



ProFoDI·MC

Programa de Formación Docente
Inicial en Modalidad Combinada

Profesorado de Educación Primaria

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

Sol Eva Galán

María Eugenia Maldonado

Producción de contenido

Adriana Barrionuevo (texto original, 2022)

Germán Díaz (reedición, 2023)

Corrección de Estilo

Sandra Curetti

Victoria Picatto

Diseño

Luis F. Gómez y Romina Sampó

EQUIPO DE DISEÑO PROFODI·MC



ITINERARIOS PEDAGÓGICO DIDÁCTICOS

PRÓLOGO

La experiencia vivida durante la pandemia por Covid-19 en los años 2020 y 2021 modificó, de manera inédita, las coordenadas para transitar y comprender lo propio de la educación. Dentro del sistema educativo, a fin de sostener los procesos pedagógicos, fue necesario introducir cambios drásticos e imprevistos. Estas modificaciones implicaron un fuerte impacto en los modos de desarrollar la tarea escolar, en general, y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en particular. Para responder a las necesidades planteadas por el contexto, los/las docentes de todos los niveles debieron adaptar y transformar sus programas y planificaciones, sus estrategias didácticas y modalidades de evaluación, así como los modos de vincularse y sus propios entornos de trabajo. Ineludiblemente, además, se vieron en la necesidad de incluir diversas herramientas para trabajar en la virtualidad como entorno. Asimismo, estudiantes y familias se encontraron ante un nuevo e inesperado desafío: aceptar la irrupción de la escuela en sus hogares, disponiendo de espacios, tiempos y recursos que antes eran ofrecidos en el ámbito escolar.

En una sociedad donde los avances tecnológicos no cesan de producirse, en tiempos cada vez más acelerados, toda esa experiencia acumulada por docentes, estudiantes y demás actores institucionales conforma un saber de gran valor. En este sentido, el nuevo e intempes- tivo encuentro con las tecnologías digitales supone la reflexión sobre su inscripción en el ámbito educativo y su potencialidad formativa, e implica la necesidad de construir una mirada crítica sobre el acceso a la cultura digital en perspectiva de derecho.

Otro aprendizaje crucial que dejó el contexto de pandemia es la re- definición 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 la configura- ción horaria, los espacios y modalidades de encuentro para el trabajo pe- dagógico, las estrategias de acompañamiento de las trayectorias formati- vas, los modos de comunicación y participación institucional, entre otros aspectos relevantes que tradicionalmente se asociaron a la educación presencial. Sin afán de sustituir lo que pasa en la copresencia física a la que estaba habituada la comunidad educativa, se ensayaron diversos dis- positivos para habitar las instituciones, que pueden considerarse como nuevos y valiosos modos de *hacer escuela*, sin necesidad que todo suce- da en el edificio escolar.

A partir de estos saberes acumulados y poniendo en valor las ex- periencias realizadas en las instituciones de formación docente de la pro- vincia de Córdoba, en 2021 la Dirección General de Educación Superior (DGES) crea el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Com- binada (ProFoDI-MC). Este se inicia como una experiencia piloto destina- da a cuatro instituciones, con la finalidad de brindar un acompañamiento durante el pasaje hacia esta nueva modalidad de trabajo –en los aspectos pedagógicos, tecnológicos y organizativos–. En el año 2022, en el marco de la normativa jurisdiccional, se establece la implementación de esta mo- dalidad en todos los institutos superiores dependientes de la DGES para profundizar los procesos de democratización en el acceso, permanencia y egreso a las carreras de formación docente, considerando las necesida- des que presentan los diversos territorios de nuestra provincia.

Estas definiciones de la política educativa para la formación docen- te inicial buscan desplegar y potenciar experiencias formativas que com- binen, de manera creativa y situada, lo valioso del trabajo en la presenciali- dad y las posibilidades que ofrecen los entornos virtuales. En este sentido,

la modalidad combinada plantea nuevos desafíos teóricos y metodológicos en relación con los objetos de saber, los formatos curriculares y las estrategias de enseñanza y evaluación, abriendo la discusión sobre las formas de *hacer presencia* en los diversos entornos que se transitan durante el desarrollo de una propuesta formativa.

Si bien el lugar del/de la docente se ha visto conmovido ante el desafío de lo virtual –no sólo por las condiciones materiales y tecnológicas, sino también por la transformación estructural de sus formas de trabajo–, este/esta sigue siendo protagonista en las definiciones y diseños de situaciones de enseñanza, confirmando la centralidad de su tarea. Es por ello que la coordinación del ProFoDI-MC, junto a las áreas del equipo técnico de la DGES y especialistas provenientes de las diversas disciplinas, emprenden la elaboración de itinerarios pedagógico-didácticos enmarcados en el contexto actual de modalidad combinada. La intención del programa es ofrecer a docentes de carreras de formación docente inicial algunos caminos, orientaciones y recorridos posibles para la construcción de propuestas de enseñanza inscriptas en el diseño curricular vigente.

¿Qué entendemos por *itinerario pedagógico-didáctico*?

Recurrimos a la metáfora de *itinerario* para ilustrar el sentido que quisiéramos asuman estos recorridos, que se ofrecen a los/las docentes como textos abiertos y flexibles para ser utilizados en la creación de propuestas de enseñanza en esta modalidad. Se trata de producciones que *se hacen lugar* entre el currículum y la enseñanza, y pueden orientar la elaboración de propuestas didácticas, colaborando en la re-territorialización del espacio-tiempo particular propio de la presencialidad y la virtualidad. Estas producciones ponen a disposición caminos posibles que articulan 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.). Constituyen trazados que pueden ser reescritos por cada docente –y en conjunto con sus colegas– en función de posicionamientos y decisiones propias, recuperando experiencias y saberes. Pueden resultar una oportunidad para visitar, desde lo disciplinar y lo didáctico, enfoques, conceptos y propuestas metodológicas sugeridas en los diseños curriculares, incorporando saberes y experiencias que el contexto actual requiere para el Nivel Superior y los niveles para los cuales se forma.

Los itinerarios pedagógico-didácticos persiguen, principalmente, la finalidad de mantener abierto el canal de diálogo con docentes de la formación docente inicial y apuntan a la construcción colaborativa de propuestas de enseñanza en la modalidad combinada, teniendo en cuenta que estas, fundamentalmente, se definen en las aulas y se recrean en las instituciones junto a estudiantes y colegas. Estos recorridos, entonces, convocan a una escritura colectiva que puede dialogar, discutir y reconstruir saberes desde la experiencia historizada y los desafíos del 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 h cátedra**

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

Régimen de cursado: **Anual**

Introducción

Quienes enseñamos Filosofía en los profesorados de Educación Inicial y Primaria, nos encontramos frecuentemente ante una disyuntiva. Por un lado, disponemos de un corpus canónico de textos, autores/autoras y conceptos que debemos revalorizar, tal como señala el *Diseño Curricular para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria* (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba [ME], 2015), en tanto "aportes para el análisis y la reflexión de la experiencia personal, educativa y social" (p. 46). Por el otro, encontramos un conjunto de experiencias (personales, sociales y educativas en un sentido amplio, tanto dentro como fuera del aula), cuyo contenido y finalidad rara vez tiene conexión con las modalidades discursivas y las orientaciones axiológicas propias de ese viejo discurso filosófico. Esta divergencia entre el corpus histórico de un discurso filosófico de larga data, y las experiencias y los problemas actuales de estudiantes y docentes, se complejiza, aún más, en función de jerarquías establecidas por la propia filosofía en tanto disciplina. Desde la demarcación platónica que opone y subordina el sentido común a la filosofía –con-

tinuada hoy por las corrientes deconstruccionistas al estilo de lo que propone Darío Sztajnszrajber–, a la idea iluminista de la filosofía como "madre de las ciencias", pasando por el prejuicio académico y universitario que entiende a la enseñanza como una aplicación mecánica de ideas originadas antes y fuera del aula, aparecen ciertos supuestos, reproducidos acríticamente, que ubican a los discursos de la filosofía por sobre las ocupaciones mundanas de la enseñanza. Enseñamos Filosofía y Educación, pero sabemos que en esa y reside todo el problema, y en gran medida porque muchas veces pareciera que es la propia filosofía quien se muestra renuente a acercarse a los problemas de la educación. No se trata únicamente de un problema didáctico, instrumental, acerca de cómo operar con la filosofía en contextos de enseñanza, aprendizaje, sino de un problema filosófico en torno a cómo concebimos la disciplina y sus relaciones con las experiencias concretas de las sociedades y las personas que llevan adelante la tarea educativa, en diversos contextos, afrontando diferentes desafíos y problemáticas.

La presente propuesta consiste en autorizar, en primer lugar, la consideración de este segundo polo de la relación, que atañe a la educación, los sujetos del aprendizaje y de la enseñanza, sus vínculos, sus problemáticas y sus propósitos. La cuestión curricular no apunta al modo de vincular las voces autorizadas del canon filosófico con los problemas de la educación, sino al revés: parte desde las experiencias y problemáticas educativas y se pregunta qué filosofía, qué manera de entenderla, proponerla y trabajar con ella puede resultar provechosa. Se trata de una propuesta relacionada con lo que llamamos *forma*.

A su vez, quisiéramos hacer un aporte de *contenido*, a partir de ejes problemáticos que ofrecemos en clave de complementación y actualización curricular, para ampliar los sugeridos en el diseño vigente. La continuidad entre los ejes que se plantean en los lineamientos curriculares y los del presente itinerario estriba en la transversalidad. Mientras los ejes del *Diseño Curricular* (ME, 2015) son transversales a las corrientes, escuelas y épocas de la historia de la filosofía, y permiten poner en diálogo diferentes contextos teóricos, metodológicos e históricos, los del itinerario lo son en relación con las disciplinas del conocimiento, disciplinas que, como observó Michel Foucault, no son más que una repartición histórica y contextual del saber, y no el orden natural de las cosas.

Por último, es importante aclarar que esta reedición pretende reponer el resultado de los intercambios y discusiones en el Grupo de Trabajo entre Colegas, una de las acciones que conforman el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDi-MC). Se trata de instancias de trabajo horizontal entre docentes de un mismo espacio curricular, que se desempeñan en las distintas instituciones asociadas. Resulta esencial, entonces, agradecer a quienes han participado de este

grupo de trabajo del espacio curricular Filosofía y Educación, durante el período 2022-2023. Esperamos que la presente versión del itinerario pueda recuperar algo de todo lo compartido y analizado colaborativamente.

Marco orientador

El actual *Diseño Curricular* (ME, 2015) "propone para la asignatura Filosofía y Educación un abordaje lo suficientemente amplio como para trabajar libremente en la selección y recorte de los contenidos del programa de estudios anual". Para la organización temática, el documento provincial toma como criterio la existencia de 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 destinados al Nivel Secundario, con el agregado recurrente, de *estética, lógica y política*). A su vez, este *Diseño Curricular* (ME, 2015) abre la posibilidad de desarrollar otros núcleos de contenido, o bien, desgarrar las unidades de 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, pp. 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. Este eje se destaca por atender a la niñez como grupo etario al que mayoritariamente se dedicarán los/las estudiantes, aunque la reversión de niñez en la noción de *infancias* permite incorporar una propuesta de filosofía con niños/niñas sin límites de edad.
- ♦ Una reflexión sobre el contexto actual. El escenario post pandemia, 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 metodológicas

La regulación curricular actual adhiere a la idea de construcción metodológica y, desde ese arraigo, cabe destacar la referencia explícita que hace respecto 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 (...) 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 novedosos formatos escriturales. Históricamente, la filosofía se ha ocupado de llevar adelante esta suerte de metodología y ofrecer 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 (3 años), acceder al canon para su aprendizaje, tal como se nos ha legado, es imposible; por esta razón, el énfasis ya no recae en la interpretación y el comentario de textos escritos de autores consagrados/autoras consagradas. 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. Sin embargo, podemos pensar que todo espacio de enseñanza y aprendizaje de la filosofía (independientemente de las especificidades del sujeto de aprendizaje) amerita igualmente una reflexión metodológica de este tipo.

Además del aprendizaje por repetición de experiencias, contamos con otras opciones, tales como hacer preguntas, dar razones, identificar supuestos, poner ejemplos y refutar con contraejemplos, 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 (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 como la de quien se precipita o trabaja con descuido, sino 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.

En este apartado proponemos algunos ejes que nos parecen especialmente fértiles para problematizar esta reflexión metodológica: ¿cómo concebimos la filosofía?, ¿cómo nos posicionamos frente a ella?, ¿qué sentido le damos a su enseñanza en el Nivel Superior?

La autorización de nuestra voz

La filosofía, por contar con una larga historia, se ha visto atravesada y afectada por las diferentes configuraciones y reconfiguraciones epistémicas que han tensionado la producción de discursos en Occidente. Lejos estamos hoy del horizonte pre-disciplinar de los antiguos sabios, que autorizaban su pensamiento del mismo modo y con los mismos mecanismos que utilizaban para hablar de la inmortalidad del alma, el movimiento de los cuerpos celestes o los imperativos éticos del buen ciudadano. Hay cierto consenso entre los/las especialistas en el tema para afirmar que tampoco nos encontramos dentro de la episteme decimonónica que se empeñaba en distribuir objetos específicos de conocimiento para disciplinas de saber, netamente distinguibles entre sí, en función de una metodología y características propias de fenómenos cualitativamente diferentes para cada una. No estamos pues en el horizonte pre-disciplinar de los antiguos pensadores, pero tampoco en la episteme disciplinar y disciplinaria del siglo XIX, es por eso que autores como Jessop y Sum (2001) caracterizan esta época del saber como *inter* e incluso *post* disciplinaria. La idea detrás del diagnóstico indica que la construcción de conocimiento ya no tiene por condición epistemológica una trayectoria formativa especializada y dividida en disciplinas discretas y cerradas. Se trata, entonces, de una posibilidad que se abre ante nosotros/nosotras. Aunque las instituciones cambien lentamente, y todavía los mecanismos de acreditación sigan ordenados por la episteme disciplinar del siglo XIX, la construcción de conocimiento, y especialmente los vínculos pedagógicos necesarios para esa elaboración, admiten hoy una variedad de trayectorias y una multiplicidad de hitos disciplinarios en cada una de ellas. De cara a las problemáticas filosóficas

y educativas, esta nueva configuración autoriza nuestra voz y nuestra reflexión sin necesidad de una acreditación institucional específica sobre dichos temas, sin más que la curiosidad y la rigurosidad en la reflexión y el análisis que, desde la vieja definición aristotélica, viene caracterizando a la filosofía: la capacidad de sorprenderse y maravillarse frente a lo problemático y lo desconocido.

Hay otros aspectos de esta transformación epistémica que nos afecta y nos invita a repensar cómo nos vinculamos con el discurso filosófico como formadores/formadoras de docentes. Por un lado, la ruptura con la idea objetivista de la interpretación, transformada por la densa elaboración de la tradición hermenéutica durante el siglo pasado, de la mano de autores como Heidegger y Gadamer, Nietzsche y Foucault. Hoy sabemos que toda interpretación es una construcción, una invención y no un reflejo transparente del texto que leemos. Esa constatación nos autoriza, como propone Foucault (1980), a despreocuparnos de los pruritos filológicos y animarnos a usar a aquellos materiales, textos y voces de autores/autoras que nos hacen pensar.

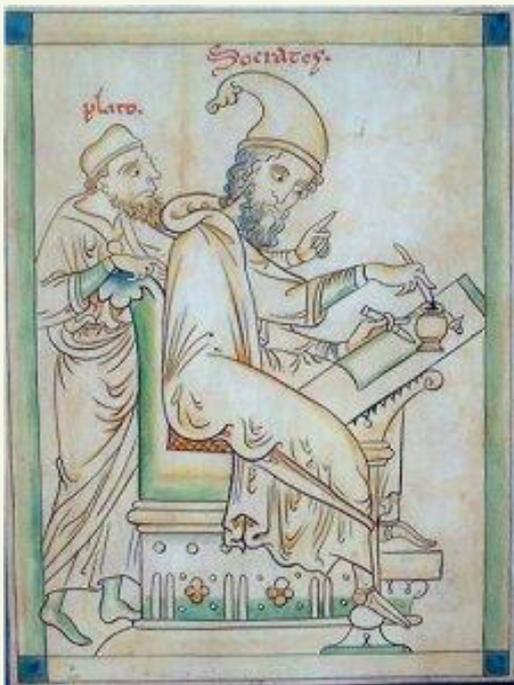
Por otro lado, cabe considerar una transformación epistémica de mayor envergadura, que afecta no sólo a la filosofía, sino a las ciencias sociales en general. Se trata del rechazo al privilegio del punto de vista externo, universal, estructural y objetivista, en favor de la comprensión de la práctica situada y subjetiva, que algunos autores/algunas autoras han referido como un *giro práctico* o *contextual* (Stchatzky y Knorr, 2001). Para esta corriente, la experiencia situada de los actores sociales, en sus contextos habituales de acción y comunicación, es el verdadero punto de vista privilegiado para analizar y comprender las prácticas y los significados que en ellas se ponen en juego. Es decir que, con los criterios epistemológicos contemporáneos, no hace falta más que habitar un aula y tener una experiencia de educar en Filosofía y Educación para hablar autorizadamente al respecto.

Es por ello que entendemos que la diversidad de trayectorias formativas de los/las docentes de cada espacio curricular en el Nivel Superior no constituye un obstáculo epistemológico, sino una potencialidad que podemos y debemos aprovechar. Se trata de darle autoridad no sólo a la voz de especialistas autorizados/autorizadas por acreditaciones académicas, sino también y principalmente a quienes, por ocuparnos de esa práctica y habitar ese contexto que es la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, poseemos un saber y una experiencia válidos.

Nuestras marcas e intervenciones. Posicionar nuestra subjetividad en el discurso

En su pantorrilla, Adriana –autora de la versión original que este texto reedita– lleva tatuada una carta del siglo XVIII que tiene como diseño a Sócrates escribiendo (quien, como se sabe, nunca escribió) y a Platón ordenando que lo haga (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. Nos cuenta Adriana:

"Elijo esta marca porque, como Platón a Sócrates, le hice escribir a los autores/las 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



Fuente: *Platón con Sócrates*, Matthew Paris, 1259. Biblioteca Digital Bodleian.

textual. Si hubo calco, salió torcido. Con esto quiero decir que *usamos* a quienes amamos –nuestros maestros/nuestras 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 de-

jan 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".

La larga historia de lo que somos hoy. Apropiación y transmisión

Otro de los problemas metodológicos con los que nos enfrentamos a la hora de diseñar un abordaje para la enseñanza de Filosofía y Educación es qué hacer con un corpus esparcido a lo largo de toda la historia occidental, lo que implica no sólo un volumen inagotable de textos, sino también una serie de inquietudes, propuestas teóricas, y perspectivas valorativas y epistemológicas, que muchas veces resultan excesivamente lejanas respecto de nuestros objetivos en la formación docente. Para pensar la educación en sus crisis contemporáneas, nos preguntamos: ¿qué aportes podremos hallar en pensadores medievales que discutían si las palabras eran reales, en antiguos tratados de lógica elemental expresados en verso, en grandes disertaciones sobre el futuro de la humanidad y la educación, escritos antes de la constitución de los sistemas educativos modernos? Frente a este múltiple interrogante, la respuesta sencilla pareciera ser "ninguno"; sin embargo, el problema se complejiza cuando pensamos que la historia de la filosofía, en su conjunto, es un acervo cultural cuya única posibilidad de transmisión se ubica en los pocos espacios curriculares que la contienen. El problema parece entonces tomar la forma de una bifurcación: ¿transmitimos la historia de la filosofía –porque somos los únicos/las únicas que podemos hacerlo–?, ¿o nos apropiamos de las problemáticas que nos parecen oportunas para la formación docente inicial –y nos desentendemos de la dudosa responsabilidad de transmitir algo cuyo valor no está claro–?

Frente a esto, nuestra propuesta aquí es coincidente con la idea de muchos historiadores/muchas historiadoras: aquello que somos hoy, y por lo tanto esos problemas que son los nuestros, son el resultado de un desarrollo en la historia del pensamiento y las prácticas sociales, de esas *historias*. Cada práctica, cada idea, cada problema tiene su historia propia y específica, y lo que somos hoy es el resultado contingente de cómo esas historias se han desarrollado entre sí. Por lo tanto, la historia puede ser para nosotros un taller para desarrollar el trabajo filosófico. Es desde los problemas del presente, nuestros problemas, que podemos reconstruir la historia de cómo hemos llegado hasta aquí. Cada uno de esos caminos tiene mucho para aportar al análisis y la reflexión crítica de los problemas de la educación contemporánea: ya sea una historia del aula como espacio de la enseñanza y el aprendizaje, que nos llevaría hasta la Edad Media; o una historia de los vínculos pedagógicos, que podría comenzar con Sócrates y sus discípulos; o la historia de los problemas de la educación como función pública, que puede remontarnos a Kant.

La historia de la filosofía no es una sola y transmitirla como un bloque no constituye un imperativo moral de su enseñanza. Las historias de las relaciones entre filosofía y educación, a su vez, pueden resultar una herramienta muy útil para nuestro objetivo fundamental: el fortalecimiento del pensamiento reflexivo y la crítica de nuestro presente.

Notas didácticas

- ✓ Consideramos que ninguna teoría, argumento ni posición teórica o metodológica debe ser enseñada únicamente por ser parte del corpus canónico-filosófico.
- ✓ De modo inverso, consideramos que el valor filosófico de una teoría, argumento o posición teórica o metodológica no depende de su inscripción nítida en el canon tradicional, sino de la construcción compleja que supone nuestra propuesta de abordaje.
- ✓ Podemos sentirnos libres de atravesar las *barreras* disciplinares a la hora de diseñar propuestas de enseñanza en este espacio curricular. Para ello, los/las invitamos a considerar igualmente válidos los aportes de la historia, las ciencias sociales y las ciencias de la educación.



Materiales

- ▶ **Cerletti, A.** (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Libros del Zorzal.
- ▶ **Kohan, W. y Waksman, V.** (Ed.). (2009). *Filosofía para niños: discusiones y propuestas*. Paidós.
- ▶ **Larrosa, J.** (2000). *Dar a leer, dar a pensar. Quizá. Entre literatura y filosofía*.
- ▶ **Mirador Universitario. Universidad Nacional Autónoma de México** (2023, 3 de marzo). *El Rol de la Filosofía en la Enseñanza Universitaria. Temporada 6* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Bk-fqDkWzRs>
- ▶ **Ripamonti, P.** (2022). *Filosofía en el nivel superior. Reflexiones entorno a una propuesta didáctica [ponencia]*. Universidad Nacional de Cuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/17694/23.ripamonti-moreno-ponencia.docx.pdf
- ▶ **Vasconi, R.** (2013). *La enseñanza de la filosofía en el nivel superior [ponencia]*. *Jornadas Provinciales de Enseñanza de la filosofía*, Universidad Nacional de Rosario. https://ens35-sfe.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio//250/454/3-VASCONI_RUBEN_LA_ENSEÑANZA_DE_LA_FILOSOFIA_EN_EL_NIVEL_SUPERIOR.pdf

Problemas de Filosofía y Educación en la formación docente inicial

Pensar la enseñanza de Filosofía y Educación en el Nivel Superior no implica problematizar únicamente la filosofía, sino también, y fundamentalmente, su relación con la educación. Proponemos aquí cuatro ejes para abordar ese vínculo y abrir el juego a diferentes maneras de conceptualizar y ensayar en nuestros espacios de enseñanza. Partimos de estos interrogantes: ¿cuál filosofía es la que vinculamos a la educación y cómo queremos establecer ese vínculo? ¿Cómo estamos pensando el ejercicio de la filosofía como práctica educativa?

De Sócrates a Kant: ¿qué lugar ocupa 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 aún están presentes 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 (2008), 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 a que soporte la coacción de su libertad; y, al mismo tiempo, debo guiarlo para que use bien su libertad. (pp. 47-48)

Proponemos la relación entre filosofía, educación y modernidad como un nudo problemático especialmente fértil para trabajar en este espacio curricular, no solamente porque en la figura de Kant encontramos la mayoría de los rasgos históricos que caracterizan a la filosofía moderna, sino principalmente porque la educación pública es una empresa enteramente moderna. Desde los problemas contemporáneos, los/las invitamos a indagar, con sus grupos de estudiantes, esa época entre fines del

siglo XVII y fines del XIX, en la que no sólo en Europa, sino también aquí, se definían y redefinían las relaciones entre conocimiento, educación y política. Esta propuesta no puede más que enriquecerse expandiendo los límites de nuestros recursos más allá de la filosofía *stricto sensu*, e incluyendo en estas búsquedas pensadores como Durkheim y el mismo Sarmiento, y algunos de los numerosos estudios desde la historia de la educación y del pensamiento que han trabajado este tema (desde los aportes ya clásicos de Caruso y Dussel, pasando por Pineau y otros).

Una pregunta crucial: ¿para qué sirve la filosofía?

El filósofo argentino Arturo Andrés Roig (1981), destacado exponente del pensamiento latinoamericano, afirma que la filosofía es un saber particular no sólo por su objeto, sino por el sujeto del filosofar, razón por la que no puede neutralizarse ante las luchas sociales, sean estas de clase, 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: "considerarse valioso es *conocerse* a sí mismo"(Roig, 1981, p. 11). Es decir, reconocernos inmersos/inmersas 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 déictico, 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)

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 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 también 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 oportunamente 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 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 ocupen.

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 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 al ser circunscrito al ámbito 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 ciudadanos/las 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 pidiera, necesitara y pagara –tomando distancia del contenido, es decir, otorgándole un valor instrumental–, la conversación da lugar a un 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 quién pierde y quién gana, debilitando el espíritu de competencia para dar lugar a la amistad.

Notas didácticas

Proponemos trabajar con el eje transversal *Modernidad* como una manera especialmente fértil de abordar las múltiples relaciones entre filosofía y educación, ya que permite entrecruzar diferentes problemáticas:

- ✓ La transformación del conocimiento que supone la emergencia de la filosofía moderna, así como de las relaciones entre el pensamiento individual (*el nuevo filósofo libre*) y las instituciones del saber (*la universidad escolástica*).
- ✓ La conformación de un proyecto social y político europeo de aplicación mundial: el proyecto civilizatorio o modernizador. En el marco de este eje, es posible problematizar conceptos como *eurocentrismo*, *imperialismo*, *colonialismo*, *sistema mundo*, etc.
- ✓ La constitución de los sistemas educativos como elemento central en el optimismo pedagógico ilustrado. Este abordaje puede posibilitar la discusión del proyecto educativo moderno y un balance de sus resultados.

Proponemos darle centralidad a los problemas educativos contextuales y situados, a partir de nuestros diagnósticos, pero también, y sobre todo, a partir del intercambio con los/las estudiantes:

- ✓ Identificar problemáticas relevantes en función de los contextos locales.
- ✓ Dialogar y negociar, con los grupos, las distintas modalidades de trabajo y los posibles ejes de contenidos a abordar.



Materiales

- ✓ Para pensar la negociación de contenidos, y su construcción contextual y colaborativa, recomendamos analizar el siguiente artículo breve:
 - ▶ **Pascual Baños, C.** (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista interuniversitaria de la formación del profesorado*, 43, 125-135. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404311.pdf>

- ✓ Para abordar las múltiples relaciones entre la Modernidad como proyecto filosófico fundante de los sistemas educativos, sugerimos algunos materiales del ámbito de la historia de la educación, tales como:
 - ▶ **Caruso, M. y Dussel, I.** (1998). Modernidad y escuela, los restos de un naufragio. En *De Sarmiento a Los Simpsons: cinco conceptos para pensar la educación contemporánea* (pp. 89-102). Kapelusz.
 - ▶ **Educación y Filosofía. UNQ** (2021, 11 de agosto). ¿Por qué triunfó la escuela? Pablo Pineau. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=54rDw8tk4M4>
 - ▶ **Solodkow, D.** (2005). Racismo y Nación: Conflictos y (des)armonías identitarias en el proyecto nacional sarmientino. *Revista Decimonónica. Revista de producción cultural hispánica decimonónica*, 2(1), 95-121.

La filosofía en la modalidad combinada

La implementación de la modalidad combinada en el Nivel Superior, en la provincia de Córdoba, supuso un desafío para todos los actores de este campo educativo, quienes nos vimos interpelados/interpeladas a repensar nuestras prácticas educativas en todos los espacios curriculares. Sin embargo, por razones que hemos venido comentando, relacionadas con su variedad de tradiciones y con el enraizamiento, o incluso la *honorabilidad* que la mera antigüedad aparenta conceder a ciertas prácticas, pareciera que la enseñanza de la filosofía se ve especialmente desafiada en esta modalidad híbrida, al vincularse con objetos, procedimientos y formas de relación que resultaban impensables (cuando no imposibles) para una parte no despreciable de los autores/las autoras que componen este corpus teórico.

Textualidad y 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 trataba de una suma teológica, la referencia es importante para tener en cuenta que los textos reducidos acompañaron el desarrollo y la transmisión del pensamiento desde siempre. 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 combinada que fuimos habitando, 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 y herramientas educativas que nos ofrece Internet, además de la plataforma del aula virtual que 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 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 breviaros y aforismos usados en la filosofía desde antaño, entre los que podríamos citar a los enciclopédicos manuales que pretenden 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 adhieran o no a la muerte de la filosofía y del sujeto, y al fin de los grandes relatos. El mundo fragmentado y efímero de la *era de la imagen* se puede percibir en algunas compilaciones de artículos y *papers*. Lo mismo ocurre 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/de la 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/de la lectora, 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/pensadoras.

"Atajos", dice Zygmunt Bauman (2008), y lo son, si consideramos que ese tiempo que supone la escritura y lectura de los textos filosóficos cambió, porque los ritmos se aceleran y se fragmentan. Sin embargo, la palabra *atajo* tiene cierta connotación negativa si entendemos 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 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 consiste sólo en resumir, sino que supone priorizar problemas, información, razonamientos que conllevan incluso pensamientos previos, donde se puede decir que ya comienza la escritura. En el inmenso volumen de información que circula en la *web*, presentar un breviarío 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 cobra más relevancia la afirmación que indica que no existen los nativos digitales: las nuevas generaciones, igual que nosotros/nosotras docentes, aprendemos por ensayo y error, haciendo circular información, colectivamente.

Carlos Scolari 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 algo que es 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 nos acompañan desde hace tiempo; cuando realizamos evaluaciones, por ejemplo, lo que ocurre, dice Scolari, es que no se hacen públicas ni se archivan. Lo mismo sucede en el aula. Si hacemos memoria, seguramente podemos reconocer esos *bocadillos* (dicho en *criollo*) que solemos introducir en nuestras clases; 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 del trabajo con estudiantes. Prestar atención a estos *bocadillos*, registrarlos y usarlos sin descalificación, quizás pueda constituirse en una oportunidad. 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 acercan al modo en que circula el conocimiento y la crítica en esta coyuntura epocal. En esa brevedad, en más de una ocasión, hay margen para que, en la interpelación, quien lee, coopere en la construcción del sentido expuesto (por ejemplo, los memes).

"Pensar con imágenes". La elección de fuentes y materiales didácticos más allá (o más acá) del mundo de las palabras

No sólo la textualidad escrita se ha transformado, sino que la centralidad que el texto y la lectura habían adquirido desde la invención de la imprenta ha ido cediendo su lugar privilegiado a la imagen. Numerosos pensadores/numerosas pensadoras e investigadores/investigadoras en ciencias sociales han analizado las diferentes aristas de esta transformación, que comenzó previamente (con el cine y con la televisión), pero que parece haber llegado a un punto de inflexión con la era digital. Para bien o para mal, vivimos hoy en una sociedad organizada en torno a imágenes. Algunos investigadores/algunas investigadoras han llegado a afirmar que la entera

trama de la organización de la producción se ve afectada por esto, y denominan a esta etapa de nuestra sociedad como "capitalismo escópico" (Illouz, 2020).

Desde el tradicionalismo filosófico, esta pérdida de centralidad de la palabra escrita causa muchas veces indignación, y otras, pánico. Al fin y al cabo, por un fenómeno generacional, la gran mayoría de los/las docentes de Nivel Superior fuimos formados/formadas dentro de una comprensión del mundo social que todavía le daba centralidad a la escritura y la lectura (y al objeto que las cifraba, el libro) como actividades básicas, necesarias e indispensables, tanto para la enseñanza y el aprendizaje, como para la propia actividad de pensar. Como contrapartida, nos vamos encontrando con nuevas generaciones de estudiantes que crecieron en esta cultura centrada en la imagen y en lo audiovisual; que conocen muchos memes, pero ningún chiste; que buscan información antes en *Youtube* que en *Wikipedia*; que no interrogan al omnisciente *Google* con preguntas escritas, sino con imágenes desde *Google Lens*.

En este punto, frente al devenir de la cultura, nuestra propuesta consiste en no darnos el lujo de la estéril indignación. Sin renunciar a la importancia de formar para desarrollar capacidades fundamentales como la lectura y la escritura, resulta también crucial intentar dialogar con las nuevas culturas y subjetividades, lo que implica, según Deleuze, "pensar con imágenes". La apuesta filosófica consiste, entonces, en no identificar al pensamiento con la pura palabra ni sólo con la imagen. Quizás el desafío apunte a instaurar entre ellas una dialéctica, un ida y vuelta entre lo que se ve y lo que se dice o se lee, y que esta modalidad potencie las estrategias de enseñanza. El punto de partida en ese diálogo no tiene por qué estar determinado *a priori*: podemos ver una imagen o un video y discutir a partir de este disparador, como lo hacemos habitualmente respecto de un texto escrito, pero también es posible pensar la incorporación de imágenes como corolario de una discusión o un debate. Afortunadamente, las plataformas digitales en las que trabajamos son un soporte muy adecuado para instaurar ese ida y vuelta.

Es posible que, desde hace ya algún tiempo, muchos formadores/formadoras de docentes hubiéramos advertido la centralidad y la potencia de la imagen, pero esta se nos presentaba como un arte en el que no teníamos oficio. Veíamos aulas virtuales pobladas de elementos visuales que parecían ser un parque maravilloso, pero irreproducible para quienes no somos siquiera capaces de cuidar un potus. El avance de las tecnologías está también condicionado por esa nueva centralidad de la imagen y, por lo tanto, ya no hace falta ser especialista en el tema para manipular e incluso crear, desde cero, imágenes tan atractivas y potentes como las que nuestra imaginación educativa muchas veces requiere. En este sentido, en relación con las imágenes, la irrupción de la inteligencia artificial nos brinda una herramienta sorprendente, ya que permite imaginarlas sin saber producirlas técnicamente.

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, lo que configura 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 esa cosa que llamamos escuela, es decir, lo que hace que una escuela sea eso y no otra cosa. Sin negar que así sea, se puede adoptar además la idea de que un concepto se define por el territorio que habita. Si retomamos el ejemplo de escuela, conocemos más de esa institución por los modos en que los sujetos la habitan, que por la definición preestablecida. Como puede advertirse, en esta diferencia el acento recae en la pregunta por las escenas en las que el concepto se mueve: dónde, cuándo, cómo, quiénes.

Deleuze ve un sistema de creación conceptual en cada filósofo/filósofa, pero se trata de una 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 al disociarse de la sensación, de la dimensión afectiva. Cuando no se considera esta dimensión, el concepto aparece desprovisto de sentido y distanciado de la vida, corriendo el riesgo de reducirse a una información especializada, y constituyéndose, además, en un conocimiento poco interesante. En esta línea

de pensamiento, 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*. Es preciso preguntarse: ¿qué modos de ser y de pensar son expresados por los conceptos?, ¿qué modos de vida resultan de estos?, ¿cómo los conceptos incorporan cuerpos y mentes?, ¿qué problema está siendo resuelto? 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. 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 en posible vinculación 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 filósofo/una 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 filósofo/una filósofa por otro/otra, mezclando sus trazos diferenciales, cruzando sus novedades, haciendo que sean semejantes por medios desemejantes, para crear así su propia composición conceptual. Ya no hay una correspondencia estructural con el texto, porque aquello que allí encontramos depende de los focos que haya hecho un lector/una lectora en determinado problema, en las elecciones –raptos y recortes–, en los pliegues que pretenda desenvolver, de manera que el texto cobra una autonomía propia.

El *rizoma*, independientemente de su localización, es un sistema abierto que posibilita conexiones y creación de sentido. 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 sólo para uno mismo/una misma. Si no hay personas que se sirvan de ella, comenzando por quien la produce –que dejaría entonces de ser un teórico/una teórica–, esto implicaría 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/revisitadas para la búsqueda de nuevas respuestas e 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, alejado del utilitarismo que exige respuestas eficaces y rápidas para las demandas del mercado; este 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 sólo posible gracias a quienes reciben y administran la herencia.

Nuestro tiempo: entre el detenimiento y la velocidad

En varias oportunidades hemos hecho alusión a la novedad que estos temas traen a la asignatura, y nos gustaría explayarnos respecto de lo que implican en el marco de esta propuesta. Para este cometido, nos inspiramos en algunas 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 llegar a la muerte. Nos encontramos en un tiempo de aceleraciones pos-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 ocurre 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, sólo se lo puede asir por ese único mechón. Kairós es el dios de la oportunidad que pasa rápidamente. Homologado por los romanos en la versión femenina conocida como Fortuna, su nombre refiere al momento en que cambia 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 quien se decida a tomarla, no sabe, a ciencia cierta, qué puede llegar a ocurrir. La oportunidad se asemeja a una promesa, es decir, a una palabra que dice sí –aunque está amenazada por un no– como una fianza para que acontezca lo mejor. No podemos garantizar que efectivamente haya aprendizaje, pero sí que cuando desarrollamos nuestras propuestas, favorecemos la ocasión, en las mejores condiciones posibles.

También distinguimos un tiempo de la intensidad, Aión, que marca una transformación porque nos saca del lugar donde estamos instalados/instaladas. Hay quienes dicen que el verdadero aprendizaje sólo es posible cuando se produce un quiebre que no depende exclusivamente de los contenidos que puedan apropiarse, ya que esto implicaría una expropiación que 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.

Notas didácticas

- ✓ Proponemos ampliar el registro de materiales didácticos por fuera del insumo tradicional del estudio de la filosofía: el texto fuente. En este sentido, es posible explorar, como objetos disparadores de una teorización posterior u objetos de análisis de una teorización previa, diferentes registros y posibilidades:
 - Dramatizaciones audiovisuales: videos, películas, obras de teatro.
 - Productos de la industria cultural: canciones, *videoclips*, videojuegos, memes, publicidades.
- ✓ Sugerimos experimentar con herramientas de producción de imágenes, presentaciones asistidas por inteligencia artificial (si bien muchas de ellas no son de acceso completamente gratuito, la mayoría ofrece versiones reducidas o pruebas temporales). Mencionamos algunas, pero al ser una tecnología muy reciente y en constante evolución, recomendamos actualizar sus búsquedas en Internet:
 - Imágenes: *Bing Image Creator, Stable Diffusion, Simplified, MidJourney, Canva, Leonardo AI, Instant Art, Craiyon, BlueWillow.*
 - Presentaciones: *Tome, Slides Go, Google Slides, Slides AI, Beautiful AI, Simplified, Presentations AI, Chat GPT, Wonderslide.*
- ✓ Proponemos el desarrollo de actividades que impliquen la elaboración colaborativa de productos digitales: *podcasts, wikis, padlets, etc.*



Materiales

- ▶ **Dussel, I.** (2020, 31 de julio). *Potencialidades y límites de las tecnologías digitales*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=W0dlb-D8OW1Q>.
- ▶ **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>

Interdisciplina y transversalidad: tres núcleos para trabajar en el aula

Como mencionamos al comienzo, los ejes problemáticos del *Diseño Curricular* (ME, 2015) son transversales a las épocas, problemáticas y gramáticas de la filosofía. Los ejes que aquí proponemos para ampliar y actualizar ese texto son transversales, además, a las disciplinas del conocimiento. Su potencia reside, justamente, en no circunscribirse únicamente al terreno de jurisdicción filosófica y, por lo tanto, admiten o facilitan la integración con temáticas abordadas en otros espacios curriculares.

El eje *ESI* posibilita el trabajo integrado con unidades curriculares como Educación Sexual Integral, Ética y Construcción de Ciudadanía, Psicología y Educación; también con Problemáticas Socioantropológicas en Educación, Lenguaje Corporal, Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar.

El eje *Educación ambiental* habilita instancias de integración con Ética y Construcción de Ciudadanía, Educación Rural (espacio de definición institucional), Didáctica de las Ciencias Sociales I y II (sugerimos recorrer los itinerarios de ambos espacios).

El eje *Filosofía con niños/niñas* posibilita articular con Sujetos de la Educación, Oralidad, Lectura y Escritura, Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar, Ética y Construcción de Ciudadanía e incluso con instancias avanzadas de práctica en el nivel de destino (Práctica Docente III y IV).

Las líneas de articulación que proponemos son solamente algunas en un universo de posibilidades. Resulta válida cualquier otra convergencia problemática o temática que los/las docentes, en su trabajo colaborativo, encuentren o produzcan a partir de los propósitos planteados en el *Diseño Curricular* (ME, 2015).

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) advierten que aunque parezca que la sexualidad de los niños/las 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 (2003) 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 (Foucault, 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 de la 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 impulsado a vivir su género y habitar su cuerpo de acuerdo con 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. Esto sucedió, 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 y que, si lo hace, será mirado porque estará 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 de que exista coherencia y continuidad entre sexo, género y orientación sexual. De esta manera, ante una determinada persona, presupondríamos que sus órganos sexuales se corresponden con su género y que su deseo es heterosexual, y cualquier diferencia que surja, la comprenderíamos 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 y 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 haya personas condenadas a ser pensadas en términos de discontinuidad e incoherencia: estaríamos hablando, básicamente, de quienes no se adecúan a las normas hétero-cis y que por eso han sido históricamente discriminadas.

Editada en 1990, *El género en disputa* posicionó a la pensadora estadounidense como una de las filósofas más influyentes de la escena cultural contemporánea. Con su texto, 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 –un concepto sociológico o cultural–, es el efecto de una concepción que se da dentro de un sistema social marcado por la normativa de género. En otras palabras, la idea de sexo como algo natural se ha configurado dentro de la lógica del binarismo de género.

Butler introdujo, además, otro de los temas que hicieron tambalear todo lo que se conocía hasta el momento: el género como algo *performativo*, es decir, 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. Esto implica que 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. Sobre esta cuestión, Butler plantea que se trata de un fenómeno producido y reproducido culturalmente, a partir de la existencia de lo que 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, aceptados culturalmente, de lo *femenino* y lo *masculino*. De ahí se desprende la idea de que ninguna persona realiza simplemente la *performance* de género que más le satisficce, porque –en todo momento– responde a normas y expectativas que condicionan su manera de actuar.

En este marco, podemos agregar que el género es una norma que está, desde siempre, sutilmente incorporada a cualquier actor social. La norma impone una red de legibilidad en torno a lo social, definiendo los parámetros sobre lo que aparecerá como inteligible o 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 este no es independiente de los casos empíricos.

El binarismo de género es el que establece la diferencia entre hombre y mujer y, a través de este artificio, pondera al primero por sobre la segunda. 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 de nosotros/cada una de nosotras. La noción de *lo humano* es lo que se juega en esta diferencia. La escuela, en su afán de persistir en la idea de “formar a los hombres para la vida”, está infringiendo violencia sobre las personas a las que educa. En la medida que tengamos cuerpos, estaremos expuestos/expuestas de por sí, desde que nacemos, a la violencia de otros/otras. Nuestra subsistencia, entonces, depende de que otro/otra nos alimente, arroje 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 otro/la otra.

Uno de los grandes aportes teóricos de los estudios de género y de las tradiciones de estudio e investigación que surgen a partir de las indagaciones en el campo de la filosofía por parte de autores/autoras como Foucault, Butler o Preciado, es esa concepción relacional de la identidad, que no es exclusiva de la identidad de género, sino extensiva a toda forma de identidad. En este sentido, discutir con los/las estudiantes acerca del carácter socialmente construido de nuestras identidades, abre un espacio de reflexión crítica general sobre nuestros posicionamientos subjetivos, valorativos y profesionales.



Lineamientos y recursos para trabajar ESI

- ▶ **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 Ley de Educación Ambiental Integral, 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 estigmatizadas.

[Greta Thunberg](#), (La tinta, 2019, 6 de agosto) la estudiante sueca que impulsó 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, encontramos a Bruno Rodríguez, participante con voz propia en la Cumbre Juvenil del Clima de Naciones Unidas (2019), quien se ha convertido en un referente que 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 implica-

ron, recientemente, por ejemplo, la denuncia de la explotación animal en el zoológico 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. 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 persona 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, que implica una diversidad de posicionamientos, una forma de ser y de estar, de *plantarnos* en la vida, un modo de hacer escuela y 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. 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. Svampa invita a desmontar lo que postula como la *ceguera epistémica*: estamos atados/ata-das a una visión de desarrollo progresivo productivista. Este es uno de los cimientos de la Modernidad. El desarrollo genera crisis social y las personas más pobres son las más afectadas ambientalmente.

La creencia 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.

- ▶ **Argentina. Ministerio de Educación (2023).** *Ambiente. 40 años de democracia. Edición especial.* www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL008175.pdf
- ▶ **Azcona, M. S., Borghini, N., Canciani, M. L., De la Iglesia, O., Mereb, J. y Telias, A. (2022).** *Estrategia Nacional de Educación Ambiental Integral.* Argentina. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. www.argentina.gob.ar/sites/default/files/estrategia_eai_digital_0.pdf

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. En este sentido, si se pretendía continuar por ese camino, era necesario preparar a los/las docentes. La filosofía con niños/niñas tiene la feliz particularidad de que los filósofos/las filósofas entran a las aulas, pero no de Filosofía, sino a las de formación general, lo que produce un encuentro de capacitación de 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 los/las acompañan.

Puede señalarse el año 1989 como el momento de ingreso al país del Programa de Filosofía para Niños (FpN), de Matthew Lipman. Se basa en un proyecto ético-político-democrático ligado a la necesidad de formar y ejercitar una microrrepública 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 sostenerlo 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 visibilidad, 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 responda a la evolución de las capacidades cognitivas de los niños/las 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, de un pensamiento que involucra una dimensión vital y no sólo 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 en el que 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 autores/otras autoras un modo de trabajo que es una constante en su producción: posicionarse como usuarios/usuarioas de los conceptos que inventa la filosofía. Se eligen determinados conceptos, que no se remiten necesariamente a la totalidad de la obra de un autor/una 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 el que se originan. Por otra parte, tampoco hay intenciones de recontextualización pedagógica, puesto que la finalidad no es divulgar la filosofía o explicarla de un modo comprensible –aunque este pueda ser un momento de la práctica–, sino ofrecerla, ponerla a disposición de los no-filósofos/las no-filósofas para habilitar espacios de pensamiento.



Materiales

- ▶ **Proyecto filosofar con niñxs** (s.f.). Les invitamos a sumarse a un viaje: filosofar con niñxs.
<https://sites.google.com/view/seminariofilosofarcon/p%C3%A1gina-principal?fbclid=IwAR3WNlmxvxxvBagnizp4W9ua7uB-89t8PsBv1cWR3KJrNUMzY37k06nU61lA#h.r4cp6yrytrw>
- ▶ **Televisión Pública** (2021, 6 de julio). *Filosofía entre niños y niñas*. Caminos de Tiza. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tc-waeoV5vQ>
- ▶ **Waksman, V. y Kohan, W.** (2000). *Filosofía con niños*. Aportes para el trabajo en clase. Novedades Educativas.

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 habilita la posibilidad de establecer ciertas conexiones, que podrían propiciar un movimiento de conceptos y pensamientos. En este sentido, como docentes, somos mediadores/mediadoras entre filosofía y educación, en la formación de los/las estudiantes en el aula, tramando un tejido *entre* diferencias.

El vínculo que marca el *entre*, supone abandonar las relaciones tutelares que implica pensar en términos de filosofía *con* educación: por un lado, esquivar 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 metodológico-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 metafísica 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: un 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 a 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 *docente explicador*. 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 estos contenidos es explicarlos, como si el otro/la otra no supiera o ignorara el tema en cuestión. Como docentes formados/formadas en filosofía tenemos acceso a un saber que los/las estudiantes no tienen, sería una necedad negarlo. La cuestión es si vamos a limitarnos a explicar eso que sabemos o si haremos algo más. Rancière es muy crítico de la pedagogía, porque está pensando en términos de emancipación, es decir, de 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 esta exista en la relación estudiante-docente cada vez, en cada encuentro. El punto es lograr *un común*, que se construya con lo que los/las estudiantes ya saben –lo que seguramente no incluirá 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. Respecto de lo que compartimos en el aula, nos preguntamos: ¿tenemos las mismas preocupaciones, necesidades e intereses que los/las 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 conduzca inexorablemente a ella. Encontrarnos en la diferencia para, a pesar de ella, construir en el momento del aula –presencial o virtua– un algo común que nos conecte, supone sostener 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/de 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. Se trata de 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. Dadas ciertas circunstancias, la prueba puede resultar peligrosa, de allí que este decir implique riesgo y demande coraje para enfrentarlo –a veces, a costa de la propia vida–. La palabra adquiere fuerza cuando se dice en aras de una creencia que el enunciador/la 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/la *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.

Cierre

Podemos pensar el recorrido que propusimos aquí a partir de esa conjunción, "y", que cifra los desafíos y los encantos de esta unidad curricular. Tanto el nombre del espacio como la modalidad en la que trabajamos apuntan a una combinación, al establecimiento de relaciones, a una puesta en común, una conjunción: filosofía y educación, presencialidad y virtualidad, legado tradicional y problemáticas actuales, la historia y el presente (y el futuro). A su vez, esta propuesta de conjunción es el resultado de acciones conjuntas realizadas previamente: la redacción original y esta reedición 2023, los encuentros del Grupo de Trabajo entre Colegas y los encuentros e intercambios, siempre productivos, de cada uno de estos/estas docentes con los/las estudiantes.

Conjugar antes que dividir, reunir antes que dicotomizar, la propuesta de este itinerario puede leerse como asumir el desafío de buscar las formas –siempre situadas, siempre complejas– de construir horizontal y colaborativamente ese puente.

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.
- Ahmed, S. (2018). Construyendo mundos femeninos. En *Vivir una vida feminista* (pp. 25-36). Bellaterra. -
- 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. (1980). *Microfísica del poder*. 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>
- Illouz, E. (2020). *El fin del amor. Una sociología de las relaciones negativas*. Katz.
- Jessop, B. Y Sum, N.-L. (2001). Pre-disciplinary and Post-disciplinary Perspectives. *New Political Economy*, 6(1), 89-101.
- 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. (20077). *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., Ivulich, 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>
- Rancièrè, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Schatzk, T. y Knorr-Cetina, K. (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. Londres: Routledge
- 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

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

