

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROBLEMÁTICAS FILOSÓFICAS Y EDUCACIÓN

Prof. Adjunto a cargo: Eduardo Sota
Prof. Asistente: Ana Testa
Prof. Asistente: Edgar Rufinetti
Prof. Adscripta: Fabiana Barbero
Primer Semestre 2014

PROPUESTA PROGRAMÁTICA

Justificación

A diferencia de determinadas disciplinas autocontenidas de la filosofía tales como la Metafísica o la Teoría del Conocimiento, otras más bien se han dirigido a dar cuenta de objetos exteriores a ella, tales como la Filosofía de la Educación; sin embargo todas estas disciplinas estuvieron (y quizás aún estén), animadas de un propósito común fundacionista, sea el ser de los entes, sean las razones últimas de la acción o la justificación de los valores morales, sea la justificación última de los supuestos subyacentes de la Teoría de la Educación y/o Pedagogía. La actual nominación-Problemáticas Filosóficas y Educación- supone, empero, un giro estimable en cuanto a la empresa y aspiraciones más modestas que debe animar a la tarea filosófica a propósito de la educación: inferir, de los diversos contenidos pertinentes de la primera, aquellas tesis que sean relevantes para el buen desarrollo de las prácticas de la segunda. De todos modos, y bajo nuestra lectura, este desplazamiento requiere una alteración más radical que revele, tal vez, el genuino compromiso que encubre dicha nominación: las problemáticas educativas que demanden el auxilio y/o elucidación filosófica. En breve, dicha alteración que no es sino una inversión, implica disolver la filosofía como un tribunal que prescribe enunciados normativos a la tarea educativa para, en vez de ello, identificar aquellos supuestos controvertidos de la referida tarea que requieran del esclarecimiento filosófico. En suma, reemplazar la conjunción por la preposición: problemas filosóficos *de* la educación. De lo que se trata, como nos dice Houssaye (2003), es de “hacer surgir un pensamiento *de* o *sobre* la educación, articulado con los debates, los objetivos y las posiciones que constituyen el normal desenvolvimiento del proceder filosófico. La pertenencia

al campo filosófico o al campo educativo deja de ser importante como tal”. De lo que se trata pues, es de desarrollar un filosofar *en* la educación.

En efecto, la Teoría Educativa en tanto teoría práctica dirigida a regular y/o prescribir los comportamientos en orden a determinados fines, obedece a una estructura epistemológica compleja en cuanto está conformada por presupuestos de distinta naturaleza cognoscitiva y práctica y sometida, por lo mismo, a diversos criterios de evaluación en orden a una discusión razonable sobre su grado de aceptabilidad. En este sentido, Meirieu y Devalay formulan en términos precisos las dimensiones que vertebran dicha teoría: “un polo **Axiológico** (definición de los fines y la movilización de la reflexión filosófica y política); otro, **Científico** (los conocimientos elaborados por las Ciencias Humanas: sociología, economía...); y uno **Praxeológico** (el cual se refiere a la instrumentalización posible y al registro de la acción regulada)”. Naturalmente sobre cada uno de ellas la filosofía puede, en principio y con mayor o menor pertinencia y competencia, llevar a cabo sus estrategias analíticas de problematización como así también sus contribuciones propositivas. Un carácter seguramente más tenue tendrá su intrusión sobre la última, ya que el planteo sobre el ‘cómo hacer’ en el dominio de la práctica es atributo intrínseco del pedagogo, autorizado, en parte, por los compromisos derivados de los supuestos precedentes. Respecto del Científico, el abordaje filosófico en relación a este dominio supone una aproximación epistemológica, más precisamente, una elucidación en el marco de la Teoría del Conocimiento en orden a identificar y evaluar las diversas relaciones posibles entre determinadas disciplinas empíricas y el razonamiento y juicio práctico que subyace, en definitiva, a toda prescripción educativa. Por otra parte, y de suyo, el polo Axiológico solicita la intervención de la Ética y la Filosofía Política en orden a problematizar los fines y valores educativos propuestos. Por último, y en íntima conexión con éstos, el interrogante sobre el sujeto de la educación invoca la presencia del acervo de la Antropología Filosófica.

A partir de la ceñida digresión precedente, es plausible colegir de la propia estructura conceptual de la Pedagogía, las dimensiones susceptibles de debates que autorizan el escrutinio filosófico y que girarán en derredor de *quién es el sujeto (de la educación), cómo justifica su acción y para qué actúa –fines y valores-*. Así, el trípode disciplinario esencialmente involucrado en tales esferas controversiales resulta ser el conformado por la Antropología, la Teoría del Conocimiento y la Ética y Teoría Política.

A través de estos diversos dominios advertiremos que bajo determinados aspectos, el destino y paradoja que envuelve al filósofo y al pedagogo es común: el mismo logos inquisitivo que pone en cuestión las creencias establecidas y revela, así, su carácter emancipatorio, es el que eventualmente adopta la función justificadora de unas formas de verdad en cuyo nombre se pretende el gobierno de la ciudad y la formación de los ciudadanos.

Objetivos

- Caracterizar el fenómeno educativo como praxis y teoría, y la diversidad de problemas que lo atraviesan cuanto las respuestas renovadas que se exigen.
- Delimitar y utilizar las diversas estrategias conceptuales y metodológicas proporcionadas por la tradición filosófica a los fines de explicitar los compromisos conceptuales de trasfondo de las respuestas pedagógicas brindadas a los problemas educativos inventariados.
- Articular algunas de las posibles tesis derivadas de la Ética, la Antropología y la Teoría del Conocimiento a los fines de elucidar las discusiones irresueltas que alientan el debate pedagógico, particularmente en el plano axiológico y relativo a la justificación del conocimiento.
- Transferir el entrenamiento conceptual alcanzado al análisis de cuestiones preeminentemente educativas.
- Incorporar al “ethos” pedagógico del alumno, la sensibilidad intelectual por el abordaje filosófico de los problemas educativos.

Contenidos

I.- Educación, teoría de la educación y filosofía.

La filosofía asumida en su función elucidadora se convierte en un saber de segundo orden, un saber que tiene otro saber por objeto, considerado un saber de primero orden; en este caso, la Pedagogía y/o Ciencias de la Educación cuyos mismos vocablos son portadores de significaciones y cometidos distintos.

- El término *Pedagogía* tal como es empleado en la tradición filosófica alemana del siglo XIX, propia del idealismo neo-kantiano, denota la inseparable relación entre filosofía y educación. La pedagogía se ubica dentro de las Ciencias del Espíritu en tanto introduce al educando en el mundo de sentidos, de valores y del deber ser.
- El concepto de *Ciencias de la Educación* pertenece a la *episteme* positivista. Se rechaza explícitamente el término *pedagogía* por su compromiso con la filosofía, para intentar convertir la reflexión sobre la educación en una ciencia positiva -de *hechos*-

que trata sobre el sistema y los métodos que permitan responder a los cambios que reclama la coyuntura social.

- Una recomendable elucidación epistemológica debería articular e integrar de una manera coherente y persuasiva las dimensiones factuales, abordadas por las teorías científicas particulares, y las dimensiones axiológicas-normativas, propias de la perspectiva filosófica para, finalmente, comprometerse con prescripciones acerca de lo que *debería hacerse*.
- Una crítica no consiste en decir que las cosas no están bien como están. Consiste en ver sobre qué tipo de evidencias, modos de pensar adquiridos y no reflexionados reposan las prácticas que se aceptan.

Bibliografía

- FILLOUX, J. C. (2008) *Epistemología, Ética y Ciencias de la Educación*, Córdoba, Editorial Brujas.
- FOUCAULT, M. (1995) *¿Qué es la crítica?* Revista de Filosofía, N° 11.
- LARROSA, J. (2003) “Saber y educación”, en Houssaye, J. (2003) *Educación y filosofía*, Eudeba, Bs. As.
- MEIRIEU, P. (2003) *Emilio, vuelve pronto... ¡se han vuelto locos!* Santiago de Cali, Nueva biblioteca Pedagógica.
- MOORE, T. (1983) *Introducción a la teoría de la educación*. Alianza Editorial, Madrid.
- SOTA, E. (2013) *Reivindicación de la dimensión normativa en la Pedagogía*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Publicado en CD.

Textos complementarios

- Kohan, W. (1996) *Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales*

Textos de trabajos prácticos

- DEWEY, J. (2002) *Democracia y Educación*, capítulos 1, 2, 3, 14. Edic. Morata, Bs. As

II El presupuesto del conocimiento

La metáfora dominante es pensar que entender cómo se conoce mejor es entender cómo se mejora la actividad de una actividad cuasi-visual, el Espejo de la Naturaleza y encontrar dentro de él una clase privilegiada de representaciones tan irresistible que sean indubitables. Por el contrario, en una perspectiva holista se abandona las pretensiones de un fundamento que sirva de base al conocimiento y se promueve una conversación que superen los desacuerdos entre disciplinas y discursos.

- El pragmatismo eleva a un lugar privilegiado la categoría de acción asignándole un estatuto derivado a la dicotomía sujeto y objeto. La acción es algo lógicamente anterior a la división conceptual de sujeto y objeto ya que esta distinción sólo es concebible una vez que se ha reconocido ese juego dialéctico entre la espontaneidad de la acción y las resistencias que se encuentran en el camino.
- Dewey caracteriza la unidad de comportamiento como la célula de la situación en la que sujeto, objeto y entorno están dados de una sola vez y evolucionan conjuntamente como una unidad orgánica.
- Putnam, apoyándose en la tradición pragmatista, socava la distinción hecho/valor al mostrar que los juicios de valor paradigmáticos son tan susceptibles de estar

garantizados racional-experiencialmente como lo son los juicios de medios-consecuencias.

Bibliografía

Faerna, A. (1996) *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Siglo XXI, Madrid.

Putnam, H. (1997) *La herencia del pragmatismo*. Caps. 6 y 7. Paidós, Barcelona

Textos complementarios

Putnam, H. (2004) *El desplome de la dicotomía hecho-valor*, cap. 7. Bs. As. Paidós

Textos de trabajos prácticos

Dewey, J. (1952) “Cómo la filosofía va en busca de lo inmutable” en *La busca de la Certeza*, Fondo de Cultura Económica

III El presupuesto antropológico

Las preguntas acerca del saber y del deber encuentran su unidad en la pregunta antropológica última: ¿qué es el hombre? Esta se especifica en preguntas relativas a lo que hay que enseñar a un niño y como ayudarlo a convertirse en el hombre que debe ser por lo que se exige cierta idea del hombre que guía la práctica educativa y la reflexión pedagógica.

- La apuesta característica de la educación, de inspiración antropológica, es la cuestión de un pasaje posible de la naturaleza a la libertad, en acción tanto en el aprendizaje del pensamiento como en el aprendizaje de la libertad. Así, desde una perspectiva kantiana la educación está en el centro de la problemática antropológica de un pasaje de la naturaleza a la libertad.
- Uno de los objetivos que se ha propuesto Foucault ha sido el de trazar una historia de las diferentes maneras en que, en nuestra cultura, los hombres han desarrollado un saber acerca de sí mismos. El punto principal no consiste en aceptar este saber como un valor dado, sino en analizar estas llamadas ciencias como «juegos de verdad» específicos, relacionados con técnicas específicas que los hombres utilizan para entenderse a sí mismos. Entre esas técnicas, las tecnologías del yo permiten a los individuos efectuar cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad.

Bibliografía

Cassirer, E. (2012) *Antropología filosófica*, cap. 1. Méjico, FCE.

Kant, I. (2008) *Sobre Pedagogía*. Córdoba, Editorial UNC

Foucault, M. (2002) *¿Qué es la Ilustración?* Alción editora, Córdoba.

Foucault, M. (1996) *Tecnologías del Yo*. Paidós, Barcelona

Vandewalle, B. (2004) *Kant. Educación y crítica*. Bs. As., Ediciones Nueva Visión.

Textos complementarios

Chomsky, N. y Foucault, M. (2006) *La naturaleza humana: justicia versus poder*. Bs. As., Katz

Larrosa, J. (1995) “Tecnologías del yo y educación”, en *Escuela, poder y subjetivación*, La piqueta, Madrid.

Textos de trabajos prácticos

Kant, I. “Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?”

Adorno, Th. (1998) “Educación ¿para qué?”, en *Educación para la emancipación*, Madrid, Ediciones Morata.

IV El presupuesto ético-político

La filosofía política se ocupa de las interacciones entre los hombres en sociedad en la medida en que están influenciadas o reguladas por relaciones de poder. Su solapamiento con la filosofía moral proviene de su conexión a propósito de una vida buena. La corriente principal de la filosofía política se ocupó de las formas de poder institucionalizadas, aquellas que se depositan en las leyes y se incorporan en las instituciones estatales. Sin embargo, el pensamiento heterodoxo destacó que las relaciones de poder están menos en los espacios canónicos del derecho y del estado que en la “microfísica del poder”.

- La teoría de la justicia de Rawls recuperó el enfoque normativo como el tópico central de la reflexión filosófica a propósito de articular y justificar la legitimidad del estado democrático liberal en el “consenso superpuesto”.
- Desde la democracia radical se cuestiona este ideal consensualista puesto que la categoría de “adversario” es identificado menos como competidor que como antagonista. Un adversario es un enemigo, sin embargo legítimo, en tanto tenemos una base común porque compartimos una adhesión a determinados principios ético-políticos de la democracia liberal. De todos modos estamos en desacuerdo en lo referente al significado y puesta en práctica de esos principios y la superación de tal desacuerdo no se resuelve a través de la deliberación y el debate racional. El “pluralismo agonístico” no elimina las pasiones de la esfera pública sino que las moviliza en la dirección de los objetivos democráticos.
- Las investigaciones genealógicas y micrológicas de Foucault han provocado una ruptura con las maneras convencionales de representar el poder, restringido mayormente al aparato estatal y la legitimación de su soberanía para dirigirse a desarrollar una “analítica descriptiva” de los dispositivos que operan en cada dimensión de la sociedad, desde los lugares de reclusión hasta las instituciones educativas. El método genealógico se ocupa del juego de voluntades, en el que cobran una relevancia decisiva la sujeción, la dominación y el combate.

Bibliografía

Foucault, M. (1998) “La hipótesis represiva”, en *Historia de la sexualidad I*, Bs. As., Siglo XXI.

Mouffe, Ch. (2003) *La paradoja democrática*, cap. 4, Barcelona, Gedisa.

Petruciani, S. (2008) *Modelos de filosofía política*, cap. 7. Bs. As., Amorrortu.

Textos complementarios

Foucault, M. (1980) *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta

Mouffe, Ch. (1999) “Rawls: filosofía política sin política”, en *El retorno de lo político*, Bs. As. Paidós

Textos de trabajos prácticos

Foucault, M (2002) “El panoptismo”, en *Vigilar y castigar*. Bs. As., Siglo XXI

Estrategias metodológicas

Se implementará una metodología que tienda a promover la participación activa de los estudiantes a través de formas de trabajo individual y grupal, mediante las siguientes actividades:

- Selección de lecturas y orientaciones bibliográficas.
- Elaboración de guías de estudio.
- Trabajos grupales: análisis y discusión de problemas y respuesta oral o escrita a los mismos.
- Exposición dialogada del profesor con los alumnos.
- Exposición y defensa de determinadas tesis por parte de los alumnos

Propuesta metodológica

Tanto para las clases teóricas como para los trabajos prácticos se requerirá lectura previa de las fuentes como una de las condiciones que favorece la construcción del conocimiento y desalienta enfoques meramente reproductivistas.

Clases teóricas

La modalidad propuesta para el desarrollo de las clases teóricas combina la exposición con el diálogo y la discusión de las tesis fundamentales.

Trabajos Prácticos

Los trabajos prácticos tendrán modalidades diferenciadas y estrategias específicas de acuerdo a los temas abordados. La modalidad general será la de lectura y comentario de textos.

a) Tres trabajos prácticos evaluados.

b) Dos evaluaciones parciales.

ACREDITACIÓN Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los alumnos regulares tendrán que rendir dos trabajos parciales de integración de los contenidos, con posibilidad de recuperar uno de ellos. Los promocionales, dos parciales y un trabajo monográfico a elección en base a una lista temática formulada por la cátedra. Para los alumnos que trabajan y/o con familiares a cargo, rigen las siguientes resoluciones: Resolución HCS n° 408/02 -Régimen de alumno y Resolución HCD N° 172/12.

Los criterios evaluativos serán el manejo bibliográfico, la atinencia de las respuestas frente a las cuestiones planteadas, la solidez de los argumentos y el juicio crítico.

DISTRIBUCIÓN HORARIA Y DÍAS ASIGNADOS

Clases teóricas: miércoles (18-20 hs.) y jueves (18-20 hs.).

Trabajos Prácticos: comisión (a): miércoles de 10 a 12 hs; comisión (b) viernes de 18-20 hs.

Atención de alumnos: lunes de 10-12 (prácticos) lunes de 18-20 (teóricos).

Bibliografía Ampliada

- CASTORIADIS, C. *El ascenso de la insignificancia*. Ed. Cátedra, Madrid, 1996.
- DEWEY, J. *La ciencia de la educación*. Ed. Losada. Buenos Aires. 1951.
- _____ *Democracia y Educación*. Morata. Madrid. 1995.
- DONDA, C.S. *Lecciones sobre Michel Foucault. Saber, sujeto, institución, poder político*. Ed. Universitas. Córdoba. Argentina. 2003.
- DREYFUS, H. y RABINOW, P. *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. UNAM, México, 1988.
- DREYFUS y RABINOW. “Qué es la madurez. Habermas y Foucault”, en COUSENZ HOY, D. (comp.) *Foucault*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 1988.
- GUARIGLIA, O. *Ideología, verdad, legitimación*. FCE. México. 2da. Ed. 1996.
- HABERMAS, J. “Apuntar al corazón del presente” en COUZENS HOY, D. (comp.) *Foucault*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires. 1988.
- HABERMAS, J. “Tres modelos normativos de democracia” en *La inclusión del otro. Estudios de Teoría Política*. Paidós. Barcelona. 1999.
- HABERMAS, J. *El pensamiento postmetafísico*. Taurus. 1990
- HOUSSAYE, J. (comp.) (2003) *Educación y filosofía*. Eudeba, Bs. As.
- LARA, M. (1992) *La democracia como proyecto de identidad ética*. Ed. Anthropos. México.
- MEAD, G. *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós, Buenos aires, 1953.
- McCARTHY, Th. “La crítica de la razón impura. Foucault y la escuela de Frankfurt” en *Ideales e Ilusiones*. Tecnos. Madrid. 1992
- MELICH, D. (2006) *Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación*. Miño y Dávila, España.
- .MOUFFE, Ch. *El retorno de lo político*, Paidós, Barcelona, 1999.
- NAGEL, Th. *Igualdad y parcialidad*. Paidós, Barcelona, 2006.
- NORDMANN, CH. (2010) *Bourdieu/Ranciere La política entre sociología y filosofía*. Edit. Nueva Visión, Bs. As.
- RUBIO CARRACEDO, J. *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Ed. Trotta. Madrid. 1996.
- TAYLOR, Ch. *La libertad de los modernos*. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2005.

Cronograma.

Clase	Contenido	Fecha
Teórica	Unidad I	26 / 3

Teórica	Unidad I	27 / 3
Teórica	Unidad I	3 / 4
Teórica	<i>Práctico I</i>	9 / 4
Teórica	Unidad I	10 / 4
Teórica	Unidad I	16 / 4
Teórica	Unidad I	23 / 4
Teórica	Unidad II	24 / 4
Teórica	Unidad II	30 / 4
Teórica	Unidad II	7 / 5
Teórica	Unidad II	8 / 5
Práctica	Unidad II	14 / 5
Teórica	Unidad II	15 / 5
Teórica	Primer Parcial Unidad I y II	28 / 5
Teórica	Práctico II	29 / 5
Teórica	Unidad III	4 / 6
Teórica	Unidad IV	5 / 6
	Primer Parcial Unidad I y II	11 / 6
Teórica	Unidad IV	12 / 6
Teórica	Unidad IV	18 / 6
Teórica	Unidad IV	19 / 6
Teórica	Unidad III y IV	25 / 6
Teórica	Segundo Parcial Unidad III y IV	26 / 6
	Recuperatorio Parciales	10 / 7