



ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de
Educación Primaria

Profesorado de
Educación Inicial

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO



FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

Directora editorial

Prof. Mgter. Liliana Abrate

Coordinación pedagógica y supervisión editorial

Mariana de la Vega Viale

Claudia Castro

Sofía López

Luciana Caverzacio

Producción de contenido

Adriana Barrionuevo

Corrección de Estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

Diseño

Luis F. Gómez y Romina Sampó

EQUIPO DE DISEÑO PROFODI·MC



2022

ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

PRÓLOGO

La experiencia vivida durante los años 2020 y 2021 ha trastocado las coordenadas para transitar y comprender lo educativo, así como todas las esferas de la vida, de manera inédita. Dentro del sistema educativo, se instalaron cambios exigidos por el contexto con el fin de mantener los procesos pedagógicos en tiempos, espacios y tecnologías imprevistos. Estas modificaciones implicaron un fuerte impacto en los modos de desplegar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, estrategias didácticas, modalidades de evaluación, formas de generar vínculos, incluso su propio entorno de trabajo, para responder a las necesidades planteadas por el contexto. También tuvieron que incorporar, ineludiblemente, diversas herramientas para trabajar por medio de la virtualidad. Asimismo, estudiantes y familias debieron aceptar la irrupción de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar.

La experiencia acumulada por docentes, estudiantes y demás actores institucionales conforma un saber de gran valor en una sociedad donde los avances tecnológicos no cesan de producirse y en tiempos

cada vez más acelerados. Este nuevo encuentro intempestivo con las tecnologías digitales supone también la reflexión sobre su inscripción en el ámbito educativo, la potencialidad formativa de su utilización y la necesidad de formar una mirada crítica que haga de soporte en sus posibles aplicaciones.

Otro aprendizaje crucial que transitamos en contexto de pandemia, es la redefinición de los tiempos y espacios de lo escolar, así como de los modos de hacer vínculo en y con la institución educativa. Si bien con resultados heterogéneos, quedó demostrado que es posible repensar las dedicaciones horarias, los espacios y modalidades de encuentro para el trabajo pedagógicos, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias formativas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la presencialidad. Sin afán de sustituir lo que pasa en la copresencia física, a la que estaba habituada la comunidad educativa para entenderse como tal, se van ensayando diversos dispositivos para cohabitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevas y valiosas formas de hacer escuela sin necesidad de que todo suceda en el edificio escolar.

Considerando estos saberes acumulados y procurando poner en valor las experiencias realizadas en las instituciones de formación docente de la provincia de Córdoba, la Dirección General de Educación Superior (DGES) crea el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDI-MC), con el objetivo de dar continuidad a los procesos de democratización del acceso a las carreras de formación docente, atendiendo a las necesidades que presentan los diversos territorios de nuestra provincia en el contexto que vivimos.

La intención es desplegar y potenciar experiencias formativas que combinen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la presencialidad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales. En este sentido, la modalidad combinada plantea desafíos teóri-

cos y metodológicos en relación a los objetos de saber, los formatos curriculares y las estrategias de enseñanza y evaluación, y abre la discusión sobre el significado de su presencia, resituándolos como posibles también en la virtualidad.

Si bien el lugar del docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual —no sólo por las condiciones materiales vinculadas a lo tecnológico, sino también por haberse transformado de modo estructural las formas de trabajo—, sigue siendo el/la protagonista en las definiciones sobre los diseños de situaciones de enseñanza, volviendo a confirmar la centralidad de su tarea.

Es por ello que la coordinación del ProFoDI-MC, junto a las distintas áreas del equipo técnico de la DGES —y especialistas convocados/as para esta construcción—, emprende la elaboración de itinerarios pedagógico-didácticos, con la finalidad de acompañar las diversas experiencias de formación en modalidad combinada que requiere el contexto actual. La intención es ofrecer a profesores/profesoras de carreras de formación docente inicial caminos, orientaciones y recorridos posibles para la construcción de propuestas de enseñanza, inscriptos en el diseño curricular vigente.

¿Qué entendemos por itinerario pedagógico-didáctico?

Recurrimos a la metáfora del itinerario para ilustrar el sentido que quisiéramos que asuman estos recorridos pedagógico-didácticos que se ofrecen —a modo de texto abierto y flexible— a los/las docentes en la construcción de experiencias de enseñanza en la modalidad combinada. Esta producción se hace lugar entre el currículum y la enseñanza, y puede orientar la elaboración de las propuestas didácticas, colaborando en su re-territorialización en el espacio-tiempo particular que supone la combinación entre presencialidad y virtualidad.

Queremos poner a disposición un trazado posible que articule enfoques teóricos y perspectivas didácticas, ofreciendo mojones de sentido a través de preguntas orientadoras, nudos problemáticos,

sugerencias para la construcción de actividades, selección de materiales de lectura y diversos recursos en diferentes lenguajes (académico, artístico, digital, etc.). Un trazado que pueda ser re-escrito por cada docente –y en conjunto– en función de sus propios posicionamientos y decisiones, recuperando sus experiencias y saberes. Puede tomarse como oportunidad para revisar, desde lo disciplinar y lo didáctico, enfoques, conceptos y propuestas metodológicas desplegados en el *Diseño Curricular* (2015), incorporando los desafíos que implica la educación en post-pandemia en nuestro propio nivel, y en los niveles para los cuales formamos.

Estos itinerarios pedagógico-didácticos tienen la finalidad de mantener abierto el diálogo con profesores/profesoras de la formación docente inicial, para la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza en modalidad combinada, sabiendo que estas también se juegan en las aulas y se recrean, junto a estudiantes y colegas, en las instituciones. Buscan ser una invitación a la escritura colectiva que dialogue, discuta y reconstruya saberes desde la experiencia historizada y los desafíos de futuro.

Dirección General de Educación Superior

Equipo técnico-pedagógico de la DGES

Programa de Formación Docente en Modalidad Combinada

ITINERARIO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

Formato: **Asignatura**

Año: **2°**

Carga horaria: **3 hs cátedra**

Campo de la formación: **Campo de la Formación General**

Régimen de cursado: **Anual**

Introducción

Más de una vez se considera el trabajo del/la docente de Filosofía como una tarea poco relevante para la disciplina, que parecería desarrollarse al amparo de un pensamiento académico que se habla y escribe con el tono de una filosofía *pura*, mientras que en la enseñanza se repite/explica/comenta/didactiza lo que pensaron otros/otras. Sin ser extremista, me animo a decir que la diferencia entre ser filósofo/filósofa y ser docente de Filosofía, redundante en un dualismo jerarquizante, es decir, en una dupla que califica a uno de los términos (el/la filósofo/filósofa) por encima del otro (el/la docente de Filosofía). Esta fractura entre la filosofía y su transmisión incumbe habitualmente a la misma persona, dividida entre quien piensa y quien da clases o, simplemente, sin ni siquiera división alguna, hace referencia a una persona catalogada con título docente, sin aspiraciones a pensar por sí mismo/misma. Al respecto quisiera decir, en nombre propio, que si alguna constante existe en la trayectoria híbrida y zigzagueante que reconozco en mis años de docencia, es la de suturar esta herida, que puede lastimarnos al punto de desvalorizar nuestras actividades pe-

dagógicas y aplanar el interés por continuar formándonos en ellas. Me atrevo a hacer memoria del momento en que presenté mi proyecto de doctorado, ya que si bien no hubo objeción sobre su adecuación a las exigencias académicas, fue derivado al área educativa porque no se lo consideraba filosófico. Pese a que me concedieron una entrevista con el comité evaluador, las aseveraciones de quienes lo leyeron confirmaban el dictamen: la respuesta unánime fue que, a pesar de que el plan de estudios de la carrera incluía la materia Enseñanza de la Filosofía –al igual que ocurría con la Teología o la Sociología–, este espacio podía estar presente en el currículum, pero no era considerado como tal.

La intención de esta propuesta es abordar juntos/juntas el problema de *enseñar filosofía y educación a estudiantes de la formación docente*, con toda la centralidad y el valor que merece la formación continua en nuestra tarea. Los recortes de autores, bibliografía y demás consideraciones metodológicas se orientan desde los saberes aprendidos y desde la experiencia de dar clases de la asignatura, y de otras materias afines, en el Nivel Secundario y Superior, universitario y no universitario. Ya casi en condiciones de acceder a la jubilación, podría decir –en acuerdo con Foucault (2003)–, que este escrito nace como un "libro-experiencia". Es precisamente él quien habla de su propia escritura como un "libro-experiencia", en oposición a un "libro-verdad" o "libro-demostración": "En el transcurso de mi trabajo, utilizo métodos que forman parte del repertorio clásico: demostración, prueba mediante documentación histórica, citas de otros textos, referencia a comentarios autorizados, relaciones entre ideas y hechos, la proposición de patrones explicativos, etcétera" (Foucault, 2003, p. 12). Es decir, lo que aprendemos a hacer porque es lo que se nos exige y evalúa para que nuestro pensamiento sea, si no verdadero, al menos coherente y justificado. Lo interesante es lo que se agrega a este formato al que estamos habituados: "Lo esencial no reside en una serie de verdades verificables; más bien, se encuentra en la experiencia que el libro nos permite tener" (Foucault, 2003, p 15). Con esta afirmación queda asentado el propósito de hacer de la filosofía una vida filosófica, sin limitarse a las enseñanzas que corren el riesgo de devenir fórmulas ajenas. No se trata de pensar en una vida de acontecimientos raros ni de grandes transformaciones, mas bien se trata de incorporar lo que pensamos y asumimos como propio en el día a día de las aulas. Con la repetición de lo ordinario, nos llegan ideas –filosóficas– para preparar la clase; jugarnos con un proyecto; poner a prueba la técnica en la improvisación; reconfigurar la planificación cuando el azar se presenta; acercarnos en la distancia que impone la brecha generacional, socio-cultural y política; probar algo nuevo que mantenga viva la pasión en nosotros/nosotras docentes y despierte el interés en los/las estudiantes.

Marco orientador

El actual *Diseño Curricular* (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba [ME], 2015), en la asignatura **Filosofía y Educación** es lo suficientemente amplio como para movernos con holgura en la selección y recorte de los contenidos del programa de estudios anual. Para la agrupación temática, el documento provincial toma como criterio determinados problemas que responden a áreas disciplinares de fuerte arraigo en la tradición; en este caso, *filosofía, lenguaje, conocimiento, axiología y antropología* (este agrupamiento conceptual prima en los manuales para el Nivel Secundario, con el agregado, en forma recurrente, de estética, lógica y política). De todos modos, los ejes son sugeridos, es decir que abren la posibilidad de intentar otros núcleos de contenido, o bien, desgranar unidades en cada uno.

En línea con el actual currículum oficial, en esta propuesta pedagógico-didáctica se han elegido "problemáticas propias de la formación" y "problemas centrales que atraviesan las prácticas", como un paso para habilitar "la lógica de objetivación de las experiencias educativas" (*Diseño Curricular*, ME, 2015, p. 156-157). Se incorporan:

- ♦ Dos leyes: Educación Sexual Integral (ESI) y Educación Ambiental Integral (EAI). Más allá del carácter imperativo que las sostiene, presentan aspectos tan novedosos como urticantes, en los que la filosofía ha aportado lo suyo en pos de su promulgación y –ya en circulación– de su sostenimiento.
- ▼ El eje Filosofía con niños/niñas presenta la ocasión de transformar la filosofía en una propuesta para el aula, sobre todo considerando que entronca con postulados de la Escuela Nueva, una corriente muy valorada en la formación docente y de la que, tal vez, no se realicen demasiadas experiencias actuales para apreciarla en acción. Por otra parte, en principio, se destaca por atender a la niñez como grupo etario al que mayoritariamente se dedicarán nuestros/nuestras estudiantes, aunque la reversión de niñez en la noción de infancia permite incorporar la propuesta de filosofía con niños/niñas sin límites de edad.
- ▼ Reflexionar sobre el contexto actual, en el escenario post pandemia, que nos coloca de lleno en el siglo XXI haciéndonos visitar *viejos* problemas a la luz de urgencias que –por ser inevitables– nos exigen llevar al límite nuestro entendimiento e imaginación, ya que las descripciones, interpretaciones y respuestas aún se están gestando.

En todos los casos, estos contenidos han tenido su versión para el aula y son compartidos en esta propuesta atendiendo a las voces de los/las estudiantes, que narran experiencias vinculadas a su formación integral y también a la práctica docente *in situ*.

Consideraciones teóricas y metodológicas

En la regulación curricular actual se adhiere a la "construcción metodológica" y, desde ese arraigo, destacamos la referencia explícita al "ejercicio en la confrontación, en el diálogo con otros, en el intercambio; desde donde se puedan construir y reconstruir los conceptos y contenidos filosóficos" y

una propuesta didáctica que reconozca el contacto con diversos discursos, a partir del recurso al texto filosófico académico, al ensayo, al texto literario, a la proyección de una película o a la lectura de textos e imágenes provenientes de los medios de comunicación. (*Diseño Curricular*, ME, 2015, p. 157)

Confluyen, entonces, el encuentro entre personas mediado por recursos varios y las nuevas tecnologías, con sus nuevos formatos escriturales. Históricamente, la filosofía se ha ocupado de llevar adelante esta suerte de metodología y es ella misma la que ofrece las herramientas para enseñar a intercambiar con pares, autores/ autoras y textos. Sin lugar a dudas, la Filosofía con niños/niñas ha sido la corriente que más se ha abocado a la cuestión metodológica. Las razones son obvias: por un lado, porque intercambia con no-filósofos/no-filósofas, y por el otro, fundamentalmente, porque esos otros/otras son niños/niñas. Al interesarse por la transmisión desde tan temprana edad (los 3 años), el acceso al canon, tal como se nos ha legado para su aprendizaje, es llanamente imposible; por esta razón, el énfasis ya no recae en la interpretación y el comentario de textos escritos de autores consagrados. La Filosofía con niños/niñas constantemente traduce –para alguien que no habla el idioma de la filosofía– y, en esta traducción, la palabra oral cobra relieve sin desprenderse del texto escrito: en resumidas cuentas, dialogar sobre lo que se lee/mira/narra es la consigna de cada sesión de un aula que se transforma en comunidad de indagación. Ahora bien, además del aprendizaje por repetición de experiencias, contamos con ciertas reglas, tales como hacer preguntas, dar razones, identificar supuestos, poner ejemplos y refutar con contra-ejemplos, animarnos a hipotetizar con el *si... entonces...*, todo en un clima amigable y entusiasta de participación. La ronda y la circulación de un objeto que otorga la palabra a quien lo tiene (y puede reemplazarse por la mano levantada) constituyen casi un ritual que se inicia con la presentación de un texto/obra de arte/situación. Habría que agregar que tanto la conversación como el diálogo tienen su cuota de improvisación, pero no la de quien se precipita o trabaja con descuido, sino más bien como la del músico o la bailarina que se prepara para la improvisación actualizando las técnicas adquiridas. Hay algo que ocurre en el encuentro –lo peor o lo mejor–, algo que nos frustra o nos devuelve el entusiasmo, que no podemos controlar previamente, aunque sí anticipar y prepararnos. Puede que esto nos salga muy bien o no tanto, dependerá de la *experticia* para componer e inventar escenas en el aula sin renunciar al formato establecido.

Nuestras marcas e intervenciones

En mi pantorrilla llevo tatuada una carta del siglo XVIII que tiene como diseño a Sócrates escribiendo (quien, como se sabe, nunca escribió) y a Platón ordenándole hacerlo (así se infiere del gesto señalador de su dedo índice). Esta imagen cobró relevancia después de que Jacques Derrida la *usara* como inspiración para escribir un libro en el que echa a rodar la idea de una tarjeta postal sin enunciador/enunciadora ni destinatario/destinataria. Elijo esta marca porque, como Platón a Sócrates, le hice escribir a los/las autores/autoras que me acompañaron lo que dijeron y, seguramente, lo que no, pues mi propia intervención ha provocado más de un desvío respecto a la originalidad textual. Si hubo calco, salió torcido. Con esto quiero decir que *usamos* a quienes amamos –nuestros/nuestras maestros/maestras o simplemente a quienes escribieron antes– para poder decir lo que nos interesa, nos afecta, nos conmueve en situaciones presentes y no sólo a fin de explicar o divulgar. Pienso también que lo mismo sucede con las múltiples aristas que presentan las situaciones en las que nos involucramos, que nos *mandan*, como Platón a Sócrates, a seguir pensando y escribiendo desde la diferencia que implica el encuentro con la actualidad y los conflictos que atraviesan nuestro tiempo y lugar, por minúsculo que sea.

También quiero decir que el Platón de la tarjeta replicada en mi pierna tiene un pie apoyado en un *skate*, mientras que en la antigua ilustración, no. Al rescatar la imagen que exhibe mi tatuaje, propongo que esta personalización sea una metáfora del ingreso de la primera persona en nuestros textos. En primer término, porque el dibujo, puesto en ese lugar, adquiere otros sentidos que tuercen el calco, a pesar de la descarada copia. También, porque evoca herencias hechas de otros/otras que no dejan de hablarnos, aunque apenas las podamos identificar como rumores anónimos que se filtran, quebrando y reconstituyendo nuestra subjetividad. Para poder transmitir aquello que me resulta importante, he retomado –en mis lecturas– a quienes elegí como aliados/aliadas, haciéndolos/haciéndolas cuerpo en la transformación imperceptible y esforzada del cotidiano. Además, comparto este microrrelato porque Immanuel Kant –a quien me animo a decir que todos llevamos tatuado imaginariamente como figura de la Modernidad– escribió alguna vez que la pedagogía ayuda, mediante la enseñanza de ejemplos, a elevar el juicio hacia la verdad y, a renglón seguido, comparó la educación con las ruedas de los carritos de bebé (Kant, 2009). Dicha equiparación podría colocar al aprendiz en el lugar de minusvalía, pues el rodado del cochecito –como también las sillas de ruedas– ayudan a quien no puede solo. Entonces, la personalización precisamente desfigura el diseño original y sugiere un escritor impulsado por las ruedas del *skate*, capaz de remontar y volar por sí mismo, haciendo sus propias incursiones, asumiendo preocupaciones y riesgos, transitando a su modo la experiencia de ser docente.

Pregunta crucial: ¿para qué sirve?

El filósofo argentino Arturo Andrés Roig (1981), destacado exponente del pensamiento latinoamericano, afirma que la filosofía es un saber particular no solo por su objeto, sino por el sujeto del filosofar, razón por la que no puede neutralizarse ante las luchas sociales, sean estas de clase, de raza, nación o cultura. Consecuentemente, el pensamiento abstracto y desinteresado, a base de puras categorías lógicas, no existe. Como docentes operamos siempre una influencia activa, cualquiera que ella sea, en la realidad exterior. Roig enuncia lo que llama *a priori antropológico*: *a priori* porque es una condición para la experiencia (docente) y *antropológico* porque es vital en tanto permite que existamos (como tales). Este *a priori antropológico* se define como un "querernos a *nosotros* mismos como valiosos". A su vez, afirmarnos como valiosos/valiosas, conlleva inmediatamente a esta otra afirmación: "considerar valioso *conocerse a sí mismo*" (Roig, 1981, p. 11). Es decir, reconocernos inmersos en la docencia y considerar esta pertenencia como un primer paso para valorar el conocer, interpretar e interpelar nuestro aquí y ahora, construyendo afirmaciones y narrativas sobre la realidad circundante (Barrionuevo, 2010; 2012). Al mismo tiempo, los saberes construidos tienen una orientación práctica, en tanto permiten configurar pautas de acción en proyectos futuros. Es necesario aclarar que este sujeto del filosofar no es un sujeto singular, sino plural, no un yo, sino un nosotros/nosotras que deriva de una experiencia elaborada y recibida socialmente, desde nuestra propia inserción en un contexto social, en una tradición, en una nación, en una comunidad. Se postula al sujeto como una intersubjetividad, un vínculo de vínculos, capaz de narrar y poner en escena la historia. El *nosotros/nosotras* es un deíctico, es decir que pertenece a una clase de palabra cuyo sentido varía con la situación, por lo tanto, revela el lugar parcial y diverso desde el cual se postula una identidad. Entonces, la unidad que enuncia siempre encuentra su punto de partida en la diversidad. La cuestión en torno al *nosotros/nosotras* es ver en cada situación cómo se arma, cómo se perfila la posibilidad de ser, de construir la propia estructura, de considerar que nuestra pertenencia a ese grupo es necesaria, como lo es conocer y proyectar.

Desde otra tradición, pero en la misma línea, Sara Ahmed (2018), actual filósofa feminista, trae la idea de "conceptos sudorosos": las ideas no se encuentran en las personas, como si su existencia fuese independiente de aquellos que las especulan, las batallan, las hablan, las actúan. Este planteo coloca en un lugar preponderante la necesidad de construir teoría y, al mismo tiempo, de intervenir en las instituciones, de modo tal que las experiencias *difíciles* de quienes las habitan sean incorporadas para producir conocimiento. Se opera así un desplazamiento de la pedagogía como discurso y práctica discursiva "ficcional o real" hacia el quehacer pedagógico, sobre

todo como construcción de escenas en que los cuerpos se aproximan, se alejan, conviven, producen en el encuentro, aquí y ahora.

Un concepto sudoroso puede salir de una experiencia corporal que es difícil. La tarea es quedarse con la dificultad, seguir explorando y exponiendo esta dificultad. Puede que sea necesario no eliminar el esfuerzo o la labor de escritura (...) La experiencia práctica de enfrentarse a un mundo o la experiencia práctica de intentar transformar un mundo, también producen conceptos sudorosos. (Ahmed, 2018, p. 29)

Pasar la posta: recibir y transmitir la herencia

La filosofía se traspasa y se recibe como una herencia. El currículum que la administra, literalmente, es el del Ministerio de Educación, que fija pautas regulatorias y obligatorias tanto en contenido, como en formatos y metodologías. Los documentos oficiales se gestionan a través de adaptaciones, capacitaciones, divulgaciones y, como en este caso, de publicaciones. En nuestro carácter de docentes, en el aula, transmitimos la herencia, es decir, la hacemos llegar a alguien en concreto, la ofrecemos a otros/otras en el acto de transmisión. En estos pasajes del dar y recibir, *nos encontramos* en la docencia como un lugar que construimos entre docentes de Filosofía y estudiantes –como futuros/futuras docentes de primaria–, compartiendo el interés por la profesión. Nuestra posición de filósofos/filósofas en el aula implica un enlace ineludible con la educación, que no siempre tenemos en cuenta:

- a) estamos en situación de enseñantes de Filosofía, es decir, nuestro objeto de estudio es también la enseñanza de la disciplina que va a acompañar nuestro trabajo;
- b) el currículum de esta materia versa –entre otros temas– sobre la educación, afirmación que en principio resulta una verdad de Perogrullo, pero que se presenta como una tarea difícil y un desafío, ya que la educación ha sido, históricamente, un tema *menor* en los *grandes* filósofos/filósofas y *grandes* temas que la tradición ha canonizado;
- c) por último, porque trabajamos en un instituto de formación docente, lo cual tienta otra vez a apelar a Perogrullo, sin embargo, suele resultar complicado considerar a la materia Filosofía y educación en articulación con el desarrollo de la vida institucional, en sus variadas manifestaciones, y no solo en lo que respecta al planteo de la unidad curricular.

De Sócrates a Kant o de la Filosofía en la escuela moderna

En la formación docente ha sido presentada y divulgada la figura de Sócrates como padre de la filosofía, como si le pudiéramos adjudicar ese rol solo a él. Sócrates inaugura una tradición de diálogo que se intenta recuperar conjuntamente con la actitud crítica e inicia con una pregunta que se orienta hacia la búsqueda de definiciones conceptuales. No obstante, a pesar de que estas dimensiones están presentes hoy a la hora de enseñar filosofía, habría que tener en cuenta que estamos lejos de la transmisión socrática y cínica en las calles de Atenas, de la voluptuosa Academia de Platón y de los peripatéticos del maestro Aristóteles. En todo caso, resulta más conveniente la referencia a Kant, no por sus doctrinas, sino por su larga y dedicada tarea docente en una institución estatal, que ya por entonces se configuraba moderna. No se trata de cambiar una figura ejemplar por otra, sino de traer a escena las diferencias, para continuar subrayando nuestra posición de filósofos/filósofas docentes en el aula, enseñando en un instituto de formación. Es en este momento, contemporáneo a la Revolución Francesa, cuando *el filósofo* adquiere el estatus de *profesor funcionario público*, condición política que está vigente hasta nuestra actualidad y pone de relieve la tensión entre filosofía y Estado. En este enclave, importa asumirnos como *profesores funcionarios públicos* en tanto es el Estado quien nos *autoriza* (por los procedimientos de designación) a ocupar el lugar de docentes. Hablamos de tensión (no de separación o herida) porque, por un lado, enseñamos bajo la regulación estatal: además de un currículum que respetar, tenemos un salario y régimen laboral que implica presentar programas, cumplir horarios, realizar evaluaciones, llenar planillas por citar lo más habitual. Pero, al mismo tiempo, ya lo había dicho el viejo Kant, en tanto filósofos/filósofas disponemos de la autonomía suficiente para el ejercicio de la crítica, incluso al propio orden social y estatal vigente; así expresó textualmente esta tensión paradójica:

Uno de los más grandes problemas de la educación es cómo unir la sumisión bajo la coacción de las normas con la capacidad de servirse de su libertad () Debo habituar a mi alumno a que soporte la coacción de su libertad; y, al mismo tiempo, debo guiarlo para que use bien su libertad. (Kant, 2008, pp. 47-48)

Los archivos: encuentro y distancia

Recibir la compleja y larga herencia filosófica implica enfrentarse a un archivo repleto de producciones escritas. Los/las filósofos/filósofas han sido siempre personas con acceso a la cultura, aún en momentos en que la educación, sobre todo el aprendizaje de la escritura, era restringido –precisamente, por su pertenencia a

las clases cultas, el lenguaje escrito resulta altamente codificado—. Como acontece en cualquier disciplina, los textos específicos incluyen una terminología técnica y un modo de análisis riguroso. Habría que agregar que la inmensa mayoría de los escritos datan de culturas muy distantes, como, por ejemplo, la Grecia antigua, en el caso de Aristóteles; la Modernidad, en el caso de Kant; pero también de los/las más contemporáneos/contemporáneas como Judith Butler. Además, estos textos son escritos para intelectuales especializados, es decir, para una comunidad experta y no para un público general. Estas características hacen que las condiciones de producción de los textos sean distantes, lingüística y culturalmente, de quienes los receptan: nosotros/nosotras, integrantes de la comunidad educativa, tanto docentes como estudiantes –con la diferencia que en nuestro caso somos profesionales y hemos dedicado horas de formación al trabajo intelectual especializado–.

Como ya señalé anteriormente y subrayo ahora, la temática suele ser un hiato, ya que en la tradición el tema educativo ha despertado un tenue interés, situación que agrega un trabajo extra en el encuentro con los textos: trasladar la temática, cualquiera sea, al contexto educativo. Es decir, ofrecemos textos que fueron escritos en otros momentos culturales y sociales, con un lenguaje distante por la complejidad estructural. Toda época, género o disciplina desarrolla una retórica propia que hay que poder/saber leer. En este sentido, podríamos decir que ciertos textos presentan alguna *resistencia* a lectores/lectoras de otras épocas, géneros o disciplinas, porque hay modos de decir que pueden no resultar familiares. En algunos casos más *extremos*, conllevan el agravante de que no fueron pensados para la educación ni para plantear y esbozar respuestas sobre temas educativos presentes.

Si bien concluimos en que para leer textos filosóficos es imprescindible estar entrenado en la lectura, quien asume esta actividad necesita disponer de tiempo para recorrer la exposición, aun cuando le resulte accesible la forma y el contenido. Nuestros/nuestras estudiantes abordan otros temas, hacen prácticas en distintas escuelas e incluso también trabajan, ya sea en relación de dependencia, en tareas domésticas y/o cuidando a otros/otras.

Todos los factores mencionados hacen muy importante *la selección de los textos* y la consideración de las dificultades de acceso y recorrido. El terreno puede presentarse sinuoso y desolado, y como suele decirse en el ambiente del *trekking*, conviene evaluar si la dificultad es baja, media o alta, así como el tiempo aproximado que demandará el recorrido.

Debate y conversación: de la polémica a la cooperación

El debate, como el mismo término lo indica, tiene raíz en batir que es golpear, porque supone un enfrentamiento de verdades, opiniones o creencias. En este mismo sentido, encontramos que el diccionario coloca como sinónimo de debate a polémica, palabra derivada de *pólemos*, que en griego refiere al dios de la guerra. La *polis* griega –lugar que señala el origen de la filosofía– asume en su significación lo público y lo común, pero también la idea de conflicto y confrontación discursiva. En educación siempre hacemos debates en las aulas, sobre todo a partir de la apertura democrática, diferente a lo que ocurre en la coyuntura histórica en la que el autoritarismo, reacio a la discusión discursiva, se enfrenta con palabras e ideas que provienen del ejercicio de las libertades individuales.

Las verdades filosóficas son valoradas como cualquier otro contenido y, como tales, hay que someterlas a criterios de validez epistémica. El lazo entre filosofía (teoría) y filosofar (práctica) excluye abocarse a los contenidos filosóficos meramente como datos históricos, pues el enfoque en la enseñanza prioriza la validez de los sistemas del pasado al someterlos a criterios metodológicos. La *falsación* de hipótesis, exigida a las ciencias, se traslada a todo discurso que tenga pretensión de verdad. Así, se plantea la necesidad de someterlas a prueba, para evaluar la resistencia de estas convicciones –que siempre han de adoptar forma de conjeturas–. Ningún contenido puede ser censurado apelando a la ideología, antes bien, esta debe ser capaz de sobrevivir a la crítica que exige la fundamentación racional. Es este procedimiento lo que va a diferenciar la actitud crítica del dogmatismo, que se resiste a la prueba racional anteponiendo su verdad sin fundamentos revisables.

Actualmente, en un país que ya lleva casi cuarenta años de vida democrática, cada vez más se prefiere la conversación y el diálogo que, sin necesidad de enfrentamientos, permite el intercambio de ideas en un plano de horizontalidad amigable, de buen trato. Es interesante observar que durante la pandemia han proliferado los conversatorios y no así los debates. Tal situación puede explicarse porque en un contexto tan difícil como el generado por las medidas preventivas de aislamiento y distanciamiento social de los cuerpos, estos –desde el enfrentamiento de posiciones– hubieran provocado un clima más tenso e incluso hostil. Además, los conversatorios crean condiciones de cooperación y colaboración en la construcción del conocimiento. Asimismo, mientras que el debate exacerba la importancia de los personajes más destacados en la jerarquía de poder, la conversación adiciona voces, ampliando la participación, sin priorizar los lugares que se ocupan.

Desde la perspectiva de género, se sostiene una mirada crítica respecto al modelo de debate asociado a la ciudadanía que tiene sus orígenes en la *polis* griega. En clave feminista, podemos hablar de *ficción de ciudadanía*, dado que se postula un sujeto político abstracto, casi reducido a la intelectualidad, y observamos que se trata de uno en particular: varones adultos, libres y propietarios. Por otra parte, dichos sujetos pueden dedicarse a las actividades filosóficas, ya que pueden prescindir de la laboriosa producción de los bienes materiales que se necesitan para la subsistencia. El problema es que estos bienes están destinados a un espacio que no se considera político, habitado por no-ciudadanos: mujeres y esclavos son quienes sostienen la *polis* con sus tareas imprescindibles para cuidar la vida. Lejos de ser reconocido como imprescindible, este trabajo es invisibilizado en la reducción del mundo privado. Así, podemos afirmar que el debate se inscribe en una tradición dualista y se configura, en perspectiva platónica, separando la verdad de la *doxa*, la razón de los cuerpos, las ideas de la materialidad. Estos binomios jerarquizantes instalan un filtro en el acceso a la palabra a partir de la exigencia de precisión argumentativa, en la que prima la lógica analítica entre las destrezas intelectuales de los/las ciudadanos/ciudadanas.

El feminismo detiene la mirada en quienes habitan el mundo de la opinión, poniendo de relieve las corporalidades y los afectos, en el lazo que se establece entre quien dice y lo que se dice. A diferencia del hacer de los sofistas, que elaboraban discursos a quien lo pidiese, necesitara y pagara –tomando distancia del contenido, es decir, otorgándole un valor instrumental–, la conversación da lugar al decir franco que se orienta hacia la búsqueda entre iguales, cuyo origen se encuentra más en las pasiones que en las ideas claras. La empatía hace posible la conversación, que es sensible al balbuceo, al pensar en voz alta, al "probar cómo nos sale" y, por esto mismo, ha sido descalificada ante las destrezas argumentales que la oratoria del debate requiere. Por otra parte, al primar la horizontalidad, la conversación corre menos riesgo de entrar en el juego argumental de quien pierde y quien gana, debilitando el espíritu de competencia para dar lugar a la amistad.

Virtualidad: la importancia de lo breve

Si bien Santo Tomás escribió un tratado, los fieles aprendieron catecismo con los breviarios. Dejando de lado que se trata de una suma teológica, la referencia importa para tener en cuenta que los textos reducidos acompañaron el desarrollo y la transmisión del pensamiento. En el presente, ya instaladas en el siglo XXI, las tecnologías instituyen, en su propagación, otras formas de escritura que se caracterizan por ser cortas, veloces y breves. En esta nueva modalidad virtual que fuimos habitando a partir de la educación remota, nos encontramos con mensajes y audios de *WhatsApp*, con *podcast*, posteos y videos en *Facebook* e *Instagram*, *Tik-*

Tok, y seguramente alguna que otra aplicación o programa de las redes sociales; conexiones audiovisuales simultáneas; herramientas educativas que nos ofrece Internet, además de la plataforma del aula virtual que nos brinda la institución en la que trabajamos. Así, la filosofía se traslada a la *web*, pues allí encontramos su versión manual o para principiantes, pero también entrevistas, diccionarios, la enciclopedia *wiki* y un gran material filosófico publicado en pandemia, que es de fácil acceso. En todos los sitios se ofrecen textualidades breves, lo cual significa un gran desafío para una herencia que se transmite en textos largos –a pesar de brevariarios y aforismos usados en la filosofía desde antaño, entre los que podríamos citar al enciclopédico manual que pretende dar cuenta de una vasta historia–.

En los años 80, con la invención del *videoclip*, la posmodernidad queda inaugurada y la vanguardia filosófica se divide entre *apocalípticos e integrados*, según adosen o no la muerte de la filosofía y del sujeto al fin de los grandes relatos. El mundo fragmentado y efímero de la *era de la imagen* pronto se pudo percibir en compilación de artículos y *papers* con palabras contadas. Lo mismo ocurrió con la aparición de las fotocopias, que además de abaratar costos y facilitar el acceso a bibliografía difícil de conseguir, permiten recortar y armar un compendio a gusto y medida del docente. Incluso los manuales se rehacen conforme a esta nueva modalidad y el llamado *boom* editorial ofrece atractivas propuestas que incluyen actividades, menos textos, más imágenes y convocan a la cooperación del lector, en todos los casos, evitando la caída del/de la estudiante en el aburrimiento que provocan las densas y demoradas elucubraciones filosóficas. Un modo de lograrlo fue acompañar la renovación curricular con un enfoque centrado en problemas y argumentos, antes que considerar una historia total en la que se destacan grandes pensadores.

"Atajos", dice Zygmunt Bauman (2008), y lo son, si consideramos que ese tiempo que supone la escritura y lectura de los textos filosóficos hoy cambió, porque los ritmos se aceleran y se fragmentan. La palabra *atajo* tiene cierta connotación negativa si consideramos que se trata de tomar el camino más corto. Desde Caperucita Roja, quedó instituido que este camino acaba siendo peligroso. Pero no es realmente así si pensamos en que la precisión y la síntesis son dos operaciones difíciles de lograr, por ejemplo: hacer de una tesis de sesenta páginas una comunicación de ocho implica un esfuerzo que no es apenas resumir, sino priorizar problemas, información, razonamientos que suponen incluso pensamientos previos, donde ya se puede decir que comienza la escritura. En el inmenso volumen de información que circula en la *web*, presentar un brevariario lo suficientemente interpelante, que quede grabado en la memoria –a pesar del *ya* instantáneo de estos tiempos– y que resuma, además, el sentido filosófico, es una tarea, cuanto menos, complicada. Más aún si consideramos que es preciso reinventar nuestros modos de leer, escribir y hablar, de lo cual

se deduce que hay que aprender a decir otra vez. Las situaciones de aprendizaje son constantes y cada vez más se afirma la idea de que no existen los nativos digitales: las nuevas generaciones aprenden por ensayo y error, haciendo circular información, colectivamente, igual que nosotros/nosotras, los/las docentes.

Carlos Scolari nos presenta el concepto de *Cultura Snack* (2020) para dar cuenta de que hoy asistimos a textualidades breves. La comparación es con la dieta, pues se trata de poco pero nutritivo, una combinación que impacta en la mejora de nuestra existencia (ampliamos el sentido de la asociación sumando el concepto de delgadez, ya que etimológicamente dieta –del griego– refiere a régimen de vida). Sin embargo, los microtextos ya estaban entre nosotros/nosotras, desde hace tiempo: cuando realizamos evaluaciones, por ejemplo, dice Scolari, lo que ocurre es que no se hacen públicas ni se archivan. Lo mismo acontece en el aula. Si hacemos memoria, seguramente podemos reconocer aquellos *bocadillos* (dicho en *criollo*) que como docentes introducimos en nuestras clases, que resultan atractivos, rápidos, a veces impredecibles y/o improvisados, y con una carga de sentido que hemos ido construyendo desde nuestra propia experiencia como estudiosos/estudiosas de Filosofía y, también, a lo largo de nuestro trabajo con estudiantes. Quizás esta constituya una oportunidad para prestar atención a estos *bocadillos*, registrarlos y usarlos sin descalificación. En este sentido, los recursos tecnológicos de los que disponemos no solamente pueden aprovecharse, sino que requieren de escritos mínimos que, por otra parte, nos acerquen al modo en que circula el conocimiento y la crítica en esta coyuntura epocal. Incluso esa brevedad, en más de una ocasión, deja margen para que en la interpelación, quien lee, coopere en la construcción del sentido expuesto (por ejemplo, los memes).

Filosofía usable: adentro y afuera

Con inspiración en Gilles Deleuze, echamos a rodar aquí la hipótesis de que los conceptos e ideas no preexisten a la práctica, como si pudieran conocerse por sí mismos para ser aplicados, ni son una producción estrictamente racional o cognitiva. Las ideas arrastran huellas de afectividad, nacen y se mueven en el espacio y en el tiempo, impulsadas por rabias, esperanzas, contradicciones... así como por estudios e investigaciones de carácter intelectual, que recuperan y ponen en valor experiencias y saberes en forma analítica. No se trata entonces de una comprensión solamente cognitiva, sino de lo que un concepto puede, inspira, provoca, moviliza, instaurando nuevas maneras de ver, oír, pensar y hacer, que comportan distintos modos de vida posibles. Un concepto, según la tradición lógica y filosófica, se define por la característica de la cosa a la que representa; por ejemplo: el concepto "escuela" define las

notas esenciales de aquella cosa a la que llamamos "escuela", es decir, lo que hace que una escuela sea tal y no otra cosa. Sin negar que así sea, se puede adoptar la idea de que un concepto se define por el territorio que habita. Entonces, siguiendo con el ejemplo de "escuela", conocemos más de esa institución por los modos en que los sujetos la habitan, que por la definición pre-establecida. El acento recae en la pregunta por las escenas donde el concepto se mueve: dónde, cuándo, cómo, quiénes.

Deleuze ve un sistema de creación conceptual en cada filósofo, pero se trata de la materia que, si bien es original, *usa* obras de otros/otras y las hace propias. En este sentido, resulta imposible reducir la producción filosófica al comentario y a la interpretación. Para Deleuze, lo que importa es que se haya podido acuñar un concepto que funcione y no se desvanezca cuando se piense en y con él, un concepto que produzca un efecto en el cuerpo o donde tenga que producirse. Lo que hace a la creación del concepto es el planteo del problema y la búsqueda constante, inicialmente intuitiva, de problemas y atisbos de soluciones. Todo lo antes mencionado decanta en lo que el filósofo francés ha referido como *Pop Filosofía*. El nombre retrata el encuentro entre concepto y sensación, en el que la filosofía se dirige a los no-filósofos/no-filósofas, mediante su comprensión no-conceptual, afectiva e intuitiva. Porque una comprensión solamente conceptual, que reduce el concepto a la generalidad proposicional y a la estructura lógico-gramatical, hace que este pierda la dimensión afectiva al disociarlo de la sensación. Cuando no se considera la dimensión afectiva, el concepto aparece desprovisto de sentido y distanciado de la vida, corriendo el riesgo de reducirse a una información especializada, constituyéndose además en un conocimiento poco interesante. Filósofos/filósofas y no-filósofos/no-filósofas tendríamos derecho a plantear nuestros problemas, a buscar nuevas soluciones y promover afectos que aumenten la potencia de actuar. A su vez, investigar, preparar, aprender, enseñar son actividades inseparables que efectúan relaciones intrínsecas entre concepto y sensación, inteligencia y emoción, pensamiento y sensibilidad.

Una buena manera de leer, hoy en día, sería tratar un libro de la misma manera que se escucha un disco, que se ve una película o un programa de televisión () Los conceptos son exactamente como los sonidos, los colores o las imágenes: intensidades que nos convienen o no, que pasan o no pasan. Pop-filosofía. (Deleuze y Parnet, 1980, p. 8)

Un libro de filosofía está conectado a un afuera, a lo que él no es, por ello, quienes escriben y enseñan tendrían que prestar atención a las intensidades, a la preocupación por el afuera que irriga la escritura y la clase. En dos entrevistas realizadas a fines de los años 80, Deleuze (1992) afirma que un curso de filosofía es una especie de *Sprechgesang*, un canto hablado, una materia en movimiento que se aproxima a una presentación musical, a un concierto de *rock*. Por lo tanto, es preciso preguntarse: ¿qué modos de ser y de pensar son expresados por los conceptos?,

¿qué problema está siendo resuelto?, ¿qué modos de vida resultan de estos?, ¿cómo los conceptos incorporan cuerpos y mentes? Es imprescindible pensar también otros interrogantes como el que sigue: ¿qué conceptos habitan nuestros cuerpos, viven en las cosas y en nosotros/nosotras, como modos de pensar y de ser? En este sentido, importa la forma en la medida en que esa elección contribuye a la operación de conexión que se produce con el afuera. El curso –de Filosofía– como un canto hablado no se restringe a una exposición lógico-argumentativa, ni a una discusión o un debate de ideas. También es importante producir una *materia en movimiento*, que despierte en alguien un interés, que produzca sentido, genere una emoción, provoque un afecto. Este movimiento es propio de la *filosofía del concepto* y vale tanto para quien lee o recibe un texto como para quien lo compone: "No hay pop-filosofía imaginable si no hay, en los autores de los libros, una preocupación por el afuera que irriga la escritura" (De Sutter, 2020, p. 14).

Conectar con un *afuera* supone un concepto que es siempre una heterogeneidad de elementos que pueden vincularse con otros, sin importar su lugar de anclaje, ya sea de la obra, de la época o de la historia de la filosofía. Con las combinaciones de los elementos heterogéneos del concepto, lo ya hecho por un/una filósofo/filósofa se repite en otro plano y, en esta repetición dislocada, el efecto es una diferencia novedosa. Este seleccionar, recortar y poner en otro plano puede equipararse al *collage*, procedimiento que consiste en hacer composiciones con materiales diferentes y diversos que, recortados y pegados sobre la tela, hacen nacer una nueva figura. Se trata de un trabajo selectivo que permite tomar lo que se quiere, lo que se pretende usar para tal o cual proyecto y, a la vez, desechar aquello que molesta o simplemente no interesa. No se equipara a una analogía ni a una metáfora, porque en el *collage* el recorte es tan literal como arrancar una hoja de un libro: "Para no cargar un número excesivo de libros, Deleuze no dudaba en arrancar las páginas que precisaba para su clase" (Dosse, Deleuze y Guattari, 2009, p. 462). Deleuze, al pie de la letra, corta y pega; hace pasar un/una filósofo/filósofa por otro/otra, mezclando sus trazos diferenciales, cruzando sus novedades, haciéndolos/haciéndolas semejantes por medios desemejantes, para crear así su propia composición conceptual. Ya no hay una correspondencia estructural con el texto, porque aquello que en él encontremos dependerá de los focos que haga un lector en determinado problema, en las elecciones –raptos y recortes–, en los pliegues que pretende desenvolver, de manera tal que el texto cobra una autonomía propia.

El *rizoma* es un sistema abierto que posibilita conexiones y creación de sentido, independientemente de su localización. Ninguna entrada es privilegiada ni reveladora de la significación última o principal de una obra, por lo que siempre está en proceso, como un *collage* que arma un nuevo mapa, un nuevo retrato mental para

orientarse en los infinitos y rizomáticos pliegues del pensamiento. Esta conexión es una actividad indispensable, perpetua, y concibe al mundo como *patchwork*.

Una teoría es exactamente como una caja de herramientas. No tiene nada que ver con el significante... Es preciso que sirva, que funcione, y que funcione para otros/otras, no solo para uno/una mismo/misma. Si no hay personas que se sirvan de ella, comenzando por quien la produce –que dejaría entonces de ser teórico/teórica–, es que la teoría no vale nada o que aún no llegó su momento. Se seleccionan textos y autores/autoras que tuvieron y tienen aún en el presente una impronta insoslayable en las corrientes pedagógicas, en los enfoques didácticos e incluso en la práctica docente; autores/autoras que son revisitados para la búsqueda de nuevas respuestas y novedosos interrogantes. Interesa particularmente poner a disposición de los/las estudiantes los conceptos *inventados* por filósofos/filósofas para que sean utilizados, funcionen y se apliquen. El sentido de utilidad es prioritario y, alejado del utilitarismo que exige respuestas eficaces y rápidas para las demandas del mercado, resulta imprescindible para hacer mover y/o hacer funcionar los conceptos en un territorio diferente al que fueron creados. Así, se conmina, explora y explota a los sujetos pensantes para que den cuenta de problemas actuales, y se los obliga a una sobrevida solo posible gracias a quienes reciben y administran la herencia.

Interdisciplina y transversalidad: tres núcleos para trabajar en el aula

Se puede trabajar –a elección– en todas o solo en una de las áreas disciplinares en que se divide la filosofía, tal como se organiza el currículum oficial. Al mismo tiempo, es posible articular con otras unidades curriculares del plan de estudio, ya que se trata de contenidos transversales.

Ley de Educación Sexual Integral

En el año 2006, se sancionó la [Ley 26150](#) que establece el derecho a recibir educación sexual y crea el [Programa Nacional de Educación Sexual Integral](#) (PNESI). A su vez, obliga a las instituciones escolares a integrar el tema de la sexualidad en la currícula de todos los niveles educativos. Moretti y Gemolotto (2014) nos advierten que aunque parezca que la sexualidad de los/las niños/niñas ha sido colocada, por parte de las escuelas, en el cajón de aquello de lo que no se habla, en realidad se ha puesto en el centro organizativo de la institución misma. Precisamente Foucault subrayó que la proliferación exacerbada de discursos en torno al cuerpo y al sexo, en los últimos siglos, responde de manera intrincada a la relación que se entabla entre el cuerpo y el capital. En el último capítulo del primer volumen de *Historia de la sexua-*

lidad (2003), el autor plantea que lo que sigue después de la irrupción del poder en el ámbito de la vida (bio-poder) es la importancia adquirida por el juego de la norma a expensas del sistema jurídico de la ley. Esto permite que el poder se concentre en los cuerpos vivientes a nivel del individuo y a nivel población, desarrollándose sobre la vida misma, en su total materialidad corpórea. Así, el poder sobre la vida se organizará a partir de la administración de los cuerpos y la gestión calculadora de la vida, por lo que el dispositivo de sexualidad cobra una nueva relevancia. El filósofo francés analiza con agudeza el modo en que se construyen los dispositivos arquitectónicos escolares, la redacción de los reglamentos de disciplina y, en general, la organización interior de estas instituciones, sobre lo cual concluye:

El sexo está siempre presente () el espacio de la clase, la forma de las mesas, el arreglo de los patios del recreo () la distribución de los dormitorios () todo ello remite, del modo más prolijo, a la sexualidad de los niños. (Foucault, 2003, p. 37)

De este modo, cada niño/niña se ve impelido a vivir su género y habitar su cuerpo de acuerdo a una supuesta coherencia binaria, ya demarcada de antemano entre sexo, género y deseo.

La filósofa Judith Butler continúa trabajando sobre esta perspectiva y, en ese sentido, afirma que nuestros cuerpos se encuentran, desde siempre, normalizados; la norma opera dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito que la rige. En un artículo de la *web* del Ministerio de Cultura de la Nación (Abbate, 2020), se presenta a Judith Butler como una pensadora que impuso una suerte de giro copernicano mediante el cual los conceptos de sexo, identidad, género, política, performatividad, homosexualidad, heteronormatividad y deseo, entre otros, comenzaron a repensarse desde otras perspectivas. Sobre todo, por la importancia que tuvo su pensamiento a la hora de desnaturalizar las expectativas de género y visibilizar las normas. Por ejemplo: una norma, en la construcción de la masculinidad, establece que un varón no debe caminar moviendo las caderas, ahora bien, si lo hace, será mirado porque estaría contradiciendo dicha norma. Butler afirma que, en lo que atañe al género, hay una expectativa de que exista una esencia interna que se pone al descubierto cuando alguien actúa, y que esa expectativa está acompañada por otra: la expectativa de que exista coherencia y continuidad entre el sexo, el género y la orientación sexual. De esta manera, ante una determinada persona, partiríamos primero de la presuposición de que sus órganos sexuales se corresponden con su género y de que su deseo es heterosexual, y cualquier diferencia que surja, la comprenderemos como una *desviación* respecto de esa expectativa previa. Butler sostiene que, en nuestra cultura, la expectativa social presupone una relación causal entre sexo, género y orientación sexual. La autora afirma también que los géneros son interpretados en el marco de un sistema normativo que es binario y heterosexual, o sea, un marco en el que existen

dos opuestos (masculino/femenino) que se atraen entre sí. Políticamente, el hecho de que este sistema normativo traiga aparejada la suposición de reglas de continuidad y coherencia entre sexo, género y orientación sexual, es la causa de que existan personas condenadas a ser pensadas en términos de discontinuidad e incoherencia. Estaríamos hablando, básicamente, de aquellas personas que no se adecúan a las normas hétero-cis y que por eso han sido históricamente discriminadas.

Editada en 1990, la obra *El género en disputa* posicionó a la pensadora estadounidense como una de las filósofas más influyentes de la escena cultural contemporánea. Con este texto, la autora cuestionó el sexo como configuración natural y argumentó que el género es una construcción social. Butler plantea que el sexo, entendido como la base material o natural del género –como un concepto sociológico o cultural–, es el efecto de una concepción que se da dentro de un sistema social ya marcado por la normativa de género. En otras palabras, la idea del sexo como algo natural se ha configurado dentro de la lógica del binarismo del género.

Además, Butler introdujo otro de los temas que hicieron tambalear todo lo que se conocía hasta el momento: el género como algo *performativo*. Es decir, el género como una *actuación* reiterada que se realiza en función de cierta convención social preexistente. De este modo, se abandonan las pretensiones de definición ontológica –por ejemplo, la pregunta sobre el *ser* de la mujer– porque el sujeto no tiene ninguna esencia y se define por sus actos. Es decir, actuamos, nos vestimos, nos movemos y hablamos de determinadas maneras que consolidan, día tras día, la impresión de ser un hombre o una mujer. Actuamos como si ese *ser hombre* o ese *ser mujer* fueran una esencia, pero Butler plantea que se trata de un fenómeno producido y reproducido culturalmente, a partir de la existencia de lo que ella llama *normas de género*. La performatividad alude a la repetición forzosa de la norma, respondiendo a patrones y restricciones que impulsan y sostienen determinados modelos de lo *femenino* y lo *masculino* aceptados culturalmente. De ahí se desprende la idea de que nadie realiza simplemente la *performance* de género que más le satisface, porque –en todo momento– respondemos a normas y expectativas que condicionan nuestra manera de actuar.

En este marco, podemos decir también que el género es una norma que está, desde siempre, tenuemente incorporada en cualquier actor social. La norma impone una red de legibilidad sobre lo social, definiendo los parámetros sobre lo que aparecerá como inteligible y lo que no en la esfera social. Butler insiste en esto, explicando que las normas que rigen los reglamentos exceden los casos que las encarnan: aún quienes no las encarnan, apelan a ellas. Pero además, no podemos simplemente pensar el reglamento normativo en abstracto, porque no es independiente de los casos empíricos.

El binarismo de género es el que establece la diferencia entre hombre y mujer y que, a través de este artificio, pondera al primero por sobre la segunda. Pero más interesante aún es que con esta jerarquización se establece una coherencia, tan artificial como el binarismo, entre sexo, género y deseo. Esta heterosexualidad instituida exige y crea la univocidad de cada uno de los términos de género, que determinan el límite de sus posibilidades dentro de un sistema binario y de oposición. El binarismo da origen a los medios filosóficos por los cuales se crean, de manera efectiva, la simplicidad, el orden y la identidad. Sin embargo, estos conceptos, en ningún caso muestran ni representan el orden real de las cosas.

Si decimos, con Butler, que todos somos vulnerables a la violencia en tanto cuerpos, también debemos reconocer las diferentes maneras de esa vulnerabilidad en cada uno/una de nosotros/nosotras. La noción de *lo humano* es lo que se juega en esa diferencia. La escuela, en su afán de persistir en la idea de "formar para la vida a los hombres" está infringiendo violencia sobre las personas a las que educa. En la medida que tenemos cuerpos, estamos expuestos/expuestas de por sí y desde que nacemos a la violencia de otros/otras. Nuestra subsistencia, entonces, depende de que otro/otra nos alimente, arrope y proteja de enfermedades. En este sentido, el término *relacionalidad* sutura la ruptura en la relación con los/las demás, una ruptura que es constitutiva de la identidad misma. Ni la sexualidad ni el género son una posesión, sino que ambos deben ser entendidos en esa relacionalidad con el/la otro/otra.



En los siguientes enlaces podrán consultar lineamientos y recursos para trabajar ESI en las instituciones educativas:

- ✓ [Recursos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.](#)
- ✓ [Documento del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba para el abordaje de la Educación Sexual Integral en las escuelas.](#)

Ley de Educación Ambiental Integral

Votada por unanimidad y recientemente promulgada (el 3 de junio del año 2021), la [Ley 27621](#) para la implementación de la Educación Ambiental Integral (EAI) pretende "territorializar la educación ambiental" en la República Argentina, incorporando nuevos paradigmas de sustentabilidad en la educación formal y no formal. Se trata de una ley inédita porque establece el derecho a la educación ambiental integral como una política pública nacional, en consonancia con acuerdos internacionales. Además, propicia un nuevo contrato social en torno a la construcción de una ciudadanía responsable, promoviendo la inclusión de nuevos paradigmas de sostenibilidad en educación. Estas problemáticas pueden explorarse desde la perspectiva de las ciencias humanas, lo que significa una mirada novedosa a un campo de estudio en el que predominan contenidos provenientes de las ciencias naturales, actualmente incorporados al currículum escolar.

Asistimos, desde el siglo XX, a una lucha encabezada por diferentes movimientos sociales, todos con un singular propósito: la *liberación* de aquellos sujetos históricamente oprimidos. Este activismo tuvo su correlato en el ámbito académico, en el que las problemáticas y las posibles respuestas para afrontarlas alcanzaron un vigoroso desarrollo teórico. Como puede verse entre los principios declarados en la EAI, se expresa la necesidad de afirmar la "igualdad desde el enfoque de género" y se hace alusión explícita a las "corrientes teóricas de los ecofeminismos", declaraciones que nos permiten trabajar articuladamente con la ESI. Para la filosofía, esta ley trae como problemática la ampliación hacia el reconocimiento de los derechos de entidades no humanas, como lo son la tierra y los animales no humanos. Ante este panorama variopinto, nos toca entablar un diálogo de saberes con locaciones menos favorecidas, que conocen acerca de semillas y plantas que fueron estigmatizadas.

[Greta Thunberg](#), la estudiante sueca que impulsara la primera huelga en contra del cambio climático –protagonizada en su mayoría por estudiantes secundarios–, es sin lugar a dudas una figura destacada que condensa, a nivel global, el activismo de las nuevas generaciones. En clave local, Bruno Rodríguez, participante con voz propia en la Cumbre Juvenil del Clima de Naciones Unidas (2019), se ha convertido en un referente que les asigna responsabilidades insoslayables a la clase dirigente y empresarial.

Desde otra perspectiva, con puntos de convergencia y divergencia respecto al ambientalismo, existe en nuestro entorno próximo lo que podríamos denominar el *movimiento vegano*, compuesto de un abanico de ofertas y espacios, como ferias o bares. A la par, también podemos reconocer compromisos más fuertes, que implicaron, recientemente, por ejemplo, la denuncia de la explotación animal en el zoo-

lógico de nuestra ciudad. La espectacularización de tales realidades en los medios y la gran circulación de noticias sobre maltrato animal en las redes sociales genera información al respecto, aunque también, lamentablemente, las aristas filosóficas, éticas y políticas que presenta el antiespecismo suelen quedar reducidas para la gran mayoría de la población, a una rara –cuando no insalubre– dieta basada en plantas, o a una moda de tantas que se instalan en los sectores más jóvenes de la población.

Si tuviéramos que ubicar históricamente al *ecofeminismo*, podríamos citar a Françoise d'Eaubonne como la primera en utilizar el término. Diversos grupos de mujeres comenzaron a tomar conciencia sobre los riesgos de su salud, derivados del uso de pesticidas, fertilizantes y excesiva medicalización. En este sentido, el ecofeminismo es una teoría crítica plural, implica una diversidad de posicionamientos, una forma de ser y de estar, de plantarnos en la vida, un modo de hacer escuela y de habitar el mundo.

La socióloga Maristella Svampa apunta al trabajo colectivo en la defensa del cuerpo, la casa y el territorio, pero a la vez es constructivista porque sostiene que no es posible hablar de relaciones esenciales *a priori* o espirituales en el ensamble y continuidad de esta tríada. Antes bien, la construcción es política. Comparto una de las hipótesis básicas de su pensamiento: la feminización de la naturaleza y la naturalización de la mujer son dos metáforas que, tras la revolución científica, han perjudicado tanto a una como a otra, puesto que la naturaleza se ha convertido en ese ser vulnerable del que se puede abusar; mientras que la mujer, por su parte, ha sufrido las consecuencias de esa mecanización de lo orgánico y, al convertirse el hombre en el dueño de la técnica, el mundo femenino ha quedado subordinado a cuidar de lo orgánico, menos considerado económica y socialmente. La feminización de la naturaleza se está utilizando como justificación para su explotación y no para ensalzar sus valores. Maristella Svampa invita a desmontar lo que postula como la *ceguera epistémica*: estamos atados/atadas a una visión de desarrollo progresivo productivista. Este es uno de los cimientos de la Modernidad. El desarrollo genera crisis social y los/las afectados/afectadas ambientales son los/las más pobres. La creencia de que con la ciencia y la modernización podemos mejorar el ambiente es muy fuerte y frecuente. No se trata de generar miedo ni un discurso distópico, sino más bien de hacer el esfuerzo de imaginación política para no caer en la parálisis, porque estamos a tiempo de corregir la dirección que está tomando esta crisis.

Así, cada vez más, va adquiriendo consistencia el paradigma de los cuidados. El cuidado como un derecho plantea la interdependencia y reciprocidad como valor universal. Además, cobra dimensión el cuidado de la vida, de las semillas, de la tierra.



- ✓ En el siguiente enlace podrán consultar contenidos relacionados con la [Educación Ambiental](#).

Filosofar con niños/niñas

En el año 1968, el filósofo Matthew Lipman se preocupó por el bajo rendimiento de los/las estudiantes al ingresar a la universidad, sobre todo en pruebas que comprometían la resolución de problemas. Para sortear esta deficiencia, decidió trabajar con niños/niñas de entre doce y trece años, quienes, estando bajo su preparación, obtuvieron mejores resultados. Ahora bien, si se pretendía continuar con dichos resultados, era necesario preparar a los/las docentes. La filosofía con niños/niñas tiene la feliz particularidad de que los/las filósofos/filósofas entran a las aulas, pero no de Filosofía, sino a las de formación general, lo que produce un encuentro de capacitación con los/las docentes. Lipman, luego de obtener el visto bueno en sus experiencias en una escuela del distrito de Nueva Jersey, junto a Anne Sharp, decide publicar textos para niños/niñas y para los/las docentes que acompañan.

Puede señalarse el año 1989 como el momento de ingreso al país del Programa de Filosofía para Niños, de Matthew Lipman (FpN). Se basa en un proyecto ético-político-democrático ligado a la necesidad de formar y ejercitar la micro-república en la escuela. Para tal logro se prioriza el razonamiento lógico, la indagación y la escucha como herramientas de diálogo. Este programa cuenta con el acierto de llevar la filosofía a las escuelas y, aunque no se instala en el formato curricular, brinda un lugar sumamente importante a la formación de docentes no-filósofos/no-filósofas en ejercicio, pues son quienes deberán sostener el programa en el aula. Con la incorporación de las unidades curriculares Ética y Construcción de Ciudadanía a partir de la Ley Federal, la llamada *comunidad de indagación* cobra divulgación, por un lado, porque ofrece herramientas para la conversación y el diálogo en busca de consensos y, por otro, porque refuerza formas democráticas de enseñar y aprender. Este proyecto se ensambla con la Escuela Nueva que propusiera John Dewey, conjugando así, investigación lógico-científica y sensibilidad hacia cuestiones ético-políticas: un legado del que la filosofía se precia desde la tradición pragmatista.

En Argentina, Walter Kohan, quien realiza el doctorado con Lipman y lo reconoce como su maestro, lidera una perspectiva crítica del programa de Filosofía para Niños, dando lugar, para diferenciarse de su mentor, a Filosofía con Niños. La diferencia radica en que la reformulación de Kohan no impone la necesidad de ajustarse a

un programa aplicado conforme a una bibliografía preestablecida que responde a la evolución de las capacidades cognitivas de los/las niños/niñas y jóvenes, como sucede en el caso de la Filosofía para Niños de Lipman. La apuesta teórica más fuerte se presenta al pensar la filosofía en términos de *experiencia*, es decir, un pensamiento que involucra una dimensión vital y no solo un conocimiento a transmitir, que afecta a quienes lo encarnan en modos de existencias cotidianas. Aquí, la idea de experiencia está ligada a la de *infancia*, que no puede ya homologarse con niñez porque no se trata de una edad cronológica, sino de la posibilidad de pensar la inquietud como un momento, donde prima la pregunta que lleva a detenerse y pensar las ideas de otros/otras, y fundamentalmente las propias. Es en este sentido que Filosofía con Niños se perfila hacia el cruce entre filosofía y educación, aludiendo a la formación docente e invitando a pensar las prácticas pedagógicas que ya se habían iniciado con el programa de Lipman. Con este cometido, el campo de intervención de la filosofía en la enseñanza se amplía notablemente al ingresar a las escuelas primarias, a la formación docente y a espacios no necesariamente ajustados a un contenido curricular.

Se destaca en Kohan y otros/otras autores/autoras un modo de trabajo que es una constante en su producción: posicionarse como usuarios/usuarios de los conceptos que inventa la filosofía. Se eligen determinados conceptos, que no se remiten necesariamente a la totalidad de la obra de un/una autor/autora, y se definen convirtiéndolos en una herramienta para pensar en los efectos que producen más que en la autenticidad de las fuentes o el contexto en que se originan. Por otra parte, tampoco hay intenciones de re-contextualización pedagógica, puesto que la finalidad no es divulgar la filosofía o explicarla de un modo comprensible –aunque este puede ser un momento de la práctica–, sino ofrecerla, ponerla a disposición de los/las no-filósofos/no-filósofas para habilitar espacios de pensamiento.

A modo de reflexión final: somos la "y"

En un encuentro de filosofía "y", somos nosotros/nosotras quienes reunimos, estando en el aula, dos términos –Filosofía y Educación– a través de una conjunción copulativa. Construimos un encuentro en la diferencia sin por ello fundir o anular uno de los términos y/o plantear jerarquización alguna. El nombre de la asignatura supone una *epistemología*: el término Filosofía fundamenta o legitima, al complementarlo con Educación, esto implica que *entre* filosofía y educación se habilite la posibilidad de establecer ciertas conexiones que podrían propiciar un movimiento de conceptos y pensamientos. En este sentido, como docentes somos mediadores de filosofía y educación, en la formación de nuestros/nuestras estudiantes en el aula, tramando un tejido *entre* diferencias.

El vínculo que marca el *entre* filosofía y educación supone abandonar las relaciones tutelares que implica pensar en términos de filosofía *con* educación: por un lado, esquiva la pretensión de pronunciarse sobre los fines de la educación y de fundar los medios pedagógicos que se implementarían para lograrlos; por otro, se distancia de una reducción epistemológica que inspecciona con fuerza regulativa los procedimientos metodológicos educativos. Entonces, en Filosofía, se prefiere pensar y trabajar el *concepto* desde un lugar que no es ni una metafísica de principios ni una epistemología que legisla o enjuicia. Más que una meta-física de principios o un meta-lenguaje que se supone por encima o fuera de la educación, se trabaja sobre las posibilidades del *entre*, de allí que la denominación Filosofía de la educación se convierta en Filosofía y Educación: enunciado que propone pensar la "y" como un lazo que marca un cruce y afecta las identidades disciplinares, permeabilizándolas sin borrar las diferencias y, al mismo tiempo, sin establecer jerarquías. Se trata más bien de una filosofía que se interroga por las significaciones que son propias de la educación, con el propósito de aportar conceptos que permitan visualizar y repensar sentidos. Es una tarea de producción y diseño de conceptos que se generan y se mueven en función de problemas. En contraposición recepta los aportes de la educación para su propia transformación, ya sean problemáticas o conceptos y argumentaciones, de modo que resulta interpelada por coyunturas acuciantes que atraviesan la educación. La opción, entonces, es por una filosofía que se interroga por los sentidos que son propios de la educación, sin pretender extraer las respuestas que permitan legitimarlos, justificarlos o vigilarlos y sin limitarse a fundamentar la formación de la persona en el ideal incuestionable de *humanidad*. Se concibe así una educación como transmisión, en tanto esta noción convoca un legado cultural que no es estático, y habilita, de este modo, cierta invención en la conjunción de conceptos y reflexiones filosóficas.

En *El maestro ignorante*, de Rancière (2003), encontramos una pedagogía de la igualdad. Este autor argelino es sumamente crítico del/la *docente explicador/explicadora*. Según este filósofo, existe una cadena pedagógica en la que unos/unas transmiten a otros/otras contenidos que se consideran valiosos, y lo que se hace con ellos es explicarlos, como si el/la otro/otra no supiera o ignorara el tema en cuestión. Por supuesto que como docentes formados/formadas en filosofía tenemos acceso a un saber que nuestros/nuestras estudiantes no tienen, sería una necedad negarlo. La cuestión es si vamos a limitarnos a explicar eso que sabemos o haremos algo más. Rancière es muy crítico de la pedagogía porque está pensando en términos de emancipación, es decir, en cómo hacer posible la igualdad social. Para lograrlo, la recomendación es no dejar la igualdad en el plano de la utopía, como algo que vendrá después, sino hacer todo lo posible para que exista en la relación estudiante-docente,

cada vez, en cada encuentro. El punto es lograr *un común*, que se construye con lo que los/las estudiantes ya saben –lo que seguramente no será la vasta bibliografía filosófica, pues, si así fuera, la asimetría sería indeclinable–. La igualdad deviene de preocupaciones comunes o, tal vez, simplemente del deseo de buscar, indagar, aprender. Entonces, ¿qué preocupaciones, necesidades e intereses que compartimos en el aula tienen nuestros/nuestras estudiantes? Desde este interrogante, abrimos un espacio para hablar, leer y escribir, en tanto *no sabemos*, es decir, nadie tiene la verdad a ser dicha ni el camino que nos conduzca a ella inexorablemente. Encontrarnos en la diferencia y a pesar de ella, para construir en el momento del aula –presencial o virtual– un algo común que nos conecte, sostiene con ahínco la construcción de la "y" en tanto lazo que asienta una igualdad, buscada y constatada –cada vez– en el espacio-tiempo del aula.

En estos encuentros, la palabra del/la docente tiene otra importancia, porque nos vamos perfilando como autores/autoras. Con nuestra palabra damos testimonio, anunciamos y enunciamos, cual profetas sin verdad sagrada; una palabra que vamos construyendo a través de los años, desde experiencias que nos van convirtiendo en obreros/obreras, en el sentido de que hacemos obra con nuestra propia palabra. Nos interesa mencionar aquí la palabra *parrhesía*, que Foucault (2009 y 2010) mantiene en el idioma original y puede ser traducida como "decir veraz" o "decir franco". A través de la historia de este decir veraz, se establece la relación de la verdad con el sujeto que la dice. El decir es franco cuando se prueba en la práctica de la vida, en lo real y, dadas ciertas circunstancias, la prueba puede resultar peligrosa, de allí que este decir implique riesgo y demande coraje para afrontarlo –a veces, a costa de la propia vida–. La palabra adquiere fuerza cuando se dice en aras de una creencia que el/la enunciador/enunciadora hace propia porque confía en ella y en los efectos de cambio, desorden o conflicto que genera en el cuerpo social. Se trata de una actividad de riesgo porque amenaza o jaquea discursos de poder, ya que el *parrhesiasta* se enfrenta a un poder con el cual disiente. Esta relación carga las tintas en quien enuncia, en tanto individuo que genera cierto impacto en los demás, a quienes se dirige con el afán de provocar alguna transformación buscada.

Nuestro tiempo: entre el detenimiento y la velocidad

Varias veces hemos hecho alusión a la novedad de estos temas que trae la asignatura, y nos gustaría cerrar explayándonos sobre lo que significan en el marco de esta propuesta. Para este cometido, nos inspiramos en las deidades que aluden al tiempo de la mitología griega. Estamos, como cualquier programa de estudios, sujetos al tiempo cronológico, a un contexto histórico y actual que nos remite a Cronos.

Como se sabe, existe una línea que marca el presente, el futuro y un pasado que no volverá, pues se trata de un tiempo que devora hasta la muerte. Nos encontramos en un tiempo de aceleraciones pandémicas, en el que nuestras vivencias se han vuelto más nítidas y quizás más desgastantes. También existe Kairós, que refiere al tiempo de la oportunidad, de lo que se presenta ahora. Se trata de un joven con un mechón de cabello muy largo en la frente, pero completamente calvo por detrás, a quien, cuando se presenta, solo se le puede tomar por ese único mechón. Es el dios de la oportunidad que pasa rápidamente. Homologado por los romanos en la versión femenina como Fortuna, su nombre refiere al momento en que puede cambiar nuestro destino, con la incertidumbre de lo que puede suceder. Desde este punto de vista, una propuesta es un ofrecimiento que puede tomarse o no pero, si se lo hace, no se sabe bien, a ciencia cierta, qué puede llegar a ocurrir. La oportunidad, en este sentido, se asemeja a una promesa, es decir, una palabra que dice sí, aunque está amenazada con el no, una fianza a que acontezca lo mejor. No podemos garantizar que efectivamente haya aprendizaje, pero sí favorecemos la ocasión, en las mejores condiciones posibles.

También distinguimos un tiempo, Aión, el de la intensidad que marca una transformación porque nos saca del lugar donde estamos instalados/instaladas. Hay quienes dicen que el verdadero aprendizaje solo es posible cuando se produce un quiebre que no depende exclusivamente de los contenidos que puedan apropiarse, ya que esto implicaría una expropiación que nos orienta hacia otra parte y arrastra nuestras pasiones hacia algo nuevo. En cada uno de los lugares donde estamos y, especialmente, en las instituciones educativas, en una suerte de *activismo del aula*, con toda la burocratización del tiempo a la que tenemos que adaptarnos, quizás, se abra la oportunidad de cambiar de rumbo y hacer de este mundo otro más igual, más justo, más habitable.

Cierre

Las conceptualizaciones que fueron presentadas previamente pretenden ser un aporte para sumar a sus repertorios de lecturas, en una clave de actualización curricular. Estas podrán ser presentadas a los grupos de estudiantes de las más diversas maneras y a través de las mediaciones que cada uno/una de ustedes defina para el contexto en que trabaja. Como decíamos al comienzo, imaginar y diseñar diferentes modos de abordaje en el marco de la modalidad combinada, requiere estar atentos/atentas a las articulaciones que sean necesarias para evitar la fragmentación entre los encuentros presenciales y las instancias de trabajo virtual. En ese sentido, compartimos un listado de ideas que podríamos tener a mano durante nuestra tarea de planificar la enseñanza:

1. Profundización de conceptos

Para la profundización de los conceptos trabajados, se sugiere:

- ✓ Realizar lecturas en diferentes soportes (textos escritos, audios, audiovisuales).
- ✓ Proponer la producción de organizadores gráficos (mapas conceptuales, infografías, líneas del tiempo).
- ✓ Construir un glosario colaborativo que incluya conceptos claves. Una opción posible sería sostener esta actividad a lo largo del cursado de la asignatura y organizarla en un documento colaborativo, por ejemplo, la *wiki* que ofrece el aula virtual.
- ✓ Elaborar guías de lectura que permitan a los/las estudiantes recorrer el texto presentado, focalizando en los contenidos que el programa de estudios propone.
- ✓ Organizar breves clases expositivas para abordar las ideas fundamentales. Para ello, se recomienda presentar los materiales en la exposición y ofrecer claves de lectura para ingresar a los textos sugeridos (por ejemplo, el uso de grabación de audio o audiovisual que ofrece el aula virtual en la barra de tarea de los cuadros de textos).

2. Conceptos en situación

Para abordar los conceptos de una manera situada, se propone:

- ✓ Presentar un problema relacionado con la temática. El aprendizaje basado en problemas es una estrategia que tiene por objetivo que los/las estudiantes puedan indagar en profundidad sobre una situación problemática, para luego arribar a posibles soluciones o conclusiones.
- ✓ En los encuentros sincrónicos sería conveniente plantear algún ejercicio que favorezca la participación de los/las estudiantes, por ejemplo, proponer la toma de apuntes para luego escribir un tramo de la clase, desarrollar la escritura de un interrogante, inquietud o comentario sobre lo que *resuena* al finalizar la clase.
- ✓ Para pensar en los mecanismos implicados en la construcción de conocimiento, emplear relatos literarios o periodísticos como disparadores.

- ✓ Presentar y/o proponer que los/las estudiantes produzcan fotografías y viñetas, que constituyen un recurso potente para interpretar situaciones, ya que permiten promover la reflexión, el análisis y la articulación de las ideas teóricas trabajadas.
- ✓ Analizar narrativas audiovisuales que representen situaciones educativas en distintos contextos; por ejemplo, escenas de películas, series o publicidades que puedan ser objeto de reflexión y posibiliten el comentario y el intercambio.
- ✓ Producir posteos en redes sociales como *Facebook* o *Instagram* para ejercitar la brevedad de los textos –estos pueden estar acompañados de imágenes– y reflexionar acerca de la pertinencia de una temática en particular que resulte de interés.
- ✓ Realizar *podcast* para poner en juego los conceptos y argumentos abordados en una trama conversacional, apuntando a considerar situaciones reales en contextos de diálogo habituales.

Les acercamos, además, algunos materiales vinculados a propuestas de enseñanza, evaluación e integración en entornos virtuales y físicos, que pueden colaborar con la elaboración de sus clases:

- ✓ **Dussel, I.** (2020, 31 de julio). *Potencialidades y límites de las tecnologías digitales*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=W0dlb-D80W1Q>.
- ✓ **Lipsman, M.** (2020). El desafío de la evaluación en tiempos de distancia social. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=r90lppRqsrl>
- ✓ **Litwin, E.** (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós. [Reflexiones en torno a cómo enseñar] [El oficio del docente y la evaluación].
- ✓ **Odetti, V.** (2021, 17 de febrero). *¿Cómo integrar espacios virtuales y físicos en las propuestas de enseñanza?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=fQNOBrR7WUU>

 **Bibliografía**

- Argentina. Ministerio de Cultura. (2020). *Judith Butler, 30 años de "El género en disputa"*. <https://www.cultura.gob.ar/judith-butler-30-anos-de-el-genero-en-disputa-9142/>
- Accorinti, S. (1999). *Introducción a filosofía para niños*. Editorial Manantial.
- Adams, C. (2016). *La política sexual de la carne. Una teoría crítica feminista vegetariana*. Ochodoscuatro Ediciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6883048>
- Ahmed, S. (2018). *Vivir una vida feminista*. Bellaterra. (pp. 25-36). <http://www.legh.cfh.ufsc.br/files/2019/08/AHMED-vivir-una-vida-feminista-Intro-y-part.1-pdf.pdf>
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género.
- Barrionuevo, A. y De la Vega, M. (2020). Laboratorio de pensamiento. Experimentar contra-pedagogías de la crueldad. *Revista e+e: La extensión universitaria interpelada: género, sexualidades y feminismos*, 7(9), 30-46. <https://ffyh.unc.edu.ar/extension/wp-content/uploads/sites/2/2020/05/articulo-laboratorio-abril2020-1-1.pdf>
- Barrionuevo, A. (2021). La clase de Windows en pantuflas. Nuevos controles y viejos compromisos. En A. Vallone y G. Reinoso. (Comps.), *EscriVid 2020. Reflexiones y escrituras en torno a pandemia(s) y asilamiento(s)* (pp. 355-368). Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. <https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/2021/03/29/escrivid-2020-reflexiones-y-escrituras-en>
- Barrionuevo, A. (2010). Normalidad, normatividad y normalización. Reinscripciones kantianas para nuevas institucionalizaciones de filosofía y educación. *Revista Sul-Americana de Filosofia e educação*, (14), 18-35. <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4394>
- Barionuevo, A. (2012). Una cartografía de la Enseñanza de la Filosofía en Territorio Argentino. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(1), 50-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3841444>
- Barrionuevo, A. (2018): *La palabra del profesor. Kant en las lecturas de Foucault, Deleuze y Derrida*. Miño y Dávila.

- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós. <https://theconversation.com/reflexiones-ecofeministas-ante-la-pandemia-de-covid-19-135159>
- Copi, I. (2010). *Introducción a la lógica*. Eudeba.
- De Sutter, L. (2020). *¿Qué es la pop-filosofía?* Cactus.
- Deleuze, G. (2010). Entrevista con Michel Foucault: "Los intelectuales y el poder". En M. Foucault, *Obras esenciales*. Paidós.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Pre-textos.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Paidós.
- Dosse, F., Deleuze, G. y Guattari, F. (2009). *Biografía cruzada*. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. (2000). Historia de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela. En S. Gvirtz, *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela* (pp. 105-132). Santillana.
- Dussel, I. (2020, 23 de abril). *La clase en pantuflas*. Conversatorio virtual con Inés Dussel [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*. Tinta Limón Ediciones.
- Fernández Mouján, M. I., Quintana, M. M. y Dilling, A. C. (2013). *Problemas contemporáneos en filosofía de la educación: Un recorrido en doce lecciones*. Novedades Educativas.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. La marca.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad. 1- La voluntad del saber*. Editorial Siglo XXI.

- Herrero, Y. (2018). Sujetos arraigados en la tierra y en los cuerpos. Hacia una antropología que reconozca los límites y la vulnerabilidad. Y. Herrero, Muiño y Riechmann (Coord.), *Sujetos arraigados en la tierra y en los cuerpos* (pp. 77-112). Petróleo editorial.
- Horta, O. (2012). Tomándonos en serio la consideración moral de los animales: más allá del especismo y el ecologismo. En J. Rodríguez Carreño. (Ed.), *Animales no humanos entre animales humanos* (pp. 191-226). Plaza y Valdez. <https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/402/403>
- Joy, M. (2013). *Por qué amamos a los perros, nos comemos a los cerdos y nos vestimos con las vacas. Una introducción al carnismo*. Plaza y Valdés editores.
- Kant, I. (2008). *Sobre pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba. Encuentro Grupo Editor.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Colihue.
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Del Estante Editorial.
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Laertes.
- Kohan, W. (2009). *Sócrates: el enigma de enseñar*. Biblos.
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18, 29-42. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19062>
- Lewkowicz, I. y Corea, C. (2005). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós.
- Mattio, E. (2014). Educación sexual y ética de la singularidad: algunos desafíos y perplejidades. *Cuadernos de Educación*, (12). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/9207/10254>
- Mattio, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En J. M. Morán Faundes, M. C. Sgró Ruata y J. M. Vaggione. (Comps.), *Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. Ciencias, derecho y sociedad editorial.
- Moretti Basso, I. y Gemolotto, M. E. (2014). Cuerpo (del) docente y alumno: enlaces y urgencias. En A. Barrionuevo y F. Martins. (Eds.), *Lo que puede un cuerpo docente. Ensayos de filosofía y Educación* (pp. 29-41). Homo Sapiens Ediciones.

- Moretti, J. M., Vázquez, J., Olmedo, P., Salinero, J., Porporato, F., Ivullich, S. y Tissera, M. C. (2017). *Filosofar con niños. Reflexiones para la práctica*. UniRio editora. <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/filosofar-con-ninos/>
- Morey, P. (2021). Retrocesos ante la pandemia del coronavirus. Sobrevivencia y justicia. Ecofeminismo como ética del cuidado. En A. Boria y A. Servetto. (Coords.), *Ética y Responsabilidad en la crisis (cómo pensar este tiempo de pandemia)* (pp. 129-149). Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/19081/%c3%89tica%20y%20responsabilidad%20en%20la%20crisis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Obiols, G. y Rabosi, E. (2010). (Comps.). *La enseñanza de la filosofía en debate*. Noveduc.
- Obiols, G. y Rabosi, E. (1993). (Comps.). *La Filosofía y el filosofar. Problemas de su enseñanza*. Centro Editor de América Latina.
- Podestá, S. (2001). *La ética docente en la escuela violenta. "Poner el hombro y cuidarse las espaldas"*. Sol Rojo editora.
- Preciado, P. B. (2020). Aprendiendo del virus. En Agamben, G., Zizek, S., Nancy, J. L., Berardi, F., López Petit, S., Butler, J., Badiou, A., Harvey, D., Han, B., Zibechi, R., Galindo, M., Gabriel, M., Yañez González, G., Manrique, P. y Preciado, P. B. *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempo de pandemia* (pp. 163-185). <https://www.elextremosur.com/files/content/23/23684/sopa-de-wuhan.pdf>
- Puleo, A. (2008). Libertad, igualdad, sostenibilidad. Por un ecofeminismo ilustrado. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, (38), 39-55. https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletin_ECOS/10/Libertad_igualdad_sostenibilidad.pdf
- Puleo, A. (2019, 27 de septiembre). *El ecofeminismo es la respuesta*. The Conversation. <https://theconversation.com/el-ecofeminismo-es-la-respuesta-126628>
- Puleo, A. (2020, 18 de abril). *Reflexiones ecofeministas ante la pandemia de COVID19*. The Conversation. <https://theconversation.com/reflexiones-ecofeministas-ante-la-pandemia-de-covid-19-135159>
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.

- Roig, A. A. (1981). *Teoría y Crítica del pensamiento latinoamericano*. Fondo de Cultura Económica.
- Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y Solidaridad*. Paidós.
- Scolari, C. (2020). *Cultura Snaks. Lo bueno, si breve...* La Marca.
- Sharp, A. M. y Splitter, L. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Editorial Manantial.
- Svampa, M. y Viale, E. (2019). *Hacia un Gran Pacto Ecosocial y Económico*. En Siegrist, L. Escribal, F. y Sosa, N. (Coords.), *El futuro después del COVID-19* (pp. 97-104). Programa Argentina Futura. Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el_futuro_despues_del_covid-19_0.pdf
- Svampa, M. (2018). *Ecofeminismos y feminismos populares*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TveVMH3Y4YI>
- Zaffaroni, E. (2011). *La Pachamama y el humano*. Colihue.

Material producido por el equipo pedagógico del

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada

Dirección General de Educación Superior

Secretaría de Educación

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

© Año 2022

Autoridades

Juan Schiaretti

Gobernador

Manuel Calvo

Vicegobernador

Walter Mario Grahovac

Ministro de Educación

Noemí Patricia Kisbye

Secretaria de Promoción de la Ciencia y las Nuevas Tecnologías

Delia Provinciali

Secretaria de Educación

Jorge Jaimez

Subsecretario de Planeamiento, Evaluación y Modernización

Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Inicial

Stella Maris Adrover

Directora General de Educación Primaria

María Cecilia Soisa

Directora General de Educación Secundaria

Claudia Aída Brain

Directora General de Educación Técnica y Formación Profesional

Liliana del Carmen Abrate

Directora General de Educación Superior

Alicia Beatriz Bonetto

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Carlos Omar Brene

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Hugo Ramón Zanet

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Santiago Amadeo Lucero

Director General de Programas Especiales

Edgardo Atilio Carandino

Director General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional

Luciano Nicolás Garavaglia

Secretario de Gestión Administrativa

Virginia Cristina Monassa

Directora General de Coordinación y Gestión de Recursos Humanos

Carlos Ricardo Giovannoni

Director General de Infraestructura Escolar

ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

