes abordar los problemas filosóficos desde una perspectiva personal y crítica.

Finalmente, el estudiante entrevistado de la Universidad Nacional del Litoral resaltó cómo la "divulgación de la filosofía ha hecho que ésta se acerque a un público no académico," lo que, a su juicio, ha ampliado las opciones pedagógicas disponibles. Propone el uso de estrategias pedagógicas activas como "el aprendizaje basado en problemas, los debates filosóficos y el estudio de casos," que, junto con "recursos digitales, como aplicaciones educativas, videos y documentales," permiten presentar los contenidos filosóficos de manera más dinámica e interactiva. Estas herramientas, al entender del futuro docente son necesarias para atraer a los/as estudiantes y hacer que los conceptos, teorías y autores provenientes del campo de la filosofía sean accesibles y comprensibles

Desde los enfoques especializados, Rodríguez (2020) refuerza esta idea al señalar que los mismos deben trascender lo meramente conceptual mediante la utilización de estrategias potentes y activas centradas en la problematización, los debates y el estudio de casos entre otros. Nuestro autor, también destaca el valor de los recursos digitales, como aplicaciones educativas, videos y documentales, que facilitan la aproximación de los/as estudiantes a los conceptos filosóficos de manera interactiva y atractiva.

Desde una mirada de conjunto las propuestas que emergen de los estudiantes de docencia entrevistados dan a conocer una combinación de enfoques tradicionales y actuales, los cuales buscan hacer más asequible la filosofía desde una perspectiva dinámica y participativa. Desde el uso de recursos visuales y textos filosóficos clásicos, hasta la incorporación de tecnologías y contenidos multimedia, estas estrategias abogan por un aprendizaje activo que fomente el pensamiento crítico y la reflexión profunda, conectando

los conceptos filosóficos con las realidades e intereses de los estudiantes de educación secundaria.

5.2.4.4 Subcategoría potencias y desafíos de la enseñanza de la filosofía en la secundaria actual.

En referencia a las potencias y desafíos de la enseñanza de la filosofía en la actual escuela secundaria, los estudiantes de docencia entrevistados nos han dado a conocer distintas perspectivas que creemos que enriquecen el debate sobre cómo se puede y debe potenciar la enseñanza de la filosofía en este nivel del sistema educativo y también el reconocimiento de obstáculos que los/as educadores deben enfrentar para lograr lo que se denominaría un aprendizaje significativo.

Al respecto el estudiante de la Universidad Católica identificó como una de las principales potencias el "acceso a nuevas vías de comunicación e información," lo que permite abrir nuevas posibilidades para el aprendizaje. Sin embargo, también señala importantes desafíos, como "enfrentar lo abstracto como elemento clave de la Filosofía ante lo superfluo y efímero de la realidad." Este reto nos pone en la necesidad de conectar la filosofía, la cual muchas veces está relacionada con conceptos abstractos, con lo que podríamos denominar la realidad inmediata del estudiantado, quienes se sienten atraídos por lo tangible y efímero. También destacó como desafío él "resignificar el caudal de la filosofía como herramienta fundamental de la persona para el desarrollo del pensamiento y el conocimiento." Aquí se subrayó la importancia de reconocer el valor de la filosofía como disciplina que forma parte esencial de la educación integral del individuo. También enfatiza la necesidad de "incentivar en alumnos y docentes la interdisciplinariedad" para evitar reducir las relaciones epistemológicas entre diferentes áreas del conocimiento.

El estudiante proveniente del instituto Castañeda mencionó que una de las potencias de la filosofía en la escuela secundaria es la capacidad para "movilizar a los estudiantes o promover el pensamiento crítico y reflexivo, más allá de lo que está establecido por el sentido común." Se resaltó aquí el poder transformador que posee la filosofía la cual se convierte en una invitación para los/as estudiantes a reflexionar y a cuestionar lo dado. En relación a los desafíos señaló que uno de los mayores retos para los/as docentes es "poder encontrar las claves para establecer una buena comunicación entre docente y alumno." La calidad de esta comunicación es fundamental para crear un espacio donde los estudiantes

puedan adentrarse en el pensamiento filosófico y comprender sus implicaciones en la vida cotidiana.

El entrevistado N°3, también proveniente del instituto Castañeda mencionó que las potencias de la filosofía tienen que ver con la capacidad para fomentar "la reflexión, el diálogo y la autonomía en los estudiantes," elementos clave para la formación de pensadores críticos. Sin embargo, también identificó desafíos significativos como "la falta de interés en los estudiantes, el currículum limitado o rígido y la falta de formación docente." Los distintos factores aquí mencionados pueden constituir un límite para la efectividad de la enseñanza de la filosofía, pues un currículum inflexible y una formación docente insuficiente se convierten en un escollo en la aplicación de metodologías de corte innovador.

Nuestro estudiante entrevistado del instituto San Juan de Ávila, nos ofreció lo que él considera potencias de la filosofía, destacó entre ellas la capacidad de "generar un espacio de diálogo" y "enseñar a pensar globalmente, integrando todo el saber." Además, destaca la importancia de ayudar a los estudiantes a desarrollar una "mente crítica que proteja de la manipulación" y a "utilizar la tecnología para buscar respuestas," lo cual refleja una visión contemporánea de la enseñanza filosófica que aprovecha las herramientas digitales para potenciar el pensamiento autónomo. Sin embargo, los desafíos que plantea son igualmente significativos, como el "desinterés por el saber profundo," la falta de tiempo libre que se reemplaza por "distracciones," y el "nihilismo y relativismo," que dificultan el desarrollo de una actitud reflexiva ante los grandes interrogantes existenciales.

Finalmente, nuestro estudiante de la Universidad Nacional del Litoral, destacó que "las tecnologías y los medios de comunicación son el mayor desafío para la enseñanza," pero también reconoce que estas mismas tecnologías, si se usan con responsabilidad, pueden convertirse en una de las mayores potencias de la enseñanza filosófica. Al igual que otros, él enfatiza la importancia de conectar la filosofía con las "realidades y preocupaciones de los jóvenes," para que se convierta en una herramienta útil y relevante en su vida cotidiana. La tarea de enseñar filosofía, según, no se trata solo de transmitir conceptos, sino de formar individuos capaces de "desarrollar habilidades para la reflexión crítica, la argumentación y la toma de decisiones éticas."

Estos desafíos se ven reflejados en las palabras de Martínez (2019), quien resalta que el reto es hacer que los estudiantes no sólo comprendan las teorías filosóficas, sino que las

apliquen a su vida cotidiana, desarrollando habilidades que les permitan navegar en un mundo globalizado y tecnificado. Finalmente, Gómez (2021), por su parte, subraya la relevancia de enseñar filosofía como una forma de cultivar el pensamiento autónomo, la ética y la ciudadanía activa, a pesar de los desafíos actuales, como las distracciones y el relativismo cultural que afectan la relevancia de la reflexión filosófica.

En definitiva, lo que llamamos potencias de la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria están centradas en la capacidad para fomentar tanto el pensamiento autónomo y crítico reflexivo, integrando las tecnologías y los recursos actuales en los distintos escenarios educativos. Sin embargo, creemos que los desafíos son múltiples: desde la dificultad de conectar la filosofía con las realidades cotidianas de los estudiantes, hasta las limitaciones de los currículos rígidos y la falta de formación docente adecuada. Superar estos obstáculos requiere un enfoque flexible e interdisciplinario que haga de la filosofía una herramienta relevante y accesible para los jóvenes del actual contexto santafesino.

5.3 Balance, hallazgos y valoraciones

A lo largo del presente estudio de investigación nos hemos introducido en el complejo territorio de los imaginarios educativos, los cuales configuran la percepción de los futuros/as profesores/as de filosofía en la ciudad de Santa Fe. Se utilizó un enfoque histórico-hermenéutico- educativo aplicado al análisis de las distintas voces y documentos que revelan las complejas capas de significado que subyacen en sus concepciones. Este balance de corte global pretende recoger los frutos de nuestra investigación presentando una síntesis que integre hallazgos y valoraciones, las cuales emergen del análisis de entrevistas y planes de estudio, buscamos con ello ofrecer al lector una visión panorámica de imaginarios educativos que performan la práctica del docente de filosofía de educación secundaria.

5.4 Cosecha de Imaginarios Educativos: un balance integrado sobre ser profesor/a de filosofía.

Nuestro trabajo final de maestría, ha explorado los imaginarios educativos que van configurando la percepción de los futuros profesores de filosofía de la ciudad de Santa Fe y lo hemos hecho por medio de un enfoque histórico-hermenéutico-educativo para dar a conocer el complejo mosaico de significados que se encuentran subyacentes en sus concepciones. Gracias al análisis de las entrevistas, planes de estudio y documentos nos

percatamos de una rica diversidad de perspectivas que a la vez revelan una tensión constante entre los enfoques transformadores y las acciones tradicionales.

En lo que respecta a los imaginarios acerca del conocimiento, los mismos oscilan entre la certeza objetiva y la interdisciplinariedad lo que refleja una búsqueda de integración necesaria entre saberes formales y experienciales. La ciencia es concebida como un sistema ordenado de conocimientos y como una herramienta para la problematización y la habilitación de la pregunta constante, lo que da cuenta que el conocimiento patentiza la influencia de paradigmas positivistas y enfoques más dinámicos.

La filosofía ocupa un lugar como una especie de sendero que da sentido a la existencia y que ayuda a cuestionar lo establecido y de este modo transformar la realidad, se destaca así su capacidad y necesidad de conectar la teoría con la vida cotidiana y el fomento del pensamiento crítico. En lo que respecta la enseñanza de la filosofía, en este contexto de análisis se puede visualizar a la misma como un proceso de formación integral que pretende desarrollar habilidades de corte cognitivo, emocional y social, para así preparar a las juventudes para enfrentar los desafíos de la actualidad contemporánea Sin embargo, importa mencionar que estos imaginarios no son construcciones aisladas pues están entrelazados y se manifiestan en temáticas transversales como es la relación entre la teoría y la práctica, la relevancia del pensamiento crítico y el papel fundamental de la filosofía en la cotidianidad. El contexto histórico, institucional y cultural juega un papel fundamental en su formación, moldeando las perspectivas y expectativas de los futuros profesores.

La integración de autores como Díaz (2017), Chaparro (2006), Morales y Bedetti (2022), Obiols (2002), Kohan (2008) y Cerletti (2008) enriquece nuestro análisis, permitiéndonos comprender las diferentes perspectivas teóricas que influyen en la formación de estos imaginarios.

En este sentido, es fundamental que la formación docente promueva la reflexión sobre estos imaginarios, fomentando la capacidad de adaptar las propuestas de enseñanza a las necesidades de los estudiantes. Surge la necesidad de crear espacios de diálogo y reflexión, la integración de diversas perspectivas teóricas y prácticas, el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico y la revisión y actualización constante de los planes de estudio.

5.5 Frutos de la Reflexión: Imaginarios Docentes y la Esencia del Profesor de Filosofía

El análisis de los imaginarios sobre la figura del profesor de filosofía entre estudiantes avanzados del profesorado revela una rica y compleja visión del rol docente, que se nutre tanto de las experiencias de los entrevistados como de las reflexiones de autores relevantes. Más allá del mero dominio de contenidos, emerge la necesidad de un profesional multifacético, capaz de navegar entre la teoría y la práctica, la tradición y la innovación. Las competencias del profesor trascienden lo técnico, exigiendo flexibilidad, apertura, y un profundo compromiso ético y humanitario. En este sentido, como señala Perrenoud (2001), las competencias de un educador se transforman a lo largo del tiempo, adaptándose a las necesidades cambiantes de los contextos educativos.

Se le concibe como mediador y acompañante, capaz de despertar el pensamiento crítico y autónomo en sus estudiantes, transmitiendo la filosofía como una actitud vital. El dominio del saber teórico se erige como pilar fundamental, pero no como un fin en sí mismo. Los futuros profesores reconocen la importancia de contextualizar el conocimiento, de relacionarlo con las problemáticas actuales, y de evaluar la pertinencia de las ideas de la tradición. Como afirma Sánchez (2018), el dominio del saber teórico permite al docente no solo transmitir conocimientos, sino también contextualizarlos y adaptarlos a las necesidades del aula.

La experticia didáctica, por su parte, se aleja de recetas preestablecidas, abrazando la capacidad de transmitir el conocimiento de manera significativa y relevante. Se valora la adaptación a los diferentes contextos y necesidades, la utilización de mediaciones que despierten el interés, y la concepción del profesor como mediador del diálogo y facilitador del pensamiento crítico. En esta línea, González (2015) destaca que la experticia didáctica implica transformar el conocimiento en experiencias de aprendizaje significativas.

Las ideas y expectativas sobre el rol del profesor de filosofía consolidan esta visión integral. Se le concibe como un creador de espacios para la reflexión y el diálogo, un guía que conecta a los estudiantes con las ideas filosóficas, y un estimulador de la búsqueda de la sabiduría. Su tarea trasciende la transmisión de información, centrándose en el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual. Como señala García (2017), el docente de filosofía tiene un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico de los/as estudiantes.

En definitiva, la "cosecha" de estos imaginarios, respaldada por las reflexiones de autores clave, revela un profesor/a de filosofía que es mucho más que un experto en la disciplina: es un mediador, un acompañante, un provocador de pensamiento, y un transmisor de una actitud vital, capaz de adaptarse a los tiempos y contextos cambiantes, siempre con el objetivo de formar ciudadanos críticos y reflexivos.

5.6 De la Teoría a la Praxis: el viaje del/la filósofa/a en formación a través de las prácticas profesionalizantes

El análisis de las prácticas profesionalizantes en la enseñanza de la filosofía revela un proceso complejo y dinámico, marcado por la necesidad de adaptar el saber filosófico a los contextos educativos actuales. La transposición didáctica emerge como un elemento clave, que busca hacer accesible el conocimiento filosófico sin perder su rigor. Como señala Chevallard, se trata de transformar el saber sabio en un saber escolar, adaptándolo a las necesidades y niveles de comprensión de los estudiantes. Sin embargo, como destaca Gómez (2007), en la filosofía esto implica un desafío mayor, que exige generar un conocimiento reflexivo y crítico, capaz de conectar con los intereses y contextos de los estudiantes.

La práctica profesionalizante en el escenario actual se presenta como un desafío constante, marcado por los cambios tecnológicos y las dinámicas sociales. Los futuros profesores/as reconocen la necesidad de adaptar sus estrategias didácticas a los tiempos que corren, integrando las tecnologías y los recursos actuales. La experiencia en el aula se valora como un espacio fundamental para consolidar habilidades y reflexionar sobre el rol docente. Como afirma González (2018), el desafío radica en adaptar los contenidos y métodos a las necesidades diversas de los estudiantes, fomentando su autonomía intelectual.

Las estrategias y recursos para la enseñanza de la filosofía se diversifican, combinando enfoques tradicionales y contemporáneos. Desde la lectura de textos clásicos hasta el uso de tecnologías y contenidos multimedia, se busca hacer la filosofía más accesible y atractiva. Como señala Rodríguez (2020), las estrategias pedagógicas activas y los recursos digitales son fundamentales para lograr un aprendizaje significativo.

Las potencias y desafíos de la enseñanza de la filosofía en la secundaria actual reflejan la complejidad del contexto educativo. Se reconoce la capacidad de la filosofía para fomentar el pensamiento crítico y la autonomía, así como la importancia de integrar las tecnologías y los recursos actuales. Sin embargo, se señalan desafíos como la falta de interés

de los estudiantes, los currículos rígidos y la falta de formación docente adecuada. Como destacan Martínez (2019) y Gómez (2021), el reto es conectar la filosofía con las realidades cotidianas de los estudiantes y cultivar el pensamiento autónomo, a pesar de las distracciones y el relativismo cultural.

Este análisis subraya la importancia de las prácticas profesionalizantes como un espacio de transformación, donde los futuros profesores/as de filosofía construyen su identidad docente, adaptando la teoría a la praxis y enfrentando los desafíos de la enseñanza en el contexto actual.

5.7 Análisis de perfiles profesionales institucionales

Al analizar los procesos formativos de los profesorado en filosofía para la educación secundaria, nos encontramos con un campo complejo y diverso, en el que se cruzan posicionamientos institucionales, imaginarios sobre el rol del profesor y las prácticas profesionales. Desde un enfoque histórico-hermenéutico-educativo, nuestra investigación busca entender cómo las instituciones configuran los perfiles de los futuros docentes, enfocándose en las competencias, habilidades y valores que promueven, así como en las tensiones que existen entre la formación teórica y la práctica profesional dentro del contexto actual. Los perfiles de egresados que ofrecen las instituciones de la ciudad de Santa Fe reflejan los fundamentos epistemológicos y los objetivos educativos que condicionan la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario. La universidad Nacional del Litoral, por ejemplo, presenta un perfil de formación más flexible que permite preparar a los/as futuros/as docentes para el desempeño en diversas áreas como son: la docencia, la investigación, la divulgación y el asesoramiento en diferentes instituciones. Dicho enfoque se encuentra unido a una concepción de filosofía que se inserta de modo transversal en la realidad social y educativa de la ciudad de Santa Fe.

A diferencia con la Universidad Católica de Santa Fe, la misma apuesta por una formación de corte humanístico y cristiano que se comprometa con los desafíos del mundo de hoy. Su propuesta formativa tiene como finalidad preparar docentes que acompañen la realidad de hoy a través de la filosofía.

Los Institutos de formación docente aquí abordados, apuntan a preparar a sus educadores/as como mediadores/as de la realidad juvenil y adulta, a partir de los principios evangélicos.

En relación con los imaginarios institucionales, se destaca cómo cada institución define las competencias que los futuros docentes deben desarrollar. La Universidad Nacional del Litoral, por ejemplo, formar a un profesional crítico y multifacético, preparado para intervenir en contextos educativos, culturales y sociales diversos. En cambio, la Universidad Católica de Santa Fe enfoca su formación en la capacidad del docente para ser un mediador sociocultural, integrando el saber filosófico con las demandas actuales del ámbito educativo.

Los institutos de formación docente también coinciden en ver al profesor/a de filosofía como un puente entre las generaciones y los saberes, promoviendo un diálogo reflexivo que respete las diversas formas de pensamiento. Este perfil se corresponde con un enfoque educativo que se percibe como transformador y creativo, que propone un análisis crítico de la realidad social y cultural.

El análisis de las prácticas profesionales revela que la formación de los futuros docentes no se limita a la teoría. En la Universidad Nacional del Litoral, las prácticas profesionalizantes se orientan hacia la elaboración y evaluación de propuestas de enseñanza que respondan a las demandas contemporáneas, además de fomentar la vinculación con proyectos de investigación y extensión. La Universidad Católica de Santa Fe, por su parte, pone énfasis en la docencia como una expresión de compromiso social y ético-cristiano. Los institutos superiores, por su parte, buscan desarrollar en sus estudiantes competencias para la inserción creativa en contextos educativos diversos, promoviendo una enseñanza democrática e inclusiva.

El análisis revela que, a pesar de las diferencias en los enfoques, existe una coincidencia fundamental en la formación de docentes que no solo transmiten conocimientos, sino que también promuevan acciones transformadoras, generando un impacto positivo y ampliando los horizontes del pensamiento crítico en los estudiantes.

5.8 Análisis cualitativo de los planes de estudio del Instituto Castañeda y del San Juan de Ávila

Los planes de estudio de estos dos institutos presentan un enfoque integral que articula la formación filosófica con la pedagógica y sociocultural. Las asignaturas están

diseñadas para fomentar tanto habilidades conceptuales como técnicas, mientras que también promueven la reflexión crítica sobre la enseñanza de la filosofía en contextos educativos específicos.

Desde el primer año, las materias como Historia de la Filosofía Antigua, Lógica e Introducción a la Filosofía se convierten en un espacio privilegiado para construir una base epistemológica sólida, que se complementa con el estudio de la pedagogía, psicología y educación, ofreciendo una perspectiva psicoeducativa sobre los procesos de aprendizaje.

En el segundo año, asignaturas como Didáctica y Currículum y Didáctica de la Filosofía I favorecen el vínculo entre teoría y práctica, introduciendo a los futuros docentes en el diseño y análisis de propuestas de enseñanza. Materias como Filosofía Medieval y Antropología Filosófica aportan una perspectiva histórica y cultural sobre el pensamiento filosófico.

Al avanzar en la formación, en el tercer año se profundiza la conexión entre filosofía y educación mediante asignaturas como Historia y Política de la Educación Argentina y Filosofía de la Educación. Además, asignaturas como Metafísica y Filosofía Política permiten un análisis crítico desde una perspectiva más específica. El cuarto año nos ofrece una combinación de teoría y práctica, con asignaturas como Metodología y Práctica de la Investigación y Práctica Docente IV. A lo largo de la carrera, se incluyen temas como Educación Sexual Integral, Pensamiento Argentino y Latinoamericano y Filosofía de la Cultura, lo que facilita un acercamiento filosófico a la realidad social y cultural de la región.

En cuanto al imaginario del docente de filosofía, este plan de estudios presenta al profesor como un mediador crítico, capaz de conectar el saber filosófico con los desafíos contemporáneos y con la práctica educativa. Las materias de Ética General, Pensamiento Argentino y Latinoamericano, y Filosofía de la Cultura destacan la importancia de un docente sensible a los desafíos éticos y culturales de la sociedad actual. Las asignaturas de Lógica e Historia de la Filosofía también refuerzan la capacidad de los futuros docentes para interpretar las tradiciones filosóficas y contextualizarlas en el presente educativo.

Las prácticas profesionalizantes, integradas a lo largo de toda la carrera, permiten a los estudiantes desarrollarse progresivamente en el contexto docente, comenzando con un taller de práctica docente centrado en la observación y análisis de los contextos educativos (Taller docente I). A medida que avanza la formación, los estudiantes participan en proyectos

de servicio en comunidades, bibliotecas populares y comedores escolares, lo que fortalece su vínculo con la comunidad (Taller docente II). Los últimos años de la carrera incluyen prácticas docentes más centradas en la intervención en el aula, culminando con la Residencia, donde los estudiantes asumen el rol de mediadores educativos y reflexionan sobre su desempeño. (Taller docente III y IV)

Ambos planes de estudio apuntan a la formación integral de los futuros docentes, fusionando la tradición filosófica con los desafíos pedagógicos contemporáneos. El Instituto San Juan de Ávila tiene una fuerte orientación hacia la formación sacerdotal, mientras que el Instituto Castañeda se enfoca en la preparación para la educación secundaria obligatoria, incluida la modalidad de educación para adultos.

5.9 Análisis cualitativo del plan de estudio de la Universidad Católica de Santa Fe (U.C.S.F)

El enfoque formativo de la Universidad Católica de Santa Fe integra de manera sólida la formación filosófica, pedagógico-didáctica y humanística, con un fuerte énfasis en los principios éticos y teológicos. El plan de estudio forma docentes con una base filosófica sólida, capaces de abordar los desafíos educativos desde una perspectiva crítica y trascendental.

Observamos que, en las primeras etapas de la formación, asignaturas como Teología Dogmática 1 y 2, Teología Moral y Doctrina Social de la Iglesia subrayan el carácter ético y religioso de la educación filosófica. Además, el estudio de lenguas clásicas como el griego y el latín refuerza el vínculo con las raíces de la tradición filosófica. En cuanto a la pedagogía, asignaturas como Metodología y Práctica de la Enseñanza y Problemática Educativa articulan la teoría filosófica con las prácticas pedagógicas.

Consideramos que, el perfil del docente de filosofía propuesto por este plan de estudios es el de un mediador cultural, que integra el saber filosófico con una visión ética y pedagógica, comprometido con los valores del Evangelio. La interdisciplinariedad se ve reflejada en asignaturas como Filosofía de la Ciencia y el Seminario de Filosofía Práctica, que preparan al futuro docente para enfrentar los desafíos de la realidad local y global desde una perspectiva filosófica.

Las prácticas profesionalizantes se integran principalmente en los últimos años de formación, donde se prioriza la progresiva adquisición de competencias necesarias para el

ejercicio de la docencia. En los primeros años, asignaturas como Introducción a la Filosofía e Historia de la Filosofía Antigua ofrecen las bases teóricas para la práctica educativa. A medida que avanzan los estudiantes, la Didáctica y Filosofía de las Ciencias se incorporan para dotarlos de herramientas pedagógicas necesarias para la enseñanza secundaria. Finalmente, la asignatura Metodología y Práctica de la Enseñanza busca integrar de manera efectiva la teoría con la práctica docente en la educación secundaria. Este plan de estudios fusiona la tradición cristiana con las demandas contemporáneas, formando a futuros docentes comprometidos con una educación reflexiva, ética y solidaria.

5.10 Análisis cualitativo del plan de estudio de la Universidad Nacional del Litoral

La Universidad Nacional del Litoral ofrece un plan de estudios que combina una sólida formación filosófica con una estructura pedagógica-didáctica flexible y enfocada en las demandas contemporáneas. En sus primeras etapas, el plan de estudios enfatiza el estudio de la filosofía antigua, medieval y renacentista, junto con asignaturas que ofrecen una comprensión profunda de las tradiciones filosóficas, complementadas por el estudio de idiomas clásicos y contemporáneos.

El enfoque interdisciplinario se ve reflejado en la oferta de asignaturas optativas y electivas, que permiten a los estudiantes personalizar su formación y conectarla con los problemas filosóficos contemporáneos, como lo demuestra la inclusión de Filosofía Latinoamericana y Filosofía del Lenguaje.

Respecto al imaginario del docente de filosofía, el plan de estudios de la UNL forma a un profesional crítico y reflexivo, capaz de articular la tradición filosófica con las realidades sociales contemporáneas. Las asignaturas como Ética y Filosofía Latinoamericana promueven una visión crítica que no solo abarca la filosofía universal, sino también los contextos locales. Además, las asignaturas de Psicología de la Educación y Sociología de la Educación forman a los futuros docentes como mediadores del conocimiento, capaces de adaptar los contenidos filosóficos a las realidades del aula secundaria.

El plan de estudios también incorpora prácticas progresivas desde los primeros años, con asignaturas como Introducción a la Problemática Filosófica y Taller de Lectura y Producción de Textos, que proporcionan bases conceptuales y habilidades comunicacionales

necesarias para el diseño de propuestas pedagógicas. En los últimos años, asignaturas como Didáctica de la Filosofía y Práctica Docente consolidan la preparación práctica, asegurando una integración efectiva de los conocimientos filosóficos con las prácticas pedagógicas necesarias para la enseñanza en la educación secundaria.

El análisis en torno a los distintos planes de estudio sobre la formación de docentes de filosofía para la educación secundaria han sido fundamentales para comprender cómo los futuros docentes se van preparando para afrontar los distintos desafíos que implica el enseñar en el actual contexto. Nuestro abordaje estuvo circunscripto en los planes de estudio de los centros formativos de la ciudad de Santa Fe y se buscó identificar las propuestas curriculares que forman parte de las trayectorias formativas de los futuros docentes, pudimos percatarnos que las distintas propuestas formativas tienen en común el tronco filosófico y la dimensión de la formación docente. En el caso de ambos institutos superiores, destacamos como relevante la gran importancia que se le da a la formación docente desde los primeros años. Por su parte las universidades colocan la fuerza formativa en los aspectos disciplinares.

Los planes de estudio para la formación de docentes de Filosofía deben ser pensados no solo como un conjunto de contenidos que el futuro profesor debe conocer, sino como una herramienta que lo capacite para interpretar, dialogar y cuestionar la realidad a través del pensamiento filosófico. En este sentido, la formación debe ofrecer los recursos necesarios para desarrollar en los docentes una actitud reflexiva, crítica y ética frente a los desafíos educativos del presente. (Ruggiero, 2014, p. 102)

5.11 Balance, hallazgos y valoraciones

Tras un análisis detallado de los perfiles y planes de estudio de los profesorado de filosofía en Santa Fe, presentamos los hallazgos clave que emergen de este estudio. Se destacan las tendencias comunes y las particularidades de cada institución, así como las implicaciones para la formación de futuros docentes de filosofía.

5.12 Tejiendo el Pensamiento: un mosaico de perfiles y planes de estudio en la formación del profesor de filosofía santafesino

El análisis de los procesos formativos de los profesorado de filosofía en Santa Fe revela un campo complejo y diverso, donde se entrelazan posicionamientos institucionales, imaginarios sobre el rol docente y prácticas profesionalizantes. Desde nuestro enfoque

histórico-hermenéutico-educativo, se buscó comprender cómo las instituciones configuran los perfiles de los futuros docentes, enfocándose en las competencias, habilidades y valores que promueven, así como las tensiones entre la formación teórica y la práctica profesional en el contexto actual.

Los perfiles de egreso nos dan a conocer, los fundamentos epistemológicos y objetivos educativos que condicionan la enseñanza de la filosofía. La Universidad Nacional del Litoral (UNL) ofrece un perfil flexible y multifacético, orientado a la docencia, investigación y divulgación. La Universidad Católica de Santa Fe (UCSF) apuesta por una formación humanista-cristiana, con un fuerte enfoque ético-social. Los institutos superiores N° 4031 y N° 4060 se centran en la formación de mediadores entre teoría y práctica, guiados por principios evangélicos.

Nos percatamos que los imaginarios institucionales definen las competencias que los futuros docentes deben desarrollar. La UNL forma profesionales críticos y multifacéticos, la UCSF mediadores socioculturales y los institutos superiores puentes entre generaciones. Las prácticas profesionalizantes se orientan hacia la elaboración y evaluación de propuestas de enseñanza (UNL), el compromiso social y ético-cristiano (UCSF) y la inserción creativa en contextos diversos (institutos superiores).

Por su parte, los planes de estudio de los institutos Castañeda y San Juan de Ávila articulan la formación filosófica, pedagógica y sociocultural, con prácticas progresivas desde el primer año. La UCSF integra la formación filosófica, pedagógico-didáctica y humanística, con énfasis en principios éticos y teológicos, en cambio la UNL combina una sólida formación filosófica con una estructura pedagógica-didáctica flexible y enfocada en las demandas contemporáneas, destacando un enfoque interdisciplinario. Existe un tronco formativo común, donde se cruza la filosofía y la formación docente. Los institutos superiores priorizan la formación docente desde los primeros años, mientras que las universidades se centran en los aspectos disciplinares y ofrecen una formación pedagógico-didáctica como complemento. Este aspecto que destacamos resalta una fortaleza respecto a los institutos de formación docente.

Consideramos valiosa la diversidad de enfoques, la importancia de las prácticas profesionalizantes y la necesidad de una formación que responda a los desafíos contemporáneos, integrando la tecnología y las nuevas formas de comunicación. Se

reconoce la importancia de formar docentes que no solo transmitan conocimientos, sino que también fomenten el pensamiento crítico y la transformación social.

En palabras de Ruggiero (2014), los planes de estudio deben capacitar a los docentes para interpretar, dialogar y cuestionar la realidad, desarrollando una actitud reflexiva, crítica y ética frente a los desafíos educativos del presente. Este análisis subraya la complejidad y riqueza de la formación del profesor de filosofía en Santa Fe, donde cada institución aporta su visión y enfoque, tejiendo un mosaico de perfiles y planes de estudio que buscan formar docentes comprometidos con la enseñanza y la transformación social.

CONCLUSIÓN

"Los imaginarios educativos no sólo construyen la visión del docente, sino también la de los estudiantes, creando un espacio de significados compartidos que orientan el proceso educativo y dan forma a la manera en que se percibe el conocimiento y la enseñanza" (Ruggiero, 2012, p. 112).

La presente investigación en torno a los imaginarios acerca del ser profesor/a de filosofía para la educación secundaria en los centros formativos de la ciudad de Santa Fe, ha dado cuenta que estamos en presencia de un fenómeno complejo sobre el cual intervienen numerosos aspectos, socioculturales, epistemológicos, pedagógico-didácticos, institucionales y por sobre todas las cosas la construcción que los futuros docentes van realizando a través de su trayectoria formativa.

El capítulo número uno titulado: "Contexto de investigación", delineó el contexto de investigación, partiendo de la identificación de un problema complejo y multifacético: la formación de profesores de filosofía para la educación secundaria. Se evidenció que esta formación se encontró atravesada por imaginarios socioculturales que configuraron la identidad profesional del docente, y que la pandemia de COVID-19 puso de manifiesto la necesidad de repensar los modelos formativos.

La investigación se inscribió en la línea de estudios sobre la enseñanza de la filosofía como problema filosófico, y se propuso explorar los imaginarios que subyacen al ser y hacer de los futuros profesores/as en Santa Fe. Para ello, se formularon preguntas de investigación que abordaron tanto los aspectos epistemológicos como pedagógico-didácticos de la formación, así como la influencia de los centros formativos y las creencias de los estudiantes.

Se establecieron objetivos, tanto generales como específicos, que guiaron el análisis y la interpretación de los datos. El estado de la cuestión permitió identificar una serie de estudios relevantes sobre la identidad profesional docente, que proporcionaron un marco teórico y metodológico para la investigación. Sin embargo, se observó una carencia de estudios específicos sobre la formación de profesores de filosofía de la ciudad de Santa Fe, lo que justificó la pertinencia y originalidad de la presente tesis. En este capítulo se sentaron las bases para la investigación, definiendo el problema, los objetivos y el marco teórico, estableciendo la relevancia y originalidad del estudio en el contexto actual. El análisis de los imaginarios sobre el significado de ser profesor/a de filosofía en Santa Fe se presentó como

un aporte significativo para la comprensión y mejora de la formación docente en esta disciplina en el mencionado espacio geográfico.

Respecto al capítulo N.º 2, el mismo se centró en la construcción de un marco teórico sólido y comprensivo, que permitió abordar la complejidad de los imaginarios educativos en la formación de profesores/as de filosofía para la educación secundaria. Se inició con una exploración profunda del concepto de imaginario, destacando su naturaleza dinámica, social y multidimensional, y diferenciándola de otras nociones como las representaciones sociales. Se subrayó la importancia de considerar las dimensiones cognitiva y hermenéutica del imaginario, y su papel en la configuración de la realidad socioeducativa. Posteriormente, se analizó la situación de la educación secundaria en Argentina, poniendo de relieve los desafíos de la inclusión, la respuesta a las necesidades de las juventudes, y la influencia de factores sociales, políticos y económicos en el ámbito escolar. Se puso en cuestión el modelo educativo tradicional, que a menudo excluye a los/as jóvenes y no responde a sus demandas, y se planteó la necesidad de repensar la formación inicial de los docentes, considerando las transformaciones sociales y educativas. Así mismo, se ahondó en el análisis de las competencias, roles y funciones necesarias del profesorado de educación secundaria, destacando la diversificación del rol docente y la necesidad de que los centros de formación se adapten a los cambios culturales, socioeconómicos y políticos. Se definió la competencia como la aplicación de conocimientos a situaciones diversas, mediante procesos cognitivos y socioafectivos, y se distinguieron las competencias genéricas y las competencias docentes. También se examinó la enseñanza de la filosofía como un campo problemático y complejo, destacando la necesidad de superar la práctica docente acrítica y de fomentar la reflexión filosófica sobre la enseñanza. Para ello, se recurrió al enfoque de Cerletti, (2008) que propone integrar la didáctica y la filosofía, convirtiendo la enseñanza en un problema filosófico, y se han analizado los cuatro momentos del proceso de enseñanza según este autor.

Finalmente, se ha dejado planteada la necesidad de una educación filosófica actual, intercultural y liberadora, que promueva el pensamiento crítico, la responsabilidad ciudadana y el diálogo intercultural, subrayando la importancia de una pedagogía de la pregunta, de una hermenéutica del sentido intersubjetivo intercultural, y de una educación que sea un lugar de diálogos interculturales. Este capítulo, ha proporcionado un marco

teórico sólido y multidimensional, que posibilitó abordar la complejidad de los imaginarios educativos en la formación de profesores/as de filosofía para la educación secundaria de la ciudad de Santa Fe. Se ha destacado la importancia de considerar los aspectos sociales, políticos, económicos, culturales y filosóficos que influyen en la formación docente, y se ha planteado la necesidad de una educación filosófica actual, intercultural y liberadora, que responda a las necesidades y demandas de las juventudes en el contexto actual.

Prosiguiendo con nuestra conclusión, el capítulo 3 realizó un análisis detallado del contexto institucional donde se forman los/as profesores/as de filosofía en la ciudad de Santa Fe. Se examinaron las características particulares de cuatro instituciones clave: el Instituto Superior de Formación Docente N.º 4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda” (ISPI 4031), el Instituto Superior Particular Incorporado N.º 4062 “San Juan de Ávila” (ISPI 4062), la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF) y la Universidad Nacional del Litoral (UNL) Y llegamos a las siguientes apreciaciones:

El ISPI 4031, de origen religioso católico, se distinguió por su enfoque en la formación integral y el diálogo interdisciplinario. Su programa de filosofía, creado en respuesta al cierre de la carrera en la UCSF, priorizó la formación docente práctica y buscó formar egresados con sólidos valores éticos y habilidades de comunicación. El ISPI 4062, también de raíz católica y vinculado al Seminario Metropolitano, compartió muchos lineamientos con el ISPI 4031, evidenciando una visión común en la formación filosófica.

La UCSF, universidad católica con una larga trayectoria, ofreció un programa de filosofía que enfatizó la reflexión crítica y el diálogo entre tradición y contemporaneidad. Su enfoque se centró en la formación integral y la investigación, buscando formar profesionales capaces de analizar y comprender el mundo desde una perspectiva filosófica.

Por su parte, la UNL, universidad pública, presentó un programa de filosofía con una sólida base en la investigación y la vinculación con la comunidad. Su plan de estudios, de cinco años, incluye una titulación intermedia y forma egresados capacitados para la docencia, el asesoramiento pedagógico y la participación en proyectos educativos.

En conjunto, el análisis reveló una diversidad de enfoques y propuestas formativas, desde instituciones con una fuerte identidad religiosa hasta universidades públicas con un marcado énfasis en la investigación. Se observó cómo cada institución, con su historia,

valores y plan de estudios, contribuyó a moldear la identidad y los imaginarios educativos de los futuros profesores de filosofía en la ciudad de Santa Fe.

Por su parte, en el capítulo 4 se delineó el marco metodológico que ha guiado la investigación "Imaginarios educativos sobre el ser profesor de Filosofía en secundaria. Un estudio en los centros formativos de la ciudad de Santa Fe". Se optó por un enfoque cualitativo, exploratorio y comprensivista, con el objetivo de abordar en profundidad los imaginarios educativos de los estudiantes de filosofía en la ciudad de Santa Fe. La investigación se caracterizó por su enfoque cualitativo, que permitió explorar los significados y experiencias de los participantes en sus contextos naturales.

La unidad de análisis estuvo constituida por estudiantes de filosofía de cuatro instituciones de formación docente: ISPI N.º 4031, ISPI N.º 4062, Universidad Católica de Santa Fe y Universidad Nacional del Litoral. Se prestó especial atención a sus trayectorias formativas, biografías educativas y percepciones. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de datos. Las entrevistas semiestructuradas permitieron a los participantes expresar sus teorías subjetivas y conocimientos sobre el tema.

El análisis de datos se realizó desde un enfoque histórico-hermenéutico-educativo, que permitió comprender la educación en su contexto histórico y cultural. Se utilizó la hermenéutica para interpretar las experiencias educativas de los participantes, considerando las influencias históricas y socioculturales. Se complementó este enfoque con el método documental bibliográfico, que proporcionó una base sólida de información contextual y teórica. En conjunto, el marco metodológico permitió explorar y comprender los imaginarios educativos de los estudiantes de filosofía en la ciudad de Santa Fe, proporcionando una base sólida para el análisis de los resultados y la discusión de las implicaciones de la investigación.

Por último, el capítulo 5 se dedicó al análisis e interpretación de los datos recopilados en esta investigación, utilizando un enfoque histórico-hermenéutico-educativo. Se exploraron los imaginarios educativos de los futuros profesores de filosofía en la ciudad de Santa Fe, revelando una rica diversidad de perspectivas y una tensión constante entre enfoques tradicionales y transformadores. El análisis de las entrevistas y los documentos institucionales permitió identificar las concepciones de los estudiantes sobre el conocimiento, la ciencia, la filosofía y su enseñanza. Se constató que estos imaginarios se

configuran en un contexto histórico, institucional y cultural específico, influyendo en sus expectativas y prácticas pedagógicas.

Se destacó la importancia de una formación docente que promueva la reflexión crítica sobre estos imaginarios, fomentando la capacidad de adaptación a las necesidades de los estudiantes y la actualización constante de los planes de estudio. Se observó que el rol del profesor de filosofía trasciende la mera transmisión de conocimientos, requiriendo un mediador, acompañante y provocador de pensamiento, capaz de transmitir una actitud vital y de adaptarse a los tiempos y contextos cambiantes.

Las prácticas profesionalizantes se identificaron como un espacio fundamental de transformación, donde los futuros profesores construyen su identidad docente y adaptan la teoría a la praxis. Se subrayó la necesidad de integrar las tecnologías y los recursos disponibles para enriquecer la enseñanza de la filosofía en el contexto educativo actual.

El estudio de los perfiles y planes de estudio de los profesorado de filosofía en Santa Fe evidenció una diversidad de enfoques, desde perfiles flexibles y multifacéticos hasta formaciones humanistas-cristianas y mediaciones entre teoría y práctica. Se constató la importancia de la formación docente desde los primeros años en los institutos superiores, mientras que las universidades priorizan los aspectos disciplinares.

En definitiva, la investigación reveló la complejidad y riqueza de la formación del profesor/a de filosofía en Santa Fe, donde cada institución aporta su visión y enfoque, tejiendo un mosaico de perfiles y planes de estudio que buscan formar docentes comprometidos con la enseñanza y la transformación social. Se concluyó que los planes de estudio deben capacitar a los docentes para interpretar, dialogar y cuestionar la realidad, desarrollando una actitud reflexiva, crítica y ética.

En referencia al rol y función de los/as futuros/as docentes de filosofía, podemos decir que tal tarea no significa solamente conocer a fondo las tradiciones de pensamiento, sino que se exige la capacidad de integrar el saber con mediaciones pedagógicas que den la posibilidad de despertar a los/as estudiantes el deseo de cuestionar y reflexionar acerca del mundo que los rodea. Por lo tanto, la enseñanza de la filosofía que esté dirigida a la educación secundaria no puede quedar reducida a la mera transmisión de contenidos, sino que debe ser concebida como una experiencia formativa que habilite, como pudimos ver a

lo largo del desarrollo de la tesis, la construcción de un pensamiento autónomo por parte de las juventudes que asisten a nuestras escuelas secundarias

Estamos en presencia de un escenario social que impone sus propias exigencias las cuales seguramente inciden en la formación del profesorado. Por ello en las distintas trayectorias formativas estamos convencidos que se debe atender tanto la dimensión filosófica como a las diversas condiciones normativas e institucionales que van regulando los procesos de enseñanza en el nivel secundario. Tal perspectiva implica que los/as docentes no solo deben formarse para abordar contenidos con rigor académico, sino también en el desarrollo de propuestas de enseñanza significativas que propicien la actitud filosófica.

Consideramos que pensar y trabajar activamente en la formación de los futuros profesores/as de filosofía destinados a la educación secundaria, es una invitación a reconocer que tal labor trasciende la simple enseñanza de teorías y conceptos. En última instancia, su rol es el de mediador/a quien por medio de la filosofía nos facilita un camino y ofrece herramientas para la construcción de subjetividades críticas, comprometidas y transformadoras de la realidad circundante.

Esta investigación, concebida y desarrollada en el marco de nuestra formación en la Maestría en Educación, mención Instituciones y Prácticas Educativas de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), modalidad virtual, representó la culminación de un proceso de indagación y reflexión sobre los imaginarios educativos y la formación docente en la ciudad de Santa Fe. Como requisito para la obtención del grado de Magíster, este trabajo de tesis buscó articular los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos durante nuestra formación con el análisis de una problemática educativa específica, contribuyendo así a la generación de conocimiento situado y relevante para la mejora de las prácticas educativas. Esperamos que los hallazgos y reflexiones aquí presentados puedan ser un aporte para futuros estudios e investigaciones en el campo de la educación, y que contribuyan a la construcción de un sistema educativo más justo y equitativo. Por otro lado, nuestra investigación nos dio la oportunidad de conocer y explorar los imaginarios educativos de los/as futuros/as docentes de filosofía desarrollados en los diversos centros formativos de la Ciudad de Santa Fe, ofreciendo un abordaje situado de la presente problemática. Sin embargo, creemos oportuno mencionar que al estar nuestra tesis centrada en un grupo reducido de estudiantes, los resultados obtenidos no son generalizables ni pueden ser

aplicados a otros centros formativos de la provincia o la región. Por ello el análisis desde un enclave cualitativo priorizó la profundidad de la lectura por sobre la cantidad de casos, lo que deja abierta la posibilidad de estudios comparativos de mayor alcance.

Teniendo en cuenta los hallazgos, consideramos la necesidad de seguir investigando a futuro como esos imaginarios se transforman una vez que los/as egresados/as ingresan a la práctica profesional escolar en el sistema educativo. Sería interesante indagar sobre las tensiones que emergen entre el modelo docente que fueron configurando en la formación de base y la realidad escolar. También sobre que estrategias desarrollan los docentes noveles para integrar sus saberes filosóficos con un contexto educativo diverso y cambiante. Así mismo sería interesante para futuras investigaciones plantear algunos interrogantes: ¿Qué espacios de formación continua habilitan la reflexión sobre la práctica? ¿Cómo influyen las condiciones laborales y las políticas educativas en la configuración de los imaginarios docentes a lo largo de la carrera profesional?

El mantener abierta la reflexión, sobre este tema y otros no busca solo contribuir a enriquecer el campo de la formación docente, sino que nos da la chance de repensar el lugar que tiene la filosofía en la educación secundaria como nicho vital y potencial de diálogo crítico y transformación social.

"Ser profesor de Filosofía no solo implica enseñar contenidos, sino representar una posibilidad de reflexión constante, un modelo de cuestionamiento y crítica que influye profundamente en la identidad y formación de los estudiantes" (González, 2018, p. 91).

ANEXO I

**PLANES DE ESTUDIO Y
CORRELATIVIDAD**

Planes de estudio

- **Profesorado para la Enseñanza Secundaria en Filosofía Instituto Superior Particular Incorporado N° 4031 “Fray Francisco de Paula Castañeda” y Instituto Superior particular Incorporado N° 4062 “San Juan de Ávila”**

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>PRIMERO AÑO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pedagogía ● UCCV: Sociología ● Iniciación a la Lectura Y Escritura Filosófica ● Psicología y Educación ● Introducción a la Filosofía ● Griego ● Lógica ● Historia de la Filosofía Antigua ● UCO ● Práctica Docente I: Escenario Educativos | <p>SEGUNDO AÑO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Didáctica y Curriculum ● Instituciones Educativas ● Didáctica de la Filosofía I ● Sujetos de la Educación Secundaria ● Historia de la Filosofía Medieval ● Latín ● Teoría del Conocimiento ● Antropología Filosófica ● Práctica Docente II: La institución escolar |
| <p>TERCER AÑO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Historia y Política de la Educación Argentina ● Didáctica de la Filosofía II ● Filosofía de la Educación ● Historia de la Filosofía Moderna ● Metafísica ● Filosofía Política ● Ética Práctica ● Docente III: La clase, los procesos del aprender y del enseñar ● UDI | <p>CUARTO AÑO</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Metodología y práctica de la investigación ● UCCV: Filosofía de la cultura ● Educación Sexual integral ● Epistemología ● Pensamiento Argentino y Latinoamericano ● Filosofía del Lenguaje ● Historia de la Filosofía Contemporánea ● Estética ● Práctica Docente IV: Residencia. EL Rol docente y su práctica |

Régimen de correlatividades

SEGUNDO AÑO

Para cursar

| Segundo año | | Debe tener regularizada | Debe tener aprobada |
|-----------------------|-----------------------------|------------------------------------|-------------------------|
| Campo de la Formación | Unidad Curricular | | |
| Específica | Didáctica de la Filosofía I | Introducción a la Filosofía-1° Año | |
| En la Práctica | Práctica docente II | Pedagogía-1° Año | Práctica docente 1° año |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
|--|--|--|--|

Para rendir

| Segundo año | | Debe tener regularizada | Debe tener aprobada |
|------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Campo de la Formación | Unidad Curricular | | |
| FORMACIÓN GENERAL | -Didáctica y Curriculum | | <ul style="list-style-type: none"> · Pedagogía-1º Año |
| | - Sujeto de la Educación Secundaria | | <ul style="list-style-type: none"> · Psicología y Educación 1º Año |

| | | | |
|--|---------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------|
| | -Historia de la Filosofía Medieval | | · Historia de la Filosofía Antigua-1º Año |
| | | | |

TERCER AÑO

Para cursar

| | | | |
|----------------------------------|------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| Tercer año | | Debe tener regularizada | Debe tener aprobada |
| Campo de la Formación | Unidad Curricular | | |

| | | | |
|-----------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | |
| Específica | Didáctica de la Filosofía II | | Didáctica de la Filosofía I |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - Práctica docente II-2° Año. - Didáctica de la Filosofía I-2° Año - Todas las unidades curriculares del campo de la Formación Específica de 1° año |
| En la Práctica | Práctica docente III | Didáctica y curriculum-2° Año | |

Para rendir

| | | | |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| Tercer año | | Debe tener regularizada | Debe tener aprobada |
| Campo de la Formación | Unidad Curricular | | |

| | | | |
|-------------------|-----------------------------------------|--|----------------------------------------------------|
| | | | |
| Específica | Historia de la Filosofía Moderna | | · Historia de la Filosofía Medieval- 2º Año |
| | Metafísica | | · Introducción a la Filosofía-1º Año |
| | Filosofía Política | | · Introducción a la Filosofía-1º Año |
| | Ética | | · Introducción a la Filosofía-1º Año |

CUARTO AÑO

Para cursar

| Segundo año | | Debe tener regularizada | Debe tener aprobada |
|------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Campo de la Formación | Unidad Curricular | | |
| General | Educación Sexual Integral | | Sujeto de la Educación Secundaria- 2° Año |
| En la Práctica | Práctica docente IV | | <ul style="list-style-type: none"> - Práctica Docente III-3° Año. - Didáctica de la Filosofía II-3° Año. - Todas las unidades curriculares de la Formación Específica de 2° Año |

Para rendir

| Segundo año | | Debe tener regularizada | Debe tener aprobada |
|------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Campo de la Formación | Unidad Curricular | | |
| FORMACIÓN GENERAL | Filosofía de la Cultura | | <ul style="list-style-type: none"> · Antropología filosófica-2° Año |
| | Pensamiento Argentino y Latinoamericano | | <ul style="list-style-type: none"> · Historia de la Filosofía Moderna-3° Año |
| | Historia de la Filosofía Contemporánea | | Historia de la Filosofía Moderna-3° Año |

| | | | |
|--|-------------------------------|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Epistemología | | <ul style="list-style-type: none"> - Historia de la Filosofía Moderna-3° Año - Lógica-1° Año |
| | Filosofía del Lenguaje | | Historia de la Filosofía Moderna-3° Año |

Formatos curriculares

| Año | Materia | Formato |
|------------|------------------------------------------------|----------------|
| 1 | PEDAGOGÍA | Materia |
| 1 | UCCV: SOCIOLOGÍA | Materia |
| 1 | INICIACION A LA LECTURA Y ESCRITURA FILOSOFICA | Seminario |
| 1 | PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN | Materia |
| 1 | INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA | Materia |
| 1 | LÓGICA | Materia |
| 1 | HISTORIA DE LA FILOSOFÍA ANTIGUA | Materia |
| 1 | GRIEGO | Materia |

| | | |
|---|-------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 1 | UNIDAD CURRICULAR OPCIONAL | Seminari o |
| 1 | PRACTICA DOCENTE I: ESCENARIOS EDUCATIVOS | Taller |
| 2 | DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM | Materia |
| 2 | INSTITUCIONES EDUCATIVAS | Materia |
| 2 | DIDACTICA DE LA FILOSOFIA I | Taller |
| 2 | SUJETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA | Materia |
| 2 | HISTORIA DE LA FILOSOFÍA MEDIEVAL | Materia |
| 2 | LATIN | Materia |
| 2 | ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA | Materia |
| 2 | TEORÍA DEL CONOCIMIENTO | Materia |
| 2 | PRACTICA DOCENTE II: LA INSTITUCION ESCOLAR | Taller |
| 3 | HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA | Materia |
| 3 | DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA II | Taller |
| 3 | FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN | Materia |
| 3 | HISTORIA DE LA FILOSOFÍA MODERNA | Materia |
| 3 | METAFÍSICA | Materia |
| 3 | FILOSOFÍA POLÍTICA | Materia |
| 3 | ETICA | Materia |
| 3 | PRÁCTICA DOCENTE III: LA CLASE, LOS PROCESOS DEL APRENDER Y DEL ENSEÑAR | Taller |

| | | |
|---|---------------------------------------------------------------|---------------|
| 3 | UNIDAD DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL | Seminari o |
| 4 | METODOLOGÍA Y PRÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN | Seminari o |
| 4 | UCCV: FILOSOFÍA DE LA CULTURA | Materia |
| 4 | EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL | Seminari o |
| 4 | FILOSOFIA DEL LENGUAJE | Materia |
| 4 | PENSAMIENTO ARGENTINO Y LATINOAMERICANO | Materia |
| 4 | HISTORIA DEL PENSAMIENTO ARGENTINO Y LATINOAMERICANO | Materia |
| 4 | HISTORIA DE LA FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA | Materia |
| 4 | EPISTEMOLOGÍA | Materia |
| 4 | ESTÉTICA | Materia |
| 4 | PRÁCTICA DOCENTE IV: RESIDENCIA: EL ROL DOCENTE Y SU PRÁCTICA | Taller |

Duración: 4 años

Total de asignaturas: 38

Carga Horaria: 4448

- **Plan de estudios del Profesorado de Enseñanza Secundaria y Superior en Filosofía de la Universidad Católica de Santa Fe.**

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p style="text-align: center;"><u>PRIMER AÑO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Griego · Historia de la Filosofía Antigua · Idioma moderno I · Introducción a la Filosofía · Lógica · Psicología | <p style="text-align: center;"><u>SEGUNDO AÑO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Antropología Filosófica · Historia de la Filosofía Medieval · Idioma Moderno II · Latín - OPTATIVA I · Problemática Educativa · Teología Dogmática I |
| <p style="text-align: center;"><u>TERCER AÑO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Didáctica · Filosofía de las Ciencias · Historia de la Filosofía Moderna · Metafísica · OPTATIVA II · OPTATIVA III · Teología Dogmática II | <p style="text-align: center;"><u>CUARTO AÑO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> · Ética · Historia de la Filosofía Contemporánea · Metodología de la Investigación · Metodología y Práctica de la Enseñanza · OPTATIVA IV · Seminario de Filosofía Práctica · Teología Moral y Doctrina Social de la Iglesia |

Duración: 4 años

Total de asignaturas: 27

Carga Horaria: 3255

1. .

- **Plan de Estudio Profesorado en Filosofía Universidad Nacional del Litoral**

| Primer ciclo | Segundo Ciclo |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Primer año:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> •Introducción a la Problemática Filosófica •Filosofía Antigua •Taller de lectura y producción de textos •Lógica I •Nivel I de idioma clásico •Asignatura optativa I (4 créditos)* <p><i>Segundo año:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> •Lógica II •Nivel II de idioma clásico •Filosofía <p>* Medieval y Renacentista</p> <ul style="list-style-type: none"> •Antropología •Metafísica •Asignatura optativa II (4 créditos)** | <p><i>Tercer año:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> •Filosofía Moderna •Filosofía Política y Social •Filosofía de las Ciencias •Teoría del conocimiento •Seminario I •Psicología de la Educación •Sociología <p>de la Educación</p> <ul style="list-style-type: none"> •Nivel I de idioma moderno •Didáctica General: Política Educativa y Organización escolar <p><i>Cuarto Año:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> •Filosofía Contemporánea •Filosofía del Lenguaje •Ética •Estética •Pensamiento latinoamericano y argentino •Seminario II •Nivel II de idioma moderno •Didáctica de la Filosofía <p><i>Quinto año:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> •Seminario III •Asignatura optativa III (4 créditos)*** •Asignatura electiva (4 créditos) |

Referencias:

* Psicología o Sociología.

** Asignaturas optativas del primer ciclo: Introducción a la Historia, Historia Social (carrera de Historia), Introducción a los Estudios Literarios, Sociedades Mediterráneas, Literatura Griega y Latina o Historia de la Arquitectura y cualquier asignatura que sea aprobada por el Consejo Directivo de la FHUC, a propuesta del Departamento de Filosofía.

*** Seminario de investigación; Educación no formal; Educación de adultos; Tecnología educativa; cualquier otra asignatura que se ofrezca desde el INDI y aprobada por el Consejo Directivo.

Régimen de correlatividades:

Para poder rendir cualquier asignatura del Segundo Ciclo, el estudiante deberá tener aprobada ocho (8) asignaturas correspondientes al Primer Ciclo, según lo establece el Reglamento de Carrera de Grados de la UNL.

Correlatividad General: Se requerirá que el alumno haya aprobado la asignatura Introducción a la Problemática Filosófica para rendir cualquiera de las materias consideradas sistemáticas, a saber: Lógica, Antropología, Metafísica, Teoría del Conocimiento, Filosofía de las Ciencias, Filosofía Política y Social, Ética, Estética, Filosofía del Lenguaje, Pensamiento latinoamericano y argentino.

| Para rendir | Tener aprobada |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> -Filosofía Medieval y Renacentista. -Filosofía Moderna. -Lógica II. -Filosofía de las Ciencias. -Filosofía del Lenguaje. -Seminario I -Seminario II. -Seminario III -Didáctica General. | <ul style="list-style-type: none"> -Filosofía Antigua. -Filosofía Medieval y Renacentista. -Lógica I. -Lógica II y Teoría del Conocimiento. -Lógica II y Teoría del Conocimiento. -Taller de lectura y producción de textos -Seminario I -Seminario II -Psicología de la Educación. -Sociología de la Educación. -Política Educativa y organización escolar. -Teoría del Conocimiento. |
| <p>Para realizar práctica docente</p> | <p>Debe tener aprobada:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Didáctica de la filosofía. -Filosofía de las Ciencias <p>Debe tener regularizada:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Filosofía Moderna. -Filosofía Política y Social |

Duración: 5 años

Total de asignaturas: 33 **Carga Horaria:** 2835

ANEXO II

**MATRIZ DE DATOS Y
MODELOS DE ENTREVISTA**

Los procesos formativos se constituyen en un campo de análisis complejo debido al cruce de variados aspectos de corte, y

Procesos Formativos en Filosofía (Profesorado de Filosofía)

Educación Secundaria

socio-cultural

epistemológico

pedagógico-didáctico

- Identificar los centros formativos en Filosofía para la educación secundaria y sus perfiles de egresados.
- Reconocer los posicionamientos institucionales sobre el conocimiento, la filosofía y la ciencia como condicionantes de los procesos y ejecución de la enseñanza disciplinar-filosófica en el nivel medio.
- Indagar sobre los imaginarios que se construyen en relación a la figura del docente de filosofía para la educación secundaria entre los estudiantes avanzados de cada institución.
- Configurar aproximadamente los perfiles y modos de situarse en la práctica profesional de los estudiantes avanzados en sus prácticas profesionalizantes.

Metodología: cualitativa/ entrevistas/ análisis del discurso: análisis de contenido/ observación etnográfica

MATRIZ DE ANÁLISIS

| Categoría de análisis | UCSF | Castañeda | Seminario S. J. A | UNL | Bibliografía/Autores |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Posicionamientos institucionales sobre el conocimiento, la Ciencia y la Filosofía | | | | | |
| Conocimiento | E.1: "conocimiento es :so que se analiza que se tudiaque se investiga que se tienecom como cierto." | <p>E. 2: "conjunto de aprendizajes, de habilidades, de saberes del cual se puede valer una persona y que se obtiene a partir de la educación y de la experiencia, ...por supuesto que podríamos abordar el conocimiento entendido de distintos paradigmas como como el paradigma racional o un paradigma empirista o trascendental. Como una especie de síntesis entre entre racional y empirismo internacionalismo y empirismo"</p> <p>E.3: " es aquello que se adquiere y que uno lo puede repetir. Digamos que uno lo puede adquirir y repetir, pero para eso primero tiene que ser adquirido por medio de los sentidos de la razón"</p> | E. 4: "Conocimiento en distintos grados, cotidiano y especializado. Se aloja en la memoria y se aprende" | E.5: "me parece un poco complejo por ahí dar una definición, pero quizás lo que te puedo, te puedo ayudar. Digamos, no sé si te servirá, pero bueno, es pensar una relación entre esos términos, sí, para mí la filosofía como tal como definición no se dausura. También desde donde unos se posiciona para pensar este término | "Todo conocimiento necesita pensamiento, pero no todo pensamiento necesita conocimiento, y el conocimiento es más que pensamiento. Es un modo de vincularse con la realidad, de interpelarla, de construir creencias acerca de ella. Se expresa en palabras y prácticas que refieren a objetos o procesos que existen, existieron o pueden llegar a existir. El conocimiento, explica, predice(o retrodice) y acciona. Enuncia las características que singularizan a determinados fenómenos (describe), desarrolla los motivos de su acaecer(explica), preanuncia en qué condiciones podría producirse un hecho similar(predice)-también hay disciplinas que como la historia, que analizan acontecimientos que ocurrieron en el pasado(retrodice)- e interactúa con la realidad(acciona). Distinguimos como mínimo dos tipos de conocimiento: el que se adquiere por sentido común y el que surge de investigaciones sistemáticas y metodológicas" (Díaz, Esther, 2017. <i>Problemas filosóficos</i> . Editorial Biblos. Bs. As, p. 35) |
| Ciencia | E.1: "Conjunto de saberes | E. 2: "sistematización de dichos | E. 4: "Conocimiento generado y | E. 5: Conjunto de conocimientos | "la ciencia según esta línea , es un |
| | | | | | |

| | | | | | |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | sistematizados por medio del método científico.” | <p>conocimientos y saberes este es lo que para mí representa la ciencia no una especie de formalización tal vez a partir del método científico”</p> <p>E.3: “ciencia está muy relacionado con lo empírico todo aquello que se puede probar para mí es ciencia”</p> | avalado por una comunidad científica” Tiene que ver con lo disciplinar | que parten de un problema y de preguntas | <p>producto seguro, que llega cada día más al corazón de la verdad. en el mundo de incertidumbres en que vive el ser humano es la ciencia la que brinda inteligibilidad de forma paulatina...</p> <p>En ámbitos escolares, especialmente en textos de escuela media es bastante común encontrar la siguiente idea de lo que significa ciencia: “conjunto sistemático de conocimientos obtenidos a través de un método...La ciencia es un sistema de enunciados, adquiridos a través de un método que puede ser axiomático o hipotético-deductivo. Sin embargo muchos científicos y filósofos de nuestro tiempo poseen una visión mucho más modesta del conocimiento científico: es un saber problemático, siempre expuesto a la crítica y a la refutación, con huellas del sujeto que investiga y de su contexto. No es inocente esta visión, en una teoría del conocimiento que exige ser justificada por ello se escapa a nuestro objeto” (Chaparro, 2006, p. 46)</p> |
| Filosofía | <p>E. 1: Filosofía bueno nuevamente a tener en cuenta la etimología de la palabra porque se abren dos o tres caminos en principio ese amor a la sabiduría y ahí tener en cuenta que es la sabiduría de nuevo relacionada con el conocimiento pero también como esa esa cuestión teórica y luego la cuestión práctica donde entran a jugar el</p> | <p>E. 2: “herramienta que sirve para poner en duda absolutamente todo lo que lo que nos indica el sentido común y lo que se da por verdadero por cierto.”</p> <p>E. 3: “la filosofía es poder reflexionar lo que estoy viviendo con con este conocimiento del que del que hablábamos al principio ese conocimiento que se adquiere poder relacionarlo</p> | E.4: “Filosofía es pensar y es tratar como de aclarar de ordenar un poco las ideas que uno tiene volviendo al tema de las experiencias, no? Y creo que fundamentalmente esto no como algo propio del hombre, no algo del ser humano el pensar como que sí también por ser un don de Dios y que si uno lo ordena un poco lo hace un poco más serio ahí ya ya toma el nombre de | E. 5: “No pienso estrictamente en el canon de la filosofía, sino pienso en diferentes puntos de vista en donde uno se puede en donde uno puede ir a buscar ciertas preguntas, ciertos problemas y ciertas respuestas a esas preguntas, no? Y me parece que ahí radica la riqueza de la filosofía que hay tantas perspectivas con la cual, una | <p>“La filosofía es una actividad productiva, no meramente contemplativa. En cierto modo es como el amor: cuando el amante se encuentra con el mar de belleza que es es sentimiento correspondido, está en condiciones de engendrar producciones fértiles, como el poeta preñado de inspiración que engendra y da a luz discursos bellos. El filósofo apasionado por</p> |

| | | | | | |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>pensamiento la reflexión el análisis sobre las cosas del mundo, por eso hay que distinguir. distinguiría dos aspectos que es justamente la teoría la filosofía como teoría y la filosofía como práctica, pero como tal está definida de manera que ambas perspectivas están incluidas en el en su concepto.</p> | <p>siempre digo que filosofía si no se aplica a la otidianidad es simplemente storia vacía entonces es como se es mi siempre trato todo tema lados en todos "le buscarla en de mi vida y vista" los rincones después habíamos</p> | <p>filosofía vuelvo a decir lo mismo podríamos hablar un montón de cosas la filosofía, pero yo me detengo como lo más importante que me parece esto de buscar las verdades última y de qué es algo de todos de todos los seres humanos que por ahí algunos lo descubren y lo desarrollan. "</p> | <p>puede dialogar, que bueno, eso es lo interesante y desde ese lugar pienso la enseñanza de la filosofía no es el lugar porque bueno, como sabemos también hay un canon en la enseñanza de la filosofía decir también hay un ciertos autores ciertos problemas y ciertas preguntas que estrictamente se suelen enseñar más que otras entonces no me posidono desde ese lugar, sino desde un lugar como te digo más relacional que asume una perspectiva específica, pero que dialoga con otras perspectivas una perspectiva compleja que asume la complejidad y desde ese lugar pienso que la enseñanza de la filosofía tiene que ver con eso con la comunicación del conocimiento filosófico."</p> | <p>los enigmas de la existencia, utiliza la realidad como trampolín para construir edificios conceptuales, para plantear interrogantes inéditos, para comprender y comprenderse. He aquí su hacer, que es así mismo su razón de ser" (Díaz, 2017, p. 20)</p> |
| <p>La enseñanza filosófica en el nivel medio</p> | <p>E. 1: Enseñanza de la filosofía en el nivel medio insisto es tener en cuenta, ¿qué es la filosofía que el alumno tenga en claro que es como como todo no como como cualquier espacio curricular o ámbito o qué es qué es todo y que somos quienes somos ser todo lo que todo lo que existe todo lo que es comprobable que tiene existencia, aunque no esté delante de nuestros ojos, ¿qué es? ¿Qué es todo? ¿Entonces? Qué es la filosofía y a partir de ahí volviendo al concepto anterior de estas dos cuestiones de la teoría y la práctica tener en cuenta, eso también. Para que el que el alumno no, no se quede</p> | <p>E.2: "promover justamente el interés por no dar por supuesto cuestiones que indica el sentido común o las verdades preestablecidas"</p> <p>E. 3: "filosofía tiene que ser dedicada a que los alumnos puedan adquirir más que nada un pensamiento crítico y un pensamiento reflexivo más allá del de los conceptos de la historia que eso es mucho muy importante hacer foco más que nada en este pensamiento crítico y reflexivo "</p> | <p>E. 4: Es ayudar a pensar y ordenar la realidad...ayudar a abrir la cabeza y usar la cabeza.</p> | <p>E. 5: Entonces entiendo la enseñanza de la filosofía como un acto de comunicar, no? En este caso, qué es lo que se comunica? Bueno, el conocimiento filosófico que es el conocimiento filosófico el conjunto de autores de preguntas y de problemas, que a lo largo de la historia ciertas personas se han planteado.</p> <p>Ahora bien, en esa manera de entender la enseñanza de la filosofía como el conjunto de autores preguntas y problemas que diferentes personas se han planteado el largo de la historia, no lo pienso desde un lugar Canónico es decir, considero que la enseñanza de la filosofía y por</p> | <p>"La enseñanza de la filosofía en el nivel secundario debe fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre cuestiones fundamentales de la existencia" (Morales y Bedetti, 2022, p.)</p> <p>"La filosofía en la escuela secundaria tiene como objetivo principal desarrollar en los estudiantes la capacidad de cuestionar y reflexionar sobre su entorno y sobre sí mismos." (Obiols, 2002)</p> <p>"La enseñanza de la filosofía en el nivel secundario debe ser entendida como un proceso de acompañamiento en el que el docente guía a los estudiantes en</p> |

| | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>con con una preferente mente con una de las dos, sino que son ambas, es ese esa cuestión racional que tiene que ver con el conocimiento de saber qué son las cosas y que por un tema que por lo cual se ha filosofado durante siglos y o quién es el hombre tiene el ser humano y por otro lado esta cuestión tan importante de la habilidad o la competencia o la actividad práctica del ser humano como capacidad para poder entender conocer entender comprender a partir de la observación de la reflexión del análisis es decir el pleno uso del pensamiento.”</p> | | | <p>ende el docente o la docente en ese acto de definir, qué es la filosofía también tiene que asumir una actitud filosófica, no? Y en esa actitud filosófica. Bueno, uno puede asumir diferentes posiciones en mi caso. Yo entiendo que hay un canon de la filosofía, pero también entiendo que hay otras maneras de pensar otras maneras de interpretar y otras maneras de plantear diferentes preguntas que en un punto se desprenden del canon o que históricamente no han ingresado en lo que se considera como los autores canónicos o las preguntas canónicas o los problemas canónicos de la filosofía”</p> | <p>la construcción de su propio pensamiento filosófico.” (Kohan, 2008)</p> <p>”La enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria debe promover la capacidad de los estudiantes para pensar de manera autónoma y crítica.” (Cerletti, y 2008)</p> |
| <p>Los imaginarios sobre la figura del profesor/a de filosofía para la educación secundaria en los estudiantes avanzados del profesorado de Filosofía</p> | | | | | |
| <p>Competencias del prof. de filosofía</p> | <p>E.1: “Garantizan un desempeño docente fructífero: gusto por la docencia; actitud flexible y adaptada a personas y contextos; soporte académico equilibrado por el análisis y la reflexión.”</p> | <p>E.2: “el profesor de filosofía es el medio a partir del cual el alumno realiza sus primeros pasos en el camino del pensamiento reflexivo, autónomo y creativo.”</p> <p>E.3: “Son las capacidades, conocimientos y habilidades que debe tener un docente de filosofía para facilitar el aprendizaje en sus estudiantes. Esto incluye el dominio de los contenidos filosóficos, la capacidad de generar pensamiento crítico, empatía, creatividad y un enfoque ético en su práctica docente.”</p> | <p>E. 4: “Todas las que implican el ser filósofo (Capacidad de observación y análisis de la realidad. Escucha y diálogo. Agudeza mental. Razonamiento e intuición.) Y propiamente como profe, poder ponerse en el lugar del alumno, escuchar sus inquietudes, motivar a buscar y amar la verdad. Capacidad para explicar y hacer pensar, saber preguntar.”</p> | <p>E.5: “ habría que matizar la noción de “competencias”, por ejemplo, si hablamos de habilidades o capacidades, o lo que concierne estrictamente al conocimiento académico. Si pienso en la enseñanza de la filosofía considero que hay dos cuestiones importantísimas, por un lado, el vínculo del docente con la especificidad de la disciplina y, por el otro, sostener el vínculo pedagógico y didáctico entre docente, estudiantes y conocimiento. Creo que ambas cuestiones resumen de manera muy general aspectos que hacen a la práctica de la enseñanza de la filosofía. ”</p> | <p>”La profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias o por el énfasis de competencias reconocidas”.(Perrenoud, 2001)</p> <p>”El docente de Filosofía en la educación secundaria debe ser capaz de promover una reflexión crítica en los estudiantes sobre las cuestiones fundamentales de la vida humana, desarrollando competencias para la comprensión crítica de los problemas filosóficos y la elaboración de argumentos lógicos y coherentes, favoreciendo la reflexión y el</p> |

| | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | pensamiento autónomo". — <i>Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía</i> (Fuente: CEDOC INFED). |
| dominio del saber teórico | E.1: "Base de despegue para enseñar el mundo de la Filosofía y arribar a su consecuente praxis." | E.2:"el profesor debe dominar bien los aspectos más importantes de los problemas filosóficos planteados por los grandes pensadores de la historia." E.3: "Es el conocimiento profundo de las teorías, conceptos y problemas de la filosofía. Implica entender los debates filosóficos en su contexto histórico, cultural y conceptual, así como la capacidad de relacionarlos con problemáticas actuales." | E.4: "Es fundamental saber reconocer que buscó el filósofo a dar, su contexto y sobre todo, en qué medida su búsqueda y respuestas siguen siendo actuales. Es importante conocer sus ideas, pero por la gran cantidad de filósofos y contenidos no me parece necesario manejar bien a todos, sino conocer los más importantes y sus ideas más relevantes. " | E. 5: "considero que es importante tener un cierto "dominio" acorde al vínculo que uno (como profesional en el ámbito de la filosofía) tiene con la disciplina." | "El dominio del saber teórico es una competencia fundamental del docente, que le permite no solo transmitir conocimientos, sino también contextualizarlos y adaptarlos a las necesidades específicas del aula. Este conocimiento profundo y reflexivo es esencial para promover una enseñanza crítica, capaz de generar un aprendizaje significativo y duradero en los estudiantes".(sanchez, 2018) |
| Experticia didáctica | E.1: "Equilibrio necesario entre teoría y práctica filosóficas." | E. 2: "es importante también que el profesor pueda manejar perfectamente estrategias y técnicas e identificando las que sean apropiadas para cada contexto o situación particular." E.3: "Es la habilidad del docente para transformar el conocimiento filosófico en algo accesible y significativo para los estudiantes. Esto incluye el diseño de estrategias, actividades y recursos que permitan una enseñanza eficaz" | E.4: "Entiendo que tiene que ver con la capacidad del educador para enseñar sobre la disciplina en la que se formó. Ser en este caso un profesional en la enseñanza de la filosofía" | E. 5: "Pensar en término de "experticia" en el ámbito didáctico y pedagógico resulta un tanto difícil: ¿Quién es el experto? ¿Qué características tendríamos que atribuirle a este experto? En el caso de que hablemos de ciertas capacidades o habilidades que el docente tendría que tener para ser un "experto", no me queda del todo claro cuáles serían." | "La experticia didáctica no solo se refiere al conocimiento profundo de la disciplina, sino también a la habilidad de los docentes para transformar ese conocimiento en experiencias de aprendizaje significativas, utilizando estrategias adecuadas que favorezcan la comprensión y el pensamiento crítico de los estudiantes." (González 2015) |
| Ideas y expectativas sobre el rol del prof. de filosofía en el nivel secundario | E. 1: "El logro de la enseñanza de un "qué" en un tiempo y espacio (idea), traído luego al ahora del estudiante para su comprensión, crítica y valoración personal (expectativa)." | E.2: "el profesor no solamente es un comunicador o comentador de ciertos contenidos anacrónicos. Es el encargado de crear un espacio propicio para la reflexión sobre los aspectos más importantes tanto de la vida cotidiana como de cuestiones más profundas y generales" E.3: "refiere a las concepciones que tienen los docentes sobre su función en la escuela secundaria. Esto abarca desde ser un mediador del conocimiento hasta un facilitador del pensamiento crítico y un guía para que los estudiantes reflexionen sobre su entorno y su vida. Este no lo entendi muy bien, puede ser también el rol del docente en el establecimiento" | E.4: "Debe enseñar a pensar, a ser crítico y a buscar y amar la verdad. A no conformarse con lo que se sabe, sino a ser humildes y reconocer que no solo podemos seguir aprendiendo, sino que necesitamos seguir en búsqueda. A buscar la sabiduría para llevar una buena vida." | E. 5: "El rol del prof. de filosofía en el nivel secundario es posibilitar maneras de vinculación entre el conocimiento específico y los estudiantes. La complejidad de la tarea docente radica en la posibilidad de dicho vínculo." | "El docente de Filosofía tiene un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico de los estudiantes. Su tarea no es simplemente transmitir contenidos, sino fomentar la reflexión filosófica que permita a los jóvenes cuestionar el mundo que los rodea, analizar ideas y valores, y participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y reflexiva." (García 2017) |
| | | | | | |

| Prácticas profesionalizantes | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Transposición didáctica: del saber sabio al saber escolar filosófico | E.1: "Presentación accesible y amena, al alumnado, de conceptos complejos de/en un marco también complejo como es la filosofía." | E.2: "resulta fundamental a la hora de enseñar filosofía. Saber explicar conceptos demasiado abstractos y a su vez complejos en un lenguaje coloquial (en la medida de lo posible) resulta determinante para que los alumnos puedan verse motivados/movilizados a pensar y reflexionar." E3: "Es el proceso de adaptar el conocimiento académico de la filosofía para que sea comprensible y relevante para los estudiantes de secundaria." | E.4: "Es importante porque generalmente los filósofos manejan un lenguaje, conceptos y vocabulario difícil de comprender. Hay que traducirlo al nivel de comprensión de alguien que no se dedica a la filosofía. Si no la filosofía va a resultar algo para una élite de intelectuales, y no para todos. Se vuelve incomprendible para los chicos. " | E5: "Cuando pienso en "transposición didáctica" me viene a la mente estas "formas de mediar", es decir, maneras de proponer vínculos con el conocimiento. Estas mediaciones no son ingenuas, por ello deben estar claramente expuestas en la planificación. " | "La transposición didáctica es el proceso mediante el cual el conocimiento científico, en su forma originaria, es transformado y adaptado para ser enseñado en el aula, de modo que sea accesible y comprensible para los estudiantes."(Chevallard) "En la enseñanza de la Filosofía, la transposición didáctica implica un proceso complejo de transformación de los saberes filosóficos que el docente debe adaptar, no solo para hacerlos comprensibles, sino para que los estudiantes puedan apropiarse de ellos, generando un conocimiento que no solo es informativo, sino reflexivo y crítico. Este proceso exige que los contenidos sean reestructurados de manera que se ajusten a los intereses, niveles de comprensión y contexto de los estudiantes, sin perder su rigor filosófico." (Gómez, 2005) |
| La práctica profesionalizante en el escenario de la secundaria actual | E.1: "Su sustento está dado por la vinculación conceptual, por la adecuación a los tiempos que corren, y por la jerarquización que pueda otorgarse al ámbito de la Filosofía." | E. 2: "en la secundaria actual resulta un desafío mayúsculo poder enseñar filosofía a pesar de los cambios digitales que se han venido dando estos últimos años. Creo que es necesario adecuar toda estrategia a dichos cambios para poder trabajar de la mejor manera y sin perder el horizonte, que es justamente promover el pensamiento reflexivo." E. 3: "Es la experiencia directa que los estudiantes del profesorado tienen en las aulas, donde aplican sus conocimientos teóricos y didácticos en un contexto real. Esta práctica les permite comprender las dinámicas escolares y reflexionar sobre su propio rol como futuros docentes." | E. 4: "Es la experiencia clave para poder discernir la vocación docente y filosófica, y para ver qué competencias y actitudes se tienen y cuáles hacen falta desarrollar. Debe hacerse lo más que se pueda." | E. 5: "La práctica profesionalizante es cada vez más compleja porque la escuela y los jóvenes experimentan vivencias muy diferentes, dependiendo las épocas. Actualmente hay desafíos que la escuela debe afrontar con responsabilidad, muchos de los cuales hacen que los docentes tengamos que revisar nuestras prácticas." | "El desafío principal de la enseñanza secundaria radica en cómo adaptar los contenidos, métodos y estrategias pedagógicas a un grupo de estudiantes cuyas necesidades y motivaciones son diversas, mientras se promueve un aprendizaje significativo y se fomenta la autonomía intelectual. Esto implica no solo transmitir conocimientos, sino también motivar a los estudiantes a cuestionar, reflexionar y participar activamente en su propio proceso de aprendizaje." (Gonzalez 2018) |
| Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de la Filosofía | E. 1: "Lectura de definiciones (breves) extraídas de Diccionarios de Griego, de Filosofía, y de la R.A.E. "Definiciones, cuadros y mapas conceptuales en soporte papel que favorezcan el discurso oral." | E. 2: "lecturas compartidas, debates, utilización consciente de inteligencia artificial, análisis de series o fragmentos de películas que contengan material apropiado" E. 3: "Son los métodos y materiales que | E. 4: "Trabajar con una problemática por clase. No pueden faltar las PREGUNTAS, la herramienta del filósofo. Las puede hacer el docente, pero también incentivar a los alumnos. Lectura guiada de fragmentos de textos filosóficos significativos, debates, | E. 5: "Las estrategias y los recursos didácticos son imprescindibles para la enseñanza. En particular, la divulgación de la filosofía ha hecho que ésta se acerque a un público no académico, lo cual a los docentes nos permite abrir el abanico de posibilidades y llevar al aula | "La enseñanza de la Filosofía en el nivel secundario debe ir más allá de la simple transmisión de contenidos. Para lograr un aprendizaje significativo, es fundamental utilizar estrategias pedagógicas activas, |

| | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | utiliza el docente para enseñar filosofía. Esto incluye debates, análisis de textos, juegos, proyectos interdisciplinarios y el uso de tecnologías, entre otros, para estimular el interés y el pensamiento crítico." | trabajos prácticos de análisis de los textos, la realidad y reflexionar. " | propuestas diversas." | como el aprendizaje basado en problemas, los debates filosóficos y el estudio de casos. Además, los recursos digitales, como aplicaciones educativas, videos y documentales, son herramientas poderosas para acercar los conceptos filosóficos a los estudiantes de manera interactiva y atractiva." (Rodríguez, 2020) |
| Potencias y desafíos de la enseñanza de la filosofía en la secundaria actual | E. 1: "Potencias: acceso a nuevas vías de comunicación e información. Desafíos: enfrentar lo abstracto como elemento clave de la filosofía ante la superficialidad; la resignificación del caudal de pensamiento y el rollo del pensamiento y el incentivo en alumnos y docentes la interdisciplinariedad para menguar las epistemológicas. | E. 2: "Potencias: podría subrayar el hecho de movilizar a los estudiantes o promover el pensamiento crítico y reflexivo, más allá de lo que está establecido por el sentido común aportando los recursos necesarios como una especie de caja de herramientas que permitan deconstruir la realidad. Desafíos: el verdadero desafío para todo profesor es poder encontrar las claves para establecer una buena comunicación entre docente y alumno y a partir de ahí recorrer el camino de la filosofía." E. 3: "Las potencias incluyen la capacidad de la filosofía para fomentar la reflexión, el diálogo y la autonomía en los estudiantes. Los desafíos pueden ser la falta de interés en los estudiantes, el currículo limitado o rígido y la falta de formación docente." | E. 4: Potencias: generar un espacio de diálogo; enseñar a pensar globalmente, integrando todo el saber; ayudar a una mente crítica que tener proteja de la manipulación; enseñar a usar la tecnología para buscar respuestas; utilizar los elementos naturales de la cultura para reconocer sus ideas y respuestas a la luz de la historia y las ciencias. Desafíos: Desinterés por el saber profundo; falta de ocio, por distracciones; nihilismo y relativismo" | E. 5: "Considero que las tecnologías y los medios de comunicación son el mayor desafío para la enseñanza. Además, es una de las grandes potencialidades que si se resuelve con responsabilidades puede ayudar en la práctica docente." | "La enseñanza de la Filosofía en la educación secundaria debe enfrentarse al reto de hacer que los estudiantes no solo comprendan teorías y conceptos, sino que también los apliquen a su vida cotidiana, desarrollando habilidades para la reflexión crítica, la argumentación y la toma de decisiones éticas. Sin embargo, uno de los mayores desafíos es conectar los contenidos filosóficos con las realidades y preocupaciones de los jóvenes, haciendo que la Filosofía sea vista como algo relevante y útil en un mundo cada vez más tecnificado y globalizado. (Martínez 2024) "Enseñar Filosofía en la secundaria es un desafío que implica no solo la transmisión de conocimientos, sino la formación de individuos críticos capaces de cuestionar el mundo que los rodea. El valor de enseñar Filosofía radica en su capacidad para cultivar el pensamiento autónomo, la ética, la ciudadanía activa y la comprensión de la pluralidad de ideas. Sin embargo, el reto actual reside en captar el interés de los jóvenes en un mundo donde las distracciones y el relativismo cultural ponen a prueba la relevancia de la reflexión filosófica en su vida cotidiana."(Palavecino, 2020) |
| | | | | | |

Modelo de consentimiento informado para entrevista

Por medio del presente, declaro que he sido informado/a sobre los objetivos de la entrevista, que forma parte de una tesis de maestría en Educación, y que mi participación es voluntaria.

Acepto participar respondiendo preguntas sobre mi formación como futuro/a docente de Filosofía, sabiendo que la información será utilizada sólo con fines académicos, y que mi identidad será resguardada mediante un seudónimo.

Sé que puedo retirarme en cualquier momento y que no se grabará ni difundirá ningún dato sin mi consentimiento.

Acepto participar en la entrevista:

Sí

No

Firma o confirmación (en caso de formato digital/WhatsApp):

"Confirmando mi consentimiento para participar en esta entrevista" + Nombre o seudónimo

Entrevista N.º 1(semiestructurada) por zoom

El propósito de esta entrevista es conocer tu experiencia formativa, así como tus ideas y perspectivas sobre la enseñanza de la Filosofía en la escuela secundaria. A través de estas preguntas, busco comprender cómo te preparas para ser docente de Filosofía y qué expectativas tienes sobre el ejercicio profesional. La información que recoja será utilizada exclusivamente para mi tesis de maestría y tu identidad será mantenida en reserva.

Seudónimo:

Edad:

Año de formación docente en el que se encuentra:

Institución:

Preguntas:

Contacto con la filosofía en el nivel secundario

1. ¿Cuáles son las motivaciones, deseos o aspiraciones que te han llevado a elegir el profesorado en filosofía?
2. ¿Cuál ha sido tu experiencia y relación con la filosofía en el nivel secundario?
¿Realizaste alguna formación previa al ingreso de la carrera?
3. ¿Conoces otras casas de estudio que forman docentes en el ámbito de la filosofía? ¿Qué referencias tenés de esos otros lugares? ¿Por qué elegiste ésta casa de estudios?

Trayectoria formativa del/la entrevistado/a

4. ¿Qué campos de tu formación profesional consideras que son necesarios para el futuro ejercicio profesional?
5. ¿Crees que en el profesorado hay alguna materia o espacio curricular donde se crucen la filosofía, la formación didáctica o pedagógica y la realidad contextual? ¿Cuál/es? ¿En dónde observas esos cruces? ¿Consideras que en ellas se fomenta la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía? ¿De qué manera?
6. Compartir en líneas generales tu experiencia de práctica profesional en la educación secundaria.

Ideas y/o perspectivas sobre la filosofía y su enseñanza como futuro/a profesor/a

7. ¿Cuál consideras que es el perfil que tiene que tener un profesor/a de filosofía que trabaje en el nivel secundario? ¿Por qué crees que son necesarias dichas competencias?
8. ¿Cómo crees que aporta al respecto la institución donde te formas como futuro/a profesor/a?
9. ¿Por qué consideras que es necesario que un futuro docente de filosofía se prepare en el campo investigativo?
10. ¿Cómo debería ser una buena clase de filosofía pensada y elaborada para el nivel secundario? ¿Qué lugar ocupa la planificación?

11. ¿Qué mediaciones/estrategias son necesarias aplicar en una clase de filosofía?
12. ¿Cuáles consideras que son los aportes que hace la filosofía en el ámbito de la educación secundaria hoy?

Enlace para acceder a las entrevistas y otros:
https://drive.google.com/drive/folders/1AXFJz5HOaFEJoNnFBu6Ag_P8chXH9ywL?usp=sharing

Entrevista N.º 2 vía WhatsApp (formato conversacional para trabajo de campo)

Propósito: Explorar los imaginarios que tienen los estudiantes de formación docente en Filosofía sobre el ser profesor/a en el nivel secundario.

¡Hola! Gracias por sumarte. Estoy haciendo mi tesis de maestría sobre lo que significa, para quienes se están formando, ser profesor/a de Filosofía en la secundaria.

Me gustaría hacerte unas preguntas cortas, tipo entrevista por chat. Podés responder con textos o audios, como te quede más cómodo. No hay respuestas correctas o incorrectas, lo que importa es tu mirada y tu experiencia. ¿Te parece bien?

(Si responde que sí, continuás con las siguientes preguntas una por una):

1. Para empezar, si tuvieras que decirlo en pocas palabras: ¿qué creés que significa ser profesor/a de Filosofía hoy en la escuela secundaria?
2. ¿Cuáles pensás que son las competencias fundamentales que debería tener un/a profe de Filosofía?
3. ¿Qué entendés por dominio del saber teórico en Filosofía? ¿Por qué creés que es importante?
4. Y más allá del saber teórico, ¿qué creés que implica tener experticia didáctica en Filosofía?
5. ¿Qué ideas o expectativas tenés sobre el rol del/la profe de Filosofía en la secundaria?
¿Qué lugar ocupa en la formación de los/as estudiantes?

6. Hablando un poco de lo pedagógico: ¿cómo entendés la transposición didáctica en Filosofía? ¿Te resulta difícil pensarla o practicarla?
7. ¿Cómo vivís (o imaginás) la práctica profesionalizante en las escuelas secundarias hoy? ¿Qué desafíos o aprendizajes te deja?
8. ¿Qué estrategias o recursos didácticos te parecen más útiles o interesantes para enseñar Filosofía en este nivel?
9. Para cerrar: ¿cuáles te parecen las potencias y desafíos más grandes de enseñar Filosofía en la secundaria actual?

¡Gracias por tomarte el tiempo para responder! Tus aportes son muy valiosos para mi investigación. Si en algún momento necesitás saber más sobre la tesis o querés leer el trabajo cuando esté listo, avisame y te lo comparto.

ANEXO III

DECRETOS Y RESOLUCIONES

SANTAFE, "Cuna de la Constitución Nacional",
MAR 2017

VISTO.

El Expediente N° 00401-0271163-9 del registro de este Ministerio, en cuyas actuaciones las Direcciones Provinciales de Educación Superior, de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas y de Educación de Gestión Privada, gestionan la aprobación del Diseño Curricular Jurisdiccional correspondiente a la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía, para su implementación a partir del Ciclo Académico 2017 en Institutos de Educación Superior públicos, de gestión estatal y privada; y

CONSIDERANDO.

Que la Ley de Educación Nacional N° 26206 establece, respectivamente, en los Artículos 12º, 37º y 86º, que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional; que tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudios, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia y que son quienes establecerán contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, y promoverán la definición de proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas por dicha Ley;

Que en ese sentido, en su Artículo 121º determina que cada jurisdicción, en cumplimiento del mandato constitucional, debe aprobar el currículo de los diversos niveles y modalidades en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Educación,

Que la Ley Nacional de Educación Superior N° 24521 establece en el Artículo 3º, que la Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático;

Que de conformidad con las prescripciones de los Artículos 4º, 17º y 18º de dicha Ley Nacional, es función de los institutos superiores de formación docente, formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, agregando en sus Artículos 23º y 24º que los diseños curriculares jurisdiccionales de formación docente deben responder a las normas acordadas al respecto en el Consejo Federal de Educación para obtener la validez nacional de estos diseños y de los títulos correspondientes y posterior reconocimiento en todas las jurisdicciones;



Provincia de Santa Fe

Ministerio de Educación

Que en ese sentido, el Artículo 74º de la Ley de Educación Nacional N° 26206, establece que el Ministerio de Educación y el Consejo Federal de Educación acordarán las políticas y los planes de formación docente inicial; los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares;

Que mediante el Artículo 76º de la citada Ley de Educación Nacional se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo responsable de la planificación y ejecución de las políticas federales de formación docente y se establecen como objetivos del INFD, entre otros: la planificación y ejecución de políticas de articulación del sistema de formación docente, la aplicación de las regulaciones que rigen este sistema en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y, específicamente, la promoción de políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua;

Que en el marco descripto se aprueban, mediante la Resolución CFE N° 24/07 y modificatoria N° 74/08, los "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial", los cuales reúnen definiciones y orientaciones a fin de regular los procesos de elaboración de nuevos diseños curriculares jurisdiccionales;

Que en acuerdo con lo dispuesto por la Ley de Educación Nacional en su Artículo 134º, el Decreto Provincial N° 2885 del 27 de noviembre de 2007 estableció la aplicación de la nueva estructura académica del sistema educativo provincial, la que conlleva la necesidad de aprobar nuevos diseños curriculares jurisdiccionales específicos para garantizar la validez nacional de los títulos correspondientes;

Que para garantizar una uniformidad federal de títulos y la tramitación de la correspondiente validez nacional de los títulos y certificaciones, el Consejo Federal aprueba mediante Resolución

CFE N° 74/08 y modificatoria, N° 183/12, el documento "Titulaciones para las carreras de Formación Docente" junto con su 'C Cuadro de Nominaciones de Títulos",

Que el proceso de cambio curricular iniciado a partir de estas normas federales, en el actual contexto de variedad en la conformación de las ofertas y denominaciones de títulos existentes, tiende a garantizar transformaciones que superen la fragmentación y desigualdad educativa, la construcción de un sistema educativo con una ciudadanía activa que apunte a una sociedad más justa, eleven los niveles de calidad de la educación y pongan particular atención a la trayectoria de los alumnos en los nuevos planes y titulaciones;



Que alcanzando dicho proceso a todas las jurisdicciones por igual, para evitar acciones desarticuladas, el Instituto Nacional de Formación Docente actúa como organismo de añiculación y de acompañamiento jurisdiccional de conformidad con las tareas acordadas para el mismo y las jurisdicciones en el "Plan Nacional de Formación



Provincia de Santa Fe

Minateño de Educación

Docente 2012-2015" y el "Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016", aprobados respectivamente, mediante Resolución de la XLI Asamblea del CFE N° 167/12 y N° 188/12 de la LXVII Asamblea del CFE;

Que el Artículo 115^o Inciso g) de la Ley N° 26206 establece que el Ministerio de Educación de la Nación tiene como función el otorgamiento de la validez nacional a los títulos y certificaciones de estudios, y su Artículo 78^o, faculta a dicho Ministerio en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, a establecer las regulaciones para el sistema formador docente, el registro de los institutos de educación superior, la homologación y el registro nacional de títulos y certificaciones;

Que en ese marco, por Resolución N° 484/08 el entonces Ministerio de Educación de la Nación creó el Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente, administrado por el INFD;

Que el Decreto PEN N° 144/08 otorgó validez nacional a los títulos y certificaciones correspondientes a la cohorte 2008, emitidos por instituciones de gestión pública y de gestión privada, y fijó los requisitos, plazos y condiciones para el otorgamiento de la validez nacional a las cohortes posteriores a ese año;

Que en ese marco, mediante Resolución N° 1892/16, ese Ministerio aprobó el procedimiento para la tramitación de la gestión de validez nacional de los títulos y certificaciones correspondientes a estudios presenciales de formación docente (Anexos I y III) y los requisitos federales a los que deben ajustarse los diseños curriculares correspondientes (Anexo II);

Que en concordancia con lo prescripto y el proyecto educativo definido por esta esta Jurisdicción viene desarrollando desde el año 2013 un proceso de revisión curricular basado en distintas instancias de participación y construcción colectiva de los documentos curriculares;

Que las Direcciones Provinciales de Educación Superior, de Desarrollo Curricular y Relaciones Académicas, de Educación de Gestión Privada del Ministerio de Educación y de Educación Artística del Ministerio de Innovación y Cultura están comprometidas y son corresponsables de los procesos de determinación curricular en lo que respecta al diseño, desarrollo y evaluación del currículum;

Que el proceso de elaboración de los Diseños Curriculares implicó un trabajo colectivo de producción a través de la concreción de múltiples instancias de participación de los actores involucrados en las acciones de formación, recuperándose voces, trayectorias, expectativas, problemáticas, experiencias relevantes, demandas, inquietudes y propuestas de los sujetos que cotidianamente transitan los espacios de formación;



Provincia de Santa Fe

Ministerio de Educación

Que esta Provincia considera imperiosa la formación de docentes capaces de desarrollar las políticas educativas que contemplan la inclusión socioeducativa y la calidad educativa, la igualdad de oportunidades y la participación ciudadana, reconociendo el derecho a ser educados de los niños, niñas y jóvenes y adultos;

Que las Direcciones requirentes proponen fijar un plazo para la aplicación del diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía,

aprobado por Decreto N° 696/01 (Anexo V) y Resolución Ministerial N° 1762/09,

Que conforme lo establecido en el Artículo 14° de la Ley N° 6427 -que expresa "Las actividades de los establecimientos de enseñanza privada se ajustarán, como mínimo, en un todo a las normas y disposiciones de la enseñanza oficial"- y en los Artículos 5° - Inciso d) de la aludida Ley, 33° del Decreto N° 2880/69 y 5° del Decreto N° 266/15 -que establecen las facultades del Director Provincial de Educación de Gestión Privada-, resulta necesario encomendar al Servicio Provincial de Enseñanza Privada que adopte las medidas curriculares tendientes a facilitar la aplicación de esta norma en los institutos de su dependencia;

Que la Unidad de Incumbencias y Competencia de Títulos de este Ministerio se expidió en Dictamen N° 007/17, en el cual sugiere, luego del análisis de la documentación obrante en autos, la elaboración del decisorio que apruebe el plan de estudios conducente al título de "Profesor en Educación Secundaria en Filosofía" para ser aplicado en Institutos de Educación Superior Públicos de gestión estatal y privada de esta Provincia;

Que como resultado de un trabajo participativo, las Direcciones Provinciales de Educación precitadas elevan el diseño curricular en cuestión, para su aplicación a partir de la cohorte 2017;

Que la Secretaría de Educación, atento a los fundamentos que obran en autos y que impulsan la iniciativa, avala la gestión y solicita la norma que disponga en tal sentido;

Que la presente es adoptada en un todo de acuerdo con las previsiones de la Ley Orgánica de Ministerios N° 13509 y resuelta por la suscripta conforme la delegación de facultades establecida en el Artículo 14° del Decreto-Acuerdo N° 916/08;

Atento a ello;

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN



RESUELVE

1°) - Aprobar el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Carrera "Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía", que como Anexo Unico integra la presente, para su implementación en Institutos de Educación Superior públicos, de gestión estatal y privada, a partir del Año Académico 2017.


2^o) - Solicitar, a través de la Dirección Provincial de Educación Superior, al Ministerio de Educación y Deportes de la Nación la validez nacional del Diseño Curricular Jurisdiccional aprobado por el Apartado 1^o y del correspondiente título de "Profesor/a de Educación Secundaria en Filosofía".

3^o) - Establecer que los alumnos de las cohortes 2016 y anteriores, que cursan los espacios curriculares del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía correspondiente al diseño aprobado por Decreto N^o 696/01 (Anexo V) y Resolución Ministerial N^o 1762/09; podrán concluir sus estudios hasta el ciclo académico 2023 inclusive, y a partir del ciclo académico 2024 sus estudios serán homologados con los correspondientes al diseño curricular aprobado por el Apartado 1^o.

4^o) - Encomendar a los Supervisores de Educación Superior desarrollen estrategias tendientes a dar cumplimiento a lo establecido en el apartado precedente.

5^o) - Hágase saber y archívese. a




Dra. CLAUDIA E. BALAGUÉ
MINISTRA DE EDUCACIÓN
PROVINCIA DE SANTA FE



51

RESOLUCION N°



Unc3Lub de *Cultura*; düeacidn

BUENOS AIRES, 31 ENE.
1997

VISTO el Expediente N • 6 . 026-6/96 del registro del

Ministerio de Cultura y Educación, por el cual
CA la t.NIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA FE,
of solicita el otorgamiento de reconocimiento
FI oficial y la validez nacional para el
Ac título de PROFESOR EN FILOSOFIA, según lo
aprobado por la Resolución del Consejo
Académico N • 5918/96, y

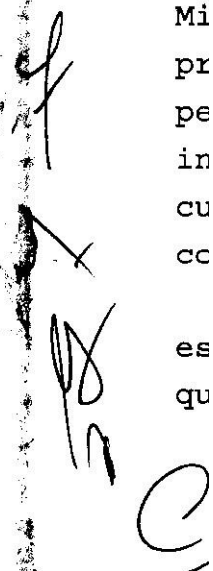
CONS 1 DERANDO :

29 Que de conformidad con lo dispuesto por
24 los artículos
Ir 29, incisos d) y e) y 42 de la Ley de
la Educación Superior

la
tí
cc
su
au
pr
se

tr
de
fa
Mi
pr
pe
in
cu
cc

es
qu



24 . 521, es facultad y responsabilidad exclusiva de las

Instituciones Universitarias la creación de carreras de grado y formulación y desarrollo de sus planes de estudio, así como la definición de los conocimientos y capacidades que tales títulos certifican y las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, con las únicas excepciones de los supuestos de Instituciones Universitarias Privadas con autorización provisoria y los títulos incluidos en la nómina que prevé el artículo 43 de la Ley aludida, #ituaciones en las que se requiere un control específico del Estpdo .

Que por no estar en el presenta, el título de que se trata, comprendido en ninguna de esas exc-ciones, la solicitud de la Universidad debe ser considerada como el ejercicio de sus facultades exclusivas, y por lo tanto la ,intervención de este Ministerio debe limitarse únicamente al control de legalidad del procedimiento seguido por la Institución para su aprobación, sin perjuicio de que oportunamente , este título pueda ser incorporado a la nómina que prevé el artículo 43 y deba cumplirse en esa instancia con las exigencias y condiciones que correspondan .

Que el único aspecto relacionado con los planes de estudios que la Ley impone a las Instituciones Universitarias y que, consecuentemente el

Estado debe controlar como condición

RESOLUCION N' 51



Ministerio de Cultura



de Caza C%ación

.51

para el otorgamiento del reconocimiento oficial , **esc**umplimiento de una carga horaria mínima que garantice la jerarquía del título, la que debe ser fijada por este Ministerio con acuerdo del Consejo de Universidades .

Que no habiéndose aún definido esa carga horaria por el mecanismo previsto en la Ley, corresponde admitir la planteada por la Universidad en el plan de estudio acompañado, sin perjuicio de su adecuación, si fuera pertinente, con el debido reconocimiento de los derechos adquiridos, cuando se estipule en definitiva la pauta horaria mínima aludida .

Que en consecuencia tratándose de una Institución Universitaria legalmente constituida y habiéndose aprobado la carrera respectiva por Resolución del Consejo Académico, ya mencionada y no advirtiéndose defectos formales en dicho trámite, corresponde otorgar el reconocimiento oficial al título ya enunciado que expide la UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA FE, con el efecto consecuente de su validez nacional .

Que los Organismos Técnicos de este Ministerio han dictaminado favorablemente a lo solicitado .

Que las facultades para dictar el presente acto resultan de lo dispuesto en los artículos 41 y 42 de la Ley N' 24.521 y de los incisos 8) , 10) y 11) del artículo 21 de la Ley de Ministerios -t. o. 1992- .

Por ello,

LA MINISTRA DE CULTURA Y
EDUCACION

RESUELVE :

uf
hmt
nc

AF ARTICULO 1' . Otorgar reconocimiento oficial
ve y su consecuente validez nacional al título
la de PROFESOR EN FILOSOFIA, que expide la
du UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA FE, con el
Re plan de estudio y duración de la respectiva
cc carrera que se detalla en la Resolución del
AF Consejo Académico N • 5918/96, cuya copia
cc obra como ANEXO de la presente .

ARTICULO 2 • . Considerar como actividades
para las que tienen competencias los
poseedores de este título, a las incluidas
por



Q/'%nidúio' de Cata °C/t;cación

51

la Universidad como 't alcances del título" en
la Resolución mencionada en el artículo
anterior, que obra como ANEXO de la presente .



Handwritten signatures and initials in the left margin.

ARTICULO 3 . El reconocimiento oficial y la validez nacional que se otorga al título mencionado en el artículo 1' , queda sujeto a las exigencias y condiciones que corresponda cumplimentar en el caso que el mismo sea incorporado a la nómina de títulos que requieran el control específico del Estado, según lo dispuesto en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior . ARTICULO 4 . Regístrese, comuníquese y archívese .

Handwritten signature of Lic. Susana Beatriz Decibe.

RESOLUCION N° 51

LIC. SUSANA BEATRIZ DECIBE

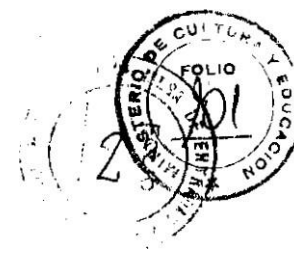
MINISTRA DE CULTURA Y EDUCACION

RESOLUCION N° 61



**UNIVERSIDAD
CATOLICA DE SANTA FE**

Rectorado



51:

RESOLUCION N° 5918

SANTA FE, 13 de agosto de 1996.-

VISTO:

La propuesta de modificación del Plan de Estudios de la carrera de Profesorado en Filosofía y Psicología para la Enseñanza Media, elevada por la Facultad de Filosofía, y;

CONSIDERANDO:

Que la propuesta es de un Profesorado en Filosofía dc 4 (cuatro) años de duración, cuyo título tendría alcance para el tercer ciclo de la Enseñanza General Básica, Polimodal y Superior.-

Que el Ministerio de Cultura y Educación aprobó por Resolución Ministerial Nro. 43 del 17 / de julio de 1995 el Profesora(lo en Filosofía y Psicología sólo para los ingresantes al año 1995 porque es critero de dicho Ministerio no reconocer carreras con doble título.-

Que por el motivo mencionado precedentetente dicha Resolución otorgó a ese Profesorado / en Filosofía y Psicología alcancc sólo para el Nivel Medio de la Enseñanza.-

Que con la propuesta de la Facultad de Filosofia se organiza una carrera que se adecua a los // criterios ministeriales señalados.-

Que el Plan de Estudios del Profesorado en Filosofía cuenta con dictamen favorable de la Se-/ cretarfa Académica de la Universidad.-

EL CONSEJO ACADEMICO DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA FE

RESUELVE,

Artículo 1 ¹⁰) - Aprobar el Plan de Estudios de la carvra de Profcsorado en Filosofía de la Facultad de / Filosofía, que intcgra como Anexo la presente Resolución.-

Artículo 2) - Regístrese, resérvese el original, comuníquese a los interesados, H. Consejo Directivo de la Universidad Católica de Santa Fe, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Miembros del Consejo Académico, Secretaría Académica y cumplido, archívese.-



DR. JOSE MARIA PASSEGGI

DR. MARTA E. V. OLMOS
SECRETARIA GENERAL

¹⁰ Consejo Directivo,

asf

FE

UNIVERSIDAD

DE SANTAC



RESOLUCION N° -51

CATOLICA

Rectorado

**51**

Anexo de la Resolución N° 5.918

PROFESORADO EN FILOSOFIA

| | <u>Carga Horaria .</u> | |
|---------------------------------------------------------------|------------------------|----------------|
| | <u>Semanal</u> | <u>Anual</u> |
| 01 - Introducción al Conocimiento de la Realidad Social | | |
| 02 - Introducción al Conocimiento Científico | | 90 Hs. |
| 03 - Teología Dogmática I | A 4 Hs. | 120 Hs. |
| 04 - Iniciación a la Filosofía | A 4 Hs. | |
| 05 - Lógica | | 120 Hs. |
| 06 - Historia de la Filosofía Griega | A 4 Hs. | 120 Hs. |
| 07 - Griego | A 4 Hs. | 120 Hs. |
| | <u>25 Hs.</u> | <u>750 Hs.</u> |
| Total Carga Horaria <u>2º AffQ</u> | | |
| 08 - Teología Dogmática II | | |
| 09 - Historia de la Filosofía Medieval | | |
| 10 - Antropología Filosófica | | 120 Hs, |
| 11 - Filosofía del Lenguaje | | 90 Hs. |
| 12 - Latín | | |
| 13 - Psicología | | |



UNIVERSIDAD

DE SANTAFE

af
mu

14 - Problemática Educativa A 3 Hs.

Total Carga Horaria

25 Hs.

750 Hs.

3º Año

15 - Teología Moral

ECHAGÜE 7151

TEL. 603035 - 603269 - 603022 - TEL/FAX 603030

(3000) SAN *SAN* *Ih*
FF,

RESOLUCION N° 51

UNIVERSIDAD



CATOLICA

Rectorado

51

Anexo de la Resolución N° 5.918

| | | |
|---------------------------------------|---------|---------|
| 16 - Historia de la Filosofía Moderna | A 4 Hs. | 120 Hs. |
| 17 - Metafísica | A 4 Hs. | no Hs. |
| 18 - Ética | A 4 Hs. | 120 Hs. |
| 19 - Seminario | A 3 Hs. | 90 Hs. |
| 20 - Didáctica | | 90 Hs. |
| 21 - Inglés | A 4 Hs. | 120 Hs. |

Total Carga Horaria

26 Hs.

780 Hs.

CATOLICA

40

22 - Crítica y Filosofía de las Ciencias

DE Hs. SANTA FE

23 - Filosofía de la Cultura

A 3 l is. 90 Hs,

24 - Historia de la Filosofía Contemporánea

A d l is. 120 l is.

25 - Filosofía de la Naturaleza

A 4 Hs. 120 Hs.

26 - Filosofía Argentina y Latinoamericana

90 Hs.

27 - Filosofía Política

90 Hs.

28 - Metodología y Práctica de la Enseñanza para el Tercer

Ciclo de la Enseñanza General Básica,

Poliinodal y Superior - Universitaria

y No Universitaria

A 6 Hs.

180 Hs.

29 - Seminario de Síntesis

Cultural Interdisciplinario

A 3 Hs. 90 lis.

Total Carga Horaria

30 Hs.

900 Hs.

Carga Horaria Total del Plan: 3180 Hs.

TAGÜE 715 1

'TEL.,

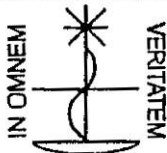
- 003269 -

./FAX 6030,30

(3000) SA N'FA FF

UNIVERSIDAD CATOLICA

RESOLUCION N° 51



CATOLICA

OE SANTA FE

Rectorado

F



Anexo de la Resolución N° 5.918 - Correlatividades para Rendir

UNIVERSIDAD DE
SANTAC

01 a 04/06

01 a 04/07

01 a 04/10

1 2/22/16

1.3/14/9/10

act
ms
2 1/10/1 9/1 1/1 8 2 1/19/1 8/1 1/15/12

DE SANTA



RESOLUCION N° 51

UNIVERSIDAD CATOLICA



PLANES DE ESTUDIOS

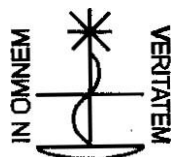
CONTENIDOS MINIMOS

ECHAGÜE 7151

(3000) SANTA FE

UNIVERSIDAD CATOLICA

RESOLUCION N° 51



DE SANTA FE

CATOLICA

FE 34

PROFESORADO EN FLOSOFIA

| 1 ^o Año | Carga Horaria | |
|------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------|
| | Semanal | Anual |
| 01 - Introducción al Conocimiento de la Realidad Social | | 60 Hs. |
| 02 - Introducción al Conocimiento Científico | 90 Hs. | |
| 03 - Teología Dogmática I | | 120Hs. |
| 04 - Iniciación a la Filosofía | 120 Hs. | |
| 05 - Lógica | 120 Hs. | |
| 06 - Historia de la Filosofía Griega | 120 Hs. | |
| 07 - Griego | <u>A 4 Hs.</u> 120 Hs. | |
| Total Carga Horaria | 25 Hs. | <u>750</u> Hs. |

2^o Año

| | |
|----------------------------------------|---------|
| 08 - Teología Dogmática II | 90 Hs. |
| 09 - Historia de la Filosofía Medieval | 120 Hs. |
| 10 - Antropología Filosófica | 120 Hs. |
| 11 - Filosofía del Lenguaje | 90 Hs. |
| 12 - Latín | 120 Hs. |

UNIVERSIDAD

DE SANTA

| | | |
|-----------------------------|----------------|-------------------|
| 13 - Psicología | | 120 |
| 14 - Problemática Educativa | 90 Hs. | Hs. |
| | <u>A 3 Hs.</u> | <u> </u> |
| Total Carga Horaria | 750 Hs. | <u>25 Hs.</u> |

Handwritten signature

3º Año

| | | |
|---------------------------------------|-----------|--|
| 15 - Teología Moral | · 120 Hs. | |
| 16 - Historia de la Filosofía Moderna | · 120 Hs. | |

F
E

UNIVERSIDAD CATOLICA

r 5 A



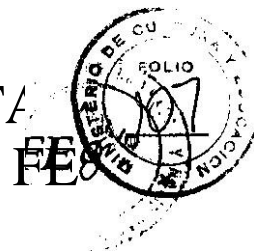
CATOLICA

| | | |
|-----------------|----------------|----------------|
| 17 - Metafísica | | 120 |
| | | Hs. |
| 18 - Ética | | 120 |
| | | Hs. |
| 19 - Seminario | | 90 Hs. |
| 20 - Didáctica | | 90 Hs. |
| 21 - Inglés | <u>A 4 Hs.</u> | <u>120 Hs.</u> |
| | <u>26 Hs.</u> | <u>780 Hs.</u> |

UNIVERSIDAD

Total Carga Horaria

DE SANTA



4^o Año

| | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------------|
| 22 - Crítica y Filosofía de las Ciencias | | 120 Hs. |
| 23 - Filosofía de la Cultura | | 90 Hs. |
| 24 - Historia de la Filosofía Contemporánea | | 120 Hs. |
| 25 - Filosofía de la Naturaleza | | 120 Hs. |
| 26 - Filosofía Argentina y Latinoamericana | | 90 Hs. |
| 27 - Filosofía Política | | 90 Hs. |
| 28 - Metodología y Práctica de la Enseñanza para el Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica, Polimodal y Superior - Universitaria y No Universitaria | A 6 Hs. | 180 Hs. |
| 29 - Seminario de Síntesis Cultural Interdisciplinario | | 90 Hs. |
| Total Carga Horaria | <u>30 Hs.</u> | <u>900 Hs.</u> |

Carga Horaria Total del Plan: 3180 Hs.

af
fu

RESOLUCION

UNIVERSIDAD

DE SANTA



N°...-à-...

CATOLICA

Correlatividades para Rendir

FE

03/04 01 a

04/06


01 a 04/07

09/10

09/10

09/10

09/10/13/14



08/11/18/20/21

11/15/18/20/21

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA FE

FE



INVERSIÓN

N° 51

FE



51 DE SANTA FE

FACULTAD DE FILOSOFIACARRERA: "PROFESORADO EN FILOSOFIA" (Plan: 1997)CONTENIDOS MÓDULOS DE LAS ASIGNATURAS DEL PROFESORADO EN FILOSOFIA

NOTA: Los contenidos están organizados como contenidos mínimos, sin indicar bibliografía ni metodología de trabajo. La numeración de las materias coincide con la indicada en el Plan de cursado.

01- INTRODUCCION AL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD SOCIAL

- I- Aspectos teóricos y doctrinarios de los sistemas sociopolíticos actuales y pensamiento de la Iglesia.
Sistema Político y Estado. Partidos Políticos. Clases sociales. Crisis de representación. Liberalismo. Neoliberalismo. Marxismo. Doctrina Social de la Iglesia.
- II- Los cuatro paradigmas de las Ciencias Sociales en la Argentina actual.
Teoría de la Modernización.
Teoría de la Dependencia.
Teoría del Estado Burocrático Autoritario. Teoría de la Transición Democrática.
- 111- Dinámica del Modelo Hegenómico (1860 / 1930).
Crisis e Inestabilidad de los Modelos (1930 / 1976)
La nueva hegemonía (1976 / 1996).



UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANT

FE

02- INTRODUCCION AL CONOCIMIENTO CIENTIFICO

I- Metodología del Aprendizaje.

La organización del conocimiento. Técnicas del Trabajo Intelectual. Manejo de Fuentes. Síntesis, resumen, cuadro sinóptico. Expresión oral y escrita.

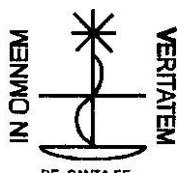
Metodología de la Investigación.

Tipos de informes de investigación. La iniciación en la investigación filosófica: tema y plan de

INVERSIÓN AD

N° 51

51



DE SNITA

la investigación. La monografía: concepto y estructura. La información bibliográfica. Técnica de las fichas. Pautas formales de presentación de monografías.

II- Nociones de Semiótica.

Los signos. Definición y clasificaciones. Hacia una definición de lenguaje. Dimensiones de la semiótica. Funciones básicas del lenguaje. Tipos de lenguaje. Falacias. Los niveles del lenguaje. Conocimiento y lenguaje. Elementos de lenguaje técnico específico.

III- El discurso y las relaciones lógicas.

Objeto de estudio de la lógica. Lógica y Metodología. Las proposiciones. Los razonamientos, Los razonamientos deductivos. Hacia una formalización del lenguaje: lenguaje natural y lenguaje formal. Proposiciones simples y compuestas. Conectores. Tablas de verdad. Validez de los razonamientos.

IV- El conocimiento científico: investigación y métodos.

Concepto clásico, moderno y contemporáneo de ciencia. Clasificación del conocimiento científico. Caracterización de los grandes grupos de ciencias en cuanto a su objeto y metodología. El proceso de investigación científica. Explicitación de los aspectos metodológicos imperantes en las ciencias determinantes de la carrera. Diseño de investigación. El problema de la objetividad.

03- TEOLOGIA DOGMATICA I

* El hombre "capaz" de Dios.

* La Revelación de Dios. Jesucristo, "Mediador y Plenitud de toda Revelación".

* Tradición y Sagrada Escritura.

* El Magisterio, custodio e intérprete del "Depositum Fidei".

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANT

FE

- * La fe como respuesta del hombre a Dios.
 - * El Misterio de Jesucristo. La Encarnación del Hijo.
 - * El Reino de Dios. Exigencias morales.
 - * El Misterio Pascual del Señor.
 - * El Padre revelado por Cristo. El Padre de Jesucristo. La adopción filial de los cristianos.
 - * El Espíritu Santo. Teología bíblica del Espíritu.
 - * La Trinidad de Dios. Las misiones trinitarias.
 - * La creación de Dios, obra de su sabiduría y de su amor.
 - * La Providencia de Dios. El problema del mal.
 - * El hombre como criatura.
 - * El estado original. La irrupción del pecado.
 - * El Misterio de la Gracia. La justificación. * Gracia y libertad.
-

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA



SLOE SERTA FE



N' 51

04- INICIACION A LA FILOSOFIA

- I- El hombre ser filosofante. Filosofa e historia de la filosofa. Diferentes concepciones de la verdad. Verdad y creencia.
Pensamiento y acción. Teoría y praxis.
Saber vulgar o saber pre-científico y saber crítico. Ciencia y filosofa. La filosofa como Conciencia, Totalidad, Racionalidad, Proyecto, Pensamiento Crítico. La cuestión de la filosofa, hoy y aquí.
- II- La Filosofa en la Historia.
El descubrimiento de la naturaleza. El Mito. El paso del mito a la "physis".
Caracteres generales del pensamiento griego.
La originalidad del cristianismo.
La consolidación de la razón occidental. La modernidad en discusión.
- III- El hombre como ser vital, el hombre como ser activo, el hombre como libertad.
El saber. Reformulación del proyecto científico: el,neopositivismo. La corriente epistemológica francesa.
La irrupción de las ciencias sociales.
Reflexión contemporánea y teoría de la sociedad.

05- LOGICA

- I- La lógica. Breve noticia histórica. Definición y caracterización de la lógica. Lógica, metalógica y filosofa de la lógica.
La inferencia en general. La inferencia como estructura lógica. Verdad y validez. Lenguaje formal y sistema formal. Mecanismos de deducción formal. Concepto de interpretación. Modelos.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA FE

FE

II- Lógica extensional.

Lógica proposicional. Enunciado, proposiciones y valores de verdad. Conjunción y negación, Condicional e implicación. Bicondicional y equivalencia. Disyunción. Tablas de verdad:

Tautología, antologías, contradicciones, contingencias.

Sistema de deducción a partir de premisas. Sistema de Gentzen.

Sistema de deducción a partir de axiomas. Sistema de Whitehead y Russell].

La filosofía megárica y los orígenes de la filosofía estoica. Pensadores. Características. Paradojas.

Lógica de Predicados: Aristóteles. Análisis del "Organon" aristotélico. Objeto de la analítica.

Términos y proposiciones. Teoría de la oposición. Conversión de proposiciones. Doctrina

INVERSIÓN



UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA FE

51

silogística.

El sistema de Aristóteles en forma simbólica (Lukasiewicz).

Sistema de cálculo. Proposiciones y funciones proposicionales. Variables libres y ligadas.

Signos y reglas del sistema de deducción natural.

Lógica de Clases. Conjuntos y elementos. Clases universales y vacía. Relaciones fundamentales.

Operaciones entre conjuntos. Axiomatización. Algebra de Boole.

Lógica de Relaciones. Relaciones y funciones proposicionales poliádicas. Operaciones con relaciones. Tipos de relaciones.

- 111- Metalógica. Cuestiones de metateoría. Propiedades de los sistemas axiomáticos: consistencia, completud, decibilidad. Relatividad de la independencia de axiomas. Análisis de los sistemas de lógica proposicional. Teoremas.

06- HISTORIA DE LA FILOSOFIA GRIEGA.

I-EL MITO: diversas interpretaciones. Comparaciones con el mito oriental. Tránsito del mito al logos. El nacimiento de las ciencias.

Los pensadores presocráticos: Tales, Anaximandro, Anaxímenes. Identidades y diferencias. La religión órfica. Pitágoras.

Parménides: perspectiva mítica-ontológica y lógica. El sentido del Ser. La Verdad. Diversas interpretaciones.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA FE

FE

Heráclito: el logos. El Polemos. El Fuego. Lo Divino. Confrontación con Parménides. Diversas interpretaciones.

Los atomistas: Leucipo y Demócrito. Empédocles, Anaxágoras. El fenómeno sofístico y su significación cultural. Sócrates.

II- Platón. El concepto de ciencia. Niveles del conocimiento. El problema de la participación. La doctrina de las ideas. Las tres nociones de la filosofía.

111- Aristóteles. Antecedentes históricos. El problema de la evolución de sus escritos. La ciencia. La ciencia del Ser en tanto Ser o proyecto ontológico. El ser y las categorías. Los principios del cambio. La Sustancia.

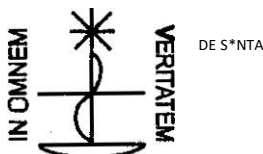
La Filosofía Primera o Teología. La teología del primer motor. El mundo y Dios: la separación.

IV- Las filosofías helenísticas. Estoicismo, Epicureísmo, Escepticismo. Contexto histórico cultural de su desarrollo. La autonomía, la libertad, la felicidad humana.

o

51

UNIVERSIDAD N



51

07- GRIEGO.

I- Las lenguas: familias, ramas, dialectos. La rama griega. Períodos de evolución de la lengua griega. Alfabeto griego. Signos y sonidos. Espíritus y acentos. Reglas de acentuación. Signos de puntuación y otros. Principales leyes fonéticas.

Principios de transcripción. Técnicas de traducción. Nociones de cultura griega. Referencia a las expresiones religiosas, políticas y modo de vida de la antigua Grecia.

II- Morfología: Declinación del artículo, el sustantivo y el adjetivo.

Generalidades respecto a la declinación. Declinación en -o. Declinación en -a. Léxico.

Declinación Heterotemática. Desinencias. Temes en labial, gutural, dental y nasal. Lectura y traducción.

111- Morfología: El verbo.

Raíz y desinencia. Formas principales del verbo. Voz activa y voz pasiva. Voz media directa e indirecta. Usos del subjuntivo, optativo e imperativo. Características morfológicas de cada modo.

Conjugación en W. Conjugación en M.

Verbos defectivos, deponentes, impersonales y heterorizados. Lectura y traducción.

IV- Morfología y Semántica. Adjetivos, participios, pronombres, adverbios y partículas.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA FE

FE

Adjetivos numerales. Preposiciones y prefijos. Composición de palabras. Declinación de pronombres. El adverbio. La interjección. Lectura y traducción.

- V- Sintaxis. Principales reglas de concordancia. Sintaxis de los casos y tiempos verbales. Relaciones estructurales en la oración simple. La oración compuesta. Subordinadas condicionales. Oraciones comparativas, consecutivas, locales y temporales. Oraciones causales, de propósito y de resultado.
Lectura y traducción.

08- TEOLOGIA DOGMATICA 11

- * La Santa Iglesia Católica. Misterio y comunión. * Origen, fundación y misión de la Iglesia.
- * La Iglesia, Pueblo de Dios. Características.
- * La Iglesia, Cuerpo Místico.
- * Cristo, Cabeza de este Cuerpo.
- * La Iglesia, Esposa de Cristo. La Iglesia, Templo del Espíritu.

* Rasgos esenciales de la Iglesia y su misión.

* La constitución jerárquica de la Iglesia. Los fieles laicos. La vida consagrada.

Nº 51

CATOLICA DE SANTA FE



(REVERSIOAO)

51

- * La comunión de los Santos.
- * María, Madre de Cristo, Madre de la Iglesia.
- * La índole escatológica de la Iglesia. * La índole sacramental de la Iglesia.

09- HISTORIA DE LA FILOSOFIA MEDIEVAL

- I- El diálogo entre paganos y cristianos. Los padres apologistas. San Justino. Los gnósticos. La escuela de Alejandría.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANT

FE

Neoplatonismo y cristianismo. San Agustín. Existencia de Dios. Las ideas, la creación y el tiempo. El conocimiento humano y el maestro interior.

La trasmisión de la cultura latina. La recepción de Dionisio. El Areopagita y Juan Escoto Erígena.

II- Los siglos XI y XII. La dialéctica: dialécticos y teólogos. San Anselmo de Canterbury: La Razón

La controversia de los universales: el realismo. Roselino. Pedro Abelardo. Otras tendencias y autores del siglo XII.

III- El siglo XIII. Recepción de Aristóteles y de las filosofas árabes y judías: Alfarabí, Avicena, Averroes. Moisés, Maimónides. El averroísmo latino.

Escolástica, Universidad.

Santo Tomás de Aquino: el ser y el ente. El ser como acto. La composición y distinción real de esencia y esse. El realismo tomista del Renacimiento. La teología como ciencia y la filosofía. San Buenaventura. Filosofía y Teología. La existencia de Dios. El conocimiento y el alma humana.

IV- El Siglo XIV. Juan Duns Scotto: El objeto de la metafísica, el ens-comune. Dios y la creación. Guillermo de Ockan: La Crítica del conocimiento, primacía de la intuición. Los universales. Límites de la metafísica y fe cristiana.

10- ANTROPOLOGIA FILOSOFICA

I- La antropología filosófica y la multiplicidad de los discursos antropológicos. Categorías fundamentales de la antropología filosófica.

II- Análisis histórico-crítico de algunos modos típicos de autocomprensión humana. Etapa prefilosófica de la pregunta. Tres concepciones clásicas de la antropología: a) ser racional, b) "imagen y semejanza de Dios", c) ser natural.

El giro antropológico: a) planteo del siglo XIX; b) interpretaciones del siglo XX: por el espíritu, el símbolo, desde la existencia, el estructuralismo, la teoría crítica, el vacío y la búsqueda del sentido; c) planteo en el contexto modernidad y pos-modernidad.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA

FE



RESOLUCION N° _____
UNIVERSIDAD CATOLICA



III- Algunos problemas básicos en antropología filosófica.

- a) Dimensiones fundamentales de la existencia humana: ser personal, ser-con y para los otros, y ser corpóreo. Origen, sentido, análisis de distintas interpretaciones.
- b) La existencia humana como llamada y tarea. El misterio de la palabra y la verdad. Acción humana y libertad. La historicidad de la existencia.
- c) El Problema humano del fracaso y el mal. El misterio fundamental de la muerte. La muerte y la perspectiva de la esperanza.

11- FILOSOFIA DEL LENGUAJE

- I- Filosofía del lenguaje. Lingüística. Filosofía de la lingüística, filosofía lingüística. Nociones previas.
 - II- La gramática generativa y las ideas innatas: N. Chomsky. Argumento sintáctico. Gramática generativa y gramática transformacional. Análisis de sus argumentos y vinculación con temas filosóficos.
- 111- Significado. Teorías figurativas o realistas. Sentido y denotación en Frege.
 La noción de verdad. Teorías: coherencia, correspondencia. Tarski. Davidson. IV-
 Teoría de los actos de habla: Austin y Searle.
 Lenguaje y realidad. Racionalidad. Experiencia. Vocabulario. Gramática.
 Referencias históricas. Edad antigua, medieval y moderna.



UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA FE

51

12- LATIN

- I- La lengua latina: etapas históricas. Latín vulgar o coloquial y latín literario. Las lenguas romances.
- II- La lengua latina clásica.
- Sistemas fonológicos: vocales y consonantes: cantidad y acento.
- Sistemas morfosintáctico: relación caso-función. La flexión nominal. Las cinco declinaciones. Uso y valor de los sustantivos-adjetivos-pronombres.
- 111- La flexión verbal. Las conjugaciones. Sistema verbal: modos, tiempos, voces. Verboides.
- Vocabulario filosófico: equivalencia con el griego y el castellano. Lectura y traducción.

N' _____



DE SMTAFE

13- PSICOLOGIA

- I- La Psicología y Su Objeto
Filosofía y Psicología. La Psicología como ciencia. Objeto: personalidad y conducta. Caracteres de la personalidad y de la conducta. Factores que intervienen en la estructuración de la personalidad.
- II- Estructura de la personalidad
Teoría psicoanalista de Freud. Teoría personalista de Ph.Lersch. Teoría existencial de V.Frankl.
- 111- Desarrollo de la personalidad
Relaciones entre crecimiento, maduración, desarrollo y aprendizaje. Las fases, etapas o estadios del desarrollo. Teoría S. Freud; J.Piaget; H. Wallon; E.Erickson.
- IV- Psicología de la adolescencia y primera juventud (Ed. Polimodal)
Adolescencia: cambios, identidad, conflictos, crisis. El adolescente: el grupo de pares, la familia, la sociedad. El pensamiento formal. El desarrollo del juicio moral y los valores. La religiosidad. Proyecto de vida. El adolescente y el joven en la post-modernidad: perspectivas.
- V- Psicología del Adulto.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA

51

El adulto: problemática socio-política-intelectual. Trabajo. Familia. Consolidación del proyecto de vida. Proyección social. Criterios de madurez. Crisis y sentidos.

14- PROBLEMATICA EDUCATIVA

- I- Las concepciones filosóficas, psicológicas y sociales de la persona. Sus concepciones pedagógicas.
El estatuto epistemológico de la pedagogía.
Principales teorías del aprendizaje. Análisis.
El proceso de aprendizaje: sus dimensiones. La intervención del docente en el proceso del aprendizaje.
Los docentes y el conocimiento. El conocimiento disciplinario y el conocimiento pedagógico.
La enseñanza: conceptualizaciones, enfoques y supuestos. La cuestión metodológica. La evaluación de la enseñanza y del aprendizaje.
- II- Sistema educativo. Origen y evolución del Sistema Educativo Argentino. Legislación vigente.
- III- La institución escolar. Dimensiones de análisis y transformación de la institución escolar en la actualidad. Dimensión pedagógico-didáctica. Dimensión organizacional de la escuela.

15- TEOLOGIA MORAL

* La dignidad de la persona humana.

RESOLUCION N° 51

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA FE

51

* La comunidad humana.

La salvación de Dios: la ley y la gracia.

Los mandamientos. "Amarás al Señor tu Dios".

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA

51



"Amarás a tu prójimo como a tí mismo". La familia en el plan de Dios. Familia y sociedad.

Las autoridades en la sociedad civil. La comunidad política y la Iglesia.

Sacralidad de la vida humana.

La integración de la sexualidad en la persona. El amor conyugal. El don del hijo.

Destino universal y propiedad privada de los bienes.

La actividad económica y la justicia social.

La relación entre las naciones.

La opción preferencial por los pobres.

"Dar testimonio de la verdad". La verdad, la libertad y la justicia social en el uso de los medios de comunicación social.

16- HISTORIA DE LA FILOSOFIA MODERNA.

I- Antecedentes de la modernidad en el Renacimiento. Nueva concepción del hombre y del mundo. El descubrimiento de la naturaleza y de la Ciencia Nueva. Principales filósofos del Renacimiento.

Francis Bacon. El Novum Organum: la crítica de los ídolos.


II- Principales corrientes filosóficas a partir del siglo XVII: el racionalismo. Rene Descartes: su concepción gnoseológica. La existencia de Dios. El mecanicismo. Características. Spinoza: la reforma del entendimiento. Concepción de la sustancia y Dios. El hombre y la libertad.

Leibniz: La lógica y la metafísica. El conocimiento. La Armonía Preestablecida. Los Nuevos ensayos sobre el **entendimiento** humano. La imposibilidad de un conocimiento puramente empírico.

Malebranche: Dios, causa única. Wolf y el racionalismo. John Locke: El Ensayo sobre el entendimiento humano. Crítica a los principios innatos. Cuestiones acerca de la idea de sustancia. El conocimiento: grados y alcance.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA

51



111- Filosofia del siglo XVIII. David Hume: Razón e instinto en el tratado de la naturaleza humana. La investigación sobre el conocimiento humano. Origen de las ideas, principios de asociación. Kant. Orígenes de su pensamiento. La Crítica kantiana, su significado y propósito. El método trascendental. La sensibilidad. Situación de la metafísica. La moral: La Crítica de la Razón Práctica.

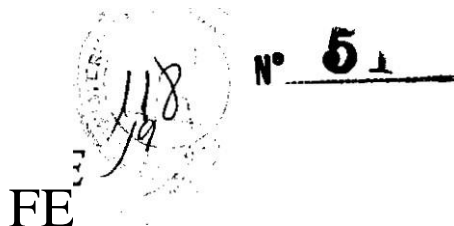
IV- El Idealismo filosófico: Hegel. La Fenomenología del espíritu. La filosofía positiva de Comte. Las ciencias positivas.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA

Z

FE

51



FE

17- METAFISICA

- I- La Metafísica y su objeto. Posibilidad y sentido. El ser y la pregunta por el ser: caracteres. Contenido y división de la metafísica.
- II- Los filósofos griegos. Parménides. Ser-Pensar-La Nada. La respuesta platónica: el eidos. Interpretación de la teoría de las ideas.
- 111- La respuesta aristotélica: la sustancia. La ciencia del ente en tanto que ente. Acto y potencia. El Motor Inmóvil.
La metafísica tomista. El ente: estructura ontológica de esencia y esse.
- IV- La Metafísica en la modernidad: Suárez- Descartes- Wolf- Kant- Hegel.
El rescate de la Metafísica en el siglo XX. Bergson. Heidegger: La pregunta por el ser y su olvido. Interpelación de las ciencias a la metafísica desde los últimos descubrimientos.

18- ETICA

- I- Delimitación de la cuestión ética. Moral vivida y moral pensada. Distintos niveles de reflexión. El problema de la fundamentación. Vinculación de la Etica con las Cs. Sociales, la Antropología, la Metafísica, etc.
Líneas históricas- La Etica Antigua: la Felicidad como fin del hombre. La Etica Medieval: ciudad del hombre y ciudad de Dios. La Etica Moderna: crisis del orden clásico y surgimiento de una nueva racionalidad. La ética en nuestros días: Nihilismo y Etica consensuales.
- II- Problemas centrales de la Etica.
El bien moral: La naturaleza humana y su fin. El deber: normatividad a priori. La autonomía del sujeto moral. El valor: esencia y conocimiento de los valores. Las virtudes. El ethos o carácter moral.
- III- Problemas de Etica social.
Etica y economía: la propiedad. El Trabajo. Los sistemas económicos.
Etica y política: La sociedad, el bien común.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA

FE

51

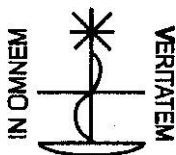
El problema del poder. La legitimación de las normas.

Ética y derecho: ámbito moral y jurídico. Los derechos humanos y su fundamentación. La educación ética en la sociedad pluralista: posibilidades y sentido.

19- SEMINARIO

Aplicación de los criterios de investigación filosófica a un tema seleccionado del ámbito de las disciplinas filosóficas. Búsqueda y recolección de la información (bibliográfica o de campo). Manejo de fuentes. Crítica: momento hermenéutico y momento axiológico. Redacción del



 51


DE SANTA FE

F

51

informe de investigación y defensa oral del mismo.

20- DIDACTICA

La gestión curricular en los niveles 3^o C EGB, Polimodal y Superior. Planes, Programas y currículo. Concepciones acerca del Currículo.

Diseños Curriculares en 3^o EGB, Polimodal y Superior.

Sus fundamentos, frentes y componentes. Niveles de concreción y especificación en los desarrollos curriculares.

Los diseños de enseñanza en cada nivel y ciclo. El proyecto Curricular Institucional.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA

FE

51

Los Contenidos Cuniculares, y los aprendizajes escolares. La cuestión metodológica y el diseño de la enseñanza. Recursos y Tecnología. La Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. La Evaluación de la Calidad. El rol docente en las dimensiones técnica, social y ética. Interdisciplina y equipo docente.

Observaciones de clases en el 3^o Ciclo de la E.G.B., Polimodal y Nivel Superior, Universitario y no Universitario.

21- INGLES**I- Contenidos Gramaticales:**

Tiempos verbales: Simple Present, Present Continuous, Simple Past, Past Continuous, Present Perfect, Past Perfect y formas del futuro (going-to, will/shall, be-ing).

Oraciones en lenguaje indirecto.

Oraciones en voz pasiva y en voz activa.

Tipos de condicionales.

Los verbos defectivos y los "modals" (can, must, may, should, ought to, need) en su forma simple y perfecta.

II- Lectura comprensiva de textos filosóficos.**2 22- CRITICA Y FILOSOFIA DE LAS CIENCIAS**

I- La Crítica del Conocimiento. Ubicación. Niveles de Análisis.

La temática gnoseológica en su desarrollo histórico. Diversas maneras de concebir la relación sujeto-objeto.

II- La dinámica gnocitiva y el proceso de objetivación.

a) La Percepción, Temporalidad, Historicidad e Intersubjetividad.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA

FE

51

ECCI-LAGÜE



UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA FE



RESOLUCION N°

b) El Conocimiento universal.

Conocimiento y objetividad. Evidencia, praxis, convención, consenso. Problema de la verdad.

III- Problema Epistemológico: Ciencia, Epistemología, Filosofía.

Criterios de Demarcación. Racionalidad Científica. La Construcción del Conocimiento Científico. Lenguaje, Métodos, Criterios de justificación. Teoría científica y progreso del conocimiento.

Clasificación de las Ciencias. Criterios de clasificación. Ciencias formales. Ciencias empírico formales. Ciencias sociales.

23- FILOSOFIA DE LA CULTURA

I- Fundamentos antropológicos de la cultura. La cultura moderna. Hacia un concepto de cultura: cultura y naturaleza. Cultura y civilización. Crítica de la cultura.

II- Filosofía de la Praxis y Crítica de las ideologías. El paradigma gramsciano. Sociedad de masas e industrias culturales. Crítica de Daniel Bell.

Crítica a la cultura occidental: Nietzsche y Foucault.

Crítica a la tradición de la metafísica occidental: Heidegger y el mundo como imagen, la hermenéutica filosófica (Gadamer- Ricoeur), H. Arendt.

El Psicoanálisis y su comprensión de la cultura: Freud y Lacan. III-

El Estado, la Sociedad y la Cultura política Argentina.

La cuestión de la legitimidad.

Cultura y Estado. Estado Liberal y crisis del Estado de Bienestar. Democracia y Posmodernismo.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA

FE

51

24- HISTORIA DE LA FILOSOFIA CONTEMPORANEA

I- La "modernidad" como problema de la filosofía actual.

La victoria del "Homo Faber" en la época moderna: Hannah Arendt y Martin Heidegger.

Modernidad-Posmodernidad: R. Guardini, H. Marcuse y F. Fukujama.

Crítica a la comprensión moderna de la razón: Freud, Horkheimer- Adorno, Wittgenstein. Crisis de la modernidad como progreso unilineal: Benjamin, Lyotard, Vattimo, Foucault, Rorty, Habermas.

II- Fenomenología y Hermeneútica.

M. Blondel: hermeneútica del testimonio. Husserl: el intento de volver a "las cosas mismas"; "mundo de la vida" ,. "fenomenología trascendental"; el problema de la historia.

Heidegger y Gadamer: la fenomenología como ontología fundamental hermeneútica:

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA FE



DE SANTA FE

RESOLUCION



51

precomprensión, lenguaje, verdad y temporalidad.

Ricoeur: autocomprensión e historia; ontología de la existencia corporal en acción y formación ético-antropológica de la instancia hermeneútica.

Levinas: fenomenología, sensibilidad, alteridad, la fenomenología como tematización de la experiencia ético-metafísica constituyente de la subjetividad.

25- FILOSOFIA DE LA NATURALEZA

I- Objeto y problemática de la Filosofía de la Naturaleza. Referencia epistemológica histórica. Ciencia-Filosofía-Filosofía de la Naturaleza. La actitud dialógica para explicar la multidimensionalidad del Universo. II- Las respuestas sobre el Universo.

a) El hylemorfismo: su concepto de naturaleza, el espacio, el tiempo y la causalidad. Autores: Aristóteles- Santo Tomás.

b) El mecanicismo: el surgimiento de la Ciencia clásica. El mundo desencantado, la legalidad, el determinismo y la causalidad. El abandono de las esencias. La disyunción Ciencia y Filosofía. Autores: Galileo-Kepler-Newton.

c) Enfoque filosófico. La ontologización de la ciencia. Antinomia de la razón pura. El sistema de las ideas cosmológicas. Fenómeno y noumeno. Espacio y Tiempo. Autores: Descartes, Leibniz, Kant, Hegel.

111- Las respuestas del siglo XX. La nueva alianza del hombre con la naturaleza. La metamorfosis de la ciencia clásica. La crisis de los fundamentos.

a) Desde la Física: las dificultades del mecanicismo. La termodinámica en su enfoque probabilístico y la termodinámica alejada del equilibrio. Autores: Einstein, Bohr, Prigogine.

b) Desde la Astrofísica: las teorías explicativas sobre el origen del Universo. El tiempo irreversible. La entropía. Autores: Prigogine, Hawking.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA

- c) Desde la Biología: el discurso de lo viviente. Los nuevos avances y descubrimientos. La biología molecular. El programa informacional genético. Autores: Darwin, Lamarck, Mendel, Prigogine, Monod, Eccles.
- d) Desde la Paleontología: los descubrimientos fósiles. Los primeros antropoides. Los problemas del origen del hombre.
- e) Desde la filosofía: los temas fronterizos. La Filosofía de la Naturaleza como distinto modo de ser el Universo.

La Neoescolástica: C. París, C. Tresmontant.

El materialismo dialéctico: Feuerbach, Lenin, Monod.

La hiperfísica de Teilhar de Chardín.

Las weltanschauung científicas: sus implicancias filosóficas.

LRWERSIDAO



RESOLUCION N'

51

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA FE



26- FILOSOFIA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA

I- Hacia una periodización de la Filosofía en América Latina.

- a) Culturas Precolombinas: mito-cosmogonía y religión.
- b) El pensamiento en la Colonia: Escolástica, Neoescolástica.
- c) Distintas corrientes de pensamientos filosóficos en América Latina (siglos XIX y XX).
- d) Conciencia latinoamericana y ciencia occidental. La crisis de la Filosofía europea. Posibilidad de la Filosofía en América Latina.

II- La Filosofía en la Argentina: a) La época colonial; b) Ilustración e ideología: primeros años de la vida independiente; c) generación del '37; d) Positivismo; e) Reacción antipositivista y nuevas corrientes a partir de 1920. La crisis del ideal de la "normalidad filosófica". Una nueva generación filosófica y la necesidad de una lectura culturalmente situada en Filosofía.

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA

Cultura y hegemonía. Necesidad y exigencia de la Filosofía en América Latina, hoy.

27- FILOSOFIA POLITICA

1- Mo. delo-s-hist. ónggs

A- El paradigma clásico de la política. La República de Platón. Aristóteles: teoría, praxis, poiesis. La unidad de ética y política. La recepción tomista del modelo aristotélico.

B-La ruptura con la tradición de la filosofía práctica: Maquiavelo y Hobbes. Ilustración y Política. La separación kantiana de moralidad y legalidad. Hegel.

c- Lá disputa de los paradigmas en el pensamiento político contemporáneo. El concepto de lo político. La teoría de la modernización. Las teorías de la democracia. Ética del discurso y teoría del Estado de derecho.

II- Conceptos y problemas

- Lo público y lo privado.

-La sociedad civil y el Estado.

-La libertad política y el liberalismo.

-La democracia, concepto y fundamentos. - El poder, origen y legitimidad. - Los derechos humanos.

'RIVERS'DAD



51

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA FE



510E SNITAFE

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA

28- METODOLOGIA Y PRACTICA de la ENSEÑANZA para el Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica, Polimodal y Superior-Universitario y no Universitario.

Abordaje de Diseños Curriculares del 3^o Ciclo EGB, Polimodal y Superior. Diseños de planes, programas y propuestas curriculares.

Selección y organización de contenidos. Elaboración y gestión de propuestas de enseñanza, en función de los ciclos, grupos y metodologías y utilizando diversos recursos y tecnologías. Elaboración y aplicación de recursos didácticos, tecnológicos y de evaluación adecuados a ciclos, niveles y contenidos curriculares y características de los educandos.

Participación en el desarrollo y gestión en instituciones escolares, en diseños curriculares, de distintos niveles de concreción o especificación en 3^o Ciclo EGB, Polimodal o Superior. Cada alumno se hará cargo de la práctica en los contenidos de su especialidad en la E.G.B., Polimodal y Superior, Universitario y no Universitario, de acuerdo al Reglamento de Práctica de la Enseñanza de la Facultad.

29- Seminario de Síntesis Cultural Interdisciplinario

El Ciclo de Síntesis Cultural, a través de su actividad académica específica que es el Seminario Interdisciplinario, plantea una instancia de trabajo y reflexión entre las diferentes carreras y áreas

UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA

del saber que conforman la Universidad Católica de Santa Fe, esencialmente en orden a los siguientes objetivos generales:

- * Orientar al alumno con todo el caudal de sus experiencias curriculares hacia el logro de una síntesis científica-filosófica-teológica.
- * Integrar el saber profesional en la historia de la persona, en cumplimiento de su destino de servicio a la comunidad, tendiendo a su fin trascendente.



SANTA

UNIVERSIDAD CATOLICA DE

CAMBIOS EN EL PLAN DE FILOSOFIA

| | |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Iniciación a las Ciencias Sociales | Introducción al Conocimiento de la Realidad Social |
| Metodología y Técnicas de la Investigación | Introducción al Conocimiento Científico |
| Teología I | Teología Dogmática I |
| Lógica Tradicional y Contemporánea | Lógica |
| Teología 11 | Teología Dogmática II |
| Pedagogía | Problemática Educativa |
| Teología 111 | |
| Doctrina Social de la Iglesia | Teología Moral |
| Metafísica General | Metafísica |

| | |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Epistemología y Crítica | Crítica y Filosofía de las Ciencias |
| Metodología y Práctica de la Enseñanza | Metodología y Práctica de la Enseñanza para el Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica, Polimodal y Superior-Universitaria y No Universitaria |

PROFESORADO EN FILOSOFIA - Plan 1990 / 1997

Aclaración:

La comparación de los cambios entre los planes del Profesorado en Filosofía se ha hecho tomando como referencia el Plan 1990 de "Profesorado en Filosofía para la Enseñanza Media y Superior" y el Plan 1997 de "Profesorado en Filosofía".

Nuestra Universidad había presentado un Plan 1995 de "Profesorado en Filosofía y Psicología para la Enseñanza Media" que el Ministerio de Cultura y Educación lo autorizó solamente para los ingresantes del año 1995 y después lo cerró; según Resolución Ministerial N°43 del 17/07/95.

Denominación de asignaturas

Plan 1990

Plan 1997

UNIVERSIDAD

N° ...51



UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA

51

Materias nuevas que se incorporan al Plan. que no existían anteriormente.

- * Inglés
- * Filosofía del Lenguaje
- * Filosofía Política
- * Filosofía Argentina y Latinoamericana

Cambios de asignación horaria

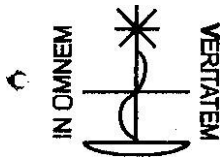
CATOLICA

| | |
|----------------------------------------------|-------|
| * Metodología y Técnicas de la Investigación | 2 hs. |
| * Introducción al Conocimiento Científico | 3 hs. |
| * Teología I | 2 Hs. |
| * Teología Dogmática I | 4 hs. |
| * Lógica Tradicional y Contemporánea | 3 hs. |
| * Lógica | 4 hs. |
| * Griego | 5 hs. |
| * Griego | 4 hs. |
| * Latín | 5 hs. |
| * Latín | 4 hs. |
| * Psicología | 3 hs. |
| * Psicología | 4 hs. |
| * Teología II | 2 hs. |
| * Teología Dogmática II | |
| * Antropología Filosófica | 6 hs. |
| * Antropología Filosófica | |
| * Seminario | 2 hs. |
| * Seminario | 3 hs. |
| * Didáctica | 4 hs. |
| * Didáctica | 3 hs. |
| * Filosofía de la Naturaleza | 5 hs. |
| * Filosofía de la Naturaleza | 4 hs. |

51

UNIVERSIDAD

RESOLUCIÓN N°



UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA

51 OE SANTA FE

* Metodología y Práctica de la Enseñanza

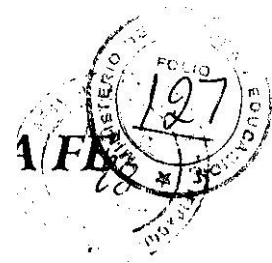
3
hs.

* Metodología y Práctica de la Enseñanza para el Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica, Polimodal y Superior-Universitaria y No Universitaria 6 hs.

Todas las Historias de la Filosofía tenían 6(seis) hs. y ahora pasan a tener 4(cuatro)hs.

Los cambios de contenidos mínimos y correlatividades tienen que ver con las nuevas materias que se implementan (según consta en el nuevo Plan).





SANTAFÉ

51

FACULTAD DE FILOSOFIA

Reglamento de Práctica de la Enseñanza para el Profesorado en Filosofía

Capítulo I: De la Práctica de la Enseñanza.

Art. 1: Podrán realizar la Práctica de la Enseñanza los alumnos que al 30 de marzo del año en curso tengan regularizada su situación académica y hayan cumplimentado las prácticas de observación previstas desde la asignatura Didáctica.

Art. 2: La Práctica se considerará de orden prioritario, por lo tanto no se computará inasistencia cuando el alumno tenga coincidencia de horario.

Capítulo II: De la organización de la Práctica de la Enseñanza.

Art. 3: La conducción de la Facultad de Filosofía, solicitará a Rectores y Directores de Instituciones la correspondiente autorización para que los alumnos realicen la Práctica de la Enseñanza. Comunicará en cada caso la nómina de los alumnos, especificando el tiempo que permanecerá en la Institución y el nombre de los profesores responsables del seguimiento de la Práctica de los alumnos.

Art. 4: Los alumnos practicantes serán distribuidos en las Instituciones respectivas por los profesores responsables de la cátedra.

Art. 5: Se computará asistencia a clase a los alumnos de la cátedra Práctica de la Enseñanza.

Art. 6: El profesor responsable aplicará a los alumnos practicantes una evaluación diagnóstica, al comienzo del año académico, a los efectos de obtener información sobre el manejo de los elementos teóricos que poseen para la instrumentación de la práctica.

Art. 7: De los resultados de la evaluación diagnóstica, de la cumplimentación de las Prácticas de Observación (Art. 1), y de la calidad de los informes que sobre las mencionadas Prácticas realice cada alumno, dependerá la realización o no de la Práctica durante el año académico.

Art. 8: Los alumnos realizarán durante el año académico, cuatro prácticas, distribuidas de la siguiente manera:

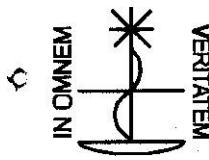
Primer Cuatrimestre: Tercer Cielo de la EGB y Polimodal.
Segundo Cuatrimestre: Superior Universitario y no Universitario.

Art. 9: El alumno practicante deberá comenzar la práctica cuando se le asigne la Institución

ECHAGÜE 7151
INVERSIÓN

TEL. 603035 - 603269 - 603022 - TEL./FAX 603030
Nº. 51

(3000) SANTA FE



UNIVERSIDAD

SANTA FE

DE SANTA FE

correspondiente.

Art. 10: Cada alumno se hará cargo de la práctica en las materias de su especialidad tres semanas en la EGB (área de Formación Ética, que es la más cercana a la especialidad), siete semanas en el Polimodal, siete semanas en el nivel Superior no universitario y siete semanas en el nivel superior universitario, aproximadamente.

La distribución de unidades horarias en cada nivel estará condicionada a la necesidad de cada especialidad.

Art. 11: El alumno practicante asumirá todas las tareas inherentes al Profesor, siendo responsable de las actividades del curso en que realiza la práctica.

Capítulo III: De la Promoción.



Art. 12: Para la calificación de la Práctica se utilizará la siguiente escala: I (uno), Aplazado; 2 (dos) Aprobado; 3 (tres) Bueno; 4 (cuatro) Distinguido; y 5 (cinco) Sobresaliente.

Art. 13: Cumplido el período de práctica integral, aprobará la asignatura si el practicante ha obtenido una calificación de 2 (dos), Aprobado.

Art. 14: Los alumnos que no reunieran las condiciones anteriores deberán rehacer la práctica, en el año académico siguiente.

Art. 15: La Práctica Docente deberá ser cumplimentada totalmente en un año académico, caso contrario se considerará no aprobada la asignatura, debiendo el alumno practicante atenerse a lo señalado en el art. 14.

Art. 16: El alumno practicante no podrá suspender la práctica por propia determinación. Si así lo hiciere deberá atenerse a lo señalado en el art. 14.

Art. 17: La Práctica Docente podrá suspenderse cuando los profesores responsables de la misma argumentasen causales fundamentadas. Si así ocurriere el alumno practicante deberá atenerse a lo estipulado en el art. 14.

Capítulo IV: De los practicantes.

Handwritten initials: H.F. and a signature.

Art. 18: El practicante que por razones de salud o causa de fuerza mayor no pudiera dictar su clase, deberá comunicarlo al profesor responsable de la práctica, debiendo presentar la certificación correspondiente. La reiteración de inasistencias podrá ser motivo de la suspensión de la práctica durante ese año académico.

Art. 19: La asistencia de los alumnos será consignada por los profesores responsables en las planillas correspondientes.

51 _____ INVERSIDAO N.



SANTAF

Art. 20: El alumno practicante deberá presentar con anticipación al profesor responsable la planificación correspondiente.

Art. 21: Los alumnos organizarán una carpeta con las planificaciones por duplicado.

Art. 22: El alumno practicante evaluará la tarea de sus alumnos y pondrá a consideración del profesor responsable las calificaciones propuestas.

Art. 23: El alumno practicante deberá atender las sugerencias del profesor responsable de la Práctica de la Enseñanza, respetando las normas de la Institución donde desempeña su práctica.

Art. 24: El alumno practicante en ningún caso podrá argumentar olvido o desconocimiento del presente Reglamento, debiendo adjuntar un ejemplar en su carpeta individual.

Capitulo V: De los profesores de Práctica de la Enseñanza.

Art. 25: Será responsabilidad de los profesores de Práctica de la Enseñanza: Dar a conocer a los alumnos el presente Reglamento; dejar constancia de sus apreciaciones sobre el seguimiento de cada alumno practicante; realizar las debidas devoluciones en cada instancia de práctica de los alumnos; elaborar los informes finales correspondientes a la práctica de cada alumno.



República Argentina - Poder Ejecutivo
Nacional 2019 - Año de la
Exportación

Nota

Número: NO-2019-43177750-APN-DNGYFU#MECCYT

CIUDAD DE BUENOS AIRES
Viernes 10 de Mayo de 2019

Referencia: Exp. EX-2018-55245763- -APN-DNGYFU#MECCYT - UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

A: RES DR. ENRIQUE MAMMARELLA (UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL),

Con Copia A:

De mi mayor consideración:

Me dirijo a usted con el fin de hacerle llegar copia de la Resolución Ministerial N^o 121 1 del 30 de Abril de 2019, por la cual este Ministerio otorgó el reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional al título de PROFESOR/A DE FILOSOFÍA, de acuerdo con lo solicitado por esa Casa de Altos Estudios.

Sin otro particular saluda atte.

Digitally signed by GESTION DOCUMENTAL ELECTRONICA - GDE
ON en 6 GESTION DOCUMENTAL ELECTRONICA - GDE, «AR
o.SECRETARIA DE GOBIERNO DE MODERNIZACION,
oo5SECRETARIA.oe MODERNIZACION ADMINISTRATIVA

seti01Number-CUIT 30715117564 Date: 2019 05 10

13:02:45 -03'00'

VERONICA SALAMA
Asesor Técnico
Dirección Nacional de Gestión y Fiscalización Universitaria
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología



República Argentina - Poder
Ejecutivo Nacional 2019 -
Año de la Exportación

Resolución

Número: RESOL-2019-1211-APN-MECCYT

CIUDAD DE
BUENOS
AIRES Martes
30 de Abril de
2019

Referencia: RM EX-2018-55245763-APN-DNGYFU#MECCYT - VALIDEZ NAC.
TÍTULO - UNIV. NAC. DEL LITORAL.

VISTO la Ley de Educación Superior N° 24.521, las Resoluciones Ministeriales N° 6 del 13 de enero de 1997 y N° 50 del 2 de febrero de 2010, el Expediente N° EX-2018-55245763-APN-DNGYFU#MECCYT,

CONSIDERANDO:

Que por la actuación mencionada en el VISTO tiene trámite la solicitud de otorgamiento de reconocimiento oficial y validez nacional para el título de PROFESOR/A DE FILOSOFÍA, efectuada por la UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL, Facultad de Humanidades y Ciencias, según lo aprobado por Resolución del honorable Consejo Superior N° 75/07.

Que de conformidad con lo dispuesto por los artículos 29, incisos d) y e) y 42 de la Ley de Educación Superior N° 24.521, es facultad y responsabilidad exclusiva de las Instituciones Universitarias la creación de carreras de grado y posgrado y la formulación y desarrollo de sus planes de estudios, así como la definición de los conocimientos y capacidades que tales títulos

certifican y las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, con las únicas excepciones de los supuestos de Instituciones Universitarias Privadas con autorización provisoria y los títulos incluidos en la nómina que prevé el artículo 43 de la ley aludida, situaciones en las que se requiere un control específico del Estado.

Que si bien el título de PROFESOR UNIVERSITARIO ha sido incorporado por Resolución Ministerial N° 50 del 2 de febrero de 2010 al régimen del artículo 43, sus exigencias no resultan aplicables actualmente debido a que aún no se han establecido la carga horaria mínima, los contenidos curriculares básicos y los criterios de intensidad de la formación práctica correspondientes a dicho título.

Que en consecuencia, tratándose de una Institución Universitaria legalmente constituida; habiéndose aprobado la carrera respectiva por el Acto Resolutivo ya mencionado, no advirtiéndose defectos formales en dicho trámite y respetando el plan de estudios y la carga horaria mínima establecida en la Resolución Ministerial N° 6 del 13 de enero de 1997, corresponde otorgar el reconocimiento oficial al título ya enunciado que expide la institución: UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL, con el efecto consecuente de su validez nacional.

Que ha tomado la intervención que le corresponde la DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN Y

FISCALIZACIÓN UNIVERSITARIA, dependiente de la • SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS.

Que la DIRECCIÓN GENERAL DE ASUNTOS JURÍDICOS ha emitido el dictamen de su competencia.

Que las facultades para dictar el presente acto resultan de lo dispuesto por el artículo 41 de la Ley de Educación Superior y de lo normado por el inciso 8) del artículo 23 quáter de la Ley de Ministerios (t.o. 1992) y sus modificatorias.

Por ello,

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

RESUELVE:

ARTÍCULO 1º.- Otorgar reconocimiento oficial y su consecuente validez nacional al título de PROFESOR/A DE FILOSOFÍA, que expide la UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL, Facultad de Humanidades y Ciencias, perteneciente a la carrera de PROFESORADO DE FILOSOFÍA a dictarse bajo la modalidad presencial, conforme al plan de estudios y duración de la misma que se detallan en el ANEXO (IF-2019-03757719-APN-DNGYFU#MECCYT) de la presente Resolución.

ARTÍCULO 2º.- Considerar como actividades para las que tienen competencias los poseedores de este título, a las propuestas por la Universidad como "alcances del título" y que se incorporan en el ANEXO (IF-2019-03757361-APN-DNGYFU#MECCYT) de la presente Resolución.

ARTÍCULO 3º.- El reconocimiento oficial y la validez nacional que se otorgan al título de PROFESOR/A DE FILOSOFÍA, quedan sujetos a la reglamentación que se dicte en oportunidad de la determinación de la carga horaria mínima, contenidos curriculares y criterios de intensidad de la formación práctica correspondientes a dicho título.

ARTÍCULO 4º.- Comuníquese y archívese.

Digitaly signed by FINOCCHIARO Alejandro Oscar

Date: 2019.04.30 ART

Location: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Alejandro Finocchiaro

Ministro
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Digitaly signed by
GESTIC.rq
DOCUMENTAL
ELECTRONICA •
ON.
DOCUMENTAL
ELECTRONICA •
COE. CºAR,
o=SEC.RETARIA
OE GOBIERNO DE
MODERNIZACION
NFSECRETARIA
OE
MODERNIZACION
ADMINIS RA IIVA
serialM.mber-CUIT

3071St 7564

**ALCANCES DEL TÍTULO: PROFESOR/A DE
FILOSOFÍA, QUE EXPIDE UNIVERSIDAD**

NACIONAL DEL LITORAL, FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

El Profesor de Filosofía estará capacitado para la enseñanza de la especialidad en los siguientes niveles del sistema educativo argentino: Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica y Polimodal, como así también en el nivel superior (universitario y no universitario).

Podrá además: - Brindar asesoramiento profesional en el plano pedagógico y técnico de la especialidad, pudiendo desempeñarse en organismo e instituciones de las jurisdicciones Nacional, Provincial, Municipal y/o Privada relacionados con la educación. - Asesorar en lo concerniente a los aspectos teórico-metodológicos relativos a la enseñanza de la Filosofía. Planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de la Filosofía. - Participar en la elaboración y desarrollo de proyectos educacionales, tanto curriculares como institucionales.



República Argentina - Poder Ejecutivo Nacional

2019 - Año de la Exportación

Hoja Adicional de Firmas

Anexo

Número: IF-2019-03757361-APN-DNGYFU#MECCYT

CIUDAD DE BUENOS AIRES

Lunes 21 de Enero de 2019

Referencia: EX-2018-55245763 - -APN-DNGYFU#MECCYT-UNL- PROFESORADO DE
FILOSOFÍA ALCANCES

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de I pagina/s.

Digitally signed by GESTION DOCUMENTAL
ELECTRONICA - GDE

DN: cn=GESTION DOCUMENTAL ELECTRONICA - GDE,
c=AR, o=MINISTERIO DE MODERNIZACION, ou=
SECRETARIA DE MODERNIZACION
ADMINISTRATIVA, serialNumber=CUI1 30715117564

Dato: 2019.01.21 13:15:39 -0

Ximena KREIMAN
Analista
Dirección Nacional de Gestión y Fiscalización Universitaria
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL, Facultad
de Humanidades

Ciencias

TÍTULO: PROFESOR/A DE FILOSOFÍA

| ASIGNATURA | REGIMEN | CARGA HORARIA SEMANAL | CARGA HORARIA TOTAL | MODALIDAD DICTADO | OBS |
|-------------------------------------------|---------------|-----------------------|---------------------|-------------------|-----|
| PRIMER CICLO- PRIMER AÑO | | | | | |
| Introducción a la Problemática Filosófica | Cuatrimestral | 4 | 60 | Presencial | |
| Filosofía Antigua | Anual | 4 | 120 | Presencial | |
| Lógica I | Cuatrimestral | 4 | 60 | Presencial | |
| Taller de Lectura y Producción de Textos | Cuatrimestral | 4 | 60 | Presencial | |
| Nivel I de Idioma Clásico | Anual | 4 | 120 | Presencial | |
| Asignatura Optativa I | Cuatrimestral | 4 | 60 | Presencial | |

| | | | | | |
|-----------------------------------|---------------|---|-----|------------|--|
| PRIMER CICLO- SEGUNDO AÑO | | | | | |
| Filosofía Medieval y Renacentista | Anual | 4 | 120 | Presencial | |
| Lógica II | Cuatrimestral | 4 | 60 | Presencial | |
| Antropología | Cuatrimestral | 4 | 60 | Presencial | |
| Metafísica | Cuatrimestral | 4 | 60 | Presencial | |
| Nivel II de Idioma Clásico | Anual | 4 | 120 | Presencial | |
| Asignatura Optativa II | Cuatrimestral | 4 | 60 | Presencial | |

| | | | | | |
|----------------------------------|---------------|---|-----|------------|--|
| SEGUNDO CICLO- TERCER AÑO | | | | | |
| Filosofía Moderna | Anual | 4 | 120 | Presencial | |
| Teoría del Conocimiento | Cuatrimestral | 4 | 60 | Presencial | |
| Seminario I | Cuatrimestral | 5 | 75 | Presencial | |
| Filosofía Política y Social | Cuatrimestral | 4 | 60 | Presencial | |
| Filosofía de las Ciencias | Anual | 4 | 60 | Presencial | |
| Psicología de la Educación | Cuatrimestral | 8 | 120 | Presencial | |
| Didáctica General | Cuatrimestral | 8 | 120 | Presencial | |
| Sociología de la Educación | Cuatrimestral | 6 | 90 | Presencial | |
| Nivel I de Idioma Moderno | Anual | 4 | 120 | Presencial | |

| | | | | | |
|-------------------------------------------|---------------|---|-----|------------|--|
| SEGUNDO CICLO- CUARTO AÑO | | | | | |
| Filosofía Contemporánea | Anual | 4 | 120 | Presencial | |
| Pensamiento Latinoamericano y Argentino | Cuatrimestral | 4 | 60 | Presencial | |
| Filosofía del Lenguaje | Cuatrimestral | 4 | 60 | Presencial | |
| Ética | Cuatrimestral | 4 | 60 | Presencial | |
| Estética | Cuatrimestral | 4 | 60 | Presencial | |
| Seminario II | Cuatrimestral | 5 | 75 | Presencial | |
| Didáctica de la Filosofía | Cuatrimestral | 8 | 120 | Presencial | |
| Política Educativa y Organización Escolar | Cuatrimestral | 6 | 90 | Presencial | |
| Nivel II de Idioma Moderno | Anual | 4 | 120 | Presencial | |

IF-2019-03757719-APN-DNGYFU#MECCYT

ECARGA

| ASIGNATURA | REGIMEN | HORARIA SEMANAL | HORARIA «TOTAL | MODALIDAD | OBS. |
|------------|---------|-----------------|----------------|-----------|------|
|------------|---------|-----------------|----------------|-----------|------|

SEGUNDO CICLO- QUINTO AÑO

| | | | | | |
|-------------------------|---------------|---|----|------------|--|
| Asignatura Optativa III | Cuatrimestral | 4 | 60 | Presencial | |
| Práctica Docente | Cuatrimestral | 6 | 90 | Presencial | |
| Asignatura Electiva | Cuatrimestral | 4 | 60 | Presencial | |
| Seminario III | Cuatrimestral | 5 | 75 | Presencial | |

TÍTULO: PROFESOR/A DE FILOSOFÍA

CARGA HORARIA TOTAL: 2835 HORAS

IF-2019-03757719-APN-DNGYFU#MECCYT



República Argentina - Poder Ejecutivo Nacional

2019 - Año de la Exportación

Hoja Adicional de Firmas

Anexo

Número: IF-2019-03757719-APN-DNGYFU#MECCYT

CIUDAD DE BUENOS AIRES

Lunes 21 de Enero de 2019

Referencia: EX-2018-55245763- -APN-DNGYFU#MECCYT-UNL- PROFESORADO DE
FILOSOFÍA PLAN DE ESTUDIOS

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 2 pagina/s.

Digitally signed by GESTION DOCUMENTAL
ELECTRONICA. GDE

DN: cn=GESTION DOCUMENTAL ELECTRONICA -
GOE, c=AR, o=MINISTERIO DE MODERNIZACION, ou=
SECRETARIA DE MODERNIZACION
ADMINISTRATIVA, serialNumber=CUIT 30715117564

Date: 2019.01.21 13:16:39 -03

Ximena KREIMAN

Analista

Dirección Nacional de Gestión y Fiscalización Universitaria
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología

Digitally signed by
GESTION
DOCUMENTAL
ELECTRONICA.
GDE
EN: ION
DOCUMENTAL
ELECTRONICA -
GOE. c-AR
o MINISTERIO DE
MODERNIZACIÓN,

SECRETARIA
serialNumber=CUI

MODERNIZACI
ON
ADMINISTRATI

VA, Date: 2019.02

13:16:40 -03'00'

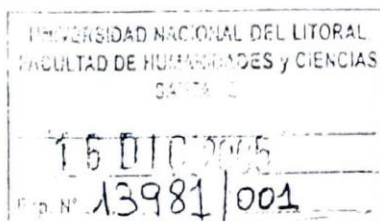


Alameda

Universidad Nacional del Litoral
Rectorado



NOTA N°:
EXPTE N°:468.962



COPIA

SANTA FE, 24 de noviembre de 2005.

VISTAS estas actuaciones por las que la Facultad de Humanidades y Ciencias propugna la creación de la carrera de grado "Profesorado de Filosofía" y

CONSIDERANDO:

Que la carrera cuya creación se propone, tiene como finalidad principal completar la oferta educativa relativa a la formación filosófica que la citada Facultad viene ofreciendo desde el año 2.000, año en que se hizo efectiva la implementación de la carrera de Ybenciatura en Filosofía;

Que la carrera propuesta aspira a satisfacer la demanda del medio proveyendo formación docente a los egresados de la Licenciatura en Filosofía y a la vez, ofreciendo la posibilidad de obtener un título para el ejercicio de la docencia en dicha disciplina;

Que el Plan de Dstudios de la mencionada carrera corrrparte hasta el cuarto año la totalidad de las materias específicas con la Licenciatura en Filosofía y se enmarca en la actual estructura curricular de la Facultad de Humanidades y Ciencias;

Que ha tomado intervención la Secretaría Académica, concluyendo que el Plan de estudios presentado se encuadra en las normativas vigentes a nivel de esta Universidad y del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación;

POR ELLO y teniendo en cuenta lo establecido en los incisos f) y u) del Artículo 14 del Estatuto y lo aconsejado por la Comisión de Enseñanza,

EL H. CONSEJO SUPERIOR RESUELVE

ARTICULO 1².- Crear la carrera de grado "Profesorado de Filosofía" en ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias, cuyos antecedentes y fundamentación,

Universidad Nacional del Litoral
Hectotado

NOTA Nº:
EX.PTE Nº:468.962



- 2 perfil profesional del título y estructura curricular,
forman parte integrante de la presente.

ARTICULO 2⁹.- Inscribábase, comuníquese por Secretaría Administrativa, hágase saber en copia a la Dirección de Comunicación Institucional, a la Secretaría Académica y a la Dirección de Información y Estadística, tome nota Dirección General de Administración y cumplido, resérvese.

RESOLUCION C.S, NP 8 7 3


ING. ALEJANDRO BOSCANI
SECRETARÍA DE PROGRAMACIÓN Y
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

AMV.






IZL

Santa FE, 21 de diciembre de 2005. -

Visto de conocimiento a) Secretaría Académica, el Departamento de Alumnos

/Slevese al H. Consejo Directivo,


SECRETARIA ADMINISTRATIVA

LEONOR J. CHENA
DECANA



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

CARRERA DE GRADO:

PROFESORADO DE FILOSOFÍA

Universidad Nacional del Litoral

Rectorado

EXPE N° :4ce.962



1.- FUNDAMENTACIÓN

1.1 FUNDAMENTACIÓN GENERAL DE LA CARRERA.

El plan de estudios de Profesorado de Filosofía tiene como finalidad principal completar la oferta educativa relativa a la formación filosófica que la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral viene ofreciendo desde el año 2000. En efecto, a partir del año mencionado, la UNL hizo efectiva la implementación de lo expresado en la Resolución "C. S," N° 421/97, que disponía la creación de la carrera de Licenciatura en Filosofía.

La implementación de la mencionada carrera, por Resolución "C.S." N° 226/00, ha finalizado su primera edición en el año 2004, y a su vez han llegado a completarse dos cohortes de la carrera de pregrado Diplomatura en Humanidades, título intermedio que se obtiene al finalizar el primer ciclo de la carrera de Licenciatura en Filosofía.

Al reevaluar la actual oferta educativa en filosofía y estimar los nuevos requerimientos se ha visto la necesidad de crear la carrera de Profesorado en Filosofía.

Con esta carrera muchos de los egresados de Licenciatura en Filosofía podrán satisfacer los ideales de investigación en el área, pero muchos de estos se volcarán seguramente a actividades docentes. Sin embargo, estos alumnos no tendrán ni una formación didáctica adecuada, ni el título correspondiente a la condición de Profesor en Filosofía. De modo que la actual carrera completa la oferta de la Facultad de Humanidades y Ciencias en la disciplina, satisfaciendo de este modo una demanda del medio y proveyendo la formación docente y, a la vez, la posibilidad de obtención de un título para el ejercicio de la docencia en filosofía.

Por otra parte, en la actual estructura de la Facultad la mayoría de las carreras de grado cuentan con una oferta educativa de profesorado y licenciaturas de las especialidades representadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias, por lo cual la creación del Profesorado en Filosofía se enmarca adecuadamente en la oferta general de la citada Unidad Académica.

Es dable destacar que la creación del Profesorado en Filosofía se ha pensado en el marco de la actual estructura curricular de la Facultad y se ajusta a las normas y criterios comunes a sus carreras de profesorado. La carrera propuesta comparte con la Licenciatura en Filosofía la totalidad de las materias específicas hasta el 4^o año. Debido a esto, salvo en el caso de la materia: "Didáctica de la Filosofía", no se requerirá la implementación de nuevas materias, por lo cual, la factibilidad según las necesidades de recursos humanos necesarios queda favorablemente manifiesta.



1.2.- FUNDAMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

El plan de estudios del Profesorado de Filosofía se orienta a una formación disciplinar específica en diversas subdisciplinas y áreas del saber filosófico, considerado éste de modo sistemático e histórico. La mencionada formación disciplinar se complementa con una formación general, así como con la capacitación en el manejo de lenguas clásicas y modernas, herramientas centrales para el trabajo filosófico. Esta formación se articula a su vez con la formación docente, favoreciendo la integración del saber especializado con la formación didáctica, psicológica y sociopolítica en la capacitación profesional del profesor.

El plan se estructura en dos ciclos, y en cada uno de los mismos se plantean objetivos específicos en la formación acorde al nivel de los mismos. Se persigue la concreción de fines propios de cada uno de ellos, que se estructuran en relación a un orden de mayor complejidad de contenidos, capacidades cognitivas, operacionales y de investigación.

El plan incorpora un título de pregrado: Diplomatura en Humanidades, que se alcanza al aprobar la totalidad de las materias del primer ciclo de la Carrera.

La formación docente antes mencionada se prevé en el plan a partir del segundo ciclo, de modo de contar con una formación disciplinar suficiente para la promoción de una vinculación estrecha con dicha formación.

El plan cuenta con un número vasto de materias obligatorias, con el objetivo de unificar la formación disciplinar básica, y con un número de materias optativas y electivas que favorecen las elecciones personales en la formación tanto disciplinar como didáctica.

2.- TITULO A OTORGAR:

Profesor de Filosofía

CERTIFICACION DE ESTUDIOS:

Al concluir el Primer Ciclo de la Carrera de Profesorado de Filosofía, el alumno obtendrá el Certificado de estudios Diplomado en Humanidades. El mismo se otorga por aplicación de Resolución "C R." N° 226/00



2.1.- PERFIL DEL TÍTULO

Se propone formar un profesional con una sólida formación en espec;ajdac disciplinar y con una amplia formación pedagógica que le permita desenvolverse con solvencia académica en el campo de la enseñanza de la disciplina.

Se pretende formar egresados que reúnan las siguientes competencias • - Contar con un conocimiento fundado de su disciplina, que le permita hacer **PROPIOS** los problemas de la especialidad e integrar aportes novedosos de su área a par r de una labor de reflexión a la vez crítica y pluralista de Jas distintas perspectjvac filosóficas.

■ Capacidad para integrarse en un ámbito de reflexión sistemático y pare alcuz dinámicamente las investigaciones de la especia!idad que se desarr!izr aisladamente.

■ Adquirir y elaborar críticamente un marco teórico sobre las prácticas docentes y ser capaces de transferirlo a las situaciones educativas en las que tengan que actuar, - Aptitud para investigar y evaluar fundadamente las prácticas docentes vincu,'zdaal campo de la enseñanza de la especialidad, a fin de seleccionar con criterios sólidos las propuestas más adecuadas a la misma,

■ Capacidad personal para el trabajo grupal cooperativo, en razón de índole social e institucional de la labor docente.

- Asumir la responsabilidad de la formación permanente como herramienta para e l perfeccionamiento profesional y como elemento vital para llevar a cabc prácticas transformadoras de los procesos educativos.

■ Poseer un grado de actualización disciplinar conforme a los requerimientos de l sistema institucional educativo superior y de investigación, como así también de las demandas del medio social en su conjunto.

2.2.- ALCANCES DEL TÍTULO

El Profesqr de Filosofía estará capacitado para la enseñanza de la especialidaen los siguientes niveles del sistema educativo argentino: Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica y Polimodal, como así también en el nivel supericr (universitario y no universitario).

Podrá además:

- brindar asesoramiento profesional en el plano pedagógico y técnico de la especialidad, pudiendo desempeñarse en organismos e instituciones de las

Uttivotsid/Id Nacional dol Litoral

NOTA.



lectorado

EXPÍE: 408.962

- jurisdiccionesG Nacional, Provincial, Municipal y/o Privada relacionados con la c,'ducación.
- aset;orar lo concerniente a los aspectos teórico-motodológicos relativos a la onseñanza do la Filosofía.
- plarlificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de la Filosofía,
- Participar on la olatporación y desarrpilo de proyectop educacionales, tanto curriculares comp institucionales.

2.3.- REQUIfiITOS PARA EL INGRESO A LA CARRERA:

Los aspirantes al Primor Ciclo debqrán cumplimentar con lo normado en el artículo 2, Inciso 1 dol Estatuto, y el artículo 15 del Reglamento de Carreras de Grado dc la Univor6idad Nacional dol Litoral.



2.4 ESTRUCTURA GENERAL DEL PLAN DE ESTUDIOS

.1. SINOPSIS PLAN POR CICLOS Y AÑOS

PRIMER CICLO

PRIMER AÑO

- X 1. Introducción a la Problemática V4 Lógica I P Foon
Filosófica Nivel I de Idioma Clásico, ÑIIC
- > 2. Filosofía Antigua V6. Asignatura optativa IO PFO1
Taller de Lectura y Producción de Textos LFI

SEGUNDO AÑO

- 1. Filosofía Medieval y Renacentista
- X 2. Antropología, FIU17, 43. Metafisi
- FIL11 X 4. Lógica II O3
- Nivel II de Idioma Clásico, NAVE NZIC
- X 6. Asignatura optativa II D? Foz

SEGUNDO CICLO

TERCER AÑO

- < 1. Filosofía Moderna FIL
- X 2. Filosofía Política y Social FIL16
- X 3. Filosofía de las Ciencias FIL11
- X 4. Teoría del Conocimiento FIL19
- * 5. Seminario I Flao
- > 46. Psicología de la Educación ?Oc03
- S7. Sociología de la Educación FID001
- 8. Nivel I de Idioma Moderno IIM X 9.
- Didáctica General DG?

CUARTO AÑO

- Filosofía Contemporánea FIL1 A
- Etica
- 3. Pensamiento Latinoamericano Y
- Argentina
- Filosofía del Lenguaje
- 6. Estética 11C 7
- Q7. Didáctica de la Filosofía P
- Nivel III de Idioma Moderno NZIM
- X 9. Política Educativa y Organización Escolar 00

NOTA:



7

QUINTO AÑO

1. Practica Docente 3. Asignatura Electiva + 2, A;ignatura Optativa III
01FO3 sg 4. Seminario III P FO3

2.4,3.- DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL PLAN POR CICLOS

El Profesorado de Filosofía se estructurará en 2 ciclos y tendrá una duración de cuatro años más un cuatrimestre. Esta estructuración supone relaciones temporales, de secuencia ascendente, y de profundización creciente. Permite además un desarrollo ordenado del cursado y obedece a la adecuación al sistema de correlatividades previsto. Cada ciclo se relaciona con el conjunto en relación con la formación general y la formación disciplinar teniendo en consideración las continuidades y la complejidad de los saberes,

Los ciclos están integrados por asignaturas de Formación General, Formación Disciplinar. La Formación General es aquella que un estudiante universitario debe adquirir, necesariamente, al cabo del nivel de grado. Comprende contenidos pertenecientes a distintos campos del "saber" y del "saber hacer". La Formación Disciplinar es la formación que da cuenta del modo de pensar la disciplina y su forma de abordar la resolución de problemas y contiene los conocimientos básicos, especializados e integrados.

- Ca formación disciplinar básica aborda saberes y problemas que la comunidad académica evalúa como indispensables para la formación disciplinar en el grado y que se considera fundamento de otros saberes. Este tipo de formación se desarrolla en el Primer Ciclo del Profesorado de Filosofía.
- La formación disciplinar especializada se relaciona fundamentalmente con la práctica profesional y responde a la perspectiva teórico disciplinar de la comunidad

académica y a su grado de adecuación al estado de la disciplina. En el plan de Profesorado de Filosofía, las asignaturas que desarrollan contenidos propios de este tipo de formación constituirán el Segundo Ciclo.



EXpte.

- 8 Primer

Ciclo

El primer ciclo tendrá una duración de dos años. Este primer ciclo está constituido por disciplinas básicas que les permiten a los estudiantes la formación necesaria para introducirse en estudios más complejos vinculados con la especialidad. El primer ciclo de la Carrera está orientado a:

• Promover una formación general y básica disciplinar en la filosofía, procurando que los estudiantes se introduzcan en el aprendizaje de autores y corrientes filosóficas centrales, y complementen su formación con materias optativas.

- Favorecer el desarrollo de aptitudes para el estudio y el trabajo intelectual, como así también elementos metodológicos que le permitan contar con las primeras herramientas para el inicio de la investigación.
- Promover, como parte de la formación general, la capacitación en una lengua clásica.

Las asignaturas del Primer Ciclo están organizadas según tipos de formación : Formación General y Formación Disciplinar.

Estructura del Primer Ciclo

| Ciclos | Formación Disciplinar | Formación General |
|--------------|-----------------------------|-------------------------|
| Primer Ciclo | 10 Asignaturas Obligatorias | 2 Asignaturas Optativas |

Totales: Créditos: 64
 Horas: 960



EXPTE:

_ 9 _

Segundo Ciclo

Está constituido por disciplinas obligatorias que permiten al estudiante profundizar su formación especializada y una formación integrada tanto en el "saber" como en el "saber hacer". Asimismo se plantea desde esta perspectiva la profundización de las prácticas científicas y profesionales.

Este segundo ciclo se caracteriza a su vez por poseer un núcleo de asignaturas de formación docente de cursado obligatorio que aseguran la formación necesaria para un Profesor de Filosofía.

El Segundo ciclo de la Carrera está orientado a:

- Promover una profundización en la formación disciplinar en filosofía
- Facilitar que los estudiantes realicen un aprendizaje en la investigación sobre temáticas y autores relevantes en la filosofía,
- Estimular la formación de actitudes que permitan al estudiante ubicarse crítica y reflexivamente frente a las diversas perspectivas y problemáticas filosóficas. - Promover la formación docente en articulación con la formación disciplinar en filosofía.
- Promover, como parte de la formación general, la capacitación en una lengua moderna.

Estructura del Segundo Ciclo

| Ciclos | Formación Disciplinar | Formación General | Formación Docente |
|---------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------|
| Segundo Ciclo | 9 Asignaturas Obligatorias | 2 Asignaturas Obligatorias | 5 Asignaturas Obligatorias 1 Asignatura Optativa |
| | 3 Seminarios | | Práctica Docente |
| | 1 Asignatura Electiva | | |

Totales: Créditos: 125

Horas: 1875



24.3.-DURACIÓN EN AÑOS Y CARGA HORARIA

El Plan tiene una duración total de cuatro años y medio y 2835 horas

| <u>PRIMER CICLO</u> | |
|-------------------------------------------------------|------------------------------|
| Duración: 2 años (4 cuatrimestre) | Carga horaria: eco |
| <u>SEGUNDO</u> | |
| Duración: 2 años más un cuatrimestre (5 cuatrimestre) | Carca horaria: 1875 horas |



- 1 1 -

2.4.3 - DESCRIPCIÓN DEL PLAN poa ASIGNATURAS Y POR AÑOS
CARGA HORARIA SEMANAL. TOTAL Y RÉGIMEN DE CURSADO

PRIMER CICLO

| PRIMER AÑO | | | | |
|-----------------------------------------------|-----------------------|----------|---------------------|--------------------|
| Asignatura | Carga horaria semanal | Créditos | Carga horaria total | Régimen de cursado |
| 1 . Introducción a la Problemática Filosófica | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstral |
| 2. Filosofía Anti ua | 4 | 8 | 120 | Anual |
| 3. Ló ica I | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstral |
| 4. Taller de Lectura y Producción de Textos | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstral |
| 5. Nivel I de Idioma Clásico | 4 | 8 | 120 | Anual |
| 6. Asignatura optativa I | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstral |

Totales: Créditos: 32

Horas: 480

| SEGUNDO AÑO | | | | |
|--------------------------------------|-----------------------|----------|---------------------|--------------------|
| Asignatura | Carga horaria semanal | Créditos | Carga horaria total | Régimen de cursado |
| i. Filosofía Medieval y Renacentista | 4 | 8 | i 20 | Anual |
| 2. Lógica II | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstral |
| 3. Antro Olo ía | 4 | | 60 | Cuatrimstral |
| 4. Metafísica | 4 | | 60 | Cuatrimstral |
| 5. Nivel III de Idioma Clásico | 4 | 8 | 120 | Anual |
| 6. Asi natura o tativa II | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstral |

Créditos: 32

Totales:

Univers: dac Nacisnai

SOTA

Horas: 480

Totales:

del Litoral



Rectorado

EXPTE: 468.962

- 12 -
SEGUNDO CICLO

TERCER AÑO

| Asignatura | Carga horaria semanal | Créditos | Carga horaria total | Régimen de cursado |
|------------------------------|-----------------------|------------------|---------------------|--------------------|
| 1. Filosofía Moderna | 4 | 8 | 120 | Anual |
| 2. Teoría del Conocimiento | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstral |
| 3. Seminario I | 5 | 5 | 75 | Cuatrimstral |
| 4, Filosofía Política Social | 4 | | 60 | Cuatrimstral |
| 5, Filosofía de las Ciencias | 4 | 4 | 60 | |
| Psicol (a de la Educación | 8 | | 120 | Cuatrimstral |
| 7, Didáctica General | 8 | 8 ¹²⁾ | 120 | Cuatrimstral |
| B. Socio fa de la Educación | 6 | | 90 | Cuatrimstral |
| 9, Nivel Ide Idioma Moderno | 4 | 8 | 120 | Anual |

Totales; Créditos: 55

Horas: 825

CUARTO AÑO

| Asignatura | Carga horaria semanal | Créditos | Carga horaria total | Régimen de cursado |
|--------------------------------------------|-----------------------|----------|---------------------|--------------------|
| 1. Filosofía Contemporánea | 4 | 8 | 120 | Anual |
| 2. Pensamiento Latinoamericano y Argentino | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstral |
| 3. Filosofía del Len ua'e | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstral |

Totales:

| | | | | |
|----------------------------------------------|---|---|-----|---------------|
| 4. Etica | 4 | 4 | 60 | Cuatrimestral |
| 5. Estética | 4 | 4 | 60 | Cuatrimestral |
| 6. Seminario II | 5 | 5 | 75 | Cuatrimestral |
| 7. Didáctica de la Filosofía | 8 | | 120 | Cuatrimestral |
| 8. Política Educativa y Organización Escolar | 6 | | 90 | Cuatrimestral |
| 9. Nivel II de Idioma Moderno | 4 | 8 | 120 | Ar-wal |

Créditos: 51

Horas: 765

Umvetsicjad

del Litoral



RectoradcxpTE',68.962

- 13 -

| |
|------------|
| QUINTO AÑO |
|------------|

| | | | | |
|----------------------------|---|---|----|---------------|
| 1, Asi natura O tativa III | 4 | 4 | 60 | Cuatrimestral |
| 2. Práctica Dpcente | 6 | | 90 | Cuatrimestral |
| 3. Asignatura Electiva | 4 | 4 | 60 | Cuatrimestral |
| 4. Seminario III | 5 | 5 | 75 | Cuatrimestral |

Totales: Cré@itos: 19

Horas: 285

- (1) Al aprobar la asignatura, el estudiante acredita crédito a Práctica Educativa.
- (2) Al aprobar la asignatura, el estudiante acredita 2 créditos a Práctica Educativa.
- (3) Al aprobar la asignatura, el estudiante acredita 7 créditos a Práctica Educativa.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS: Se establece como requisito para las prácticas educativas que et estudiante acredite un total de 14 créditos cumplimentando las prácticas en cada una de las asignaturas del Ciclo de Formación Docente (con exceplón la Asignatura Optativa).

Prácticas Educativas

Este espacio no constituye una asignatura específica, sino que se va acreditando a medida que el estudiante apruebe las diferentes asignaturas del área de Formación Docente. El plan requiere que cada una de estas asignaturas aporte con prácticas que apuntarán a un trabajo interdisciplinario e interinstitucional.

Totales:

- S En el área Sociopolítica, los alumnos tendrán un primer acercamiento a las instituciones educativas, a sus problemáticas específicas y a sus modos de funcionamiento.
- S En el área de Psicología, se abordarán las problemáticas del sujeto de aprendizaje, adolescente o adulto y los procesos específicos que se desarrollarán en el ámbito escolar, a través de trabajos específicos en las instituciones educativas.
- S En el área de Didáctica, los alumnos realizarán tareas de ayudantía y práctica docente, coordinadas por los equipos de cátedra de Didáctica de la Filosofía y de Práctica Docente.
- S El trabajo se integra y se profundiza en la Práctica Docente al finalizar el ciclo de Formación Docente.

Generales: Créditos: 189

Universidad Nacional de Litoral

NOTA:
EXPRE: 468.982



nocturno

2.6 CARACTERIZACION DE LAS ASIGNATURAS EN OBLIGATORIAS.

OPORTIVAS Y ELECTIVAS

A) ASIGNATURAS OPTATIVAS.

A.1) Primer Ciclo: El Primer Ciclo de la Carrera incluye 2 (dos) asignaturas optativas con una carga horaria mínima de 60 (sesenta) horas y 4 (cuatro) créditos cada una. Estas asignaturas pertenecen a la Formación General.

A, 1.1) Asignatura Optativa I: El alumno podrá optar por una de esta dos asignaturas, que deberán conformar necesariamente la Formación General del Profesor de Filosofía:

- Sociología
- Psicología

A, 1 ,2) Asignatura Optativa II:

Cualquier asignatura del Primer Ciclo de las carreras de la UNL.

A.2) Segundo Ciclo: El Segundo Ciclo de la carrera incluye una materia optativa con una carga horaria mínima de 60 (sesenta) horas y 4 (cuatro) créditos, Esta asignatura pertenece a la Formación Docente.

Totales:

A.2.1) Asignatura Optativa III: : los alumnos podrán optar por las siguientes asignaturas:

S Seminario de investigación.

S Educación no formal.

S Educación de adultos.

S Tecnología educativa.

S Cualquier otra asignatura que se ofrezca desde el INDI y aprobada por el Consejo Directivo.

B) MATERIAS ELECTIVAS.

En el Segundo Ciclo de la carrera el alumno deberá realizar una asignatura electiva con una carga horaria mínima de 60 (sesenta) horas y 4 (cuatro) créditos. El alumno podrá optar entre cualquiera de las asignaturas que la UNL ofrece en carácter de electivas.

C) MATERIAS OBLIGATORIAS'

Las demás asignaturas del Plan de Estudios son consideradas ()ligatorias.

Totales:



2.7. **ACTIVACION DE LAS ASIGNATURAS DE ACUERDO A LA FORMACION QUE PROCURAN**

¿ASIGNATURAS DE FORMACION GENERAL:

- Asignatura optativa cuatrimestral (I) de no menos de 60 horas
- 2. Asignatura optativa cuatrimestral (II) de no menos de 60 horas

Segundo Ciclo:

- 1. Nivel I de Idioma Moderno
Nivel II de Idioma Moderno
- 3. Asignatura Electiva

b) ASIGNATURAS DE FORMACION DISCIPLINAR ESPECIALES

Primer Ciclo:

- 1. Introducción a la Problemática Filosófica
- 2. Taller de Lectura y Producción de Textos
- 3. Nivel I de Idioma Clásico
- 4. Nivel de Idioma Clásico
- 5. Lógica; ASIGNATURAS DE

FORMACION DISCIPLINAR ESPECIALIZADA

Segundo Ciclo:

- 1. Filosofía Antigua
- 2. Filosofía Medieval y Renacentista
- 3. Filosofía Antropocéntrica
- 4. Metafísica
- 5. Lógica
Filosofía Moderna
- 7. Filosofía Política y Social;
- e. Teoría del Conocimiento

- 9. Filosofía de las Ciencias
- 10. Estética
- 11. Filosofía Contemporánea
- 12. Ética

Universidad Nacional del Litoral

NOTA.



Rectorado

EXPTE • 468.962

- 16 -

- 14. Pensamiento Latinoamericano y Argentino
- 15. Seminario I
- 16. Seminario II

ASIGNATURAS DE FORMACIÓN DOCENTE

- 1. Psicología de la Educación
- 2. Sociología de la Educación
- 3. Didáctica General
- 4. Didáctica de la Filosofía
- 5. Político y Organización Escolar 6 Asignatura Optativa III 7 Práctica Docente.

2.9 SISTEMA DE CORRELATIVIDADES:

El Plan de Estudios de la carrera prevé un sistema de correlatividades por Ciclos y por asignaturas. Las correlatividades por Ciclos son las establecidas por el Reglamento de Carreras de Grado de la UNL.

2.9.1 CONDICIONES DE INGRESO Y ACREDITACIÓN POR CICLOS:

Será condición necesaria para el ingreso al Segundo Ciclo de la Carrera haber aprobado las dos terceras partes de las materias del Primer Ciclo. Además será necesario que el alumno cumpla con el sistema de correlatividades establecido para las materias del Ciclo,

2.9.2 CORRELATIVIDADES ENTRE ASIGNATURAS

Correlatividad General: Se requerirá que el alumno haya aprobado la asignatura Introducción a la Problemática Filosófica para rendir cualquiera de las materias

consideradas sistemáticas, a saber: Lógica, Antropología, Metafísica, Teoría del Conocimiento, Filosofía de las Ciencias, Filosofía Política y Social, Ética, Estética, Filosofía del Lenguaje, Pensamiento Latinoamericano y Argentino.



Universidad Nacional del Litoral

NOTA:

Rectorado

EXPTE: 468.962

- 17 -

| PARA RENDIR | DEBE TENER APROBADA |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Filosofía Medieval y Renacentista | Filosofía Antigua |
| Filosofía Moderna | Filosofía Medieval Renacentista |
| Filosofía Contemporánea | Filosofía Moderna |
| Lógica II | Lógica I |
| Filosofía de las Ciencias | Lógica II Teoría del conocimiento |
| Filosofía del Lenguaje | Lógica II Teoría del conocimiento |
| Seminario I | Taller de Lectura y Producción de Textos |
| Seminario II | Seminario I |
| Seminario III | Seminario II |
| Didáctica General | Psicología de la educación Sociología de la educación |
| Didáctica de la Filosofía | La totalidad del Primer Ciclo aprobado Didáctica general Política Educativa y Organización Escolar Teoría del conocimiento |
| PARA REALIZAR | DEBE TENER APROBADA |
| Práctica Docente | Didáctica de la Filosofía Filosofía de las Ciencias |
| | DEBE TENER REGULARIZADA |
| | Filosofía Moderna Filosofía Política y Social |

2.11- CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN PARA LA APROBACION DE ASIGNATURAS Y OTORGAMIENTO DE TÍTULO

Para la aprobación de las diferentes asignaturas del Plan de Estudios los alumnos deberán aprobar los exámenes parciales y finales establecidos según los

criterios de los docentes a cargo de las mismas. En el caso de Seminarios, los mismos se aprobarán a través de la realización de un trabajo final de carácter escrito. Una vez aprobadas la totalidad de asignaturas y seminarios del Plan de Estudios, y una vez realizada la Práctica Docente los alumnos podrán obtener el título de "Profesor de Filosofía".



Universidad Nacional del Litoral
Rectorado

FOLIO: 408.562

CONTENIDOS MÍNIMOS

ASIGNATURA?)

CONTENIDOS MÍNIMOS

| | |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1, Introducción Problematológica Filosófica | Problematológica; Problematológica y ética filosófica (política, Filosófica) |
| 2, Filosofía Antigua | Problematológica (40 la Filosofía Antigua, ()rigen de la Filosofía, problema del ser, Aclovantco ponoadoroo y corricctco (Jo loo dictintov Primeros Filoof03, |
| 3, Lógica I | Filosofía (a Átic'r!! Idolon(otica y dol Imperio [Romano, quo distíntao formulacioneo, Lógica tradicional: y Mcohrícoo, Síotcrrw; deductívoo, 140ica y Matemáticas, El dl) la lógica, Loo dc |
| 4, Taller de Lectura y Producción de Textos | La lectura como proceso: funciorjcv y Loo parateztoo, Coportco 'o do tipoc, teztoo, l,a coçritura como propicdad%', toxtua10G, Modelos dc cocnpooición, Orientación de cotot toxtoc |
| 6, Filosofía Medieval y Renacentista | Problematológica de la Filosofía Mcdioval y [Innacntiota, Análiuio de Lac distintas, Eccuolag do la Patrística y la Ecológtica.. Mística, Plenacirniento: nuevas <u>ambiente Utópico, Humanismo.</u> |
| 6, Antropología | condicioraconoc r,obre el hombro, la ciencia, el arte, el Cotado, Mictcrioc y oculticrcoo, Pçnoarnicnto Las distintas consideraciones antropológicac en la historia del pongarnlento, Dificultades del planteamiento antropológico, Categorías nacosariag para la comprensión de las diversas dimensiones de lo humano, |
| 7 *Lógica II | Objeto, Verdad y validez, Validez Formal. Lenguajcc formales, Cálculo. Lógica proposicional y lógica do predicados dc pirinrc orden. Sintauic y semántica. Tablao de verdad, Deducción natural. Preoentación axiomática. Metatcorernas relativos a la ló ica dc rirncr orden. |
| 8. Metafísica | Diversas concepciones de la Metafísica y su posibilidad. Desarrollo de distintas problemáticas: ser, mundo, unidad, infinito, tiempo, etc. Análisis de los |

| | |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | distintos supuestos rnotaficoc en la historia del pensarniento, Consideraciones contemporáneas de la Metafísica. |
| 9, Filooofía Moderna | Problemática dc la Filosofía Moderna, El problema del conocimiento; moral y política, Diversas corrientes y principales autores: Racionalismo y empirismo, <u>Criticismo e Ilustración, Rornaticisrno e Idealisrno.</u> |
| 10. Filosofía Política y Social | Fundarnentos filosóficos de la Sociedad y del Estado. Evolución de las teorías sociales y políticas, Perspectivas y corrientes actuales, Relaciones con la teoría social |
| 11. Teoría del Conocimiento | Posibilidad del conocimiento. Conocirniento y creencia. Verdad y certeza. Verdad y probabilidad, |
| 12. Filosofía de las Ciencias | Problemas centralcc de la filosofía dc Las ciencias: producción y validación del conocimiento científico; la ciencia como conocimiento y como producción socia! de conocimientos. Principales posiciones. Ciencias formales; empírico-formales y sociales. <u>Problemas</u> corrientes centrales. |
| 13. Estética | Lo bello y 91 arte: diversas posiciones. Acontecimiento y representación. El juicio rr,tótico la modernida! y sus críticac. Autonomización del arte. Distintas |
| 14, Seminario I | Métodos y Técnicas para la elaboración de trabajos de investigación. Planteo de problemas, elaboración de hipótesis de investigación sobre un tema específico de la filosofía o dol pensamiento de un filósofo determinado. Pasos de la investi aeión ex osición de los resultados. |
| 15. Filosofía Contemporánea | Diversas perspectivas filosóficas contemporáneas: Positivismo, Marxismo, Nihilismo, Fenomenología, existencialismo, Hermenéutica, Filosofía Analítica. beconstruoión osmodernidad, |
| 16. Pensamiento Latinoamericano y Ar entino | Filosofía contextualizada: su posibilidad y actualidad. Génesis y desarrollo del pensamiento en Latinoamérica y Argentina. Principales corrientes y sus múltiples manifestaciones culturales. |
| 17. Filosofía del Lenguaje | El problema del significado. Significado y verdad, Sentidp y referencia. La dimeneión pragmática del significado, Principales perspectivas de la filosofía del len |
| 18, tica | roblemática de la Ética. Diversas cnpcepciones, bien y la posibilidad del juicio moral, El obrar humano. Relaciones de la Ética con otras áreas del saber. Reflexiones éticas contem oráneas. |
| 19. Seminario II | Planteo de problemas, elabqración de hipótesis de investigación sobre un tema específico de la filosofía o del pensamiento de un filósofo determinado. Pasos de la investi ación ex osición de los resultados. |
| 20. Seminario III | Trabajo de profundización en tareas de investigación. Profundización de teorías y problemas específicos de diyersas áreas de la filosofía y/o de autores re resentativos de distintos erfodos. |

21. Psicología

Todo de la asignatura gira en torno a las "Versiones de la subjetividad" y se organiza en tres ejes que recortan las problemáticas de la cognición, el deseo y la construcción subjetiva en el de los discursos sociops. Para ello se propone articular críticamente los modelos teóricos que dan cuenta del desarrollo subjetivo a partir de una dimensión cognitiva (Sujeto Epistémico) una dimensión Inconsciente (Sujeto de deseo) y una dimensión discursiva-ideológica (Sujeto de

Discurso). I, "Introducción a 109 objetos y métodos de las "Psicologías". Nociones de subjetividad construidas por las Psicologías y el Psicoanálisis. Contexto

Historico vinculado al surgimiento de las escuelas psicológicas, II. una Dimensión socio-histórica de la subjetividad (Sujeto de discurso) La subjetividad como producto discursivo y como generadora de discursos. Funciones subjetivas y sociales de la representación.

Los grupos como soportes de versiones de sujeto. Psicología de masas y de pequeños grupos. Identidad y alteridad. III. Sujeto epistémico o Sujeto de conocimiento Las Psicologías y el estudio del pensamiento. Construcción intelectual del conocimiento y construcción social del intelecto. Nociones básicas, intereses epistemológicos y análisis comparativo de categorías claves ("conciencia", "conducta", "percepción", "pensamiento", etc.) para la Psicología de la Gestalt, el Conductismo, la Psicología Genética y la Psicología Sociohistórica.

La construcción de la realidad desde el "pensamiento Lógico-operatorio" y la capacidad semántica del pensamiento. Condiciones sociales y subjetivas que inciden en la atribución de significados. IV. Sujeto de Deseo o Sujeto del Inconsciente. La estructuración psíquica y el deseo. Ruptura de S. Freud con la Psicología de la conciencia. Conceptos fundamentales del Psicoanálisis. Los ideales, lo imaginario y la identificación en la constitución del sujeto.

CS



| | | |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>22. Sociologia</p> | <p>La reflexi3n f',ecufarizada dg lo et El resquebrajamiento de: viejo crden. en el ciclo XIX y quo hac.en padres fundadorec, / 6; 3poca. Los marxista j Mao, La Socoa'a d3s,, "Manifiesto" de y la de}</p> <p>'lumpenproletariado", La cd3a dg rr3durgz dg Mag, Cr,3ce ce cl3sica, Emile Durkheim, La corcepc&3 La social. Las formas anorrna.teg de d'//t3r; dei</p> <p>Anomia y divioi3n del trabajo 3'naJ, Arorniay //ecv, metodoVJicns, Los t;poa ide" relacionec sociales. La etica «otectame, ce Capitalismo y moderna teoria / utilitaria y prceco de rac3cn3;zacit3. LE 3;ucuecla como pato3gia norrna! de! ccca</p> <p>(Ofesc3n burccrar.ia. Profet%3'zac3• : d' cg;</p> | <p>;</p> |
| <p>22. Psicolog3a de la Educaci3n</p> | <p>La const3tuci3n de! gu3eb. Teor(3g Psicolgfa t..3 ce adolescente, Las y familia, con la autordarj, ce etc.El apran3ale como 3itvdo cognitivoc, motivaci3r3t3 3/ de3 aprendizza,e: :ngv3ucona.e 3:• cornuq.cac3, Recuftado; proces06 de brnaci3n, retezi3n y wor3ac.3r de! Vigotsky.La tArprens3c3fi d33f&3inz. y</p> <p>Est3tate@as y aprerdizaje. TIPQ. y rnzc-cl3s:zec'a3, Prccesos de de aprer3a}3, entre aprer•3zap y La aorenUtza'</p> | <p>j</p> <p>jt</p> <p>% y</p> |
| <p>23. Sociologia de la Educaci3n</p> | <p>Socializaci3n y cic3o vita!- La eccueaa ac3r3ca ce z3c3T,. social de! concc:rrsiento. Formas de soziazac3 def.c:t3E3. La cultural de la escuela en lc; espac3s de educatjvo. de os</p> <p>Desigualdad de cp3rtun3dades ante 3 Ed:3d3r. y</p> <p>La escueta como social. de 3a</p> <p>Revoluci3n y las escue3s E} ce "</p> <p>La anomia en de esco\ares como s:stemas ce .a LS del dccent.e en ga eccue!3 tradic3cra:. ce</p> <p>Enfoques te33riccs ce a ce a Educa'33. Le ns.3ri%+humanistica (Durkt y La perspectiva T3C'33CF>J3C'3C3 reproductivisrno. La rac3nal%3d c educaccr. reinterpretaci3, q cerea:3c3ca de 3 educ"" a ce de Foucault</p> | <p>duci3n</p> <p>raci3n</p> <p>stema</p> <p>ativos.</p> <p>cial.</p> <p>im. La</p> <p>dema.</p> <p>bionas</p> <p>bridad</p> <p>33n.</p> <p>el 3c-t</p> |

26, Didáctica de la Filosofía

27. Práctica Docente

Estado, Sociedad y Educación. Del proyecto político liberal al proyecto político neoliberal, 1-06 paradigmas político-educativos. su reflejo en la legislación y las políticas de Estado, De la ley 1420 y la Ley Avellaneda a la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior^{2*} El sistema educativo en el escenario político del neoliberalismo, Sus características estructurales y las problemáticas socioeducativas. La reestructuración del sistema a partir de la Ley Federal y sus consecuencias de su aplicación, cognitivos, motivacionales y relacionales: Condiciones externas: los contextos "situados" del aprendizaje: institucional y áulicos. Grupo escolar. Procesos de comunicación. Resultados del aprendizaje; je,

I, La didáctica como campo de conocimiento de la enseñanza.

Distintas perspectivas y objetos de conocimiento de la enseñanza. Relaciones entre enseñanza e investigación. Tensiones entre la formación de grado y el campo laboral del profesor. II. La enseñanza en el marco del currículum.

Currículum proyecto político educativo. Dimensiones sociales; culturales y políticas, Dimensión institucional, Criterios de organización del currículo Aspectos estructurales formales. Currículum nulo. Aspectos procesales prácticos. Prácticas docentes y currículum oculto. lit. La problemática del método.

El método pedagógico como construcción ideológica de los elementos que intervienen en su construcción Relaciones entre estructuras objetivas de las ciencias y estructuras subjetivas del alumno, Evaluación, acreditación y calificación,

Relaciones entre la Didáctica General y la Didáctica de la Filosofía. enseñanza de la Filosofía en el Sistema educativo argentino y provincial. Las distintas perspectivas respecto de la enseñanza de la Filosofía.

Las competencias intelectuales para aprender y para enseñar Filosofía.

Criterios para la selección y organización de los contenidos, programación de y selección de materiales. La evaluación como parte del proceso de estructuración metodológica

El espacio de Práctica Docente capitalizará los aportes de todas las áreas de la formación pedagógica básica. Al plantearse un trabajo, continuo en las instituciones, el alumno tendrá distintos acercamientos en relación con las características institucionales, los sujetos y los proyectos educativos. Se coordinará la práctica de la enseñanza con la cátedra Didáctica de la Filosofía. Asimismo se contemplan en el presente plan de estudios las prácticas docentes en el Tercer Ciclo de la EGB, en el Nivel Polimodal y en el Nivel Terciario (universitario y no universitario).

El desarrollo de la Práctica Docente no incluye contenidos fijos dentro de un plan prescripto. La exigencia de esta cátedra impone una gran variedad de contenidos y de experiencias progresivas (en distintas escuelas, en distintos cursos, en distintos niveles del sistema educativo, con diversos temas a desarrollar, y con abordajes teóricos diferentes). El objeto en análisis es la propia práctica docente. Se considera a la Práctica Docente el espacio de consolidación de la construcción del rol profesional.



SANTA FE, 26 de _____ de 2007

VISTAS estas actuaciones en las que obra resolución C.D. ne 390/06 de la de Humanidades y Ciencias proponiendo modificaciones al Plan de la carrera "Profesorado de Filosofía", aprobado por Resolución C.S.

CONSIDERANDO:

Que y se teniendo en cuenta los cambios a los en el Plan de Estudios de la carrera "Licenciatura en Filosofía" (resolución C.S. nQ 23/07), dado que ambas carreras

- comparten un Ciclo Inicial común;

Que la modificación propuesta no altera el Perfil del Egresado ni los Alcances del Título de la carrera de referencia;

Que ha tomado intervención la Secretaría Académica, concluyendo que el Plan de estudios propuesto se encuadra en las normativas vigentes a nivel de esta Universidad y del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Na-

POR ELLO y teniendo en cuenta lo prescripto en el artículo 14 - inciso I) del Estatuto y lo aconsejado por la Comisión de Enseñanza,

EL H. CONSEJO SUPERIOR

RESUELVE:

ARTICULO IQ- Modificar el Plan de estudios de la carrera "Profesorado de Filosofía", que se desarrolla en ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias, conforme al Texto Ordenado que se agrega a la presente.

ARTICULO 2º-Inscribase, comuníquese por Sec saber en copia a las Direcciones de Imagen y C Información y Estadística y a Diplomas y Legal General de Administración y la Secretaría Académ 468.962 y cumplido, resérvese.

RESOLUCION C.S. No. 75

AMV


Dr. JOSE MANUEL CORRAL
SECRETARIO GENERAL


Dra. MARIA DE LOS MILAGROS DENTON
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

comuníquese por
Secretaría Administrativa,
héc,e Direcciones de
Imagen y Comunicación
Institucionak dc y a Diplomas
y Legalizaciones, tome nota


Prof. Biog. AMADEO A. CELINO
VICERRECTOR/A/C DEL RECTORADO

Dirección y la Secretaría
Academica, agréguese ai
expeciente n?

NOTA Nº:

PROFESORADO DE FILOSOFÍA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

Universidad Nacional del Litoral
Rectorado



NOTA Nº: -
i/Y.VIT. Nº.468 962/2

1.0 FUNDAMENTACIÓN

naterias,
humanos

1.1.- FUNDAMENTACIÓN GENERAL DE LA CARRERA.

El plan de estudios de Profesorado de Filosofía tiene como finalidad principal completar la oferta educativa relativa a la formación filosófica que la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral viene ofreciendo desde el año 2000. En efecto, a partir del año mencionado, la UNL hizo efectiva la implementación de lo expresado en la Resolución "C. S." N° 421/97, que disponía la creación de la carrera de Licenciatura en Filosofía,

La implementación de la mencionada carrera, por Resolución "C.S." N° 226/00, ha finalizado su primera edición en el año 2004, y a su vez han llegado a completarse dos cohortes de la carrera de pregrado Diplomatura en Humanidades, título intermedio que se obtiene al finalizar el primer ciclo de la carrera de Licenciatura en Filosofía,

Al reevaluar la actual oferta educativa en filosofía y estimar los nuevos requerimientos se ha visto la necesidad de crear la carrera de Profesorado en Filosofía.

Con esta carrera muchos de los egresados de Licenciatura en Filosofía podrán satisfacer los ideales de investigación en el área, pero muchos de estos se volcarán seguramente a actividades docentes. Sin embargo, estos alumnos no tendrán ni una formación didáctica adecuada, ni el título correspondiente a la condición de Profesor en Filosofía. De modo que la actual carrera completa la oferta de la Facultad de Humanidades y Ciencias en la disciplina, satisfaciendo de este modo una demanda del medio y proveyendo la formación docente y, a la vez, la posibilidad de obtención de un título para el ejercicio de la docencia en filosofía.

Por otra parte, en la actual estructura de la Facultad la mayoría de las carreras de grado cuentan con una oferta educativa de profesorado / licenciaturas de las especialidades representadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias, por lo cual la creación del Profesorado en Filosofía se enmarca adecuadamente en la oferta general de la citada Unidad Académica.

Es dable destacar que la creación del Profesorado en Filosofía se ha pensado en el marco de la actual estructura curricular de la Facultad y se ajusta a las normas y criterios comunes a sus carreras de profesorado. La carrera propuesta comparte con la Licenciatura en Filosofía la totalidad de las materias específicas hasta el 4º año. Debido a esto, salvo en el caso de la materia: "Didáctica de la Filosofía", no se requerirá la implementación de modificaciones por lo cual, la factibilidad según las necesidades de necesarios queda favorablemente manifiesta,

NOTA N°:
F.XPTE N° 468.962



1,2.- FUNDAMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

El plan de estudios del Profesorado de Filosofía se orienta a una formación disciplinar específica en diversas subdisciplinas y áreas del saber filosófico, considerado éste de modo sistemático e histórico. La mencionada formación disciplinar se complementa con una formación general, así como con la capacitación en el manejo de lenguas clásicas y modernas, herramientas centrales para el trabajo filosófico. Esta formación se articula a su vez con la formación docente, favoreciendo la integración del saber especializado con la formación didáctica, psicológica y sociopolítica en la capacitación profesional del profesor.

El plan se estructura en dos ciclos, y en cada uno de los mismos se plantean objetivos específicos en la formación acorde al nivel de los mismos. Se persigue la concreción de fines propios de cada uno de ellos, que se estructuran en relación a un orden de mayor complejidad de contenidos, capacidades cognitivas, operacionales y de investigación.

El plan incorpora un título de pregrado: Diplomatura en Humanidades, que se alcanza al aprobar la totalidad de las materias del primer ciclo de la Carrera.

La formación docente antes mencionada se prevé en el plan a partir del segundo ciclo, de modo de contar con una formación disciplinar suficiente para la promoción de una vinculación estrecha con dicha formación.

El plan cuenta con un número vasto de materias obligatorias, con el objetivo de unificar la formación disciplinar básica, y con un número de materias optativas y electivas que favorecen las elecciones personales en la formación tanto disciplinar como didáctica,

2.- TÍTULO A OTORGAR:

Profesor de Filosofía

CERTIFICACIÓN DE ESTUDIOS:

Al concluir el Primer Ciclo de la Carrera de Profesorado de Filosofía, el alumno obtendrá el certificado de estudios Diplomado en Humanidades. El mismo se otorga por aplicación de Resolución "C.S." N° 226/00

Rectorado

EXPTE

NOTA NQ.

Nº 468.961



2.1

es
pe
en

co

-

-

-

-

-

-

-

2.2

esp
Cicl
nive

f

- f

e

2.1.- PERFIL DEL TÍTULO

Se propone formar un profesional con una sólida formación en la especialidad disciplinar y con una amplia formación pedagógica que le permita desenvolverse con solvencia académica en el campo de la enseñanza de la disciplina.

Se pretende formar egresados que reúnan las siguientes competencias:

Contar con un conocimiento fundado de su disciplina, que le permita hacer propios los problemas de la especialidad e integrar aportes novedosos de su área a partir de una labor de reflexión a la vez crítica y pluralista de las distintas perspectivas filosóficas, Capacidad para integrarse en un ámbito de reflexión sistemático y para articular dinámicamente las investigaciones de la especialidad que se desarrollan aisladamente. Adquirir y elaborar críticamente un marco teórico sobre las prácticas docentes y ser capaces de transfeqirio a las situaciones educativas en las que tengan que actuar. Aptitud para investigar y evaluar fundadamente las prácticas docentes vinculadas al campo de la enseñanza de la especialidad, a fin de seleccionar con criterios sólidos las propuestas más adecuadas a le misma. Capacidad personal para el trabajo grupal cooperativo, en razón de índoe social e institucional de la labor docente.

Asumir la responsabilidad de la formación permanente como herramienta para el perfeccionamiento profesional y como elemento vital para llevar a cabo prácticas transformadoras de los procesos educativos.

Poseer un grado de actualización disciplinar conforme a los requerimientos del sistema institucional educativo superior y de investigación, como así también de las demandas del medio social en su conjunto,

2. 2.- ALCANCES DEL TÍTULO

E} Profesor de Filosofía estará capacitado para la enseñanza de la especialidad en los siguientes niveles del sistema educativo argentino: Tercer Ciclo de la Enseñanza General Basica y Polimodal, como así también en el nivel superior (universitario y no universitario).

Podrá además:

brindar asesoramiento profesional en el plano pedagógico y tecnico de la e specialidad, pudiendo desempeñarse en organismo e instituciones de las jurisdicciones Nacional, Provincial, Municipal y/o Privada relacionados con la educacjcn.

asesorar en lo concerniente a los aspectos teórico-metodológicos relativos a la enseñanza de la filosofía.

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

Participar en la elaboración y desarrollo de proyectos educativos, tanto curriculares como institucionales.

2.3.- REQUISITOS PARA EL INGRESO A LA CARRERA:

Los aspirantes al Primer Ciclo deberán cumplimentar con lo normado en el artículo 2, inciso 1 del Estatuto, y el artículo 15 del Reglamento de

Carreras de Grado de la Universidad Nacional del Litoral.

2.4- ESTRUCTURA GENERAL DEL PLAN DE ESTUDIOS

2.4.1. • SINOPSIS DEL PLAN POR CICLOS Y Años

PRIMER CICLO

PRIMER AÑO

Introducción a la Problemática

Lógica I

Filosofía²

5. Nivel I de Idioma Clásico

Filosofía Antigua

6, Asignatura optativa I

Taller de Lectura y Producción de Textos

Biicsofía

Medieval

Lógica II

5. Nivel II de Idioma Clásico

2, Antropología/ Metafísica/

CUARTO AÑO

elSidad



- 1. F
- 2. F
- 3. F
- 4. T
- 5. S

- 1. I
- 2. I
- 3. I
- 4. I
- 5. I

QUINTO AÑO

- 1. I
- 2. I

2.4.

dur
sup
crec
la a
con
disc
los

For
univ

- 6 -

SEGUNDO CICLO

TERCER AÑO

1. filosofía Moderna 6. Psicología de la Educación 2, Filosofía Política y Social // 7. Sociología de la EducacjórV

3, Filosofía de las Ciencias/
4 Teoría del Conocimiento/

8. Nivel I de idioma Modern
9. Didáctica General

5. Seminaric I /

Filcsofb Contemporanea

6. Estétic

7. Didáctica de la Filosofía"

3, Pensamient Latinoamericano
Argentino
Filosofía de! Lenguaj

8. Nivel II de Idioma Mcdernc
9. Política Educativa
Organización Escolar

5 . Seminario II

Práctica DccenteÁ

3, Asignatura Electiva X

2 . Asignatura Optativa III

4, Seminaridll

2A3.- DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL PLAN POR CICLOS

E} Profesorado de Filosofía se estructurara en 2 ciclos y tendrá una duración de cuatro años más un cuatrimestre. Esta estructuración supone relaciones temporales, de secuencia ascendente, y de profundización — "creciente. Permite además un desarrollo ordenado del cursado y obedece a la adecuación al sistema de correlatividades previsto. Cada ciclo se relaciona %^C con el conjunto en relacion con la formación general y la formación disciplinar teniendo en consideración las continuidades y la compie!idad de saberes.

EX?TE

Los ciclos están integrados por asignaturas de Formación General,
'òrrnacjdn Discjpinar. La Formación General/ es aquella que un estudiante
t?Universitario debe adquirir, necesariamente, al cabo del nivel de grado,

Universidad Nacional
Rectorado



Comprende contenidos pertenecientes a distintos campos del "saber" y del "saber hacer". La Formación Disciplinar es la formación que da cuenta del modo de pensar la disciplina y su forma de abordar la resolución de problemas y contiene los conocimientos básicos, especializados e integrados:

- La formación disciplinar básica aborda saberes y problemas que la comunidad académica evalúa como indispensables para la formación disciplinar en el grado y que se considera fundamento de otros saberes.
- Este tipo de formación se desarrolla en el Primer Ciclo del Profesorado de Filosofía. La formación disciplinar especializada responde a la perspectiva teórico disciplinar de la académica y a su grado de adecuación al estado de la En el plan de Profesorado de Filosofía, las asignaturas que desarrollan contenidos propios de este tipo de formación constituirán el Primer Ciclo

El primer ciclo tendrá una duración de dos años. Este primer ciclo está constituido por disciplinas de formación necesaria para introducir con la especialidad.

El primer ciclo de la carrera

- Promover una formación general y básica disciplinar en la filosofía, procurando que los estudiantes se introduzcan en el aprendizaje de autores y corrientes filosóficas centrales, y complementen su formación con materias optativas.
- Favorecer el desarrollo de aptitudes para el estudio y el trabajo intelectual, como así también elementos metodológicos que le permitan contar con las primeras herramientas para el inicio de la investigación.

Promover, como parte de la formación general,

la capacitación en una

Las asignaturas del Primer Ciclo están organizadas según tipos de formación: Formación General y Formación Disciplinar.

| Ciclos | Formacion Disciplinar | Formacion General |
|-----------------|--------------------------|-------------------|
| Primer Ciclo | | |

Totales: Créditos: 64 Horas:
960

Segundo Ciclo

Está constituido por disciplinas obligatorias que permiten al estudiante profundizar su formación especializada y una formación integrada tanto en el "saber" como en el "saber hacer". Asimismo se plantea desde esta perspectiva la profundización de las prácticas científicas y profesionales.

Este segundo ciclo se caracteriza a su vez por poseer un núcleo de asignaturas de formación docente de cursado obligatorio que aseguren la formación necesaria para un Profesor de Filosofía.

El Segundo ciclo de la Carrera está orientado a:

Promover una profundización en la formación disciplinar en filosofía. Facilitar que los estudiantes realicen un aprendizaje en la investigación sobre temáticas y autores relevantes en la filosofía.

Estimular la formación de actitudes que permitan al estudiante ubicarse crítica y reflexivamente frente a las diversas perspectivas y problemáticas filosóficas.

Promover la formación docente en articulación con la formación disciplinar en filosofía.

Nacional del Litoral

Promover, como parte de la formación general, la capacitación en una lengua moderna.



Estructura del Segundo Ciclo

| Ciclos | Formación Disciplinar | Formación General | Formación Docente |
|---------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Segundo Ciclo | 9 Asignaturas Obligatorias | 2 Asignaturas Obligatorias | 5 Asignaturas Obligatorias |
| | 3 Seminarios | | 1 Asignatura Optativa |
| | 1 Asignatura Electiva | | Práctica Docente |

Totales: Créditos: 125
Horas: 1875

2.4.3.- DURACIÓN EN AÑOS Y CARGA HORARIA

El Plan tiene una **duración total** de cuatro años y medio y **2835 horas**

PRIMER CICLO

Duración: 2 años (4 cuatrimestre) Carga horaria: 960 horas

SEGUNDO CICLO

Duración: 2 años más un cuatrimestre (5 cuatrimestre) Carga horaria:
1875 horas

del

Y CARGA HORARIA

total de cuatro años y medio y 2835 horas

SEGUNDO

- 10 -

3 DEL _____ POB ASIGNATURAS Y POR AÑOS
 CARGA HORARIA SEMANAL TOTAL Y REGIMEN DE CURSADO

PRIMER CICLO

PRIMER AÑO

| Asignatura | Carga horaria | Créditos horarios | Carga semanal | Régimen total |
|-------------------------------------------------|------------------|----------------------|------------------|---------------------|
| I. Introducción a la Problemática Filosófica | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstral |
| Filosofía Antigua— | 4 | 8 | 120 | |
| | 4 | 4 | 60 | <u>Cuatrimstral</u> |
| Taller de Lectura y Producción de Textos | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstral |

5. Nivel II de Idioma Clásico 4 8 120 Anual 6. Asignatura optativa I 4 4 60 Cuatrimstral

Totales: Créditos: 32
 Horas: 480

| Asignatura | Carga horaria | Créditos horarios | Carga semanal | Régimen de total |
|-----------------------------------------|------------------|----------------------|------------------|---------------------|
| 1. Filosofía Medieval y Renacentista | 4 | 8 | 120 | Anual |
| 2. <u>Lógica II Z</u> | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstre} |

Créditos:
 Horas:

Nacional del Litoral

| | | | | | | |
|-----------------------------------|---|-----|----|---------|-------|---------|
| 3. <u>Antropología</u> | 4 | 4 | 60 | Cuatrim | 60 | Cuatrim |
| 4. <u>Metafísica</u> | 4 | 4 | 60 | Cuatrim | | |
| 5. <u>Nivel de Idioma Clásico</u> | | 4 | 8 | 120 | Anual | |
| | | | 4 | 4 | 60 | Cuatrim |
| Totales: | | 32 | | | | |
| | | 480 | | | | |

Créditos:

Horas:



- 11 -

SEGUNDO CICLO

TERCER AÑO

| Asignatura | Carga horaria semanal | Créditos | Carga horaria total | Régimen de cursado |
|-----------------------------------|-----------------------|------------------|---------------------|--------------------|
| 1. Filosofía Moderna // | 4 | 8 | 120 | Anual |
| 2. Teoría del Conocimiento // | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstral |
| 3. Seminario I // | 5 | 5 | 75 | Cuatrimstral |
| 4. Filosofía Política y Social // | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstral |
| 5. Filosofía de las Ciencias // | 4 | 4 | 60 | Anual |
| 6. Psicología de la Educación // | 8 | 8 ⁽¹⁾ | 120 | Cuatrimstral |
| 7. Didáctica General // | 8 | 8 ⁽²⁾ | 120 | Cuatrimstral |
| 8. Sociología de la Educación // | 6 | 6 ⁽¹⁾ | 90 | Cuatrimstral |
| 9. Nivel I de Idioma Moderno // | 4 | 8 | 120 | Anual |

Totales: Créditos: 55
Horas: 825

CUARTO AÑO

| Asignatura | Carga horaria semanal | Créditos | Carga horaria total | Régimen de cursado |
|-------------------------------------------------|-----------------------|------------------|---------------------|--------------------|
| 1. Filosofía Contemporánea // | 4 | 8 | 120 | Anual |
| 2. Pensamiento Latinoamericano y Argentino // | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstral |
| 3. Filosofía del Lenguaje // | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstral |
| 4. Ética // | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstral |
| 5. Estética // | 4 | 4 | 60 | Cuatrimstral |
| 6. Seminario II // | 5 | 5 | 75 | Cuatrimstral |
| 7. Didáctica de la Filosofía // | 8 | 8 ⁽²⁾ | 120 | Cuatrimstral |
| 8. Política Educativa y Organización Escolar // | 6 | 6 ⁽³⁾ | 90 | Cuatrimstral |
| 9. Nivel II de Idioma Moderno // | 4 | 8 | 120 | Anual |

Totales: Créditos: 51
Horas: 765



| |
|------------|
| QUINTO AÑO |
|------------|

Asignatura Optativa III 60 Cuatrimestral 2, Práctica Docente/ 60) 90

3, Asignatura Electiva. —

CuatrimestWhi

4, Seminario III

75

CuatrimestE)i

Totales: Créditos: 19

Horas: 285

(1) Al aprobar la asignatura, el estudiante acredita 1 crédito a Práctica

Educativa,

(2) Al aprobar la asignatura, el estudiante acredita 2 créditos a Práctica

Educativa,

(3) Al aprobar la asignatura, el estudiante acredita 7 créditos a Práctica Educativa.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS: se establece como requisito para las practicas educativas que el estudiante acredite un total de 14 creditos cumplimentando las prácticas en cada una de las asignaturas del Ciclo de Formación Docente (con excepción de la Asignatura Optativa).

-5. Practicas Educativas

Este espacio no constituye una asignatura específica, sino que se va acreditando a medida que el estudiante apruebe las diferentes asignaturas del área de Formación Docente, El plan requiere que cada una de estas asignaturas aporte con prácticas que apuntarán a un trabajo interdisciplinario e interinstitucional.

En el área Sociopolítica, los alumnos tendrán un primer acercamiento a las nstituciones educativas, a sus problemáticas específicas y a sus modos de funcionamiento,

En el area de Psicología, se abordarán las prblemáticas de! aprendizaje, adolescente o adulto y los procesos específicos que se desarrollaran en e! ámbito escolar, a través de trabajos específicos en las instituciones educativas,

Créditos:

Horas:

Nacional del Litoral

En el área de Didáctica, los alumnos realizarán tareas de ayuda y práctica docente, coordinadas por los equipos de cátedra de Didáctica de la Filosofía y de Práctica Docente,

El trabajo se integra y se profundiza en la Práctica Docente al finalizar el ciclo de Formación Docente.

Generales: 189
 2835

Créditos:
Horas:

EXPTE



. 13 .

CARACTERIZACION DE LAS ASIGNATURAS EN OBLIGATORIAS, OPTATIVAS Y ELECTIVAS

A) ASIGNATURAS OPTATIVAS:

A. 1) Primer Ciclo; El Primer Ciclo de la Carrera incluye 2 (dos) asignaturas optativas con una carga horaria mínima de 60 (sesenta) horas y 4 (cuatro) créditos cada una. Estas asignaturas pertenecen a la Formación General.

A, 1.1) Asignatura Optativa I: El alumno podrá optar por una de esta dos asignaturas, que deberán conformar necesariamente la Formación General de! Profesor de Filosofía:

Sociología

- Psicología

A.1.2)

A. 2) Segundo Ciclo: El Segundo Ciclo de la carrera incluye una materia optativa con una carga horaria mínima de 60 (sesenta) horas y 4 (cuatro) créditos. Esta asignatura pertenece a la Formación Docente,

A.2.1) Asignatura Optativa III: : los alumnos podrán optar por las siguientes asignaturas:

Seminario de investigación.

Educación no formal.

Educación de adultos.

Tecnología educativa.

Cualquier otra asignatura que se ofrezca desde el INDI y aprobada por el Consejo Directivo.

MATERIAS ELECTIVAS:

En el Segundo Ciclo de la carrera el alumno deberá realizar una asignatura electiva con una carga horaria mínima de 60 (sesenta) horas y 4 (cuatro) créditos. El alumno podrá optar entre cualquiera de las asignaturas que la Facultad ofrece en carácter de electivas.

MATERIAS OBLIGATORIAS:

demás asignaturas del Plan de Estudios son consideradas obligatorias.

Universidad
Rectorado

EXPTE 06177



2.7.- CARACTERIZACION DE LAS ASIGNATURAS DE ACUERDO A LA FORMACION QUE PROCURAN

a) ASIGNATURAS DE FORMACIÓN GENERAL:

Primer Ciclo:

1. Asignatura optativa cuatrimestral (I) de no menos de 60 horas
2. Asignatura optativa cuatrimestral (II) de no menos de 60 horas

Segundo Ciclo:

1. Nivel I de Idioma Moderno
2. Nivel II de Idioma Moderno
3. Asignatura Electiva

b) ASIGNATURAS DE FORMACION DISCIPLINAR BASICA

Primer

Primer Ciclo:

1. 1. Introducción a la Problemática Filosófica
- 2.
3. 2. Taller de Lectura y Producción de Textos
- 4.
- 5.
6. 3. Nivel I de Idioma Clásico
7. 4. Nivel II de
8. Idioma Clásico
9. 3.
10. Lógica I

c) ASIGNATURAS DE FORMACION DISCIPLINAR ESPECIALIZADA

Primer

Primer y Segundo Ciclo:

Nacional del Litoral

Filosofía Antigua

Filosofía Medieval y Renacentista

Antropología

Metafísica Lógica filosofía

Moderna

Filosofía Política y Social

Teoría del Ccnocimiento

Filosofía de las Ciencias

Estetica

Filosofía Contemporanea

Etica

Filosofía de! Lenguaje

niversidadutorai

EXPE



Rectorado NCTA Nº:
Nº:468.9

14. Pensamiento Latinoamericano y Argentino
15. Seminario I
16. Seminario II

ASIGNATURAS DE FORMACIÓN DOCENTE

1. Psicología de la Educación
2. Sociología de la Educación
3. Didáctica General
4. Didáctica de la Filosofía
5. Política y Organización Escolar
6. Asignatura Optativa III
7. Práctica Docente.

2.9 SISTEMA DE CORRELATIVIDADES:

El Plan de Estudios de la carrera prevé un sistema de correlatividades por Ciclos y por asignaturas. Las correlatividades por Ciclos son las establecidas por el Reglamento de Carreras de Grado de la UNL,

2.9.1.- **CONDICIONES DE INGRESO Y ACREDITACIÓN POR CICLO**
Será condición necesaria para el ingreso al Segundo Ciclo de la carrera el haber aprobado las dos terceras partes de las materias de primer ciclo. Además, será necesario que el alumno cumpla con el sistema de correlatividades establecido para las materias del ciclo.

2.9.2. CORRELATIVIDADES ENTRE ASIGNATURAS

Correlatividad general: Se requiere haber cursado y aprobado la asignatura de Filosofía I y II para las materias consideradas sistemáticas e saber: Lógica, Métodos de Investigación, Filosofía de las Ciencias, Sociología y Política, Ética, Estética, Filosofía del Lenguaje, Pensamiento Latinoamericano y Argentino.

Seminario I

Nacional del Litoral

EXPTº Nº:468.962/2



- 16 -

PARA RENDIR

Filosofía Medieval y
Renacentista
 Filosofía Moderna
 Filosofía Contemporánea Lógica I y II

Filosofía de las Ciencias

DEBE TENER APROBADA

\Filosofía Antigua:

Filosofía Medieval y
 Renacentista x Filosofía
 Moderna si-ó ica I x
 Lógica li
 NTeoría del conocimiento

| | |
|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Filosofía del Lenguaje | —Teoría del conocimiento/ |
| Seminario I | Saller de Lectura y Producción |
| Seminario II | NSeminario I |
| Seminario III | Seminario II |
| Didáctica General — Psicología de la educación ía de la educacion | |

La totalidad del Primer Cicio aprobado

Didactica de la Filosofía

Didáctica general/

Política Educativa y
 Organización Escolar/

^STeoría del conocimiento/

DEBE TENER APROBADA

Didactica de la Filosofía
 X Filosofía de las Ciencias

Práctica Docente

DE E TENER REGULARIZADA

| | |
|-----------------------------|---|
| Filosofía Moderna | / |
| Filosofía Política y Social | / |

iloscfía Moderna

2,11- CRITERIOS DE EVALUACION Y ACREDITACIÓN PARA LA APROBACION DE ASIGNATURAS Y OTORGAMIENTO DE TÍTULO

Nacional del Litoral

Para la aprobación de las diferentes asignaturas del Plan de Estudios los alumnos deberán aprobar los exámenes parciales y finales establecidos según los criterios de los docentes a cargo de las mismas. En caso de Seminarios, los mismos se aprobarán a través de la realización de un trabajo final de carácter escrito. Una vez aprobadas la totalidad de asignaturas y seminarios del Plan de Estudios, y una vez realizada la Práctica Docente los alumnos podrán obtener el título de "Profesor de Filosofía".

2.10.. CONTENIDOS MÍNIMOS

CONTENIDOS MINIMOS

| | |
|---------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Problemáticas metafísicas. Problemáticas gnoseológicas, Problemas de i ¿ntrocucción a la etica y filosofía poiítjca. ñicsofía y arte. |
| : Siicsófica | |
| ñicsofía Antigua | Problemática de la Filosofía Antigua. Origen de la filosofía. El problema cel ser. Relevantes pensadores y corrientes de {os distintos perícõcs: Primeros Filósofos, filosofía Ática, Helenística y del Imperic Romano, Sus distintas formulaciones. |
| accice | Lógica tradicional: Aristóteles. Los Estoicos y Megáricos. Sistemas deductivos. Lógica y Matemáticas. El álgebra de la iógica. Los aportes de |
| Taller de Lectura "y Producción de | La lectura como proceso: funciones y propósitos. Los paratextos. Scportes o portadores des textos: tipos de textos. La escritura como proceso. Las propiedades textuaies. Estrategias cognitivas. Modelos de cornccsión. Orientación de estos crocesos a textos filosóficos. |
| Filosofía Renacentista | Problemática de le filosofía Medieval y Renacentista, Análisis de Las distintas Escuelas de la Patrística y la Escolástica.. Mística. Renacimiento: nuevas consideraciones sobre el hombre, la ciencia, el arte, el Estado. Mister:os ocujtismc. Pensamiento Utó ico. Humanismo. |
| {5%. Antropctogía | Las distintas consideraciones antropológicas en la historia de! pensamiento. Dificultades del planteamiento antropológico. Categorías necesarias para la comprensión de lac diversas dimensiones de lo humano. |
| LÓClca II | Objeto. Verdad y validez. Validez Fomal. Lenguajes formales. Cálculo Lógica proposicional y lógica de predicados de primer orden. Sintaxis y semántica, Tablas de verdad. Deducción natural, axiomática. Metateoremas relativos a la lógica de primer orden. |
| Metefís;ca | Diversas concepciones de la Metafísica y su posibilidad. Desarrollo de distintas problemáticas: ser, mundo, unidad, infinito, tiempo, etc. Análisis de los distintos supuestos metafísicos en la historia del pensamiento, Consideraciones contemooráneas de la Metafísica. |
| Filosofía Moderna | Problemática de la filosofía Moderna. Ei problema de! concimrentc; moral y política. Diversas comentes y principales autores: Racionalismo y |

Nacional del Litoral
emciasmo, Criticismo e lustración, Romaticismo e Idealismo.

3C. ñicscfía Política Fundamentos íliosóficos de la Sociecad y del Estado. Evolución ae tas
aúSocEl teorías sociales y políticas, Perspectivas y comentes actuales. Relac;ones con
teoría social.

te! juicio moral. E} aorar humano. Relaciones de la Ética con otras
áreas de; saer, Reflexiones *sicas contemccréneas.

Seminario II aacrac:én de hioétesis de investigación soore un esteciñcc ae filcscñe o cei
oensamiento de un filósofo Pascs ae v exocscion de los
resu\tacos.

Seminario II Trabajo de investigación. Profundización de y
 problemas específicos de diversas áreas de filosofía y/c de
 representativas : temas centrales.

Universidad Nacional del Litoral
 Rectorado

NOTA Nº:
 EXPRTE Nº:468.962/2



- 18 -

| | |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Teoría del conocimiento | Posibilidad del conocimiento. Conocimiento y creencia. Verdad y certeza. Verdad y probabilidad. |
| 2. Filosofía de las ciencias | Problemas centrales de la filosofía de las ciencias: producción y validación del conocimiento científico; la ciencia como conocimiento y como producción social de conocimientos. Principales posiciones. Ciencias formales; empírico-formales y sociales. Problemas y corrientes centrales. |
| 3. Estética | Lo bello y el arte: diversas posiciones. Acontecimiento y representación. El juicio estético en la modernidad y sus críticas. Autonomización del arte. Distintas perspectivas estéticas contemporáneas. Relaciones entre filosofía, arte y vida. |
| 4. Seminario I | Métodos y Técnicas para la elaboración de trabajos de investigación. Planteo de problemas, elaboración de hipótesis de investigación sobre un tema específico de la filosofía o del pensamiento de un filósofo determinado. Pasos de la investigación y exposición de los resultados. |
| 5. Filosofía contemporánea | Diversas perspectivas filosóficas contemporáneas: Positivismo, Marxismo, Nihilismo, Fenomenología, existencialismo, Hermenéutica, Filosofía Analítica. Deconstrucción y posmodernidad. |
| 6. Pensamiento latinoamericano y argentino | Filosofía contextualizada: su posibilidad y actualidad. Génesis y desarrollo del pensamiento en Latinoamérica y Argentina. Principales corrientes y sus múltiples manifestaciones culturales. |
| 7. Filosofía del lenguaje | El problema del significado. Significado y verdad. Sentido y referencia. La dimensión pragmática del significado. Principales perspectivas de la filosofía del lenguaje. |
| 8. Ética | Problemática de la Ética. Diversas concepciones. El bien y la posibilidad |

- 19 .

Psicología

Todo el recorrido de la asignatura gira en torno a las "Versiones de subjetividad" y se organiza en tres ejes que recortan las problemáticas de la cognición, el deseo y la construcción subjetiva en marco de discursos sociales. Para ello se propone articular críticamente los modelos teóricos que dan cuenta del desarrollo subjetivo a partir de una dimensión cognitiva (Sujeto Epistémico), una dimensión intrínsecamente Sujeto de deseo) y una dimensión discursiva-ideológica (Sujeto Discurso). t. introducción a los objetos y métodos de las "Psicologías". Nociones de subjetividad construidas por las Psicologías y Psicoanálisis. Contexto histórico vinculado al surgimiento de las escuelas psicológicas. II. una Dimensión socio-histórica de la subjetividad (Sujeto de subjetividad como producto discursivo y como generadora de discursos. Funciones subjetivas y sociales de la representación.

Los grupos como soportes de versiones de sujeto. Psicología de masas i/ de pequeños grupos. Identidad y alteridad. III. Sujeto epistémico o Sujeto de conocimiento Las Psicologías estudio pensamiento. Constructivismo intelectual del conocimiento y construcción social del intelecto. Nociones básicas, intereses epistemológicos y análisis comparativo de categorías claves ("conciencia", "conducta

"percepción" "pensamiento", etc.) para la Psicología de la Gestalt, el Conductismo, la Psicología Genética y la Psicología Sociohistórica.

construcción de la realidad desde el "pensamiento Lógico-operativo y la capacidad- semántica del pensamiento. Condiciones sociales subjetivas que inciden en la atribución de significados. iv, Sujeto de Deseo o Sujeto del Inconsciente. La estructuración psíquica y el deseo. Ruptura de S. Freud con la Psicología de la conciencia. Conceptos fundamentales del Psicoanálisis,

Los ideales, lo imaginario y la identificación en la constitución del sujeto,

La reflexión secularizada de lo social en el Renacimiento. El mundo en

1780-179C. El resquebrajamiento del viejo orden. Los desarrollos intelectuales que convergen en el siglo XIX y que hacen posible el desarrollo de la Sociología clásica. Los padres fundadores. Los clásicos. Cados Marx y prejuicios de nuestra época. Los marxistas y Marx. La Sociología marxista del trabajo alienado. El "Manifiesto" de 1848 y la centralidad del conflicto entre burgueses. El problema de la "alienación". La obra de madurez de Marx, Crítica de la economía política clásica. Emile Durkheim. La concepción metodológica. La división del trabajo social. Las formas anómalas de la división del trabajo social: sus remedios. Anomia y división del trabajo social. Anomia y suicidio. Weber. Fundamentos metodológicos. Los tipos ideales como modelos referenciales. Acción social y relaciones sociales. La ética protestante. Proceso de racionalización, Capitalismo y moderna teoría social: Marx y los sociólogos clásicos. Cultura utilitaria y proceso de racionalización, burguesía y la cultura utilitaria. Anomia como patología normal del utilitarismo. Estructura social y anomia. Concepto de profesión burocracia. Profesionalización y racionalización de la

Universidad Nacional del Litoral
Rectorado



NOTA Nº
EXYTE Nº 468 962/2

respectivas: la genética, la psicología Social, Antropología cultural. en el adolescente. Las problemáticas de la adolescencia: el trabajo, la familia, la relación sexual, los medicamentos, drogas, etc. El aprendizaje como proceso de estudio. Condiciones internas: procesos cognitivos, motivacionales y relacionales. Condiciones externas: los contextos • situaciones de aprendizaje: institucionales y áulicos. Grupo escolar. Procesos de comunicación. Resultados del aprendizaje. Aspectos cognitivos centrados en los procesos de formación, reflexión y apropiación

Intencionalidad: Diágnosis. Ausubel, Vigotsky. La comprensión del aprendizaje. Conocimiento frágil.

Estrategias y aprendizaje. Tipos. Micro y macroestrategias. Estrategias de aprendizaje, metacognición y de meta-aprendizaje. Evaluación y aprendizaje. Relaciones entre aprendizaje y educación. Ética del aprendizaje.

soc:ctoya de la Socialización y ciclo vital La escuela como agencia de socialización. Distribución social del conocimiento. Formas de socialización deficientes. La significación cultural de la escuela en los espacios de marginación urbana. Estado y sistema educativo. Distribución de los conocimientos socialmente significativos. Desigualdad de oportunidades ante la enseñanza. Educación y movilidad social. La escuela como institución social. Génesis de la universidad según Durkheim. La Revolución y las escuelas centrales. El origen de la "máquina escolar" moderna, La anomia en las agencias de socialización tradicionales. Las instituciones escolares como sistemas funcionales. Disfunciones de la burocracia. La autoridad del docente en la escuela tradicional. Dispositivos de poder-saber en educación. Enfoques teóricos de la Sociología de la Educación. La orientación histórico-humanística (Durkheim y Mannheim). La perspectiva macrosociológica del reproductivismo. La racionalidad modernista de la educación. La reinterpretación genealógica de la educación a partir de de Michel Foucault-

ur.ativô y

1 Estado, Sec:eeac? Educac:cr:. Del proyecto político liberal al proyecto político neoliberal. Los parámetros político-educativos. Su reflejo en la legislación y políticas de Estado. De la ley 1420 y la Ley Avelanica a la Ley Federal de y la Ley de Educación Superior. 2. - El sistema educativo en el escenario político del neoliberalismo. Sus características estructurales y problemáticas socio-educativas. La reestructuración del sistema a partir de la Ley Federal y sus consecuencias de su implementación. Cof: itivcs, motive: onales y relacionales. Condiciones externas: los contextos "Situaciones" de aprendizaje: institucionales y académicos. Grupo escolar. Procesos de comunicación. Resultados de la intervención.

Didáctica
General

27. Didáctica de la filosofía

Viversidad

Rectorado

EXPT

915'2/1?

- 21

I. La didáctica como campo de conocimiento de la enseñanza.

Distintas perspectivas y objetos de conocimiento de la enseñanza. Relaciones entre enseñanza e investigación. Tensiones entre la formación de grado y el campo laboral del profesor. II, Ca enseñanza en el marco del currículum.

Curriculum como proyecto político educativo, Dimensiones culturales y políticas. Dimensión institucional. Criterios de organización del currículum,

Aspectos estructurales formales. Currículum nulo, Aspectos procesales prácticos, Prácticas docentes y currículum oculto, III. La problemática del método.

El proceso metodológico como construcción ideológica del docente, Elementos que intervienen en su construcción Relaciones entre estructuras objetivas de las ciencias y estructuras subjetivas del alumno. Evaluación, acreditación calificación, entre la Didáctica General y la Didáctica de la Filosofía. La enseñanza de la filosofía en el Sistema educativo argentino y provincial. distintas perspectivas respecto de la enseñanza de la filosofía, Las competencias intelectuales para aprender y para enseñar Filosofía.

como parte del proceso de estructuración metodológica

Q8. Práctica
Docente

El espacio de Práctica Docente capitalizará los aportes de todas las áreas de la formación pedagógica básica. Al plantearse un trabajo continuo en las instituciones, el alumno tendrá distintos acercamientos en relación con las características institucionales, los sujetos y proyectos educativos. Se coordinará la práctica de la enseñanza con la cátedra Didáctica de la filosofía

Asimismo se contempla en el presente plan de estudios las prácticas docentes en el Tercer Ciclo de la EGB, en el Nivel Polimodal y en el Nivel Terciario (universitario y no universitario).

El desarrollo de la Práctica Docente no incluye contenidos fijos dentro de un plan prescripto. Le ndole de esta cátedra impone una gran variedad de contenidos y de experiencias progresivas (en distintas escuelas, en distintos cursos, en distintos niveles del sistema educativo, con diversos temas a desarrollar, y con abordajes teóricos diferentes). El objeto en análisis es la propia práctica docente. Se considera a la Práctica Docente el espacio de consolidación de la construcción del rol profesional.

Criterios para la selección y organización de los contenidos, programación de actividades y elección de materiales. La evaluación



Dra. MARIA DE LOS MILAGROS DENTHER
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Álvarez, J. F. (2000). Redes, membranas y filtros: la filosofía en los estudios superiores. En G. Obiols (Comp.), *La enseñanza de la filosofía en debate. Coloquio Internacional* (pp. 17-27). Novedades Educativas.
- Álvarez Santoyo, M. A. (2017). *La formación y estilos de enseñanza de la filosofía en la educación del nivel superior*. Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Arfuch, L. (Comp.). (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo. [http://capacitacioncontinua.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/25/2016/09/Arfuch-Identidades sujetos y subjetividades.pdf](http://capacitacioncontinua sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/25/2016/09/Arfuch-Identidades_sujetos_y_subjetividades.pdf)
- Ávalos, B. (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En D. Rendón L. & I. Rojas García (Comps.), *El desafío de formar los mejores maestros* (pp. xx-xx). Universidad Pedagógica Nacional. <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/05/InvestigacionparalaFormaciondeProfesores.pdf>
- Baeza, M. A. (2003). *Imaginario sociales: Apuntes para la discusión teórica y metodológica* [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.academia.edu/76757860>
- Beas Millán, C. (2014). *El valor que le otorgan los profesores de filosofía a su formación inicial para su quehacer docente* (Tesis de maestría). Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Universidad de Chile.
- Benítez, L. (2004). Enseñar a filosofar: una reflexión sobre perspectivas y marcos teóricos. En *La enseñanza de la filosofía en debate* (pp. 29-44). Noveduc.
- Bethencourt, V. (2020). Un análisis de la formación de los profesores de filosofía en la universidad argentina. Notas para una transformación necesaria. En *La formación docente universitaria* (pp. 19-50). Noveduc.
- Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M., & Molina Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>
- Bracchi, C., & Seoane, V. (2010). Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia

- Bracchi y Viviana Seoane. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pdf
- Castoriadis, C. (2002). *La institución imaginaria de la sociedad: El imaginario social y la institución* (Vols. 1-2). Tusquets Editores.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio*, 43, 1-13. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100001>
- Cerletti, A. (2000). Reflexiones para un diagnóstico de aprendizajes filosóficos en la escuela secundaria. En *La enseñanza de la filosofía en debate* (pp. 177-184). Noveduc.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2012). El curso filosófico: supuestos y posibilidades. *Linhas*, 13(26), 227–244. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2724>
- Cerletti, A., & Couló, A. (2015). *La enseñanza filosófica. Cuestiones de política, género y educación*. Noveduc.
- Cerletti, A., & Couló, A. (2020a). *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Noveduc.
- Cerletti, A., & Couló, A. (2020b). *La filosofía en la universidad, entre investigadores y profesores*. Noveduc.
- Cerletti, A., & Couló, A. (2020c). *La formación docente universitaria en filosofía*. Noveduc.
- Chaparro, M. R. (2006). *Epistemología de la educación: Perspectivas para una educación del futuro*. De los Cuatro Vientos.
- Chapato, M. E., & Errobidart, A. (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Niño y Dávila. <http://som.esbrina.eu/aprender/docs/5/ErrobidartAnaliaElisabet.pdf>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique Grupo Editor.
- Cifuentes, L. M., & Gutiérrez, J. M. (2010a). *Didáctica de la filosofía*. GRAO.

- Cifuentes, L. M., & Gutiérrez, J. M. (2010b). *Filosofía. Complementos de formación disciplinar*. GRAO.
- Cifuentes, L. M., & Gutiérrez, J. M. (2010c). *Filosofía. Investigación, innovación y buenas prácticas*. GRAO.
- Coronado Suárez, C., & Estupiñán Aponte, M. (2011). Imaginarios sociales: Una mirada desde la filosofía. *Revista Eleuthera*, (5), 65–82. <https://doi.org/10.17151/elev.2011.5.1.5>
- Cullen, C. A. (2004). Escuela como telar de la esperanza: La educación o cómo aprender a tejer la esperanza con los hilos de la verdad y de la justicia. En *Perfiles ético-políticos de la educación* (pp. 194-202). Paidós. Recuperado de [https://www.academia.edu/17256122/Cullen Escuela como telar de la esperanza](https://www.academia.edu/17256122/Cullen_Escuela_como_telar_de_la_esperanza)
- De Laurentis, C. (2023). Identidad de formadores docentes: otros significativos en clave de tiempos y espacios íntimos. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 8(1), 1-18. <https://doi.org/10.48162/rev.36.088>
- De Marco, L. (2020). Escuela secundaria y formación docente. Sentidos de la obligatoriedad en estudiantes de profesorado. *Revista CS Educación*. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/675/588>
- Díaz, E. (2017). *Problemas filosóficos*. Editorial Biblos.
- Durand, G. (2004). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario: Introducción a la arquetipología general* (V. Goldstein, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Esteve, J. M. (2007). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti Fanfani, *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. xx-xx). Siglo XXI Editores. <https://es.scribd.com/document/447337286/EL-OFICIO-DE-DOCENTE-VOCACION-TRABAJO-Y-PROFESION-EN-EL-SIGLO-XXI-pdf>
- Figueroa, A. G. (2020). La enseñanza de la filosofía y el pensamiento crítico en la educación media en San Juan de Pasto, Colombia. *Revista Conrado*, 16(77), 244-251.
- Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y método*. Sígueme.

- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Paidós.
- García, M. (2017). Significados y prácticas del pensamiento filosófico en la escuela. *Revista de Educación y Cultura en la Sociedad de la Información y el Conocimiento*, 12(2), 1-18. Recuperado de <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/1721>
- García Rodríguez, G. O. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 91–102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100264147005>
- Giménez, G., & Vázquez, N. (2019). La Universidad Nacional del Litoral y las políticas de expansión de la educación superior en la región centro-norte de la provincia de Santa Fe. *Revista Educación y Ciudadanía*, (8), 17–32. <https://revistas.unl.edu.ar/index.php/educacion/article/view/2658/3639>
- Gluz, N. (2011). ¿Democratización de la educación? La emergencia de experiencias educativas ligadas a movimientos sociales en Argentina. En P. Gentili et al., *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación* (pp. 69-93). Clacso.
- Gluz, N., Rodríguez Moyano, I., & Rodrigo, L. (2019). Entre las políticas de “inclusión” y la igualdad meritocrática de oportunidades. Experiencia estudiantil en escuelas técnicas en contextos de crisis de los modelos de justicia escolar. *Identidades, Revista del Instituto de Estudios Sociales y Políticos de la Patagonia*, en prensa.
- Gómez, M. (2005). La transposición didáctica: Historia de un concepto. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 83–115. Recuperado de <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5801>
- González, G. (2015). Lo que se prescribe, piensa y se hace en la formación política: Entre ausencias y deseos. En *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 193-200). Universidad de Extremadura.
- González, M. (2018). *Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de estudiantes en la educación secundaria*. Redalyc. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593015/html/>
- Instituto Castañeda. (s.f.). *Alumnos – Instituto Superior Particular Incorporado N.º 4013 “Castañeda”*. Recuperado de <https://www.institutocastaneda.com.ar/alumnos.php>

- Instituto Superior Particular Incorporado N.º 4031 "Fray Francisco de Paula Castañeda". (s.f.). *Proyecto educativo institucional*. https://www.institutocastaneda.com.ar/ispi4031_pei.pdf
- Instituto Superior Particular Incorporado N.º 4062. (s.f.). *Borrador del proyecto curricular institucional* [Manuscrito inédito].
- Karolinski, M., & Rodríguez Moyano, I. (2017). Aportes sociológicos al debate sobre las “políticas de inclusión” en la escuela secundaria. En R. Cervini (Comp.), *El fracaso escolar. Diferentes perspectivas disciplinarias* (Colección PGD eBook). Secretaría de Posgrado, Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: <http://www.unq.edu.ar/advf/documentos/59d4d534c9c54.pdf>
- Kohan, W. O. (2008). *Filosofía y educación: Pensar y enseñar la filosofía*. Novedades Educativas.
- Langón, M. (2021). Hacia una educación filosófica entre culturas. En C. E. Pedraza Goyeneche & J. Tasat (Eds.), *Pedagogías críticas americanas* (pp. 105–136). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Martínez, D. (2024). El pensamiento crítico en la educación básica secundaria. *Revista Textos*, 28, 123-147. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/11864/textos%2028%20articulo%209.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. (2014). *Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía*. CEDOC-INFED. https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Filosofia_Completo_Corrientes.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2006). *Resolución Ministerial N.º 359/06: Otorga reconocimiento oficial y validez nacional al título de Profesor en Filosofía de la Universidad Nacional del Litoral*.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2017). *Diseño curricular jurisdiccional: Profesorado de Educación Secundaria en Filosofía* (Anexo a la Resolución Ministerial N.º 425/17). https://iescarcarana.edu.ar/pdfs/filofofia/Anexo_425-17-DC_Filosofia.pdf
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2017). *Resolución Ministerial N.º 425/17: Aprueba el diseño curricular del profesorado de educación secundaria en Filosofía*. https://ens35-sfe.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio//500/573/Res_425-17-Filosofia.pdf

- Morales, L., & Bedetti, M. B. (2022). La enseñanza de la filosofía en el nivel secundario en Argentina: contextos socio-histórico-políticos. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126).
<https://doi.org/10.15332/25005375.7601>
- Muñoz, S. L. (2016). Enseñar en escuelas secundarias. Recuperando perspectivas desde la formación docente de grado. En *Enseñar en las universidades y en los institutos de formación docente* (1.ª ed.). Noveduc.
- Obiols, G. (Comp.). (2000). *La enseñanza de la filosofía en debate. Coloquio internacional*. Novedades Educativas.
- Obiols, G. (2002). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Palavecino, J. A. (2020). La enseñanza de la filosofía en contexto de pandemia y virtualidad: Análisis y reflexiones a partir de una experiencia de práctica docente. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*. Recuperado de
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/5191>
- Perrenoud, P. (2001). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P. (2015). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.
- Randazzo, F. (2012). Los imaginarios sociales como herramienta. *Imagonautas: Revista Interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales*, 2(2), 77–96.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781735>
- Ruggiero, G. (2012). La formación de profesores de filosofía y la paradoja de giro filosófico. *Educación em Revista*, 46, 99–112.
<https://www.scielo.br/j/er/a/6mc3RvqTgpvm9BVLtqSPVMd/?lang=es>
- Sánchez-Tarazaga Vicente, L., & Sanahuja Ribés, A. (2018). La competencia evaluativa de los docentes: formación, dominio y puesta en práctica en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 95–116.
<https://rieoei.org/RIE/article/view/3072>
- Segato, R. L. (2021). Avatares de la interculturalidad. En C. E. Pedraza Goyeneche & J. Tasat (Eds.), *Pedagogías críticas americanas* (pp. 7–26). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- Terigi, F. (2009a). La formación inicial de profesores de educación secundaria: necesidad de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144.
- Terigi, F. (2009b). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Biblioteca Nacional Mariano Moreno. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005625.pdf>
- Tiramonti, G. (Comp.). (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En *La trama de la desigualdad educativa* (Cap. 1). Manantial.
- UNESCO. (2007). *La filosofía, una escuela de la libertad. La enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro* (pp. 46-93). Centro Unesco de Catalunya.
- Universidad Católica de Santa Fe. (s.f.). *Facultad de Filosofía y Humanidades – UCSF*. Recuperado de <https://www.ucsf.edu.ar/la-ucsf/facultades/filosofia-y-humanidades/>
- Universidad Nacional del Litoral. (s.f.). *Facultad de Humanidades y Ciencias*. Recuperado de <https://www.fhuc.unl.edu.ar/>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (Cap. 1). Gedisa.
- Velázquez Zaragoza, S. A. (2015). *La enseñanza de la filosofía en la teoría crítica: Un enfoque desde Theodor Adorno*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/handle/20.500.14330/TES01000848297/3/0848297.pdf>