

Un análisis sobre la articulación entre el Curso de Ingreso y las materias introductorias en las Carreras de Filosofía de la UNLP desde el Diseño Curricular

Victoria Paz Sánchez García.

(CIeFi, IdIHCS, FaHCE, UNLP-CONICET- CIC).

## Resumen

El diseño curricular constituye una de las dimensiones clave a la hora de precisar los lineamientos más básicos que hacen a la formación profesional y disciplinal de la Filosofía en el ámbito de la universidad pública. En el presente trabajo me propongo analizar los programas de las materias del bloque básico y del Curso de Ingreso respectivamente, en las Carreras de Filosofía de la UNLP, con el objetivo de recabar información relevante que permita contrastar y comparar ambas instancias de cursada al nivel del diseño curricular (fundamentos, objetivos, contenidos curriculares, enfoque metodológico, estrategias evaluativas, entre otras). Esto permitirá establecer los puntos de continuidad y/o discontinuidad entre ambos espacios curriculares, con el propósito más general de evaluar la articulación existente entre ellos, puntualmente en lo concerniente a los objetivos, modalidades y metodología de enseñanza.

## Introducción

En “Apuntes para pensar un giro copernicano en el enseñar a enseñar filosofía” (2007), Laura Agratti analiza los supuestos que subyacen a la enseñanza de la filosofía en nuestras carreras. La autora sostiene que, en líneas generales, “se transmiten contenidos por medio de la exposición y se trabaja con las fuentes y sus respectivos comentaristas en la búsqueda de la verdad del texto”, y advierte -sin negar su valor- acerca de las consecuencias implícitas que enseña, también, dicha práctica: “esta forma de transmisión provoca que el alumno internalice al profesor de filosofía como palabra, a la clase de filosofía como monólogo y al aprendizaje como escucha. Se estandariza una relación con la filosofía basada en una forma de conocimiento cerrada y en la que gana la partida, en el mejor de los casos, la práctica filológica” (Agratti 2007, pp. 539).

En coincidencia con este breve pero atinado diagnóstico, quienes nos hemos formado en el ámbito filosófico universitario que describe Agratti registramos que la formación está explícitamente orientada a la trasmisión de contenidos conceptuales referidos a la

historia de la filosofía, ya sea focalizados desde los problemas clásicos o desde los autores, doctrinas o sistemas filosóficos. En este marco, la formación puntual en la *praxis* filosófica, esto es, en los modos “correctos” de pensar, leer, escribir y comunicar filosóficamente la filosofía -o cualquier otra cosa-, son dimensiones de los contenidos que quedan libradas al denominado *curriculum* oculto, siendo transmitidas y adquiridas implícitamente a partir del ejercicio generalmente invisibilizado, pero continuo y efectivo, de las prácticas de la filosofía académica.

Siguiendo la interpretación en la que confluyen Obiols (2002), Cerletti (2008; 2009) y Agratti (1993; 2008; 2009), este escenario tiene como presupuesto una concepción determinada de lo que es la filosofía; yo agregaría, también, una idea particular de lo que es la enseñanza universitaria. Todo ello redundante, a su vez y consecuentemente, en modos específicos de la enseñanza de la filosofía académica. En líneas generales, puede afirmarse que una formación centrada en la dimensión conceptual lleva consigo -aunque no indefectiblemente- un conjunto de rasgos que hacen mayor énfasis en la teoría por sobre la práctica, las respuestas por sobre las preguntas, la explicación por sobre la comprensión, los resultados por sobre el proceso, la memoria por sobre la experiencia, la enseñanza por sobre el aprendizaje, entre otras. De este modo, se produce y reproduce una noción de filosofía entendida como un cuerpo teórico aislado y desarraigado de los procesos intelectuales, profesionales e institucionales que le dan lugar y sentido. Sin embargo, siguiendo a Rabossi, la concepción de la filosofía en contextos profesionales y académicos es esencialmente canónica, y responde a determinados criterios de legitimidad que -aunque históricos, contextuales y relativos- son los que definen los límites del campo profesional y disciplinal en términos que se pretenden universales y absolutos (Rabossi, 2008).

Ahora bien, la propuesta del Curso de Ingreso a las Carreras de Filosofía [*en adelante CIF*] presentada a fines del 2010 por la Profa. Verónica Bethencourt, presenta algunas particularidades que marcan, como veremos más adelante, algunas disonancias respecto de este estado de la cuestión más general. Al surgir en respuesta a problemas concretos con objetivos institucionales y pedagógicos específicos, el CIF presenta una propuesta curricular que pone el foco en el ejercicio de la dimensión procedimental y actitudinal de la filosofía como contenido a enseñar. Esto constituye, a primera vista, una diferencia sustancial respecto al cuadro de la formación académica que esbozamos más arriba que considero merece ser explorada con más detalle.

Frente a este estado de la cuestión, entonces, me propongo rastrear información relevante al nivel del diseño curricular (fundamentos, objetivos, contenidos curriculares, enfoque metodológico, estrategias evaluativas, entre otras) que me permita establecer puntos de continuidad y/o discontinuidad entre el CIF y la primera etapa del trayecto académico de las Carreras de Filosofía de la UNLP. De este modo, pretendo no sólo dar cuenta de su posible articulación, sino también visibilizar su eventual contribución a revisar una concepción de la filosofía académica que balancee más equitativamente su dimensión práctica y teórica en el plano del currículum explícito, entendiéndolas a ambas como aspectos fundamentales y complementarios.

### El diseño curricular del Curso de Ingreso

Tal como se enuncia en la fundamentación, el diagnóstico a partir del cual se diseña la propuesta curricular del CIF recoge el problema de la complejidad de la vida universitaria, de las dificultades para la inserción y el desarrollo del sentido de pertenencia de lxs alumnxs que inician la carrera, y del índice de deserción de estudiantes. Señala como posibles factores o causas del mismo: el desconocimiento de la carrera misma, de su conformación, y de las posibilidades laborales de los títulos correspondientes; la existencia de un imaginario en torno a la disciplina que muchas veces suele diferir notablemente de la realidad con la que suele encontrarse el ingresante; y la falta de información respecto del entramado institucional del Departamento de Filosofía, de la Facultad y de la Universidad; entre otros.

Frente a este estado de la cuestión encuentra sentido la configuración del Curso de Ingreso como un espacio curricular que busca aplicar medidas concretas destinadas a reducir la alta tasa de deserción de lxs estudiantes del Profesorado en Filosofía y de la Licenciatura en Filosofía que se ha registrado especialmente durante los primeros años de ambas carreras; y facilitar el proceso de incorporación de lxs estudiantes que ingresan a la vida universitaria en general y a las carreras que ofrece el Departamento de Filosofía en particular. Para cumplimentar dichos propósitos se propone, por un lado, “constituir un espacio para acompañar a lxs ingresantes contribuyendo a que se familiaricen con los ámbitos institucionales y con sus distintos actores (compañerxs, docentes, no docentes, bibliotecarixs, etc.) facilitando, al mismo tiempo, la socialización con sus futurxs compañerxs de estudios”; y “brindar un trayecto que ofrezca un panorama introductorio de dichas carreras y del funcionamiento de la vida universitaria

y también articule la finalización de sus estudios secundarios con el comienzo de los estudios universitarios”.

Se aclara que el curso tiene un carácter optativo, dado que se propone como una “ayuda y un complemento para los ingresantes a las carreras de Filosofía”. En este sentido, se manifiesta la necesidad de hacer particular hincapié en la difusión y recomendación del mismo y en disponer “un mecanismo de seguimiento de los avances y las dificultades de los ingresantes en su paso por las asignaturas y las distintas actividades curriculares de sus carreras”.

Teniendo en cuenta este horizonte general y los fundamentos señalados, el diseño presenta como objetivos generales: introducir a los alumnos en las cuestiones referidas a la ciudadanía universitaria, generando diversas estrategias de socialización; indagar en las expectativas de lxs ingresantes al mismo tiempo que se explicitan las exigencias propias de la disciplina filosófica en el nivel universitario; y favorecer la incorporación de modos argumentativos propios de la filosofía, así como el ejercicio del pensamiento y el debate libre y autónomo de las ideas. Para ello propone asimismo una serie de objetivos específicos que buscan orientar e informar acerca de la estructura general, contenidos, áreas, objetivos, perfiles e incumbencias profesionales de las carreras; y favorecer el desarrollo de prácticas de lectura, discusión, escritura e interpretación de textos filosóficos.

En cuanto a los contenidos, el diseño presenta tres unidades teórico-prácticas. La primera de ellas secuencia contenidos vinculados a la ciudadanía universitaria: “Ambientación universitaria y bienestar estudiantil. Derechos de los estudiantes. Reglamentos de la Facultad. Funcionamiento técnico de la Facultad. Estructura política de la Universidad”. Mientras que las otras dos desglosan contenidos vinculados puntualmente a habilidades que se consideran específicas de la práctica filosófico-académica:

Textos y lecturas: diversos modos de leer y de escribir. La especificidad de la lectura y la escritura académica: nuevas bibliografías y nuevos códigos de lectura. La dimensión expositiva y argumentativa de los textos académicos.

Análisis y producción de textos y lecturas filosóficas. La estructura argumentativa de los textos y lecturas filosóficas. La argumentación escrita y la argumentación oral.

Respecto de la bibliografía, acompaña el programa un Dossier específicamente diseñado para el CIF que contiene una selección de textos y un conjunto de consignas sugeridas

para trabajar cada uno de ellos. En efecto, el diseño especifica un conjunto de estrategias didácticas centradas principalmente en “actividades de lectura, discusión y escritura, tanto de carácter individual como grupal a fin de generar instancias de reflexión y conceptualización en torno a los temas desarrollados”. El soporte de dichas estrategias lo encontramos en el Dossier que, como mencioné anteriormente, incluye “un módulo de lectura y de ejercitación, el cual servirá de guía para las actividades que se realizan en el ámbito del taller”.

A partir de las especificaciones precedentes, se entiende que la metodología propuesta estará orientada al trabajo con la dimensión procedimental y actitudinal de los contenidos de modo de promover el ejercicio de las habilidades y prácticas requeridas para el ámbito académico-filosófico. Por su parte, la dimensión teórica y conceptual, presente en la selección de textos, parece estar pensada sólo como recurso para trabajar las prácticas de lectura, escritura y argumentación, y no tanto como un conjunto de teorías a ser transmitidas mediante una lógica expositiva o explicativa.

Por último, el diseño ofrece algunas precisiones relativas al tipo particular de evaluación que, siendo el curso optativo, estará orientada a la ejercitación y aplicación de contenidos sin atender a instancias de acreditación.

El diseño curricular de las materias introductorias

Por empezar, es preciso aclarar que existen múltiples formas de configurar un diseño curricular, de estructurarlo y darle contenido. Existen, asimismo, distintos marcos teóricos en el campo de la teoría del curriculum que dan sentido y fundamento a la elección de un tipo de diseño por sobre otro. En el caso particular de la FaHCE, los diseños curriculares de las materias deben ser elaborados según una plantilla institucional<sup>1</sup> con los siguientes ítems:

1. Fundamentación y objetivos;
2. Contenidos y bibliografía obligatoria;
3. Metodología de trabajo y sistema de evaluación.

---

<sup>1</sup> Ver (“Presentación de programas de grado — Sitio Fahce,” n.d.)

A continuación, analizaré cada uno de los tres ítems atendiendo simultánea y comparativamente a los tres programas del bloque básico común para las Carreras de Filosofía, a saber: Introducción a la Filosofía, Lógica y Sociología General.

### 1. Fundamentación y objetivos

A diferencia de la planificación del CIF, nos encontramos con que estos diseños no son tan detallados en cuanto a su fundamentación. Por empezar, ninguno de ellos tiene la necesidad de dar cuenta de su razón de ser; esto puede deberse a que, a diferencia del CIF, no son espacios curriculares nuevos o creados recientemente en función de alguna necesidad o problemática, sino que forman parte del plan de estudios desde hace varias décadas y han permanecido a lo largo de distintas modificaciones curriculares. En este sentido, encontramos más bien observaciones que se remiten a “contar” de manera anticipada la organización de los contenidos, su estructuración de acuerdo con determinados ejes o criterios y algunas precisiones relativas a la selección del material bibliográfico.

Así, el programa de Sociología señala que se propone “introducir a los alumnos, mayoritariamente ingresantes, en los temas y problemas propios de la Sociología” que, luego de una unidad introductoria y coronados por unidades destinadas a la aplicación de dichos temas a problemas de la Argentina actual, se organizan según dos criterios: “uno, de carácter histórico, que permite recorrer las grandes etapas del pensamiento social (U. 2 y 3), y otro, de tipo sistemático, para abordar los principales núcleos temáticos de la disciplina desde sus primeras formulaciones hasta las más actuales (U. 4, 5 y 6)”.

El programa de Introducción a la Filosofía, por su parte, sí justifica la elección del hilo conductor que articula sus contenidos, a saber, “el problema de la condición humana”, argumentando que el mismo incluye y comprende las preguntas filosóficas en su diversidad y variedad dado que considera que “entendidos en su singularidad temática y en su particularidad histórica, los problemas filosóficos conciernen a la comprensión general de lo humano”.

Sólo el programa de Lógica hace algunas consideraciones respecto de qué carreras cursan dicha materia (recordemos que las tres materias del ciclo básico se dictan para casi todas las carreras de la FaHCE) y explicita sus definiciones y pilares conceptuales más básicos. Pero en líneas generales no se registran en los tres programas mayores

consideraciones en lo que hace al lugar que ocupa la materia en el plan de estudios, su vínculo con otras asignaturas, las características del alumnado, las estrategias didácticas a adoptar, los eventuales aportes al perfil de egresado, las posibles dificultades o contribuciones que podría presentar la materia, entre otras precisiones que podrían servir para dar cuenta de las decisiones que han sido tomadas para la configuración de los respectivos programas. Introducción a la Filosofía sí especifica puntualmente que “La asignatura se propone contribuir a la formación de profesionales que desarrollen su capacidad crítica -entendida también como autocrítica- comprendan ciertos problemas y contenidos, adquieran habilidades intelectuales como son la capacidad de escuchar y expresarse de manera precisa y al mismo tiempo desarrollen una actitud de apertura y tolerancia hacia formas de pensamiento distintas a las propias”. Este propósito general permitiría inferir porqué se formulan los objetivos y la metodología que analizaré más adelante.

Con respecto a la modalidad de enseñanza<sup>2</sup> adoptada, no se encuentran explicitaciones claras, si bien es posible reconocerla a partir de ciertos lineamientos del diseño. Por ejemplo, en Introducción a la Filosofía puede suponerse que se adopta una modalidad histórico-problemática a partir de la selección del hilo conductor “el problema de lo humano” a lo largo de la historia de la filosofía, así como también a partir de la secuenciación de contenidos y de algunas precisiones metodológicas que abordaré más adelante. Lo mismo para el caso de Sociología, que utiliza dos criterios para organizar los contenidos: uno histórico y otro problemático.

En lo tocante a los objetivos, salvo Sociología que no los contiene, el resto formula una serie de resultados a alcanzar vinculados al aprendizaje de ciertos contenidos en su dimensión conceptual y procedimental. Así, Lógica se propone: “que el alumno reconozca distintos tipos de razonamiento en el lenguaje natural”; “que logre habilidad en la representación del conocimiento mediante lenguajes formales”; “que reconozca las categorías básicas del lenguaje natural y sus relaciones desde un punto de vista formal y técnico”, “...sintáctico y semántico”; “que comprenda la diferencia conceptual de los distintos sistemas lógicos contenidos en el curso”; “que el alumno compare el punto de vista semántico con el sintáctico”.

---

<sup>2</sup> Obiols, Guillermo y Cerletti, Alejandro, “Modalidades y contenidos en la enseñanza filosófica” en Pensar en red <http://cablemodem.fibertel.com.ar/sdisegni>



Introducción a la filosofía, por su lado, contiene dentro de sus objetivos una referencia a la dimensión procedimental (“Reconstruir argumentos y confrontar argumentos y contra argumentos”, “Identificar supuestos filosóficos implícitos en textos e incluso en manifestaciones de la vida cotidiana”) y actitudinal (“Realizar la crítica de las posiciones propias; “Examinar dogmas y prejuicios”), lo cual guarda consistencia con el propósito general de la materia que presentamos unas líneas más arriba. El resto de los objetivos están íntimamente vinculados a cuestiones conceptuales (“Utilizar adecuadamente el vocabulario técnico específico”; “Conocer los problemas, autores y campos filosóficos, así como las grandes corrientes de pensamiento contemporáneo y moderno”).

### 2. Contenidos y bibliografía obligatoria

En este ítem es importante señalar que, para los tres casos, se registra una identificación muy clara entre lo que se entiende por “contenidos” y la dimensión exclusivamente conceptual y teórica del área específica de la materia. De hecho, en los momentos en que los diseños hacen referencia a actitudes o procedimientos propios del área en cuestión, no hay una consideración de los mismos como *contenidos a enseñar*, sino que se los contempla en general dentro de los objetivos, como resultados a alcanzar, o dentro de la metodología de trabajo, como recursos didácticos.

Los contenidos secuenciados, entonces, se centran en todos los casos únicamente en la dimensión conceptual, ya sea desde un punto de vista histórico o problemático. Organizados en unidades, se introducen y desgranar problemas, temas, autores, teorías o sistemas de conceptos. Finalmente, se detalla la bibliografía obligatoria y complementaria, o básica y ampliatoria, discriminando asimismo si corresponde a las clases prácticas o teóricas.

### 3. Metodología de trabajo y sistema de evaluación

En cuanto a la metodología de trabajo, sólo Introducción a la filosofía da cuenta de cómo se piensa llevar adelante el programa en las clases teóricas, a saber: “se presentarán los temas del programa, el desarrollo de problemas y teorías filosóficas, con el contexto histórico correspondiente. En la medida de lo posible se permitirá y fomentará la participación de los alumnos y la libre discusión de los temas. Con este propósito se indicarán lecturas para cada tema antes de la clase respectiva”. A continuación, el diseño establece cómo se complementa lo anterior con la metodología de los prácticos, cuyas clases se centrarán en la “lectura y comentario de textos, con



énfasis en aspectos argumentativos” a partir de “la resolución de guías de lectura”, con el objetivo de “desarrollar o adquirir las *habilidades imprescindibles para el trabajo intelectual en general, y para el quehacer filosófico en particular*, así como la comprensión crítica de los textos filosóficos seleccionados” (*énfasis mío*). Como puede verse, aquí si encontramos una referencia a la dimensión procedimental y actitudinal circunscripta al ámbito de los prácticos, aunque no hay mayores precisiones de cuáles son esas “habilidades imprescindibles” ni cómo se pretenderá enseñarlas.

Los otros dos programas, por su parte, se centran exclusivamente en establecer el régimen de aprobación de la materia (promoción, examen final, libre) y el sistema de evaluación, sin mayores referencias a la metodología de trabajo o a las estrategias y recursos didácticos. Con respecto al sistema de evaluación, señalan que se tomarán parciales, trabajos prácticos o exámenes finales, según sea la modalidad de aprobación de la materia, aunque no especifican criterios de evaluación. Puede inferirse, no obstante, a partir del análisis previo y de ciertas experiencias en el tránsito por la carrera, que dichos criterios girarían en torno a evaluar la correcta comprensión y exposición de los contenidos trabajados en las clases teóricas y prácticas, en su dimensión conceptual.

### Algunas conclusiones preliminares

Antes de esbozar algunas conclusiones que se seguirían del análisis previo, es preciso realizar ciertas aclaraciones. La primera, es que si bien el diseño curricular constituye una de las dimensiones clave a la hora de precisar los lineamientos más básicos que hacen a la formación profesional y disciplinal de la Filosofía en el ámbito de la universidad pública, no es una herramienta de análisis concluyente, en la medida en que representa sólo un plan o proyecto anticipado de la enseñanza. En este sentido y en segundo lugar, es posible que existan en las prácticas efectivas de enseñanza que luego se llevan adelante, otros elementos o lineamientos que no necesariamente estén contemplados en el diseño. Asimismo, hay que reconocer que la plantilla que ofrece la FaHCE para el armado de los programas no hace especificaciones puntuales que pudieran orientar una elaboración más completa y enriquecida desde el punto de vista de la teoría del currículum o, incluso, de la Didáctica. Por último, subrayar que la forma y contenido que adopta el diseño es siempre convencional y responde a decisiones institucionales.

Hechas estas aclaraciones, me permito señalar como conclusión más general que los tres programas que forman parte del bloque introductorio del plan de estudios no contemplan puntualmente la posibilidad de enseñar explícitamente procedimientos, herramientas intelectuales o recursos cognitivos; contenidos que, no obstante, se ponen en práctica indefectiblemente a la hora de trabajar con la dimensión conceptual, por contraste, tan amplia y minuciosamente detallada. Lo mismo para con la dimensión actitudinal de los contenidos, que necesariamente se transmite cualquiera sea la metodología implementada y las teorías desarrolladas. Esto marca un primer punto de discontinuidad con el CIF que, por su parte, está centrado fundamentalmente en la enseñanza de dichas dimensiones.

Esta cuestión me resulta particularmente significativa en la medida en que parto de la tesis de que todo contenido a enseñar conlleva siempre estas tres dimensiones: la conceptual, la procedimental y la actitudinal. En este sentido, en “Saber y educación” (2003), Jorge Larrosa sostiene que, junto con el saber, la educación transmite siempre una determinada relación con el saber; es decir, que siempre que se enseña algo no sólo se está transmitiendo un cierto cuerpo de conocimiento cosificado y racionalizado, sino también una forma particular de relacionarse con el mismo. Y esta relación con el saber constituye, desde mi punto de vista, un tipo de conocimiento muy específico vinculado a un “saber hacer”: cómo manipulo, aprehendo, relaciono, extrapolo, aplico... ese otro saber conceptual. Este tipo particular de saber se hace patente en los procedimientos y habilidades, en las actitudes y disposiciones, que son la contracara insoslayable de los contenidos estrictamente conceptuales, que tienen su especificidad propia al interior del área temática en cuestión y que, por lo tanto, también deben ser enseñados. Ahora bien, tal como muestra el análisis de los diseños de las materias introductorias, los procedimentales y actitudinales no son contemplados explícitamente como contenidos, lo cual no significa que no se enseñen sino sólo que están invisibilizados al nivel del diseño y que pertenecen, por ello, al denominado currículum oculto.

Esto explicaría que no haya un diseño de estrategias metodológicas y didácticas orientadas a esta concepción más integral de la planificación de la enseñanza. Este es otro de los puntos en los que el diseño del CIF no encuentra continuidad al comienzo de la carrera.

Ahora bien, si tuviéramos que darle solución de continuidad a estos dos “saltos” que se producen al nivel del diseño (el de los procedimental y actitudinales y el de sus

correspondientes estrategias metodológicas) considero que deberíamos enfrentarnos a dos cuestiones no menores. En primer lugar, a una nueva disposición del tiempo, en la medida en que enseñar y aprender procedimientos y actitudes requiere, sin lugar a duda, plazos mucho más extensos; a tal punto que quizás fuera necesario plantear su enseñanza con estrategias que los reconozcan, desde el principio de la carrera, como transversales al conjunto de las materias del plan de estudios. Y, en segundo lugar, a una nueva forma de pensar la evaluación ya que, así como requieren un conjunto especial de estrategias didácticas y una disposición particular del tiempo, los contenidos específicamente procedimentales y actitudinales requieren también de una forma de evaluación más ajustada, que incluya consignas y criterios evaluativos capaces de sopesar y poner a prueba el aprendizaje de los mismos.

Como puede verse, el señalamiento de esta diferencia en los diseños plantea un conjunto de implicancias que no es para nada menor, y que pone de manifiesto la necesidad de promover espacios de reflexión que atiendan, en un ida y vuelta recíproca, a los objetivos del CIF por un lado, y a los objetivos de las materias introductorias y de la carrera en general, por el otro. De este modo, podrían surgir estrategias de trabajo que afianzaran la continuidad entre ambos espacios curriculares, garantizando el cumplimiento de sus lineamientos más generales y contribuyendo, finalmente, a equilibrar la balanza entre la teoría y la práctica filosófica.

### Bibliografía:

- Agratti, Laura y Obiols, Guillermo, (1993), “Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria. Un análisis a través de los programas y los libros de texto” en Obiols, G. y Rabossi, E. (comp.), (1993) *La filosofía y el filosofar. Problemas en su enseñanza. Buenos Aires: CEAL*
- Agratti, Laura, (2008), “Apuntes para pensar un giro copernicano en el enseñar a enseñar filosofía” en Grau, O. y Bonzi, P. (eds), *Grafas filosóficas. Problemas actuales de la Filosofía y su enseñanza*, Santiago de Chile, Cátedra UNESCO de Filosofía. Fac. de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile.
- Agratti, Laura (2009), “Experiencia y enseñanza de la filosofía: la disyuntiva entre enseñar lo que se sabe y el dejar aprender” en Cerletti, Alejandro (comp.), (2009) *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Buenos Aires: Eudeba.

Angulo, Félix y Blanco Nieves (comps.), (1994), *Teoría y desarrollo del currículum*, España: Aljibe.

Araujo, Sonia (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes.

Bethencourt, Verónica (2009) “La experiencia de la lectura en la enseñanza de la filosofía” en Cerletti, A. (comp.) (2009) *La enseñanza de la Filosofía en perspectiva*. Buenos Aires: EUDEBA.

Camilloni, A. y otros (2007) *El saber didáctico*, Buenos Aires: Paidós.

Cerletti, Alejandro (2008) *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires: libros del Zorzal.

Cerletti A. (2009), *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*, Eudeba, Bs. As.

Davini, Ma. Cristina (2008) *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.

Derrida J. (1986), *La grève des philosophes. École et philosophie*, París, Osiris.

Houssaye (comp.) (2003), *Educación y filosofía: enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: Eudeba.

Kohan, Walter (2004) *Infancia entre educación y filosofía*, Barcelona: Laertes.

Kohan W. (2008), *Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar*, Libros del Zorzal, Bs. As.

Larrosa, Jorge (2003) “Saber y educación” en Houssaye (comp.) *Educación y filosofía: enfoques contemporáneos*. Buenos Aires: Eudeba. (37.01 – EDU, Inv. 16277).

Lipman, M., Sharp, A., Oscanyan, F. (1992), *La filosofía en el aula*, De la Torre, Madrid.

Obiols, Guillermo y Cerletti, Alejandro, “Modalidades y contenidos en la enseñanza filosófica” en Pesar en red <http://cablemodem.fibertel.com.ar/sdisegni>

Obiols, Guillermo (2002) *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: FCE.

Obiols, Guillermo (2002) *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: FCE. Cap. Hacia un modelo general formal para la enseñanza de la filosofía

Presentación de programas de grado — Sitio Fahce. (n.d.). Retrieved July 25, 2017, from <http://www.fahce.unlp.edu.ar/tramites/presentacion-de-programas-de-grado>

Perez Gomez y Gimeno Sacristán (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

## XI° Jornadas de Investigación en Filosofía

Rabossi, E. A. (2008). En el comienzo Dios creó el Canon: Biblia berolinensis : ensayos sobre la condición de la filosofía. Buenos Aires: Gedisa.

Rancière, Jaques (2002): *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Sánchez García, Victoria Paz y Carrera Aizpitarte, Luciana (2013). “Filosofía con Niños aportes para la enseñanza de la filosofía en la Universidad”, en *Actas de las IX Jornadas de Investigación en Filosofía*, Depto. de Filosofía, FaHCE, UNLP. Publicado Online en el sitio Web: <http://jornadasfilo.fahce.unlp.edu.ar/ix-jornadas/actas-2013/a81.pdf/view?searchterm=None>