

INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DE LA PROVINCIA DE LA RIOJA¹

INTRODUCTION TO PHILOSOPHY IN INITIAL TEACHER TRAINING
IN THE PROVINCE OF LA RIOJA

Por *Iván A. BUSSONE*(*)

RESUMEN: En la provincia de La Rioja, en el presente año se está llevando a cabo un proceso de actualización de los Diseños Curriculares de carreras de Profesorados que forman para el nivel secundario. Esta actualización responde a los lineamientos plasmados en la Resolución del CFE N° 24/07. La construcción de un diseño curricular implica una selección cultural, un “recorte” de aquellos saberes que se consideran relevantes para -el caso particular que nos compete- la formación docente inicial. En este sentido: ¿Cuáles son los criterios para seleccionar esos saberes? ¿Conviene incluir saberes filosóficos? ¿Cuáles son las contribuciones de la Filosofía a la formación docente inicial? ¿Conviene agrupar dichos contenidos en una unidad curricular que tenga el carácter de disciplina filosófica? En caso de una unidad curricular como “Filosofía” o “Introducción a la filosofía”, ¿cuál es la mejor opción para su organización y desarrollo? Estas y otras preguntas exigen una respuesta para justificar la importancia de la presencia de la Filosofía en la formación inicial de profesorado.

Sostenemos que la inserción de la unidad curricular Filosofía en la formación de los docentes posee un carácter instrumental y propedéutico, además del formativo propio. El saber filosófico posee características particularmente apropiadas para favorecer la autonomía intelectual, promoviendo la problematización, reflexión, discusión y comprensión. Tiene como fin potenciar, en el estudiante, la capacidad crítica de los saberes tanto como la oportunidad de integrar los mismos en un complejo entramado de ideas, en permanente construcción, fundados en torno a dos cuestiones: la pregunta por el hombre (problema antropológico) y la pregunta por el conocimiento (problema gnoseológico), reservando la cuestión ética para la unidad “Ética y deontología docente”.

PALABRAS CLAVES: Filosofía – formación docente inicial – diseño curricular – educación

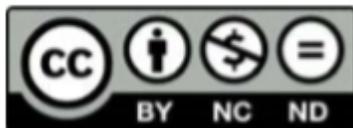
¹ Artículo recibido el 06 de agosto de 2024 y aprobado para su publicación el 30 de septiembre de 2024. El presente trabajo es la ponencia presentada en la *III Jornadas Virtuales de Enseñanza de la Filosofía – “La importancia de enseñar Filosofía en la escuela secundaria y en la Formación de Profesores”*, organizada por la Facultad de Humanidad, Universidad Nacional de Salta y llevada a cabo los días 3 – 5 de agosto de 2023.

(*) Lic. en Ciencias de la Educación (UNCa), Lic. en Educación Religiosa (UFASTA), Magíster en Educación con Especialización en Formación de Profesorado (Universidad de Jaén, España) y doctorando en el Doctorado en Educación (UCC). Graduado en el Programa para Docentes Argentinos, *School of Education & Information Studies*, Universidad de California (EEUU). Se desempeñó como docente y en actividades de gestión en el nivel secundario y superior. Desde el 2023 coordina el área de Desarrollo curricular de la Dirección General de Educación Superior de La Rioja. Miembro de la Red de Especialistas en Política Educativa de América Latina (RED), Oficina para América Latina del IPE UNESCO. Contacto: iabussone@gmail.com

ABSTRACT: In the province of La Rioja, this year a process of updating the Curricular Designs of Teacher Training Programs for the secondary level is being carried out. This update responds to the guidelines set forth in CFE Resolution No. 24/07. The construction of a curricular design implies a cultural selection, a “cut” of those knowledge that are considered relevant for -in the particular case that concerns us- initial teacher training. In this sense: What are the criteria for selecting this knowledge? Is it convenient to include philosophical knowledge? What are the contributions of philosophy to initial teacher training? Is it convenient to group such contents in a curricular unit that has the character of a philosophical discipline? In the case of a curricular unit such as “Philosophy” or “Introduction to Philosophy”, what is the best option for its organization and development? These and other questions require an answer to justify the importance of the presence of Philosophy in initial teacher training.

We maintain that the insertion of the Philosophy curricular unit in teacher training has an instrumental and propaedeutic character, in addition to its own formative character. Philosophical knowledge has particularly appropriate characteristics to favor intellectual autonomy, promoting problematization, reflection, discussion and understanding. Its purpose is to enhance, in the student, the critical capacity of knowledge as well as the opportunity to integrate them into a complex framework of ideas, in permanent construction, based on two questions: the question of man (anthropological problem) and the question of knowledge (gnoseological problem), reserving the ethical question for the unit “Ethics and teaching ethics”.

KEY WORDS: Philosophy - initial teacher training - curricular design - education - philosophy



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar.
© Universidad Católica de Córdoba

DOI [http://dx.doi.org/10.22529/rbia.2024\(5\)02](http://dx.doi.org/10.22529/rbia.2024(5)02)

I. INTRODUCCIÓN

Esta presentación se inscribe en el eje “La presencia de la Filosofía y su enseñanza en la formación de profesores” y procura ofrecer una respuesta para justificar la importancia de que estudiantes de Profesorados reciban formación en Filosofía. Esta reflexión surge del proceso de actualización de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) de carreras de Profesorados que forman para el nivel secundario de la provincia de La Rioja, que se está llevando a cabo en el presente año.

II. ESCENARIO POLÍTICO DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, el 14 de diciembre del 2006 se inicia en Argentina todo un proceso de transformación educativa. El artículo 37 de la mencionada Ley establece que el Estado Nacional argentino, como sus provincias, “tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio”. Por otra parte, en el artículo 76 crea, en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como órgano regulador de la formación docente en el país y responsable de “promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua”, entre otras acciones.

Se denomina formación docente inicial a aquella trayectoria formativa que cursa un estudiante para desarrollar las competencias profesionales y poder obtener la titulación correspondiente, que lo habilita a ejercer la función docente. Se denomina formación docente continua a aquella que recibe como profesional de la educación y que se despliega mientras está en ejercicio, para especializarse o actualizarse.

En esta presentación nos centraremos en la formación docente inicial cuyo proceso de reforma curricular se inició con los Lineamientos curriculares Nacionales de Formación Docente Inicial (LCN), aprobados por Resolución CFE N° 24/07. En el año 2008, la jurisdicción de La Rioja aprueba los Lineamientos Curriculares Provinciales de Formación Docente Inicial (Resolución N° 1038/08), con la que adhiere a los LCN y toma decisiones dentro de los márgenes que esta última normativa le concede. Es la Dirección General de

Educación Superior la que coordina y articula el sistema provincial de formación docente que está integrado por todos los Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal y privada reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación de La Rioja y acreditados debidamente ante el INFD. Aquella Dirección es la responsable de la política pública de la educación superior no universitaria de la jurisdicción y quien tuvo a cargo la reforma curricular de la formación docente inicial de las carreras de profesorado.

Uno de los cambios introducidos por la Resolución CFE 24/07 es el referido a la carga horaria total de las carreras, estableciendo como mínimo 2600 horas reloj y como máximo 2800 horas reloj, distribuidas en 4 años. Estos años académicos están constituidos por 32 semanas de clase para las unidades curriculares anuales y 16 para las unidades curriculares cuatrimestrales.

El marco normativo nacional recomienda establecer diversos formatos pedagógicos (talleres, seminarios, módulos, laboratorios, etc.) en las unidades curriculares. Y lo hace con el fin de propiciar la articulación de estrategias de enseñanza diversas que posibiliten una mayor participación de los estudiantes y el desarrollo de sus capacidades para enseñar. La novedad radica en que recupera los formatos con estructura disciplinar. Antes había unidades como “Enseñanza y aprendizaje”, “Actores y vínculos involucrados en el proceso de enseñanza”, “Instituciones educativas y PEI”, etc., que tenían una estructura modular y que fueron reemplazados por un enfoque disciplinar: “Didáctica general”, “Psicología educacional”, por dar algunos ejemplos. Las ventajas que los LCN plantean a este enfoque son:

Los cuerpos de conocimiento disciplinario que ha producido la comunidad humana a lo largo de la historia introducen al alumno a una determinada forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de modos de pensamiento, de métodos sistematizados de búsqueda e indagación, siempre que el conocimiento se conciba más como un proceso permanente que como un conjunto estático de resultados.

La organización disciplinar de los contenidos curriculares del campo de la formación general es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y de favorecer su apropiación. Las disciplinas poseen un campo semántico coherente, con unidad y

significación autónoma y una estructura sintáctica específica que hace referencia al método de producción del conocimiento producido (Anexo Res. CFE 24/07, art. 38 y 39).

Asimismo, una novedad que introdujeron los LCN expresa que los distintos Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ), cualquiera sea la especialidad o modalidad para la que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento:

Campo de Formación General: tendiente a desarrollar una formación humanística y un dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes.

Campo de la Práctica Profesional: dirigida al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

Campo de la Formación Específica: orientada al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como las características y necesidades de los alumnos en los niveles individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma (cf. Anexo Res. CFE 24/07, art. 30).

Del total de la carga horaria, los LCN definen esta variabilidad:

Formación General: 25% - 35%

Formación Específica: 50% - 60%

Formación en la Práctica Profesional: 15% - 25%.

En la provincia de La Rioja optaron por los siguientes porcentajes:

Formación General: 25%

Formación Específica: 55%

Formación para la Práctica Profesional: 20%.

Los DCJ, una vez aprobados por el Ministerio de Educación de la Nación, tienen una validez de 5 años o 5 cohortes. Concluido ese lustro, debe realizarse una actualización de los mismos. En su defecto, deberá solicitarse al INFD una prórroga de la validez de los títulos que

ofrece. En el caso particular de la provincia de La Rioja, los DCJ para las carreras de Profesorados de Educación física, educación especial y artísticas fueron actualizados en el año 2018. Este es el motivo por el cual la Dirección General de Educación Superior, con prácticamente un nuevo equipo en su área de desarrollo curricular, decide iniciar en el presente año un proceso de actualización de los DCJ de las carreras de Profesorados que forman para el nivel secundario (incluidos Profesorados de Inglés, Francés y Educación tecnológica, tres carreras que forman para todos los niveles obligatorios del sistema educativo). Asimismo, reserva el 2024 para iniciar la actualización de los DCJ correspondientes a los Profesorados para Nivel inicial y Nivel primario. Y en el 2025 hará lo propio con los Profesorados de Educación física, educación especial y artísticas.

Una reforma de los diseños curriculares y una actualización de los mismos son dos acciones diferentes, cuya distinción no está explicitada en la bibliografía especializada. Me permito ensayar una distinción: en ambos casos se trata de modificaciones en los diseños curriculares vigentes, pero difieren en la magnitud de esos cambios. Una reforma o cambio de diseño curricular implica modificaciones sustanciales que pueden involucrar cambios de concepciones pedagógicas, epistemológicas, sobre el aprendizaje, la enseñanza. Puede implicar un reemplazo de la estructura curricular, sustitución de gran parte de las unidades curriculares que la integran, todo ello movido por una modificación en los perfiles de egresados. Por su parte, una actualización curricular se refiere a modificaciones de menor envergadura. Se trata de ajustes que se realizan al diseño curricular en función de los cambios socio-culturales (particularmente en el ámbito del conocimiento académico), el nuevo marco normativo y también en función de ciertas debilidades encontradas en los diseños vigentes luego de una lectura evaluativa de los mismos o de lo detectado a partir de su desarrollo.

Para la actualización de los DCJ de La Rioja, se toma como fuentes los LCN ya mencionados, los *Informes de Evaluación de Desarrollo Curricular elaborados por el INGD y el documento Orientaciones para la actualización de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para la formación docente. Acuerdos alcanzados por la Mesa Federal de Formación Docente Inicial. Años 2018-2019*. Sin lugar a dudas se toma como referencia los DCJ vigentes y se consultan sus respectivos Informes técnicos, elaborados por el organismo nacional que los evaluó y acreditó. Se consideran,

además, los aportes de los docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia.

En estos procesos de actualización curricular, se planteó nuevamente la pregunta de la pertinencia y conveniencia de incluir disciplinas estrictamente filosóficas. Es una expresión de lo que Andrés Santa-María, Claudio Tapia Figueroa y Lorena Zuchel (2020), recuperando una contribución de Nussbaum, consideran la “silenciosa” crisis educativa actual:

crisis que nace del énfasis exacerbado de las políticas educativas centradas en el ‘progreso económico’ en desmedro de aquellas que ponen su foco en el ‘desarrollo humano’. Es silenciosa por cuanto no se le ha tomado el debido peso, aun cuando sus consecuencias sociales amenazan con ser devastadoras en cuanto al cumplimiento del ideal de una vida en sociedad auténticamente democrática, que debería descansar sobre un sistema de valores cuyo desarrollo sería eminentemente promovido en el contexto del cultivo de las humanidades y las artes, en la medida en que promueve actitudes como la autonomía, el pensamiento crítico, el respeto y la empatía (p. 21).

En el caso particular de Argentina, esta cuestión se ve salvada en la formación docente inicial por los LCN citados anteriormente. En ellos, se concibe a la docencia como una profesión centrada en la enseñanza. A su vez, entiende a esta como “una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales” (Anexo Res. CFE 24/07, art. 22). En otras palabras, se distancia de una concepción meramente técnica de la docencia. Es más, explícitamente menciona a la Filosofía y sus grandes problemas filosóficos como ejemplo de las disciplinas que se deben recuperar para la construcción de los DCJ como responsables de la generación de los grandes marcos conceptuales que propician la formación crítica y el juicio profesional para la toma de decisiones pedagógicas (art. 42). Paradójicamente, en el año 2018, mediante la Resolución N° 337, el Consejo Federal de Educación aprueba el *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial* en el que enumera una serie de capacidades que se deben lograr en la formación docente inicial. Dichas capacidades se circunscriben prácticamente a la cuestión didáctica, estando ausente todo aquello vinculado con la reflexión. Si el docente ocupa un lugar

axial “en la dinámica de la transformación educativa, le exige situarse ante su ejercicio profesional en particular y ante la práctica educativa en general, con nuevas y renovadas actitudes crítico-reflexivas y participativas” (Villanueva, 2006, p. 208) y no como un mero funcionario o recurso del Estado.

III. JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LA FILOSOFÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

La construcción de un diseño curricular (o su actualización) implica una selección cultural, un “recorte” de aquellos saberes que se consideran relevantes para –en el caso particular que nos compete– la formación docente inicial. En este sentido: ¿Cuáles son los criterios para seleccionar esos saberes? ¿Conviene incluir saberes filosóficos? ¿Cuáles son las contribuciones de la Filosofía a la formación docente inicial?

La respuesta la podemos encontrar en el perfil del egresado que se procura formar. Este está estrechamente relacionado con la actividad profesional que desempeñará el futuro egresado. Parafraseando a Mauricio Santiago (2020), toda práctica docente pone de manifiesto ideas filosóficas –explícitas o implícitas, conscientes o no de ellas– y, al llevar a cabo una práctica docente, también se puede filosofar sobre ella. Las ideas filosóficas que operan en los docentes (circunscribiéndonos a las cuestiones del quehacer educativo del ámbito formal o escolar) son principalmente las siguientes:

- *Concepción antropológica*: la concepción acerca del ser humano se constituye en el punto de partida y en el punto de llegada de las prácticas pedagógicas. La cuestión antropológica es crucial ya que, si la educación acaece solamente en el hombre (Manganiello, 1994), según la concepción que se tenga de hombre será cómo se concibe a la educación ya que el ser humano es el punto de partida de la educación y el fin de la misma, en cuanto que todos los esfuerzos educativos están orientados al modelo de hombre que se aspira. Si la educación es una instancia privilegiada en el proceso de humanización del hombre, cualquier proyecto educativo requiere de un esbozo, idea o imagen previa del hombre que permita formular una noción clara de ‘persona educada’ que oriente, a modo de fin o intención, toda la labor didáctica, de planificación o de evaluación que el profesor debe asumir necesariamente (Santa-María, Tapia

Figueroa y Zuchel, 2020). Es el punto de partida, porque las expectativas que los docentes generan sobre sus estudiantes están supeditadas a las posibilidades o límites que les adjudican a éstos, frente a la educación que se les ofrece. Esas expectativas condicionan, y hasta a veces determinan, las decisiones pedagógicas que asumen los docentes. Es posible extender esta concepción del hombre en la manera como se relaciona consigo mismo, con sus estudiantes, con sus pares y con el resto de los integrantes de la comunidad educativa.

- El contenido que seleccionan y efectivamente enseñan, y el modo como lo enseñan, da cuenta de una *concepción* acerca de la *realidad* que explica ese conocimiento y también una concepción sobre el mismo *conocimiento* (modos de producción y justificación) puesto que este es la herramienta con la que operan continuamente los docentes.

- La actividad de la enseñanza trata de una acción intencional y, por lo tanto, susceptible de juicio moral. En este sentido, cada decisión que se toma “pone en juego” los valores (aspecto axiológico) que sostiene cada docente y las normas morales a las que se adscribe. Responde al interrogante de qué debo hacer (*concepción ética*), “pregunta [que] hace referencia a la regla que deben seguir mis actos libres, la cual establece la distinción entre el bien y el mal” (Lasa, 2016, p. 8). Ello emana en una noción sobre la ética. La ética rige para los actos humanos, incluidos los relacionados con la profesión, por eso se torna necesaria una especialización de la ética para determinadas profesiones. De allí surge la ética profesional o deontología que busca aplicar los principios generales de la ética al caso particular de una profesión específica, particularmente en aquellos aspectos que tienen incidencia social.

- Recuperando la idea aristotélica de que el fin es el principio de la acción y término de la misma, la educación es una acción que tiene una finalidad. Y “alcanzar una comprensión de ésta como una unidad en la diversidad de acciones educativas, en la medida en que ese fin último proporciona una ‘unidad de orden’ hacia la cual se dirigen los diversos fines particulares” (Santa-María, Tapia Figueroa y Zuchel, 2020, p. 30) resulta de gran valor para poder fundamentar y tomar decisiones pedagógicas más apropiadas. La cuestión teleológica de la educación proporciona a los educadores la posibilidad de encuentro con el sentido de su labor pedagógica (González de Zuttión, 2006).

¿Cómo se pueden formar, anticipar o modificar estas ideas que operan en las prácticas educativas? Esto es un desafío para la formación docente inicial en la que deben recuperar las nociones previas (o los principios) que cada formando tiene y, a partir de ellos, ofrecerles una mayor sistematicidad y/u otras posturas alternativas. Para ello es apropiado analizar casos (reales o ficticios) o plantear problemas a resolver o dilemas, pero siempre apelando al marco teórico que se está trabajando. Es un modo de “hacer consciente” sus concepciones y confrontarlas con otras para fortalecerlas o cambiarlas.

Como se podrá percatar, es necesario que en la formación docente inicial se logre una solvencia en la/s disciplina/s para las cuales se preparan para enseñar en un futuro. Asimismo, es un requisito desarrollar destrezas técnicas y metodológicas orientadas a la enseñanza. Todo ello es necesario, no hay duda de eso, pero no es suficiente. Es necesario completar con una formación que permita comprender los supuestos, los principios y fundamentos que informan (teoría) y dan forma (práctica) a la educación (Villanueva, 2006). Siguiendo a Jorge Noro (2021): “No basta la filosofía para fundamentar y poner en marcha la educación, pero no hay un verdadero fundamento de la educación sin la presencia de la filosofía” (p. 1). Por lo tanto, la filosofía “debe ser tomada en consideración para comprender mejor y perfeccionar la educación, como parte del basamento científico que ofrece cualquier esfera de la actividad humana para su mejora” (Ramos Serpa, 2015, pp. 292-293).

IV. ALTERNATIVA EN LOS DCJ DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL.

No es posible incrementar unidades curriculares a los DCJ vigentes de la provincia de La Rioja. Es más, es necesario reducir la cantidad de unidades curriculares ya que el documento *Orientaciones para la actualización de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para la formación docente* prescribe que no haya más de 30 espacios curriculares para las carreras que forman para un solo nivel. Tampoco es viable incrementar la carga horaria total de los DCJ ya que todos estaban excedidos del máximo de horas, es decir, de las 2800 horas. Los DCJ vigentes cuentan con 2 (dos) unidades curriculares específicamente filosóficas que fueron cuestionadas por equipos técnicos anteriores de la Dirección General de Educación Superior. Sin embargo, dado los fundamentos presentados precedentemente, se optó por darle continuidad a esas dos

unidades curriculares a saber: “Filosofía” y “Ética y deontología docente”. Ambas integran el campo de formación general, son cuatrimestrales y se ubican en 1° y 4° año, respectivamente. Tienen formato de materia o asignatura, puesto que los LCN recomiendan que la selección y organización del campo de formación general esté basado en enfoques disciplinares.

La inserción de la unidad curricular “Filosofía” (en DCJ de otras jurisdicciones se denomina “Introducción a la filosofía”) posee un carácter instrumental y propedéutico, además del formativo propio. El saber filosófico posee características particularmente apropiadas para favorecer la autonomía intelectual, promoviendo la problematización, reflexión, discusión y comprensión, con el fin de potenciar en el estudiante la capacidad crítica de los saberes tanto como la oportunidad de integrar los mismos en un complejo entramado de ideas en permanente construcción, fundados en torno a dos cuestiones: la pregunta por el hombre, en tanto sujeto de la educación y la cultura, y la pregunta por el conocimiento (problema gnoseológico). La selección de estas dos problemáticas, que no agotan la reflexión filosófica, obedece a que ofrecen los supuestos teóricos sobre los que se basan teorías que serán abordadas en otras unidades curriculares tales como Pedagogía, Psicología educacional, Sociología, Ética y deontología, etc. Por otro lado, la relación entre educación, concepción de hombre y conocimiento es una problemática pedagógica central, no sólo de las prácticas especulativas, sino también de las educativas, tanto institucionales como áulicas, como se dijo anteriormente.

El problema del conocimiento constituye un componente central del desarrollo histórico filosófico que caracteriza a la filosofía como cuestionadora de supuestos. El estudio de los temas vinculados con la gnoseología permitiría a los estudiantes analizar la relación entre conocimiento y conocimiento escolarizado; reconocer los supuestos subyacentes a las nociones comúnmente adoptadas y reproducidas en torno de la temática en cuestión, cómo evaluar su alcance, límites y dificultades.

Se pretende que los contenidos sean abordados combinando la contextualización histórica de diversas posturas y autores con el planteamiento de los problemas seleccionados, sin hacer una “historia del pensamiento filosófico” o una “historia de los filósofos”.

Desde y con la reflexión filosófica se puede, en la formación de los futuros docentes, colaborar con la enseñanza del arte de preguntar, un arte que se anima a interrogar por los sentidos del tiempo presente a partir de las circunstancias en las cuales estudiantes y docentes realizan la experiencia del filosofar, tratando de promover experiencias concretas del preguntar que devengan aprendizaje filosófico (D'Iorio, 2010, p.13). Es por ello que se sugieren, desde los DCJ, los grupos de discusión y reflexión como estrategia orientada a construir espacios de debate, que promuevan el cuestionamiento de lo obvio y el desarrollo de la capacidad argumentativa, más que el acopio de información. Las respuestas elaboradas por filósofos deberán ser el disparador para articular posturas, reconstruir concepciones, comprender y discutir los fundamentos de los debates.

El objetivo irrenunciable del campo de la formación general, según los LCN, es contribuir a que los futuros docentes tomen una posición ético-política para decidir en términos pedagógico-didácticos. El componente ético no es, pues, algo ajeno o marginal al ejercicio profesional, por el contrario, forma parte del mismo. La docencia, por más que quisiera refugiarse en la mera transmisión de información, es por naturaleza una actividad moral. “La relación ética y educación tiene que estar presente en la formación de cualquier maestro o profesor. Es parte, y central, de su formación básica general” (Cullen, 2000, p. 82). Es por ello que se reserva la unidad curricular “Ética y deontología docente” con la finalidad de aportar elementos teórico-metodológicos que permitan, a los estudiantes, asumir el carácter ético de la docencia a partir de la reflexión sobre sus propias prácticas y reconociendo alternativas posibles.

Esta unidad curricular no puede quedarse en el plano ideal ni tampoco sólo en el plano descriptivo. Tiene que poder interactuar con estos dos planos: lo ideal como parámetro para analizar la realidad, para cotejar la distancia entre ésta y lo ideal, para desafiar los hechos, para actuar en referencia al ideal planteado. Para el logro de este cometido, se sugiere en el DCJ, el análisis de dilemas éticos, la observación de casos “problema”, la propuesta de soluciones a través del debate argumentativo, los juegos de roles, el análisis de testimonios.

Una problemática pendiente es la cuestión teleológica de la educación que será absorbida fundamentalmente por la unidad “Pedagogía”. Ahora bien, todo lo expresado en este apartado

no niega la posibilidad y exigencia de que varias temáticas filosóficas y, sobre todo, actitudes filosóficas estén transversalmente en las demás unidades curriculares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Cullen, C. A. (2000). El lugar de la ética en la formación docente. En O. Guariglia, G. F. J.-C. Filloux, J. Nathanson, C. A. Cullun, V. Mancpovsky, C. A. Sero de Bottinelli, Reflexión ética en educación y formación (pp. 66-83). Novedades Educativas; Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

D'Iorio, G. (2010). Filosofía. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Filosofia.pdf>

González de Zuttión, M. (2006). La filosofía de la educación. Anábasis.

Lasa, C. (2016). El conocimiento filosófico y una historia de amenazas. Cuadernos Universitarios, 9, 31-35. Publicaciones Académicas de la Universidad Católica de Salta (Argentina).

Manganiello, E. M. (1994). Introducción a las ciencias de la educación (26ª ed.). Librería del Colegio.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007). Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial.

Noro, J. (2021). Fundamentos filosóficos y educación: tensiones, encuentros y perspectivas [Material del aula virtual]. Seminario enfoques filosóficos, antropológicos y sociológicos de la educación, Universidad Católica de Córdoba.

Ramos Serpa, G. (2015). La contribución de la filosofía al perfeccionamiento de la educación: los fundamentos filosóficos de la educación. En I. E. Ramírez Hernández (Comp.), Voces de la filosofía de la educación (pp. 291-305). Ediciones del Lirio; CLACSO.

Santa-María, A., Tapia Figueroa, C. y Zuchel, L. (2020, abril/junio). El papel de la filosofía de la educación en la formación inicial docente: tensiones entre el discurso y la Praxis. *Marília*, 43(2), 19-38. <http://doi.org/10.1590/0101-3173.2020.v43n2.02.p19>

Santiago, M. (2019). Filosofía en la docencia: aportes para su reflexión. *Diálogo Interdisciplinario sobre Educación (REDISED)*, 1(2), 70-82. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/redised/article/view/1597>

Villanueva, J. (2006). La filosofía y la formación docente. Hacia la construcción y consolidación de una praxis educativa más conciente, crítica y participativa. *Laurus*, 12 (Ext.), 206-235. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109912>