

6  
S  
E

DISEÑO CURRICULAR PARA LA  
EDUCACIÓN SECUNDARIA

FILOSOFÍA



6° AÑO

Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6° año: Filosofía / coordinado por Claudia Bracchi y Marina Paulozzo -1a ed.- La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2011. 32 p.; 28x20 cm.

ISBN 978-987-676-038-6

1. Diseño Curricular. 2. Educación Secundaria. 3. Filosofía I. Bracchi, Claudia, coord. II. Paulozzo, Marina, coord.  
CDD 301.712

### ■ Equipo de especialistas

Coordinación Mg. Claudia Bracchi | Lic. Marina Paulozzo

Filosofía

Lic. Laura Agratti

© 2011, Dirección General de Cultura y Educación  
Subsecretaría de Educación  
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata  
Provincia de Buenos Aires

ISBN 978-987-676-038-6

Dirección de Producción de Contenidos  
Coordinación Área editorial DCV Bibiana Maresca  
Edición Lic. Darío Martínez  
Diseño María Correa | Armado DG Ariel Tancredi

Esta publicación se ajusta a la ortografía aprobada por la Real Academia Española y a las normas de estilo para las publicaciones de la DGCyE.

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723  
dir\_contenidos@ed.gba.gov.ar

# ÍNDICE

Presentación .....	5
Estructura de las publicaciones .....	6
Filosofía y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria .....	9
Modalidades de la enseñanza .....	10
Mapa curricular .....	13
Carga horaria .....	13
Objetivos de enseñanza .....	13
Objetivos de aprendizaje .....	14
Contenidos .....	15
Módulo 1 .....	16
Módulo 2 .....	16
Módulo 3 .....	17
Módulo 4 .....	17
Módulo 5 .....	17
Módulo 6 .....	18
Orientaciones didácticas.....	19
Las actividades de lectura y escritura .....	19
Las actividades de formulación de preguntas y problematización .....	20
Las actividades de diálogo filosófico .....	21
Orientaciones para la evaluación .....	25
Criterios de evaluación .....	25
Bibliografía .....	28



# PRESENTACIÓN

“La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa”.<sup>1</sup>

La Escuela Secundaria obligatoria de seis años cumple con la prolongación de la educación común y, como se señala en el Marco General del Ciclo Básico de Educación Secundaria, representa el espacio fundamental para la educación de los adolescentes y los jóvenes de la provincia de Buenos Aires; es un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles con sentido formativo y las incluye en propuestas pedagógicas que posibiliten construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, para lo cual los adultos de la escuela ocupan su lugar como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones.<sup>2</sup>

En este marco, la Educación Secundaria tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la *inclusión* y la *permanencia* para que todos los jóvenes de la Provincia finalicen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y las herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: *la formación de ciudadanos y ciudadanas, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores.*

Una Escuela Secundaria inclusiva apela a una visión de los jóvenes y los adolescentes como sujetos de acción y de derechos, antes que privilegiar visiones idealizadoras, románticas, que nieguen las situaciones de conflicto, pobreza o vulnerabilidad. Esto hará posible avanzar en la constitución de sujetos cada vez más autónomos y solidarios, que analicen críticamente tanto el acervo cultural que las generaciones anteriores construyeron, como los contextos en que están inmersos, que puedan ampliar sus horizontes de expectativas, su visión de mundo y ser propositivos frente a las problemáticas o las situaciones que quieran transformar.

Tener en cuenta los distintos contextos en los que cada escuela secundaria se ha desarrollado, las condiciones en las que los docentes enseñan, las particularidades de esta enseñanza y las diversas historias personales y biografías escolares de los estudiantes, permitirá que la toma de decisiones organizacionales y curriculares promueva una escuela para todos.

Este trabajo fue socializado en diferentes instancias de consulta durante todo el 2009. Cabe destacar que la consulta se considera como instancia para pensar juntos, construir colectivamente, tomar decisiones, consolidar algunas definiciones y repensar otras.

Una escuela secundaria que requiere ser revisada, para incorporar cambios y recuperar algunas de sus buenas tradiciones, implica necesariamente ser pensada con otros. Por ello, esta escuela es el resultado del trabajo de la Dirección Provincial de Educación Secundaria y recoge los aportes efectuados por inspectores, directivos, docentes de las diferentes modalidades, estudiantes, especialistas, representantes gremiales, universidades, consejos de educación privada, partidos políticos, entre otros.

<sup>1</sup> Ley de Educación Provincial N° 13.688, artículo 5.

<sup>2</sup> DGCyE, *Marco General de la Educación Secundaria. Diseño Curricular de Educación Secundaria*. La Plata, DGCyE, 2006.

## EL PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR

El proceso de diseño curricular se inició en el año 2005, con una consulta a docentes en la cual se valoraron las disciplinas y su enseñanza; continuó en 2006 con la implementación de los prediseños curriculares como experiencia piloto en 75 escuelas de la Provincia. A partir de 2007, todas las escuelas secundarias básicas implementaron el Diseño Curricular para el 1° año (ex 7° ESB); durante 2008 se implementó el Diseño Curricular para el 2° año (ex 8° ESB) y en 2009 se implementó el correspondiente al 3° año (ex 9° ESB).<sup>1</sup>

Se organizó de este modo el Ciclo Básico completo, con materias correspondientes a la *formación común*. El Ciclo Superior Orientado, por su parte, se organiza en dos campos: el de la *formación común* y el de la *formación específica*. El primero incluye los saberes que los estudiantes secundarios aprenderán en su tránsito por el nivel, sea cual fuere la modalidad u orientación, y que son considerados como los más significativos e indispensables.<sup>2</sup> El segundo incorpora materias específicas de distintos campos del saber, según la orientación.

En este sentido, la organización del Ciclo Básico y su desarrollo, tanto en el Marco General como en los diseños curriculares de cada una de las materias, decidieron cuestiones importantes que se continúan en los diseños curriculares para el Ciclo Superior. Se resolvió su diseño de manera completa porque se estructura en orientaciones que debieron pensarse para aprovechar los espacios disponibles de los tres años.

Finalmente, estos diseños curriculares necesitan que los docentes participen y co-construyan con los jóvenes ritos que *hagan marca*, es decir que den cuenta de la impronta particular de cada escuela. Esto implica el reconocimiento y la integración a las rutinas escolares de los modos de comunicación y expresión de los jóvenes: programas de radio, blogs, publicaciones, espacios de expresión artística, entre otras alternativas.

La propuesta de una escuela secundaria pública, en tanto espacio de concreción del derecho social a la educación para los adolescentes y los jóvenes, toma en sus manos la responsabilidad de formar a la generación que debe ser protagonista en la construcción del destino colectivo.

## ESTRUCTURA DE LAS PUBLICACIONES

El Diseño Curricular del Ciclo Superior para la Educación Secundaria de 6° año se presenta en tres tipos de publicaciones.

- Marco General del Ciclo Superior para la Escuela Secundaria.
- Materias comunes que corresponden a 6° año de todas las orientaciones.
- Orientaciones.

El siguiente cuadro representa cada una de las publicaciones con sus contenidos.

<sup>1</sup> Las resoluciones de aprobación de los diseños curriculares correspondientes al Ciclo Básico de la Secundaria son: para 1° año Res. N° 3233/06; para 2° año 2495/07; para 3° año 0317/07; para Construcción de Ciudadanía Res. 2496/07 y Res. de Consejo Federal N° 84/09.

<sup>2</sup> En los lineamientos federales, este campo de la formación común se denomina Formación General.

ESTRUCTURA DE LAS PUBLICACIONES	Marco General para el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria	Arte (no corresponde para Ciencias Naturales)	Ciencias Naturales	Marco General de la Orientación	Química del carbono	Biología, genética y sociedad	Física clásica y moderna	Ambiente, desarrollo y sociedad
		Filosofía	Ciencias Sociales	Marco General de la Orientación	Historia	Geografía	Proyectos de investigación en Ciencias Sociales	
		Educación Física	Economía y Administración	Marco General de la Orientación	Economía Política	Proyectos Organizacionales		
		Literatura	Comunicación	Marco General de la Orientación	Taller de comunicación institucional y comunitaria	Taller de producción en lenguajes	Comunicación y transformaciones socioculturales del siglo XXI	
		Trabajo y Ciudadanía	Arte	Marco General de la Orientación	Artes Visuales	Historia	Proyecto de producción en artes visuales	
		Matemática Ciclo Superior		Danza	Historia	Proyecto de producción en danza		
		Inglés		Literatura	Historia	Proyecto de producción en literatura		
				Música	Historia	Proyecto de producción en música		
				Teatro	Historia	Proyecto de producción en teatro		
Filosofía e Historia de la Ciencia y la Tecnología (solo para Ciencias Naturales)	Educación Física	Marco General de la Orientación	Educación Física y Comunidad	Prácticas deportivas y juegos	Diseño y gestión de proyectos	Prácticas gimnásticas y expresivas II		
	Lenguas Extranjeras	Marco General de la Orientación	Estudios interculturales en inglés II	Italiano III	Francés III	Portugués III		
		Contenidos correspondientes al Ciclo Superior.		Contenidos correspondientes a 6º año.				





# FILOSOFÍA Y SU ENSEÑANZA EN EL CICLO SUPERIOR DE LA ESCUELA SECUNDARIA

La enseñanza de la Filosofía en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria se inscribe en los propósitos generales de la Educación Secundaria: ofrecer a los estudiantes situaciones y experiencias que les permitan tanto la adquisición de saberes para continuar sus estudios, para acceder al mundo del trabajo, así como para consolidar su conformación como ciudadanos. En relación con lo anterior y atendiendo a las especificidades de la filosofía en tanto saber, se despliegan una serie de consideraciones que aparecen como relevantes para la configuración de su Diseño Curricular.

En primer lugar, se plantean consideraciones respecto del destinatario de esta enseñanza. El estudiante accede, por primera vez en toda su escolaridad, al conocimiento filosófico, razón por la cual tiene que apropiarse de su lenguaje, de su peculiar manera de preguntar, de sus reglas de conformación, de su historia. Todo ello supone la adquisición de un conjunto de saberes específicos que deben integrarse al conjunto de conocimientos que favorecen la consecución de los propósitos de la Escuela Secundaria. Resulta necesario, entonces, que Filosofía, en tanto materia común a todas las orientaciones y modalidades, despliegue sus contenidos no solo desde la lógica y los desarrollos disciplinares –que no están en función ni de estos ni de otros propósitos específicos–, sino también desde la clave que le imprime a la enseñanza el estudiante del último año de la secundaria como destinatario. Un estudiante que se incorpora a esta *novedad* que es la filosofía requiere, consecuentemente, de un Diseño de Curricular que coloque en su centro y como un criterio insoslayable a la significatividad de los contenidos a ser abordados, en función de que acontezca la apropiación de los mismos.

En segundo lugar, aparecen las consideraciones en torno de la singularidad de la filosofía. En este sentido, y reconociendo la diversidad de posiciones alrededor de la definición, la función y la extensión de la filosofía como saber, se asume en el presente diseño un concepto que la define como un ejercicio crítico del pensamiento que interpela lo naturalizado, al punto de comprometer la propia subjetividad. Esta definición sólo es restrictiva de aquellas posiciones dogmáticas o doctrinarias que transforman al conocimiento filosófico en ideología.

Esta definición de la disciplina, que pone el acento en el ejercicio de pensamiento que importa, no pretende –ni puede– excluir o prescindir de la historia de la filosofía, es decir, del conjunto de pensadores, sistemas y conceptos que a través del tiempo fueron configurando el pasado singular de la reflexión filosófica. En este sentido, se entiende que la filosofía está en su historia pero se completa en este presente en tanto ejercicio del pensamiento –el filosofar– a partir de problemas que interpelan sentidos mediante un tipo particular de pregunta.

La tercera consideración deviene como corolario de la anterior. Efectivamente, esta manera de interpretar la disciplina revierte en propiciar que docentes y estudiantes se involucren en una práctica reflexiva y crítica en donde la filosofía se constituye en un espacio de indagación a partir de la obra de los filósofos con quienes se entabla diálogo desde las preguntas que suscita la actualidad. La enseñanza de la filosofía queda, entonces, asociada a la pregunta y al ejercicio de pensamiento que provoca su respuesta.

Para poder delimitar la definición de contenidos de enseñanza de la materia Filosofía en la Escuela Secundaria es necesario, en primer término, develar los sentidos que guarda la voz *filosofía* ya sea si se la interpreta como el sustantivo –*la filosofía*– o como el verbo –*el filosofar*– en tanto esta distinción comporta sustanciales diferencias en el orden de la enseñanza.

Esta distinción cuenta, a su vez, con una historia en el interior de la propia historia de la disciplina. Sus referentes más destacados son Kant y Hegel. El primero, frente a la imposibilidad de contar con un sistema filosófico único y cerrado, aceptado como verdadero por todos los filósofos, se declaró partidario de concebir a la filosofía como la actividad propia del ejercicio de la razón. Del lado contrario, se encuentra la posición de Hegel quien, en sus *Lecciones de Historia de la Filosofía*, sostuvo no solo la imposibilidad de hacer filosofía fuera de la historia de la filosofía sino también su identidad: la filosofía es su historia.

De este modo, la filosofía como sustantivo es concebida como una respuesta acabada, un universo cerrado, algo cumplido y externo al que lleva adelante el ejercicio del pensamiento. Mientras que si la considera como verbo, remite a la acción de filosofar, a la actividad abierta que promueve un ejercicio de pensamiento. Así se advierte que, aquello que el término guarda, le confiere a la filosofía una presencia bifronte en la cultura. Por un lado, estaría en la historia de la filosofía, como el relato de las grandes respuestas que han dado los filósofos durante más de 25 siglos en Occidente pero, a la vez, la filosofía habitaría en la producción permanente de los filósofos y sus doctrinas que se plantean los problemas que atraviesan su presente, sin desconocer la historia de la disciplina y a los pensadores del pasado.

Llevada al ámbito de la enseñanza de la disciplina, esta dicotomía puede ser –y ha sido– interpretada en dos sentidos. Tomada en un sentido *fuerte* postularía que así como se puede estudiar historia de la ciencia o aprender ciencia, de la misma manera se podría estudiar historia de la filosofía o aprender filosofía en la escuela, como si se tratara de una disyunción excluyente. La interpretación *débil*, por el contrario, sostendría que la historia de la filosofía y el filosofar pueden coexistir como dos alternativas en la enseñanza de la disciplina, en tanto la historia de la filosofía se entienda como un espacio con el cual se dialoga desde el presente y sus problemas con las respuesta elaboradas por los filósofos del pasado.

En el presente Diseño Curricular se asume la interpretación *débil* de esta dicotomía que supone, en primer término, adoptar en la enseñanza un concepto de filosofía en tanto práctica reflexiva y crítica para definir, en segundo lugar, una manera de enseñarla asentada en el hacer, en la construcción crítica de un proceso de indagación y de investigación que involucra tanto al docente, quien la propone como a los estudiantes que junto con él la llevan adelante.

## MODALIDADES DE LA ENSEÑANZA

Retomando lo anterior, se entiende que un primer criterio para definir el Diseño Curricular de Filosofía será *guardar estilo*, cuidar la coherencia interna entre el sentido de filosofía que se adopte y la modalidad que se disponga para su enseñanza.

Esta posibilidad enfrenta a las modalidades de la enseñanza de la filosofía porque, según el concepto de filosofía que se asuma, se optará por una modalidad de la enseñanza filosófica o, lo que es lo mismo, cada una de las modalidades de la enseñanza supone un sentido de filosofía.

Las modalidades de la enseñanza que suelen relacionarse con esta particular concepción de la filosofía son: la modalidad histórica, la modalidad que centra la atención en los problemas filosóficos y la modalidad de lectura y comentario de textos. En este sentido, se adopta para el Diseño Curricular un concepto de filosofía como verbo y esta sola determinación conduce a la aceptación de la modalidad más propia para el filosofar que es la que se concentra en los problemas filosóficos. Sin embargo, en atención a que ninguna de las modalidades suele encontrarse en estado puro y a la objeción –que se le hiciera a esta modalidad– de descontextualizar las preguntas que le dan sentido, es que se propone una modalidad histórica-problemática.

Se asume, de este modo, que hay un gesto común, una forma que atraviesa la pluralidad de respuestas que ha dado la historia de la filosofía y ese gesto común es el de la problematización, del cuestionamiento, de la indagación. La filosofía, en tanto forma de conocimiento, pone el acento en la pregunta más que en la respuesta y en este gesto reconoce que ignora y hace que el preguntar aparezca en su sentido más genuino: un preguntar que, puesto en la educación de los jóvenes, lejos de controlar lo que se sabe, busca exponer lo que se ignora.

Esta perspectiva no es nueva, es heredera de la paradójica figura de Sócrates. Desde entonces, la filosofía es un saber que problematiza lo naturalizado, que cuestiona, que interpela los sentidos dados. Es por esto que a pesar de ser múltiples, interesantes y fascinantes, las respuestas dadas por los filósofos no son más importantes que sus preguntas.

Esta tensión a la que el pensamiento somete lo obvio y naturalizado, tiene lugar en un medio cultural, en un contexto. El filósofo no hace del preguntar un ejercicio vacío y sinsentido, más bien se trata de un preguntar situado. Por otra parte, en la búsqueda de respuestas, el filósofo tampoco indaga en el vacío sino que establece un diálogo con la tradición, con ese conjunto vasto de ideas que constituye la historia de la filosofía. Tiene lugar, entonces, una suerte de dialéctica entre el presente y la tradición mediada precisamente por el sentido que le imprime el indagar.

Llevar esta mirada de la filosofía y su enseñanza a las aulas impone la necesidad de introducir una serie de precisiones que recorren la totalidad de los contenidos, ya que esta concepción supone que no solo se trate con aspectos vinculados con los saberes filosóficos y las corrientes filosóficas, sino que también los estudiantes aprendan quehaceres propios de la argumentación filosófica. De este modo, esta propuesta de enseñanza filosófica integra:

- una introducción a los *saberes sustantivos* que modelizan el quehacer filosófico a la vez que dan razones para polemizar y debatir;
- el desarrollo de un conjunto de *herramientas estructurantes del discurso filosófico*, en el que docente y estudiante abandonen el lugar de meros divulgadores y se constituyan en productores de saber filosófico;
- el *cuidado de la comunicación* como ámbito racional que constituye la clase en un espacio dialógico.

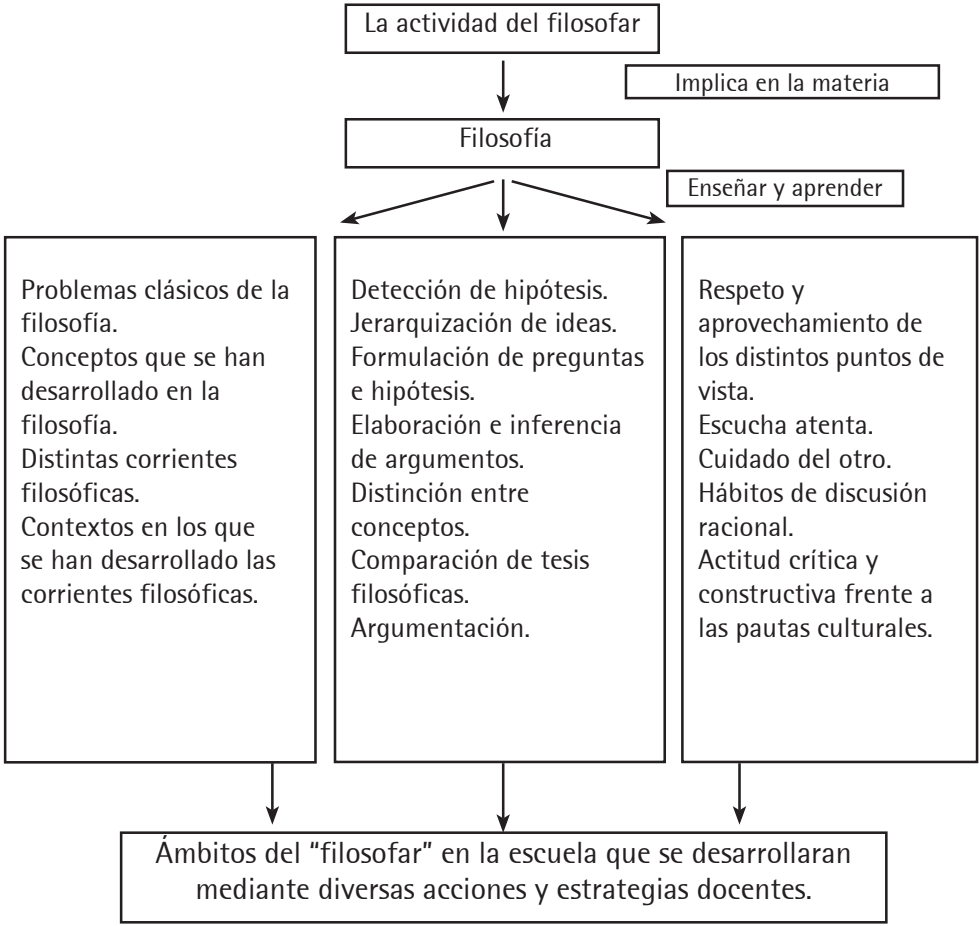
En esta enunciación se distinguen tres dimensiones que resultan inseparables en la práctica, pero que es necesario desagregar analíticamente para hacer consciente el entramado que es constitutivo al saber filosófico a la hora de pensarlo como contenido de enseñanza desde la perspectiva del filosofar.

Este planteo de la filosofía como actividad supone instalar en la enseñanza de la filosofía la simultaneidad de estos ámbitos de modo que ninguno de ellos resulte condición ni consecuencia

de los otros. Los *saberes sustantivos* del quehacer filosófico se estructuran a partir del lenguaje que han construido los filósofos durante la historia de la filosofía, lenguaje que acuñaron en los sucesivos intentos por dar respuesta a un tipo peculiar de pregunta, para constituir así el conocimiento filosófico. Por su parte, las *herramientas estructurantes del discurso filosófico* atienden al conjunto de habilidades y estrategias propias del análisis argumentativo del discurso mediante las cuales es posible el desarrollo de la crítica y del cuestionamiento y que, finalmente, operan como estructurantes de nuevas posiciones y nuevos sentidos para quienes llevan adelante un ejercicio filosófico. Por último, el *cuidado de la comunicación* implica la necesidad de desarrollar actitudes y disposiciones que aparecen como el contexto necesario para que tenga lugar la comunicación dialógica y el análisis crítico, propios de la actividad del filosofar. Estas actitudes y disposiciones no deben asumirse dogmáticamente sino que tienen que ser, a su vez, el resultado de un ejercicio de análisis del pensamiento.

En este sentido, la enseñanza de Filosofía en la Escuela Secundaria implica la necesidad de planificar situaciones en las que se conjuguen los tres ámbitos: los saberes filosóficos sustantivos y su proyección en la comprensión de distintos problemas del mundo contemporáneo; las herramientas argumentativas y su aplicación en el debate e intercambio de ideas en torno de un problema filosófico significativo; y el de las actitudes y su contribución a la conformación de espacios de reflexión mediatizados por el diálogo argumentativo.

Estas configuraciones respecto de la filosofía y su enseñanza pueden sintetizarse en el siguiente esquema.



## MAPA CURRICULAR

Módulos	Problemas
Módulo 1	¿En qué sentido la filosofía puede ser considerada un pensamiento problematizador?
Módulo 2	Del conocimiento como copia al conocimiento como acción: ¿qué o quiénes conocemos? ¿Qué es lo que se conoce? ¿Qué o quién garantiza nuestro conocimiento?
Módulo 3	¿Todo es arte, nada es arte? ¿Es factible fijar criterios de demarcación para establecer su posibilidad?
Módulo 4	¿Con qué criterios pueden juzgarse las acciones humanas? ¿En qué medida somos libres y, por tanto, sujetos morales?
Módulo 5	¿La política es una cuestión que nos compete a todos? ¿Quién es el sujeto político? ¿Cuál es el fundamento del orden político?
Módulo 6	¿Tiene la historia un sentido? ¿Hay un progreso en la historia? ¿Hay un sujeto histórico en nuestra actualidad?

## CARGA HORARIA

La materia Filosofía corresponde al 6º año de todas las orientaciones de la Escuela Secundaria.<sup>1</sup> La carga horaria es de 72 horas totales; si se implementa como materia anual, su frecuencia será de dos horas semanales.

## OBJETIVOS DE ENSEÑANZA

- Configurar una modalidad de trabajo que permita y dé lugar a los estudiantes para apropiarse de los problemas filosóficos y reformularlos en función de sus experiencias y su contexto cultural.
- Alentar la vivencia de una experiencia filosófica que promueva el intercambio de los estudiantes entre sí, con el docente y con la historia de la filosofía.
- Promover indagaciones filosóficas que –mediante el análisis textual, el estudio histórico y la creación de conceptos– resulten significativas para los estudiantes.

<sup>1</sup> En la orientación en Ciencias Naturales la materia se denomina Filosofía e historia de la ciencia y la tecnología.

- Ofrecer el ámbito y las herramientas analítico-conceptuales adecuadas para que los estudiantes puedan realizar una lectura de fuentes filosóficas, así como proponer y someter a discusión una interpretación inicial de los textos seleccionados.
- Brindar el apoyo necesario para que los estudiantes lleven a cabo esta tarea, mediante la aclaración de conceptos específicos y del vocabulario *técnico* pertinente, así como sugerir algunas estrategias que permiten ordenar la lectura del material.
- Favorecer la reconstrucción de los argumentos presentes en los textos, identificar los conceptos centrales allí desarrollados y establecer relaciones con el tratamiento de otros autores.
- Propiciar la valoración positiva por el ejercicio del pensamiento filosófico.
- Promover la reflexión y la crítica frente a distintas concepciones. Esto supone la discusión racional de ideas filosóficas, la disposición a la lectura, el contacto con textos originales, entre otras cuestiones.

## OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

- Identificar y comprender las ideas y las concepciones filosóficas fundamentales.
- Aplicar, para el análisis y la crítica, procedimientos y herramientas propios de la filosofía.
- Reconocer la identidad del conocimiento filosófico más allá de la diversidad de enfoques y la pluralidad de respuestas desarrolladas a lo largo de la historia del pensamiento.
- Reflexionar críticamente acerca de cuestiones filosóficas socialmente significativas.
- Trabajar la argumentación y la crítica frente a los distintos puntos de vista siempre en un contexto de respeto por el pensamiento de los otros, sean pensadores consagrados o sean los propios compañeros y profesores.
- Expresar la propia crítica en forma oral y escrita en materia filosófica.
- Problematizar algunos aspectos del sentido común y reflexionar sobre los propios presupuestos.
- Reflexionar sobre el valor del conocimiento filosófico e histórico-filosófico para la discusión de los problemas actuales.

# CONTENIDOS

En línea con la fundamentación se presentan los contenidos agrupados en seis módulos, encabezados por la enunciación de un problema. Por esta razón cada uno de ellos se define con una o más preguntas para subrayar el carácter problematizador de la filosofía. Los criterios de selección de los mismos están vinculados con el propio desarrollo de la disciplina y la significatividad y la relevancia que tienen para el destinatario de la enseñanza en la Escuela Secundaria. Se considera, entonces, no solo aquellos problemas de fuerte desarrollo en la filosofía contemporánea sino también el impacto que estas líneas de indagación tienen en la formación básica en filosofía. Se espera así el logro de aprendizajes que redunden en saberes para transitar hacia la consecución de estudios superiores, hacia la inserción en el mundo del trabajo sin soslayar, en ningún caso, su importancia en la construcción para el ejercicio de una ciudadanía plena.

Las perspectivas teóricas que se indican en cada uno de los módulos de contenidos no pretenden ni agotar la pluralidad de enfoques sobre los problemas filosóficos que se seleccionaron ni tampoco exigir un tratamiento exhaustivo de todos ellos. Como podrá advertirse, buena parte de los núcleos de indagación incluidos en los contenidos pueden reorganizarse y desarrollarse de diversas maneras, porque son múltiples las relaciones que se podrían establecer entre problemas, corrientes y autores. Se trata, precisamente, de superar la visión de las disciplinas filosóficas como compartimientos estancos y de favorecer un tratamiento de los problemas que ponga de manifiesto esta complejidad de articulaciones histórico-conceptuales. A excepción del primer módulo, los cinco restantes, si bien están numerados, pueden ser presentados en otro orden distinto al momento de la planificación de cada proyecto de enseñanza. Por otra parte, así como es posible cambiar el orden de presentación de los módulos también es factible alterar los interrogantes que encabezan y conforman cada uno de los bloques pueden reformularse.

En el *primer* módulo se introduce el problema de la especificidad teórica de la filosofía y sus relaciones con la *ciencia* y la *ideología* a los efectos de mostrar sus diferencias y sus puntos de contacto. Asimismo se presenta la vinculación entre filosofía e historia de la filosofía y entre el filosofar y los problemas filosóficos, y la relevancia de la pregunta en el contexto de la filosofía.

El *segundo* módulo propone pensar el problema del conocimiento a partir de dos concepciones en las que puede dividirse la disciplina gnoseología: la que entiende al conocimiento como copia, en la versión de los modernos, y la que entiende al conocimiento como acción, propuesta entre otros por Dewey y la teoría crítica. Finalmente se propone para la reflexión crítica un problema contemporáneo respecto de las consecuencias del desarrollo de la ciencia y la tecnología y los conflictos de intereses que las circundan.

El *tercer* módulo plantea, a partir de la distinción entre arte, teoría del arte y estética, algunas confrontaciones que se han dado en la tradición filosófica respecto del arte a partir de su constitución como campo autónomo en la modernidad. En especial, a partir de la irrupción de la figura de Kant y el nacimiento de la *estética*. Se trabajará con las propuestas artísticas del siglo xx y sus implicancias en el debate sobre lo artístico. Por último, se propone retomar un debate planteado en el siglo xx que es el de la relación entre arte y política.

El *cuarto* módulo presenta la necesidad tanto de la formulación de criterios para el tratamiento de temas controvertidos cuanto de las herramientas de la crítica para legitimar las normas morales. Se espera que la ética de Aristóteles y la ética de Kant puedan ser interpretadas en clave contemporánea para evaluar sus alcances y limitaciones. Finalmente se presentará el tema de cómo pensar un fundamento ético universal para los Derechos Humanos.

El *quinto* módulo gira en torno del ejercicio de pensar la política en clave filosófica en diálogo con las posturas más importantes de la Grecia antigua, pasando por los mentores de la filosofía política clásica para, finalmente, problematizar la cuestión de la democracia contemporánea y para construir sentido para esta actualidad.

El *sexto* módulo de problemas interpela distintas cuestiones referidas al concepto de la historia, en especial la referida al sujeto de la historia para la modernidad. Además se presentará la crítica de Nietzsche y el problema de la historia para los contemporáneos, junto con la pregunta por los usos de la memoria y sus implicancias éticas.

## MÓDULO 1

### ¿En qué sentido la filosofía puede ser considerada un pensamiento problematizador?

- La filosofía en el territorio de la ciencia, de la ideología y del sentido común. La relación de la filosofía con el conjunto de los saberes.
- ¿Filosofía o filosofar? La filosofía y los filósofos. La historia de la filosofía.
- ¿Qué es un problema filosófico? Clasificación de preguntas y configuración de las disciplinas filosóficas.
- ¿En qué piensan los filósofos? Pensar por uno mismo y la relación con lo otro.
- ¿Qué es el pensamiento crítico? La imagen dogmática del pensamiento vs. el pensamiento crítico. Sentidos de la crítica. La importancia de la argumentación y el pensamiento crítico en esta actualidad.

## MÓDULO 2

### Del conocimiento como copia al conocimiento como acción: ¿Qué o quiénes conocemos? ¿Qué es lo que se conoce? ¿Qué o quién garantiza nuestro conocimiento?

- El conocimiento como creencia verdadera y justificada. La explicación clásica del conocimiento como contemplación de la realidad y su justificación en términos de *verdad*.
- El conocimiento como copia: el sujeto moderno como punto focal de justificación de los saberes. De Descartes a Kant.
- La crítica de Nietzsche a los *valores* de Occidente: la infravaloración de este *orgullo* llamado conocimiento. ¿Cuál es el estatus social del conocer? El conocimiento como acción: la versión pragmatista de Dewey y la de la Escuela de Frankfurt.
- Un problema desde la actualidad: la ciencia y el interés, ¿quién dijo que la ciencia busca la verdad? ¿Quiénes determinan las investigaciones teóricas y quiénes financian qué tecnologías? Valores y hechos, ¿qué fines se ponen en juego cada vez que los sujetos se apropian del mundo?



## MÓDULO 3

**¿Todo es arte, nada es arte? ¿Es factible fijar criterios de demarcación para establecer su posibilidad?**

- Arte, teoría del arte y estética: un complejo entramado. La autonomía de la obra de arte como condición de posibilidad de la reflexión estética. La divisoria de aguas de Kant. Un recorrido histórico.
- ¿El arte es una expresión o una copia? Arte y belleza en la Antigüedad y en la Edad Media. Mimesis y catarsis en la filosofía griega. Platón y Aristóteles.
- Después de las vanguardias, ¿qué es lo artístico? El problema de la demarcación entre arte y no arte. La experiencia de Duchamp y la de Andy Warhol. La obra abierta de Umberto Eco. El fin de las narrativas artísticas, según Arthur Danto. Llegados a la posmodernidad: Vattimo y el crepúsculo del arte.
- Un problema desde la actualidad: El arte y la política. Entre la estetización y el compromiso: de Baudelaire a Sartre.

## MÓDULO 4

**¿Con qué criterios pueden juzgarse las acciones humanas? ¿En qué medida somos libres y, por tanto, sujetos morales?**

- La ética de Aristóteles como modelo de ética teleológica. Práctica y virtud como disposiciones a actuar bien. La eudaimonia como fin último; concepciones de la buena vida. Felicidad y placer. El utilitarismo de John Stuart Mill.
- El modelo de ética universalista de Kant: el hombre como fin en sí mismo y el reino de los fines. La condena de Nietzsche a los modelos éticos de la modernidad.
- Heteronomía y autonomía. Libertad y responsabilidad. La conciencia moral. El problema de la legitimación de las normas. Los derechos humanos y la búsqueda de un fundamento ético universal.

## MÓDULO 5

**¿La política es una cuestión que nos compete a todos? ¿Quién es el sujeto político? ¿Cuál es el fundamento del orden político?**

- La política como relación entre libres e iguales. Democracia y aristocracia: los muchos y los pocos en la concepción clásica de la polis. El hombre como animal político. La vida política y la excelencia humana (Aristóteles, Platón).
- La concepción moderna de la política como artificio: teorías del contrato social (Hobbes, Locke). Liberalismo y republicanismo: concepciones de la libertad. Efectos políticos de la desigualdad (Moro, Maquiavelo, Rousseau). El principio moderno de la representación y la división de los poderes (Montesquieu).
- Debates en torno de la noción de la democracia. Consenso y conflicto. Democracia como orden jurídico-institucional; democracia como poder constituyente. Ética y política: el problema de la legitimación popular del poder político y la producción de las normas (Rancière, Laclau, Lefort, Negri, Habermas, Esposito, Agamben).

## MÓDULO 6

¿Tiene la historia un sentido? ¿Hay un progreso en la historia? ¿Hay un sujeto histórico en nuestra actualidad?

- La distinción entre historia e Historia: entre pasado y su narración. ¿Quién hace la historia? El problema del sujeto de la historia y la necesidad de justificación del progreso en la perspectiva de los modernos Kant, Hegel y Marx. La crítica al modelo moderno en los textos de Nietzsche y Foucault. La genealogía y las discontinuidades.
- La pregunta por el sujeto histórico en nuestra actualidad.
- Los aportes de la reflexión de la historia a la historia: acontecimiento y narración. Hayden White, David Carr y Paul Ricoeur. Los usos de la/s memoria/s. La representación: el debate argentino acerca del pasado reciente.

## ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Para la consecución de los objetivos para la enseñanza y el aprendizaje anteriormente explicados, se propone la aplicación de algunas estrategias didácticas. Estas actividades consisten en un conjunto de acciones que debe llevar adelante el docente para que los estudiantes se apropien de ciertos contenidos.

En consonancia con la perspectiva de enseñanza que se ha adoptado, es necesario resignificar algunos dispositivos a desplegar al momento de enseñar filosofía, a saber: el dispositivo de lectura y escritura en filosofía; de formulación de preguntas y problematización; de aplicación del conocimiento filosófico a distintas áreas de conocimiento o de interés; de situaciones de trabajo con teorías filosóficas; de debate e intercambio de conocimientos y puntos de vista. Al finalizar el desarrollo de cada uno de ellos, se señalan las prácticas tanto de los estudiantes como de los docentes que habrán de desarrollarse para lograr los aprendizajes esperados.

### LAS ACTIVIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA

Es importante atender a la especificidad que la tarea de lectura y escritura tiene en la clase de filosofía. Esta especificidad no solo está dada por la terminología particular de la materia, sino también por la fuerte marca argumentativa y problematizadora que guardan sus desarrollos ya sea que se trate de fuentes filosóficas, diccionarios de filosofía o textos de comentaristas.

En este diseño, se concibe la actividad del filosofar como una actividad situada y enmarcada tanto en el contexto histórico en que tiene lugar, como en el contexto de ideas filosóficas en que el filósofo formula sus preguntas y elabora sus respuestas. En este sentido, las fuentes filosóficas son consideradas, precisamente, como las diversas respuestas que a través del tiempo y con las categorías y los conceptos disponibles han sido formuladas ante los distintos problemas. Como se dijo anteriormente, los filósofos se enfrentaron a diversos problemas y la escritura puede concebirse como el intento de respuesta a aquellos problemas. Los textos originales constituyen, entonces, un lugar privilegiado de acceso y conocimiento de los diversos modos del preguntar y el responder que evidencian, a la vez, la pluralidad filosófica de sus autores, así como las continuidades y las rupturas con la tradición filosófica.

Por otra parte, y dado el peso de la tradición en la actividad filosófica, se propicia el uso de los diccionarios de la disciplina en tanto permiten una reconstrucción del desarrollo que dentro de la propia historia de la filosofía han tenido sus categorías y sus conceptos centrales. Mediante este recurso, se intenta contribuir a dimensionar cabalmente la densidad semántica que varios de esos conceptos y categorías implican. De este modo se intenta promover un trabajo crítico y desprejuiciado acerca de los mismos.

Por último, se propone la lectura de los textos de los comentaristas, con cierto grado de especificidad teórica, con el propósito de presentar visiones panorámicas de filósofos, de los problemas en contexto o de períodos de la filosofía, a los efectos de hacer accesibles entramados conceptuales complejos.

Sin embargo, otras lecturas que no pertenecen al propio campo colaboran en esta formación puesto que es indispensable enseñar a leer en clave filosófica diversas textualidades presentes en la cultura. Así ingresan como posibilidades de lectura en la materia filosofía: textos de divulgación, noticias periodísticas, gráficos, imágenes, viñetas, textos literarios, cortos, películas, fotografías, reproducciones de arte o publicidades, para dar algunos ejemplos relevantes de producciones que pueden no solo motivar a la problematización, sino también a confirmar que puede haber una lectura filosófica por fuera del canon consagrado como *filosofía*.

En la instancia de selección del material para leer, es imprescindible atender especialmente el criterio que contempla aquello que resulte significativo para los estudiantes. Se espera que la experiencia de la lectura no solo genere en los destinatarios un interés en el problema o los motive a tomar posición frente al texto, sino también que lo lleve a ahondar en la comprensión de los conceptos propios del campo de la filosofía como así también en la red conceptual en la que estos conceptos cobran sentido.

Estas prácticas de lectura, orientadas por consignas que inviten a distintas formas de producción escrita, completarán el aprendizaje de este dispositivo que se considera clave para la aprehensión y la comprensión del discurso filosófico.

Se espera que las actividades de lectura y escritura promuevan en los estudiantes:

- el intercambio de distintas interpretaciones de un mismo texto y la fundamentación de su perspectiva utilizando bibliografía de referencia;
- el manejo de terminología específica de la filosofía;
- el trabajo sistemático sobre argumentos filosóficos;
- la capacidad de análisis y síntesis de un texto;
- la formulación de hipótesis;
- la detección de supuestos;
- la valoración positiva del trabajo intelectual;
- la capacidad de formular preguntas;
- la preocupación por el uso riguroso del lenguaje, tanto escrito como oral;
- la producción de textos relacionados con temas filosóficos.

Para que estas actividades puedan llevarse a cabo es necesario que el docente:

- promueva instancias de lectura compartida, especialmente cuando los textos presenten dificultades o posibiliten la aparición de controversias o contradicciones que deben ser aclaradas, debatidas o argumentadas;
- favorezca la problematización del sentido de ciertas afirmaciones que parecen obvias pero que encierran complejidades que no son evidentes para los estudiantes;
- organice tiempo y espacios específicos para la lectura y escritura de textos filosóficos.

## LAS ACTIVIDADES DE FORMULACIÓN DE PREGUNTAS Y PROBLEMATIZACIÓN

El ejercicio de formular preguntas y de plantear problemas es la piedra de toque sobre la que se construye el andamiaje de conceptos, herramientas argumentativas y actitudes en la materia Filosofía. El modo de cuestionamiento que se quiere propiciar no es el que interroga por

lo que ya se sabe o el que se adelanta a lo que todavía no se sabe, sino aquel que interpela los sentidos que están presentes en los saberes de los que se dispone. La irrupción de la pregunta es el motor hacia un ejercicio de pensamiento de búsqueda de sentido. La pregunta filosófica instala la sospecha, genera incertidumbre, devela la complejidad de lo que se creía simple. La inquietud del filósofo mantiene viva la pregunta y con ella el interés por transitar el camino de la investigación. En este trayecto el pensamiento experimenta la tensión entre lo ya sabido y lo que se ignora pero que está por saberse.

Este ejercicio de la pregunta no tiene lugar en el vacío sino que requiere de una *materialidad*, un sustrato donde anclar. Como ya se mencionó, el sustrato que sostiene el pensamiento filosófico en el tiempo está compuesto tanto por el presente del filósofo cuanto por el contexto filosófico en que este lleva adelante su tarea. Del mismo modo, entonces, y re-afirmando la necesidad de hacer hincapié en la actividad del filosofar, la materialidad del preguntar y el problematizar en el aula debe reconocer un anclaje dual: por una parte, en aquello que resulta significativo para los estudiantes en tanto espacio conceptual dotado de sentido y, por la otra, la tradición del pensamiento filosófico.

Se espera que las actividades de formulación de preguntas y problemas promueva en los estudiantes:

- poner en cuestión lo obvio y lo naturalizado;
- clasificar preguntas y distinguir las específicamente filosóficas;
- reflexionar acerca de lo que hace que un problema sea un problema filosófico;
- identificar preguntas;
- evaluar y clasificar los problemas de la historia de la filosofía;
- efectuar distintos recorridos mediante los conceptos y las categorías filosóficas;
- dimensionar cabalmente la dimensión histórica de las preguntas y los problemas filosóficos;
- comprender como transitoria la validez de las categorías del pensamiento;
- preguntar e interpelar las realidades.

Para que estas actividades puedan llevarse adelante es necesario que el docente:

- estimule en sus estudiantes el hábito y la capacidad de hacerse preguntas y de evaluarlas;
- intervenga en clase problematizando los conocimientos adquiridos previamente, ayudando a los estudiantes a formular nuevos problemas;
- ejercite él mismo la actividad de la pregunta;
- propicie un clima de respeto y confianza en la clase que favorezca la formulación de preguntas y problemas;
- promueva una actitud positiva frente a la provisionalidad del conocimiento filosófico.

## LAS ACTIVIDADES DE DIÁLOGO FILOSÓFICO

El lugar del diálogo dentro de la tradición de la filosofía occidental se remonta a sus comienzos, con los *Diálogos* platónicos. Allí, el dialogar de Sócrates con sus discípulos era el único medio con el cual Platón entendía que era factible acceder a la verdad. Desde entonces el *diálogo* tiene en la historia de la actividad filosófica un extenso derrotero. En el presente Diseño Curricular, el diálogo también ocupa un lugar central tanto para la enseñanza como para el aprendizaje filosófico que se intenta promover en los estudiantes.

Por una parte, se trata de propiciar el diálogo en tanto se entiende que la producción de conocimiento filosófico tiene lugar en todos los casos al menos entre dos sujetos estén o no presentes simultáneamente en el tiempo. Como postula acertadamente la hermenéutica, la tradición filosófica puede entenderse por una parte, como un diálogo entre el presente de quienes reflexionan y sus inquietudes y sus problemas y, por la otra, las respuestas que en el pasado brindaron quienes fueron llamados oportunamente filósofos. Retomando esta caracterización, se entiende al diálogo como una instancia insoslayable de producción de sentido que requiere de ciertas condiciones para que tenga lugar. Supone, entonces, un conjunto de disposiciones y actitudes tales como la escucha atenta, la posibilidad de ponerse en el lugar del otro y de aceptar distintos puntos de vista y el respeto por la diferencia.

Por otra parte, el diálogo implica el cuidado de las reglas de la argumentación. De modo que favorece y posibilita la autocorrección del pensamiento. Estas acciones colaboran en hacer del compañero, del grupo de clase y del docente interlocutores válidos para la práctica dialógica. En este ejercicio se vivencia la construcción colectiva de conocimiento que no necesariamente tiene que estar relacionada con una *autoridad* consagrada en la historia de la filosofía, sino que puede tener lugar a partir de posiciones de los miembros de la clase e implicar una transformación del grupo mediante la creación conjunta de conceptos.

Se espera que las actividades del diálogo filosófico promuevan en los estudiantes:

- la adquisición del conocimiento filosófico;
- la posibilidad de fundamentar el pensamiento propio y fomentar su autonomía;
- revisar el propio pensamiento y las propias creencias;
- la oportunidad de ejercer el pensamiento frente a la novedad que trae el otro;
- la reflexión que surge de la escucha atenta;
- el ejercicio de las reglas de la argumentación y de la crítica;
- una visión del conocimiento como construcción colectiva;
- la autocorrección del pensar;
- el sentido de la oportunidad de tomar la palabra;
- la construcción, desde el presente, de futuros deseables.

Para que estas actividades puedan realizarse es necesario que el docente:

- favorezca un clima de confianza que facilite la expresión del pensar;
- colabore en la traducción de los problemas a preguntas;
- propicie el ejercicio de la capacidad autocorrectiva;
- intervenga como coordinador o moderador del diálogo;
- fomente la producción de escritura en la que los estudiantes recuperen los pasajes más significativos de la discusión;
- maneje críticamente las fuentes de información;
- busque alternativas novedosas para abordar y resolver problemas;
- valore la honestidad intelectual.

En la instancia en la que se definen las orientaciones didácticas, en el marco de la fundamentación del Diseño Curricular, se considera tanto el aprendizaje como la enseñanza de Filosofía. Respecto del primero se entiende que se trata de aprender a filosofar en diálogo con la filosofía y con distintas y variadas piezas de la cultura. Este resultado se consigue si la enseñanza

despliega estrategias puntuales para los momentos de inicio, desarrollo y cierre de una unidad. Un inicio problemático, un desarrollo analítico y un cierre sintético, que responde a la lógica concreto, abstracto, concreto.

En el contexto de este Diseño Curricular, es importante el posicionamiento que se adopta y que entiende que un proceso de enseñanza filosófica se sustenta a partir de instalar un problema filosófico. Aquí se encuentra la modalidad problemática, el acento en la pregunta. Es decir que el inicio es el momento del planteo del problema.

Como lo señala Guillermo Obiols cuando se refiere a los problemas filosóficos, circunscriptos al plano de las estrategias de enseñanza en el momento del inicio:

En el primer momento, el de inicio, se trata de plantear un problema o cuestión filosófica que será objeto de consideración; el planteo es responsabilidad fundamental del profesor, es una propuesta de trabajo que debe incluir las acciones necesarias para que los estudiantes hagan suyo el problema o cuestión filosófica: se trata de problematizar el problema, de provocar perplejidad y despertar el interés ante lo que será objeto de tratamiento.<sup>2</sup>

Es el momento en el que el docente toma como recursos aquellos que son más apropiados para conseguir que el estudiante haga suyo el problema y lograr la motivación necesaria para iniciar el camino de la problematización y la consiguiente investigación. Así les ofrece como material de trabajo textos literarios, películas, fotos, viñetas, material periodístico, etc. Estos recursos se acompañan con actividades y planes de diálogo que los estudiantes tendrán que llevar adelante apelando a las herramientas propias del trabajo intelectual, constitutivas de la filosofía. De esta manera, el docente les acerca a los estudiantes los problemas que pueden contribuir al aprendizaje como así también las maneras en que el grupo de clase puede involucrarse con esa problemática. El docente acompaña a los estudiantes en la toma de conciencia del problema como algo que los involucra, colabora para que comprendan que la pregunta puede estar implícita en distintas piezas de la cultura –desde un artículo periodístico, una poesía, una viñeta humorística, una publicidad, etc.– y diseña el entramado de actividades y espacios de intercambio dialógico para que las posibles *respuestas* al problema que sostengan los estudiantes desde el sentido común, tengan la posibilidad de explicitarse y ser analizadas críticamente.

El segundo momento, el del desarrollo del problema, es el momento analítico en el que la lectura y escritura se despliegan apelando a todos los instrumentos de trabajo intelectual de que dispone. Es la instancia donde se convoca a dialogar con los estudiantes a los filósofos mediante las fuentes filosóficas. Pero esta conversación no es arbitraria, el docente no solo habrá seleccionado a los interlocutores de los estudiantes sino también habrá redactado las consignas por medio de las cuales solicitará a sus estudiantes que desarrollen una actividad a partir de la lectura en pequeños grupos. Lectura, diálogo, para luego, confluir en una producción escrita.

El tercer momento es aquel en el que se vuelve a lo concreto, al momento del inicio como en una especie de recapitulación. Se trata de instalar, entre todos, el diálogo filosófico donde jugarán un papel fundamental las actitudes y las disposiciones además de los saberes sustantivos e ins-

<sup>2</sup> Obiols, Guillermo, *Una introducción a la Enseñanza de la Filosofía*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 79.

trumentales que requiere la estructura dialógica. Aquí se hace conciente el camino recorrido, los conceptos que se integraron a lo largo del tratamiento del problema en cuestión pero, a la vez, es el momento en que se manifiestan las tensiones intrínsecas a la confrontación de tesis contrapuestas siempre presentes en el tratamiento de un problema filosófico.



## ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Los objetivos de aprendizaje están expresados en términos de los desempeños (fundamentar, dar ejemplos, formular hipótesis, dar razones, comparar, sintetizar, definir, argumentar, ponerse en el lugar del otro) que se espera que los estudiantes puedan realizar a medida que avanzan en el aprendizaje de los contenidos de la unidad y, en este sentido, sirvan de orientadores tanto para desplegar dispositivos de enseñanza como para estructurar distintas propuestas de evaluación.

Las actividades de enseñanza que se elijan tienen que *guardar estilo* con la propuesta general de la enseñanza filosófica fundada en la actividad del filosofar que postula este Diseño Curricular. En este sentido, la perspectiva adoptada se acerca a un proyecto de enseñanza en el que el docente propone a los estudiantes situaciones en las que puedan realizar operaciones de pensamiento de distinto orden, siguiendo una gradualidad de las más simples a las más complejas. Así, las tareas de definir, describir, explicar, analizar, generar alternativas, argumentar, comparar tesis contrapuestas, valorar distintos puntos de vista son ejemplos de prácticas de enseñanza que los estudiantes aprenden en el colectivo de la clase coordinados por el profesor. De este modo, demuestran el haber aprendido conceptos y tesis filosóficas y también haber sido capaces de tomar posición ante al saber filosófico.

Desde la perspectiva del docente, el saber disciplinar que pone en acto durante el desarrollo de la materia excede en mucho el registro de la transmisión de un producto acabado. Lo que transmite el docente es un entramado de saberes abierto a la posibilidad de la indagación, que se constituye en la triple dimensión de los conceptos, los procedimientos argumentativos y el cuidado de las disposiciones comunicacionales.

Los logros esperados apuntan a que la evaluación ponga más acento en los análisis y la síntesis que los estudiantes puedan realizar más que en sus posibilidades de reproducción de los conceptos y las definiciones. Por ejemplo, para que los estudiantes se comprometan con el aprendizaje de un problema epistemológico que se expresa en la pregunta ¿la ciencia contemporánea persigue siempre la verdad?, es necesario que el docente haya incorporado en sus clases previamente las concepciones que, respecto al conocimiento, postuló, por un lado, la tradición y, por el otro, algunos autores del siglo xx, con el propósito de confrontarlas y mostrar la discusión general que se ha tenido a lo largo de la historia de la filosofía respecto de la relación del conocimiento con la verdad. Explicitar las líneas argumentales que expresan estas tensiones, analizar los ejemplos y los contraejemplos que estos recorridos teóricos proponen, propiciar que los estudiantes adopten un punto de vista sobre el problema de manera fundamentada, constituyen el ámbito necesario para interpretar con sentido el alcance y la densidad del problema en la contemporaneidad. Así, la evaluación tendrá que subrayar los presupuestos filosóficos que colaboran en el debate de fondo, más que en los detalles categoriales presentes en las líneas gnoseológicas desarrolladas como antecedentes al problema.

### CRITERIOS DE EVALUACIÓN

A continuación se mencionan los criterios de evaluación para cada uno de los procesos de aprendizaje que se proponen en los distintos módulos de la materia Filosofía.

## Módulo 1

- Utilizar el vocabulario característico de la discusión filosófica en las instancias de debate y de producción de argumentación racional en torno de la problemática social contemporánea.
- Conocer los problemas, los autores y los campos filosóficos, así como las grandes corrientes de pensamiento contemporáneo y moderno.
- Identificar supuestos filosóficos implícitos en textos e incluso en manifestaciones de la vida cotidiana.

## Módulo 2

- Reconstruir argumentos y confrontar argumentos y contra argumentos respecto de las grandes concepciones en relación con el conocimiento.
- Interpretar las distintas concepciones modernas vinculadas con el sujeto de conocimiento y su relación con la verdad.
- Analizar críticamente las relaciones de la ciencia con el desarrollo tecnológico, así como sus consecuencias sociales e implicaciones éticas.
- Entender a la filosofía como práctica reflexiva y crítica

## Módulo 3

- Reconstruir argumentos y confrontar argumentos y contra argumentos respecto de las grandes concepciones en relación con el conocimiento.
- Problematizar la vinculación entre el pensamiento estético y la producción artística
- Reflexionar sobre el alcance, los límites y la validez que detentan las diferentes posiciones acerca de lo estético.
- Analizar las problemáticas estéticas del pasado en su propio contexto y en el contexto artístico y cultural del presente.

## Módulo 4

- Reconstruir argumentos y confrontar argumentos y contra argumentos respecto de las grandes concepciones en relación con el conocimiento.
- Comprender ciertos problemas y contenidos desarrollando la capacidad crítica y argumentativa hacia formas de pensamiento distintas a las propias.
- Examinar dogmas y prejuicios que pertenecen a la esfera de la moralidad en pos de elaborar un esquema para la acción moral fundamentado racionalmente.
- Analizar y describir la búsqueda de un fundamento ético universal para los Derechos Humanos.

## Módulo 5

- Reconstruir argumentos y confrontar argumentos y contra argumentos respecto de las grandes concepciones en relación con el conocimiento.
- Comprender el alcance de la dimensión política en la construcción del propio proyecto de vida.
- Reconstruir el problema de la filosofía política en los autores modernos y evaluar su proyección e importancia en relación con nuestra actualidad.
- Debatir acerca de las tensiones que subyacen en los diversos sentidos de democracia a fin de formar la propia postura de manera fundamentada y crítica.

## Módulo 6

- Reconstruir argumentos y confrontar argumentos y contra argumentos respecto de las grandes concepciones en relación con el conocimiento.
- Analizar los conceptos básicos de la filosofía de la historia y reconocer la importancia de un ámbito autónomo para la reflexión filosófica acerca de la historia.
- Distinguir el trasfondo histórico y filosófico de las diversas posiciones filosóficas acerca de la historia.
- Analizar las posturas modernas y contemporáneas de la historia y valorar el alcance de estas respuestas para pensar críticamente los problemas de la historia reciente en relación con el caso argentino.

# BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hannah, *Qué es la política*. Barcelona, Paidós, 1997.
- Aristóteles, *Ética a Nicómaco*. Madrid, Alianza, 2001.
- — —, *Política*. Madrid, Alianza, 1999, libro I, trad. C. García Gual.
- Baudelaire, Charles, "El pintor de la vida moderna", en *Salones y otros escritos sobre arte*. Madrid, Visor, 1999.
- Benjamin, Walter, *Discursos interrumpidos I*. Buenos Aires, Taurus, 1989.
- Brauer, "La filosofía idealista de la historia", en *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, vol. 5. Madrid, Trotta, 1993.
- Cassirer, Ernest, *La filosofía de la ilustración*. México, Fondo de Cultura Económica, 1943.
- — —, *El problema del conocimiento*. México, Fondo de Cultura Económica, 1956.
- Castro, Edgardo, *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2004.
- Cerletti, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.
- Cruz, Manuel, *Filosofía de la historia*. Barcelona, Paidós, 1991.
- Dancy, Jonathan, *Introducción a la epistemología contemporánea*. Madrid, Tecnos, 1993.
- Derrida, Jacques, *La Hospitalidad*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 2000.
- Descartes, René, *Meditaciones metafísicas*, varias ediciones.
- Dewey, John, *La búsqueda de la certeza*. México, Fondo de Cultura Económica, 1952.
- Díaz, Esther, *La posciencia*, Buenos Aires, Biblos, 2000.-
- Dotti, Jorge, "Pensamiento político moderno", en *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, vol. 6. Madrid, Trotta, 1994.
- Eco, Umberto, *Obra abierta*. Barcelona, Ariel, 1962
- Feinmann, José Pablo, *La filosofía y el barro de la historia*. Buenos Aires, Planeta, 2008.
- Foucault, Michel, *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- — —, "Nietzsche, la genealogía, la historia", en *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1979.
- — —, *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa, 1986.
- Gadamer, Hans, *La actualidad de lo bello*. Barcelona, Paidós, 1991.
- Habermas, Jürgen, *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus, 1989.
- — —, *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus, 1982.
- Hegel, Georg Wilhelm, *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Madrid, Alianza, 1997.
- Hobbes, Thomas, *Leviatán*. Madrid, Nacional, 1983.
- Horkheimer, Max y Adorno, Theodor, *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Trotta, 1998
- Hume, David, *Tratado de la naturaleza humana*, varias ediciones.
- Jay, Martin, *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires, Paidós, 2009.
- Kant, Immanuel, *Crítica de la Razón Pura*, varias ediciones.
- — —, *Crítica del Juicio*. Madrid, Espasa Calpe, 1997 (trad. M. García Morente)/ *Crítica de la facultad de juzgar*, Caracas, Monte Avila, 1992 (trad. Pablo Oyarzún).
- — —, *Filosofía de la historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Kohan, Walter, *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.
- Locke, John, *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*. Buenos Aires, Prometeo-Universidad de Quilmes, 2003.
- Marcuse, Herbert, *El hombre unidimensional*. Barcelona, Ariel, 1987.
- Marx, Karl, *La ideología alemana*. Barcelona, Grijalbo, 1970.
- Morán, Julio César, *Los filósofos y los días. Escritos sobre conocimiento, arte y sociedad*. La Plata, De la Campana, 2006.

- Morán, Julio César, *Por el camino de la filosofía. Pensar de nuevo la modernidad*. La Plata, De la Campana, 2006.
- Nietzsche, Friedrich, *El crepúsculo de los ídolos*. Madrid, Alianza, 1973.  
— — —, *Genealogía de la moral*. Madrid, Alianza, 1985.  
— — —, *Segunda consideración intempestiva. Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Madrid, Biblioteca Nueva, 1999.
- Oliveras, Elena, *Estética. La cuestión del arte*. Buenos Aires, Ariel, 2005.  
— — —, "¿Cuándo hay arte?", en *Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI*. Buenos Aires, Emecé, 2008.
- Pestre, Dominique, *Ciencia, dinero y política*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2005.
- Platón, *La República*. Buenos Aires, Eudeba, 1963
- Ricoeur, Paul, *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid, Arrecife-Universidad Autónoma de Madrid, 1999.  
— — —, *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Sartre, Jean Paul, *Qué es la literatura*. Buenos Aires, Losada, 1990.
- Vattimo, Gianni, "Muerte o crepúsculo del arte", en *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona, Gedisa, 1986 (trad. A. L. Bixio).
- Rousseau, Jean Jacques, *Del contrato social*. Madrid, Tecnos, 1990.  
— — —, *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, varias ediciones.
- Weston, Anthony, *Las claves de la argumentación*. Barcelona, Ariel, 1994.



PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

Dn. Daniel Scioli

DIRECTOR GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PRESIDENTE DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Mario Oporto

VICEPRESIDENTE 1° DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Daniel Lauría

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Daniel Belinche

DIRECTOR PROVINCIAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Jorge Ameal

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Dr. Néstor Ribet

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Mg. Claudia Bracchi

DIRECTOR DE PRODUCCIÓN DE CONTENIDOS

Lic. Alejandro Mc Coubrey

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

GOBERNADOR

Dn. Daniel Scioli

DIRECTORA GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

PRESIDENTA DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Dra. Silvina Gvirtz

VICEPRESIDENTA 1° DEL CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Prof. Daniel Lauría

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN

Mg. Claudia Bracchi

DIRECTORA PROVINCIAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Sandra Pederzoli

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Dr. Néstor Ribet

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Prof. María José Draghi

DIRECTOR DE PRODUCCIÓN DE CONTENIDOS

Lic. Alejandro Mc Coubrey