



**Desarrollo curricular**

# **PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN FILOSOFÍA**

**Serie: Sentidos y prácticas en el currículum de  
la formación de profesoras y profesores de  
educación secundaria**

Documento de acompañamiento curricular para el tercer año  
del Campo de la Formación específica

**Subsecretaría de Educación**  
Dirección Provincial de Educación Superior  
Dirección de Formación Docente Inicial



DIRECCIÓN GENERAL DE  
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE  
**BUENOS AIRES**

## Autoridades

### Gobernador

Axel Kicillof

### Vicegobernadora

Verónica Magario

### Director General de Cultura y Educación

Flavia Terigi

### Subsecretaria de Educación

Claudia Bracchi

### Directora Provincial de Educación Superior

Carlos Grande

### Director de Formación Docente Inicial

Daniel Siarra

## Equipos de trabajo

### Subdirección Curricular

Dirección de Formación Docente Inicial

### Subdirección Curricular

Elisa Adriana Pinelli

### Coordinación de la Serie

Guido Gualtieri y Elisa Adriana Pinelli

### Equipo de trabajo

Daniel Busdygan, Luciano Maddonni y Juan Nesprías

### Diseño editorial y maquetación

Equipo de la Dirección Provincial de Comunicación

# Índice

|                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Introducción</b> .....                                                 | 5  |
| <b>Didáctica de la Filosofía</b> .....                                    | 6  |
| Articulaciones entre campos de formación<br>y unidades curriculares ..... | 8  |
| Orientaciones para la enseñanza .....                                     | 9  |
| Bibliografía sugerida .....                                               | 12 |
| <b>Filosofía del Conocimiento</b> .....                                   | 14 |
| Orientaciones para la enseñanza .....                                     | 15 |
| Bibliografía sugerida .....                                               | 18 |
| <b>Problemas de Filosofía Moderna</b> .....                               | 19 |
| Orientaciones para la enseñanza .....                                     | 20 |
| Bibliografía sugerida .....                                               | 23 |
| <b>Ética</b> .....                                                        | 24 |
| Orientaciones para la enseñanza .....                                     | 25 |
| Bibliografía sugerida .....                                               | 28 |

# Profesorado de educación secundaria en Filosofía

## Documento de acompañamiento curricular para el tercer año del Campo de la Formación Específica

### Introducción

Las unidades curriculares del Campo de la Formación Específica del Profesorado de educación secundaria en Filosofía se organizan en tres ejes: el Eje de enseñanza, el Eje histórico-problemático y el Eje sistemático. El tercer año, al igual que el resto de los años del plan de estudios, continúa desarrollando contenidos que vinculan estos ejes de manera horizontal y vertical; es decir, entre contenidos del mismo año y en articulación con los de segundo y cuarto año.

Por una parte, el Eje de enseñanza en tercer año se desarrolla en Didáctica de la Filosofía. Da continuidad al espacio de preguntas y fundamentación abierto en Filosofía de la Enseñanza Filosófica en segundo año y prepara el recorrido para el Taller sobre la enseñanza de la Filosofía en la educación secundaria. El Eje histórico-problemático, por su parte, se despliega en la unidad curricular Problemas de Filosofía Moderna. Por último, el Eje sistemático se organiza en las unidades curriculares Ética, Metafísica y Filosofía del Conocimiento. Filosofía Argentina y Latinoamericana, también ubicada en este año, se incorpora a estas disciplinas tradicionales y constituye una novedad que refuerza la perspectiva latinoamericana en la formación docente del Profesorado de Filosofía de la provincia de Buenos Aires.

## Didáctica de la Filosofía

La asignatura Didáctica de la Filosofía se inscribe en el Eje de enseñanza iniciado con Filosofía de la Enseñanza Filosófica en el segundo año, dentro del Campo de la Formación Específica de la carrera. Tradicionalmente, cuando se pensaba en la enseñanza de la filosofía, se hacía hincapié en los aspectos prácticos de la transmisión del saber filosófico y en las cuestiones metodológicas implicadas en su enseñanza. Esas cuestiones eran consideradas ajenas a la disciplina y universales, en tanto se referían por igual a cualquier materia y no afectarían los contenidos que se debían enseñar (en este caso, la filosofía). Según este supuesto, cada disciplina podría abordar las cuestiones de orden metodológico sin verse modificada en lo esencial. Así comprendida, la didáctica de la filosofía sería un espacio fundamentalmente operativo, limitado a cuestiones pragmáticas, con un vínculo exterior y parcial con su materia de enseñanza: la filosofía.

Por el contrario, el enfoque que presenta la unidad curricular Didáctica de la Filosofía parte de concebir las decisiones metodológicas como inseparables de las cuestiones de sentido y de fundamento filosófico. En este marco, constituye un espacio de didáctica filosófica, en tanto que cada decisión metodológica abordada en esta unidad curricular se encuentra ligada a la dimensión de fundamento desplegada en Filosofía de la Enseñanza Filosófica. Si bien este constituye el momento práctico del Eje de enseñanza en el Campo de la Formación Específica, la asignatura se propone considerar tanto la dimensión de la enseñanza como la del aprendizaje de la disciplina desde un punto de vista filosófico. Esto significa, por una parte, que los elementos de la planificación de la enseñanza –la selección de recursos, la formulación de finalidades, el diseño de estrategias didácticas y de actividades particulares, y todo aquello relacionado con el cómo enseñar filosofía– no pueden considerarse ajenos al qué ni al por qué de cada decisión de enseñanza, dado que es allí donde encuentran su sentido. Por otra parte, abordar la dimensión del aprendizaje filosófico desde la didáctica filosófica implica que dicho aprendizaje no se circunscribe a la recepción pasiva ni a la reiteración de contenidos conceptuales por parte de las y los estudiantes de filosofía, ni siquiera a su mera comprensión.

En cuanto al primer punto, la asignatura tiene en la planificación un objeto de análisis y un punto de partida para organizar

la enseñanza. Es decir, se considera el ejercicio de planificación como un ejercicio filosófico: una práctica de anticipación conceptual que requiere conocimiento, tanto de la historia de la filosofía como de las disciplinas filosóficas, para desarrollar la creatividad y otorgar fundamento filosófico a la toma de decisiones didácticas en cada propuesta de enseñanza. En este sentido, cabe aclarar que no forma parte de las finalidades de este espacio brindar instrucciones específicas acerca de cómo dar una clase para garantizar aprendizajes –como si existieran tales garantías– ni definir qué temas deberían seleccionarse para tal fin, así como tampoco ofrecer un catálogo de objetivos de aprendizaje universales y prefigurados a los que deba circunscribirse la enseñanza de la filosofía. En todo caso, el momento didáctico que representa la asignatura (el cómo de la enseñanza filosófica) requiere pensar estos asuntos teniendo muy presente, por una parte, el deseo y las filiaciones filosóficas de quienes están aprendiendo a enseñar filosofía y, por otra, los saberes y las experiencias de quienes están a cargo de enseñar a enseñar filosofía.

En cuanto al segundo punto, el de la consideración del aprendizaje filosófico, se trata de darle lugar a la intervención subjetiva del pensamiento frente a los saberes y problemas objetivos de la historia de la filosofía y sus disciplinas. No solo quienes enseñan filosofía precisan intervenir los saberes filosóficos –apropiarse de ellos, interpretarlos, reconfigurarlos, presentarlos, darlos a conocer, vitalizarlos, encarnarlos y contextualizarlos–, sino que también quienes aprenden el conocimiento filosófico deben posicionarse y participar, de algún modo, en su construcción.

Para tal fin, la asignatura aborda entre sus contenidos una propuesta inicial que abrió el camino para considerar la didáctica de la filosofía como un campo filosófico-didáctico, en el que los elementos de la enseñanza y del aprendizaje de la filosofía son analizados con sus propias herramientas e incorporados a su ámbito, volviéndose indisociables los aspectos filosóficos y didácticos en el momento de pensar su transmisión. Se trata del modelo general formal, desarrollado por Guillermo Obiols, que propone tres momentos para el despliegue de una clase, de una unidad o de una cursada completa: un inicio problemático, un desarrollo analítico y un cierre sintético, en el que la secuencia se corresponde con la distinción concreto-abstracto-concreto. Se parte de un problema, de una situación singular o de una pregunta que problematiza o genera perplejidad, y que intenta despertar el interés de las y los estudiantes. Se continúa con la abstracción filosófica necesaria para abordar la cuestión

recurriendo a la lectura y al comentario de textos filosóficos, y a la historia de la filosofía. Por último, tiene lugar el momento de síntesis o recapitulación, en el que se retoma al problema concreto, pero con el recorrido filosófico realizado, se establecen los avances y se identifican las cuestiones abiertas o los nuevos problemas que surgen de todo el proceso.

Frente a un modelo de clases mayormente expositivas de teorías filosóficas, que a lo sumo requieren la aplicación de conceptos a situaciones o casos particulares, la propuesta de Obiols representó, en su momento, un desafío que incluía, además de contenidos filosóficos conceptuales, la consideración de procedimientos, habilidades, disposiciones y actitudes para aprender filosofía y aprender a filosofar.

En lo esencial, Didáctica de la Filosofía adopta, de ese modelo general formal, la importancia de la perspectiva filosófica señalada y promueve que, sobre esta base y teniendo en cuenta otros desarrollos posteriores de la didáctica filosófica, se construyan propuestas de enseñanza diversas, creativas, novedosas y situadas. En esa línea, aprender a pensar filosóficamente constituye un horizonte de sentido ambicioso de la asignatura, tanto para docentes en formación como para estudiantes de la escuela secundaria. Es un objetivo que se vuelve parte imprescindible del más amplio y tradicional aprendizaje de la filosofía.

## **Articulaciones entre campos de formación y unidades curriculares**

Una articulación importante se establece con la Unidad Curricular Práctica Docente III. El ejercicio de planificación propuesto para Didáctica de la Filosofía se realiza junto a la preparación de situaciones de enseñanza para el aula, tarea que se desarrolla en el Campo de la Práctica Docente de tercer año. Allí se adopta, como formato para la práctica en terreno, la práctica de aula, entendida como la intervención en situaciones de enseñanza, planificadas y situadas territorial e institucionalmente. En este marco, Didáctica de la Filosofía puede fortalecer dicha práctica mediante la realización de clases de ensayo que funcionen como instancia de preparación para las situaciones de enseñanza asignadas. Estas clases de ensayo pueden llevarse a cabo en el formato de pareja pedagógica, previsto para este año.

Por otra parte, Didáctica de la Filosofía tiene como objeto de estudio indirecto las modalidades de enseñanza filosófica que adoptan las mismas unidades curriculares del Campo de la Formación Específica del Profesorado en Filosofía; en ese sentido, la asignatura retoma contenidos de todas las materias de la carrera. Es decir, propone pensar cómo enseñar contenidos de los dos años anteriores y del tercer año, y establece relaciones con esas unidades curriculares para profundizar, revisar y considerar la enseñanza de los contenidos desarrollados en dichos espacios del Campo de la Formación Específica.

La articulación con las unidades curriculares Filosofía Argentina y Latinoamericana (del CFE, en tercer año) y Pensamiento Político Pedagógico Latinoamericano (del CFG, en segundo año) refuerza la perspectiva latinoamericana y argentina para la enseñanza de la filosofía. Asumir esta perspectiva, enmarcada en una de las líneas de formación –las construcciones políticas, culturales y pedagógicas desde América Latina, la Argentina y la provincia de Buenos Aires–, implica revisar qué significa una enseñanza de la filosofía en clave latinoamericana, cuáles podrían ser sus finalidades y sentidos, y cómo podrían incorporarse contenidos filosóficos a esa enseñanza.

En esa línea, Didáctica de la Filosofía recupera contenidos de Didáctica y Currículum (CFG, en segundo año), en tanto se profundiza en las concepciones de enseñanza filosófica y se aborda la complejidad de la selección de los saberes culturales que componen una propuesta curricular para filosofía.

## Orientaciones para la enseñanza

Todas las unidades curriculares del profesorado participan en la formación de las y los docentes de filosofía, pero en Didáctica de la Filosofía se enseña explícitamente a enseñar filosofía. Esta tarea puede ser entendida de diversas maneras. Las siguientes orientaciones para la asignatura expresan el modo en que la provincia de Buenos Aires la concibe y definen, al mismo tiempo, un sentido general para la formación de quienes se preparan para enseñar filosofía.

La primera orientación considera el filosofar o, de manera matizada, el pensamiento filosófico como un ideal regulativo o un horizonte hacia el que tiende la enseñanza de la filosofía. Se aspira a que quienes se están formando para enseñar filosofía, de

alguna manera, hagan filosofía y que, del mismo modo, consideren posible que las y los estudiantes de la escuela secundaria piensen filosóficamente algunas cuestiones de la disciplina y extiendan ese pensamiento a otros asuntos de la realidad, del mundo y de la vida. La comprensión de contenidos e ideas filosóficas, objetivo necesario e indispensable del aprendizaje filosófico para el diálogo con la tradición y para la reflexión rigurosa, no agota las finalidades formativas de la filosofía.

La segunda orientación plantea que la Unidad Curricular apunte a que las y los estudiantes sepan planificar en términos filosóficos y didácticos de manera rigurosa y adecuada. Como se señaló anteriormente, en Didáctica de la Filosofía se trata de pensar la planificación como una anticipación de la acción, como un ejercicio filosófico cuyo impulso radica en la voluntad de pensar junto con las y los jóvenes de la escuela secundaria. Desde este punto de vista, antes que un espacio de recetas o indicaciones universales para la práctica, la construcción de propuestas de enseñanza involucra a cada estudiante en su proceso de formación y en su recorrido particular.

Teniendo en cuenta lo anterior, pueden considerarse algunas indicaciones vinculadas con los elementos de la planificación. Por caso, es posible: 1) rastrear recursos didácticos apropiados para diferentes circunstancias y propósitos, y trabajar en la construcción de recursos no tradicionales para enseñar filosofía; 2) indagar en la noción de contenidos filosóficos y explorar maneras alternativas para organizarlos; 3) analizar estrategias de enseñanza filosófica presentes tanto en el profesorado como en la escuela secundaria; 4) dar a conocer las técnicas de conducción de clase y los instrumentos de evaluación más habituales en la enseñanza de la filosofía, y ponderar su pertinencia en contextos y situaciones diferentes; 5) propiciar la investigación y la elaboración de actividades y ejercicios para la enseñanza de la filosofía; 6) indagar en diferentes escalas de planificación y en diversos diseños curriculares para aportar criterios de selección y organización de contenidos, así como de instrumentos y criterios de evaluación, entre otros; 7) desarrollar actividades orientadas a concebir, proponer y describir finalidades (propósitos y objetivos) de la enseñanza de la filosofía; 8) promover ejercicios de diálogo filosófico, así como actividades de formulación de preguntas y guías de discusión sobre temáticas filosóficas.

El listado anterior no es exhaustivo y cada uno de los puntos implica, de modo reflexivo y crítico, a quienes están pensando la

enseñanza de la filosofía. Por ejemplo, la indagación en torno a los recursos didácticos para enseñar filosofía no puede restringirse a la búsqueda de materiales proporcionados por manuales, libros de textos o sitios web, sino que exige, en primer lugar, la reflexión acerca de por qué un elemento de la cultura puede constituirse como recurso didáctico para la enseñanza de la filosofía y, en segundo lugar, requiere la elaboración de recursos propios y específicos, vinculados a propuestas particulares que, a su vez, se relacionan con las finalidades de quien las sostiene, las destinatarias y los destinatarios, el contexto, entre otros aspectos. Del mismo modo, el análisis o la puesta en práctica de un instrumento de evaluación no puede limitarse a su aplicación a determinados contenidos o temáticas filosóficas, sino que debe realizarse considerando las cuestiones filosóficas implicadas en el acto de evaluar, así como el estímulo a la elaboración de modos y registros diversos, de consignas e indicaciones apropiadas e innovadoras para la evaluación en filosofía.

Otra orientación consiste en explorar los fundamentos y la metodología del programa de Filosofía para niños, en su versión original –en la obra de Matthew Lipman– y, especialmente, su recepción crítica en nuestro país a partir de la obra de Walter Kohan la propuesta de Filosofía *con* niñas y niños, en la que el cambio de preposición resulta fundamental. En esa línea, existe abundante material en desarrollos posteriores de colectivos y grupos de estudio de docentes y estudiantes en Argentina, así como en equipos de investigación en Brasil y en España. La diversidad y riqueza de esos materiales constituyen una fuente de ideas para pensar una enseñanza de filosofía renovada para la educación secundaria.

Por último, no es posible soslayar el uso, reciente pero ampliamente extendido, de modelos de lenguaje automático ni las posibilidades que ofrecen las herramientas digitales actuales en la vida cotidiana, laboral, familiar y social, en el arte y, por supuesto, en la educación. No se trata de un asunto sencillo, pero resulta necesario incorporar una reflexión franca y cuidadosa acerca de la presencia, al parecer irreversible, de la inteligencia artificial, un elemento que –más que una herramienta– constituye un medio ubicuo que reconfigura el lugar del saber y el rol docente, la escritura y la creatividad, así como aquello que se espera que las y los estudiante sepan y puedan realizar. Didáctica de la Filosofía no pretende ofrecer un repertorio de recursos didácticos prediseñados para ser aplicados sin mediaciones, ni promover una incorporación acrítica de herramientas digitales novedosas. Si

la filosofía es, por excelencia, la disciplina que problematiza, interroga y cuestiona, que hace del preguntar un gesto fundacional, no puede desatenderse al impacto que tiene hoy la interacción con modelos de lenguaje automático. El llamado *prompt* –una instrucción o pregunta que activa una respuesta automatizada– forma parte de las acciones que realizan estudiantes y docentes. ¿Qué significa, entonces, enseñar a preguntar en un tiempo en que preguntar también implica operar con un sistema técnico? Si no se rechaza de plano el uso de la inteligencia artificial por parte de docentes en formación, pueden incluirse actividades y ejercicios que contextualicen de manera no ingenua su incorporación y que la vinculen con el ejercicio docente de planificación.

Algunas preguntas pueden orientar este tipo de intervenciones: ¿qué usos de la inteligencia artificial potencian a quienes enseñan y aprenden filosofía, y cuáles sustituyen tareas y actividades consideradas necesarias para ello? ¿En qué medida una herramienta como ChatGPT reemplaza el trabajo reflexivo que implica el aprendizaje? ¿Qué formas de pensar y de decidir continúan siendo irremplazables en la enseñanza de la filosofía, más allá de lo que una inteligencia artificial puede automatizar? En relación con el uso de IA para planificar, ¿con qué criterios se aceptan o se adaptan los resultados que esta ofrece? ¿Qué diferencias existen entre planificar una clase sin su uso y hacerlo con su apoyo? ¿Qué aspectos del trabajo docente facilita la inteligencia artificial? ¿Qué actividades del pensamiento siguen dependiendo de una implicación reflexiva y crítica que no puede delegarse por completo en sistemas automatizados? ¿Qué perspectiva de la filosofía y del aprendizaje filosófico pone en juego la IA con las actividades, los recursos o los contenidos que propone? ¿Qué riesgos y qué oportunidades se observan en el uso de inteligencia artificial por parte de las y los estudiantes tanto en el aula como en sus hogares?

## Bibliografía sugerida

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

Cerletti, A., y Couló, A. (Orgs.). (2015). *Didácticas de la filosofía: Entre enseñar y aprender a filosofar*. Noveduc.

Frassinetti, M., y José, E. T. (2006). *Preguntas clave para la enseñanza filosófica*. A-Z Editora.

Lipman, M., Sharp, A. M., y Oscanyan, F. S. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre

López, M. (2015). *Filosofía con niños y jóvenes: La comunidad de indagación a partir de los conceptos de acontecimiento y experiencia trágica*. Noveduc.

Obiols, G., y Rabossi, E. (Comps.). (2000). *La enseñanza de la filosofía en debate: Coloquio internacional sobre la enseñanza de la filosofía*. Noveduc.

Kohan, W. O. y Waksman, V. (2000). *Filosofía con niños: Aportes para el trabajo en clase*. Noveduc.

Kohan, W.O (2007) *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Del Estante Editorial.

# Filosofía del Conocimiento

Este espacio curricular aborda el conocimiento como una cuestión filosófica. La importancia de la Unidad Curricular no radica tanto en su carácter de disciplina tradicional o consolidada dentro del campo filosófico, sino en las problemáticas que aborda y en las múltiples direcciones que sus preguntas abren al pensamiento filosófico. Esas preguntas incumben no solo a quienes se dedican al estudio riguroso y específico de la gnoseología, sino también, y especialmente, a quienes van a enseñar y pensar estas cuestiones junto con jóvenes de la escuela secundaria. ¿Qué es el saber? ¿Qué significa saber algo? ¿Cómo podemos estar seguras y seguros de que conocemos algo y no simplemente lo creemos? ¿Qué implica conocer las cosas, el mundo, a las otras y los otros, a una misma y a uno mismo? ¿Qué significa que la filosofía sea, etimológicamente, amor al conocimiento?

Todas las preguntas que se derivan de estas inquietudes son abiertas e implican un acercamiento a los problemas relacionados con las fuentes y los límites del conocimiento, con los tipos de conocimientos y su vínculo con la verdad, así como con la posibilidad del escepticismo e incluso con la negación del conocimiento mismo. El conocimiento constituye una experiencia fundamental en la formación de las personas y las preguntas que la filosofía plantea en torno a él no son ajenas a la vida de las y los jóvenes en la escuela secundaria. Se trata de despertar esa curiosidad y, al mismo tiempo, la reflexividad, recordando la célebre sentencia aristotélica según la cual todos los seres humanos, por naturaleza, desean conocer.

Ahora bien, la construcción de las preguntas y el deseo de saber no se producen en el vacío: requieren del estudio de quienes han pensado estos problemas en otros contextos. Por ello, la Unidad Curricular incluye concepciones clásicas que abarcan desde corrientes y autoras y autores de la Antigüedad hasta la filosofía moderna. Por una parte, las y los estudiantes cuentan con un recorrido por los problemas de la filosofía antigua y medieval (en primer y segundo año, respectivamente), por lo que esta Unidad Curricular parte de esos saberes previos para profundizar en reflexiones específicas sobre la percepción sensible, la imaginación, el alma, el conocimiento intelectual, entre otras cuestiones, tal como fueron formuladas por filósofas y filósofos representativos de esos períodos, pero con el desafío de presentarlas como estímulos para el pensamiento contemporáneo.

Por otra parte, una disciplina filosófica diferenciada y autónoma, dedicada al estudio del conocimiento, se configura como tal recién en la modernidad. En este sentido, resulta ineludible el estudio de lo que Immanuel Kant denomina el giro copernicano de la filosofía moderna, que reside, en gran medida, en su intento de dar respuesta a las dos corrientes filosóficas que también buscaron explicar el conocimiento humano: el racionalismo y el empirismo. Aspectos de esas corrientes también aparecen, en cierta medida, en Problemas de Filosofía Moderna, espacio que se vincula con Filosofía del Conocimiento, ya que, además de complementarse en algunos contenidos de enseñanza, ambas unidades curriculares se ubican en el mismo año de cursada.

Asimismo, la filosofía contemporánea habilita el abordaje de desarrollos teóricos actuales sobre el conocimiento, como la fenomenología, la hermenéutica y los aportes críticos de la filosofía reciente a las epistemologías clásicas –de carácter general y universalista–, entre los que se destacan las epistemologías del sur. Estas perspectivas también se incorporan en esta UC para construir preguntas sobre el conocimiento en el presente.

La reorganización de los contenidos agrupados en los tres núcleos es una tarea que se plantea desde el Diseño Curricular. Algunos problemas se enfatizarán más que otros, como ocurre en toda propuesta de enseñanza. En cualquier caso, el estudio de autoras y autores, escuelas y corrientes filosóficas presentes en el Diseño Curricular no constituye un fin en sí mismo, sino un medio para aproximarse a las preguntas sobre el lugar que ocupa el conocimiento en la vida del ser humano en sus diversas dimensiones: en la ciencia, en la vida cotidiana, en la política, en relación con la sabiduría.

## Orientaciones para la enseñanza

Todas las unidades curriculares del profesorado, desde sus especificidades, contribuyen de distintos modos a la formación filosófica y docente de las y los estudiantes. En el caso de esta Unidad Curricular, esa contribución adquiere una relevancia particular, dado que se trata de una disciplina que permite abordar uno de los núcleos más persistentes, complejos y decisivos de la filosofía: el problema del conocimiento, sus fuentes, sus tipos, sus condiciones de posibilidad, sus criterios de validez y sus límites. En ese marco, su enseñanza no debería restringirse a la

presentación ordenada de doctrinas gnoseológicas o epistemológicas, aunque ese trabajo resulte indispensable, sino orientarse a la construcción de un espacio en el que las y los estudiantes puedan reconocer el carácter filosófico, histórico y situado de las preguntas por el saber, la verdad, la creencia, la objetividad y la justificación. La primera orientación consiste en organizar la enseñanza a partir de los problemas fundamentales del conocimiento, procurando que las distinciones conceptuales básicas se construyan filosóficamente y no queden reducidas a definiciones meramente clasificatorias. En este sentido, conviene favorecer la interrogación sistemática acerca de la diferencia entre conocer y creer, entre saber y opinar, entre verdad y certeza, así como sobre la diversidad de tipos de conocimiento y de fuentes a las que apelamos para sostener nuestras afirmaciones. Las preguntas por la posibilidad del conocimiento, por la legitimidad de sus fundamentos y por las razones que permiten distinguir una creencia justificada de una mera convicción subjetiva, constituyen un punto de partida formativamente significativo. Desde esta perspectiva, la gnoseología y la epistemología pueden presentarse como modos rigurosos de tematizar problemas que atraviesan la vida cotidiana, la actividad científica, la práctica política, la experiencia educativa y la relación de los sujetos con el mundo y con las otras y los otros.

La necesidad de articular el tratamiento sistemático del conocimiento con un recorrido filosófico que permita advertir la historicidad de sus formulaciones, constituye otra orientación relevante al momento de pensar la propuesta. La Unidad Curricular asume, en este punto, los aportes realizados por los espacios dedicados a los problemas de filosofía antigua, medieval y moderna, y puede recuperar esas tradiciones para profundizar cuestiones específicas relativas a la fundamentación del conocimiento, a la percepción, al pensamiento, a la verdad y a la relación entre experiencia y razón. En la modernidad, el tratamiento del racionalismo y del empirismo resulta especialmente relevante, no solo por su peso histórico en la conformación de la teoría del conocimiento como disciplina diferenciada, sino también porque permite introducir una tensión decisiva entre distintas formas de comprender el origen y la validez del saber. Del mismo modo, el criticismo kantiano ofrece un momento privilegiado para pensar las condiciones de posibilidad del conocimiento, mientras que la referencia a la dialéctica hegeliana permite mostrar que el problema del conocer no puede pensarse al margen del movimiento conceptual, de la historicidad y de la mediación.

Una tercera orientación consiste en otorgar un lugar central a la fenomenología como una de las corrientes contemporáneas más significativas para la filosofía del conocimiento. La inclusión de Edmund Husserl, Martin Heidegger y Maurice Merleau-Ponty propicia una aproximación a cuestiones como la percepción y la conciencia, la temporalidad, la intencionalidad, la experiencia del mundo, la existencia situada y el cuerpo propio como dimensión constitutiva del conocer. En este sentido, el abordaje de la fenomenología puede resultar especialmente valioso para complejizar imágenes excesivamente abstractas del sujeto cognoscente, dado que introduce con fuerza el problema de la experiencia vivida, de la encarnación, de la apertura al mundo y de la relación originaria con aquello que se manifiesta. Asimismo, permite tender puentes con preocupaciones contemporáneas relativas a la experiencia, la sensibilidad, la corporeidad y la constitución intersubjetiva del sentido.

La Unidad Curricular incorpora la dimensión social del conocimiento. Entre las orientaciones propuestas, cabe destacar que el conocimiento no se produce ni se valida en un vacío histórico, político o institucional. La consideración de su dimensión intersubjetiva permite problematizar las relaciones entre conocimiento y objetividad, entre saber y valores, entre verdad e intereses, así como examinar la construcción social de aquello que una época, una comunidad o una institución reconoce como verdadero, legítimo o racional. Desde esta perspectiva, la Unidad Curricular puede incluir el análisis de la relación entre conocimiento, poder e ideología, y dar lugar a aproximaciones provenientes de la sociología del conocimiento, de la arqueología y la genealogía, así como de distintas epistemologías contemporáneas que han cuestionado las pretensiones de neutralidad, universalidad o abstracción del sujeto clásico del conocimiento. La incorporación de epistemologías del sur, amerindias y feministas puede enriquecer notablemente el espacio, no como un complemento periférico, sino como una perspectiva capaz de revisar críticamente los supuestos de muchas teorías tradicionales y de ampliar el repertorio de problemas, experiencias y voces desde los cuales pensar el conocer.

En continuidad con lo anterior, resulta pertinente que la enseñanza de la UC haga visible que el problema del conocimiento se vincula con las ciencias, con la tecnología, con la sociedad y con la política. Filosofía del Conocimiento dialoga de manera especialmente productiva con Filosofía de la Ciencia y la Tecnología, en tanto ambas materias permiten examinar la producción,

legitimación y circulación del saber en las sociedades contemporáneas. En este punto, puede ser formativamente relevante trabajar la cuestión de la objetividad, las formas de racionalidad, la relación entre conocimiento experto y vida cotidiana, el papel de las instituciones científicas y tecnológicas y los modos en que determinados saberes adquieren autoridad pública. Asimismo, la reflexión filosófica sobre el conocimiento puede contribuir a problematizar la trama de intereses, finalidades y decisiones que intervienen en la producción de saberes socialmente válidos.

En función de estas orientaciones, la reorganización y selección de contenidos es una acción a trabajar en las propuestas pedagógicas de la Unidad Curricular. En todos los casos, resultará conveniente que el tratamiento de autoras y autores, corrientes y conceptos se subordine a la construcción de problemas y a la apertura de preguntas significativas para la formación filosófica y docente de las y los estudiantes. De este modo, el estudio del conocimiento podrá sostener su rigor disciplinar y, al mismo tiempo, conservar su potencia interrogativa en relación con la experiencia contemporánea, con las ciencias, con la sociedad y con la práctica educativa.

## Bibliografía sugerida

Dancy, J. (1993). *Introducción a la epistemología contemporánea*. Tecnos.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.

Di Gregori, M. C., y Broncano, F. (2015). La teoría del conocimiento en América Latina y España. En M. Reyes-Mate Rupérez, O. Guariglia, y L. Olivé Morett (Coords.), *Filosofía iberoamericana del siglo XX: Vol. I. Filosofía teórica e historia de la filosofía* (pp. 231-266). Trotta.

Olivé, L. (1998). *El bien, el mal y la razón: Facetas de la ciencia y la tecnología*. UNAM.

## Recursos web

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (s. f.). Colección Epistemologías del Sur. CLACSO Librería Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. <https://libreria.clacso.org/coleccion.php?c=56>

# Problemas de Filosofía Moderna

La Unidad Curricular Problemas de Filosofía Moderna se encuentra estrechamente relacionada con las unidades curriculares Problemas de Filosofía Medieval (segundo año) y Problemas de Filosofía Contemporánea (cuarto año). Estas, junto con Problemas de Filosofía Antigua (primer año), comparten dos ejes centrales que definen su enfoque pedagógico y filosófico. En primer lugar, se inscriben en una revisión de la filosofía a partir de periodizaciones históricas, lo que permite ubicar las ideas en su contexto temporal y comprender su evolución. En segundo lugar, y de manera fundamental, estas unidades curriculares buscan trascender la mera secuencia cronológica de ideas para colocar en el centro la problematización filosófica. Esto implica identificar continuidades, discontinuidades y emergencias de problemas, así como analizar los modos en que estos han sido abordados en cada período histórico.

En el caso específico de la filosofía moderna, la Unidad Curricular no se limita a presentar las corrientes centrales del período, como el racionalismo, el empirismo o el idealismo. También incorpora perspectivas críticas que cuestionan el canon eurocéntrico y procuran ampliar los horizontes del pensamiento filosófico. Esto supone, por ejemplo, integrar contribuciones de pensadores de América Latina, así como recuperar producciones filosóficas de mujeres que han sido sistemáticamente invisibilizadas. Este enfoque no solo enriquece el análisis de los problemas del período, sino que también promueve una visión más plural, inclusiva y representativa de la filosofía. Al cuestionar los sesgos y las limitaciones narrativas del canon tradicional, la Unidad Curricular habilita una reflexión más amplia acerca de las formas dominantes de pensar y hacer filosofía.

La historia de la filosofía no solo permite conocer las respuestas que han ofrecido grandes pensadoras y pensadores, sino también aprender a formular las preguntas que orientaron sus reflexiones. En este sentido, la Unidad Curricular no se reduce a una actividad historiográfica, sino que fomenta una práctica filosófica activa: analizar, interpretar, cuestionar y conectar críticamente las ideas modernas con problemas actuales. Esta aproximación permite a las y los estudiantes comprender el contexto

en el que surgieron las teorías filosóficas, al tiempo que ejercitan habilidades como la inferencia, la conjetura y la argumentación. Además, como sostiene Habermas (2008), somos herederas y herederos del proyecto emancipatorio inaugurado en la modernidad, y muchos de sus debates –sobre la razón, la libertad, la justicia o la autonomía– continúan vigentes en nuestras instituciones sociales, políticas y jurídicas. Por ello, el estudio de la filosofía moderna no constituye un mero ejercicio arqueológico, sino una herramienta para comprender y transformar el presente.

La revisión de los principales paradigmas filosóficos de la modernidad que se lleva a cabo en la Unidad Curricular busca, en última instancia, abrir una metareflexión sobre las formas dominantes de pensar y hacer filosofía. Esto implica cuestionar el canon establecido, que ha relegado a un segundo plano tanto al pensamiento desarrollado en América Latina como a las producciones filosóficas de las mujeres. Como se ha señalado en otros documentos, la enseñanza de la filosofía no debe reducirse a una mera reproducción de lo dado, sino que debe fomentar una actitud crítica y creativa. En este sentido, Problemas de Filosofía Moderna no solo contribuye a la formación de docentes capaces de transmitir conocimientos, sino también de pensar la filosofía de manera reflexiva, crítica y comprometida con la diversidad del pensamiento.

## Orientaciones para la enseñanza

La modernidad filosófica constituye un horizonte decisivo para comprender la emergencia de categorías tales como sujeto, razón, libertad, autonomía, experiencia, representación, naturaleza, progreso, historia, crítica, entre otras, todas ellas fundamentales para la configuración de nuestras instituciones políticas, jurídicas, científicas y educativas. En este sentido, la enseñanza de esta Unidad Curricular debería orientarse a la construcción de un espacio de problematización filosófica en el que las y los estudiantes puedan advertir tanto la historicidad de los conceptos modernos como su vigencia en debates contemporáneos.

La primera orientación consiste en organizar la enseñanza de la filosofía moderna a partir de problemas filosóficos fundamentales y no exclusivamente mediante una sucesión lineal de autoras, autores o corrientes. Forma parte de esta Unidad Curricular mostrar cómo, en ese período, se reconfiguran preguntas

decisivas acerca del conocimiento, el sujeto, la naturaleza, la moral, la política, la religión, la historia y el fundamento. En consecuencia, puede resultar formativamente significativo estructurar el recorrido de la asignatura en torno a núcleos problemáticos –por ejemplo, la relación entre razón y experiencia, la cuestión del método, la fundamentación de la certeza, la autonomía del sujeto, la legitimidad del orden político, la tensión entre libertad y necesidad, el estatuto de la naturaleza o el sentido de la historia– y, desde allí, introducir las distintas respuestas filosóficas que se elaboran en la época. Este criterio permite evitar una enseñanza enciclopedista y favorecer una apropiación reflexiva de los contenidos.

Una segunda orientación consiste en preservar el valor de la periodización histórica sin convertirla en un principio rígido de clausura interpretativa. La modernidad puede enseñarse como un período identificable dentro de la historia de la filosofía, con sus rasgos, tensiones y desplazamientos específicos, pero ello no debería impedir mostrar sus relaciones con las unidades curriculares Problemas de Filosofía Antigua, Problemas de Filosofía Medieval y Problemas de Filosofía Contemporánea. En este sentido, resulta conveniente favorecer una lectura que permita advertir continuidades, reapropiaciones, rupturas y reformulaciones de problemas a lo largo de los distintos períodos. La filosofía moderna puede presentarse, por ejemplo, como heredera y, a la vez, crítica de la tradición antigua y medieval, así como también como condición de posibilidad de muchas discusiones contemporáneas. Esta perspectiva contribuye a que la historia de la filosofía no aparezca fragmentada en compartimentos autónomos, sino como una trama de preguntas, reelaboraciones y controversias en permanente movimiento.

Otra orientación para la enseñanza consiste en otorgar centralidad al trabajo de lectura –siempre acompañado por las y los docentes– para el análisis e interpretación de textos filosóficos. La enseñanza requiere que las y los estudiantes desarrollen progresivamente herramientas para reconstruir argumentos, identificar supuestos, precisar conceptos, distinguir niveles de enunciación y comprender la estructura interna de los textos. Todo lo mencionado no se produce de manera espontánea, sino que requiere el acompañamiento atento de las y los docentes. No se trata solamente de explicar a autoras y autores, sino de habilitar un vínculo formativo con la práctica filosófica misma, entendida como ejercicio de interpretación rigurosa, de inferencia, de conjetura y de argumentación. La modernidad filosófica, por la densidad de sus

escritos y la persistencia de muchas de sus categorías, ofrece un terreno especialmente fértil para esa formación.

Otro aspecto a considerar de manera explícita es que los contenidos proponen una revisión crítica del canon de la filosofía moderna. La enseñanza de esta Unidad Curricular puede constituir una oportunidad significativa para mostrar que la constitución del canon filosófico no ha sido neutral, sino el resultado de procesos históricos de selección, legitimación y exclusión. En ese marco, resulta pertinente habilitar la pregunta por aquellas voces, tradiciones y producciones que han quedado relegadas en las narrativas dominantes de la modernidad. Esto incluye, por una parte, la recuperación de aportes realizados por mujeres cuyas intervenciones filosóficas fueron invisibilizadas o subordinadas en la reconstrucción tradicional del período. Por otra parte, supone abrir el espacio a una consideración más atenta de las relaciones entre modernidad, colonialismo, expansión imperial, racialización y configuración geopolítica del saber, de modo tal que la filosofía moderna no sea presentada como una producción abstracta y deslocalizada, sino como una formación histórica situada. Esta revisión no implica abandonar el estudio de autoras, autores y corrientes centrales del período, sino leerlos de un modo crítico, plural y consciente de sus condiciones de posibilidad.

En continuidad con lo anterior, una orientación consiste en promover la articulación entre los problemas filosóficos de la modernidad y producciones reflexivas desarrolladas en América Latina. Esta articulación no debería limitarse a incorporar autoras, autores o referencias locales como un apéndice externo al canon europeo, sino orientarse a mostrar cómo los problemas modernos –la razón, la emancipación, la libertad, la legitimidad política, la subjetividad, la historia, la universalidad, el progreso– han sido releídos, discutidos y recreados desde contextos históricos y geopolíticos diversos. La inclusión de estas perspectivas permite complejizar la comprensión del período y, al mismo tiempo, fortalece una enseñanza filosófica situada, capaz de interrogar los modos en que ciertas categorías se universalizan mientras otras experiencias quedan marginalizadas. Desde este punto de vista, la Unidad Curricular puede articularse de manera especialmente productiva con Filosofía Argentina y Latinoamericana, así como con otros espacios del trayecto que abordan la crítica al eurocentrismo y la problematización de los lugares de enunciación.

Esta Unidad Curricular constituye un espacio propicio para explorar las tensiones, los logros y las limitaciones del pensamiento

moderno, al tiempo que cuestiona las narrativas tradicionales y promueve una visión más inclusiva y descolonizada de la filosofía. Mediante su enfoque problematizador y su vinculación con el presente, no solo enriquece la formación filosófica de las y los estudiantes, sino que también las y los prepara para ser agentes de cambio en la enseñanza y la difusión de la filosofía. Al recuperar voces marginadas y conectar los debates modernos con los desafíos actuales, contribuye a la construcción de una filosofía más plural, crítica y transformadora.

## Bibliografía sugerida

Manzo, S. (Coord.). (2022). *Filósofas y filósofos de la Modernidad. Nuevas perspectivas y materiales para el estudio*. EDULP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/139484>

Kenny, A. (2005). *Breve historia de la filosofía occidental*. Paidós.

Rorty, R., Schneewind, J. B., y Skinner, Q. (1990). *La filosofía en la historia. Ensayos de historiografía de la filosofía*. Paidós.

Habermas, J. (2008) *El discurso filosófico de la modernidad*. Katz.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.

## Recursos web

Dussel, E. (s. f.). Enrique Dussel: Sitio oficial. <https://enriquedussel.com/>

# Ética

Los contenidos de la Unidad Curricular están organizados en tres grandes bloques que abarcan desde las nociones generales de la ética hasta su aplicación en áreas específicas. Esta estructura permite un recorrido progresivo que va de lo abstracto a lo concreto, facilitando la comprensión y la aplicación de los conceptos éticos en problemas sociales, políticos y jurídicos del presente. El bloque introductorio establece las bases conceptuales necesarias para abordar la ética. Se distingue entre ética y moral, se analiza el problema de los valores y la fundamentación de los principios y normas morales y se discuten posturas como el escepticismo y el relativismo moral. Además, se introduce a las y los estudiantes en nociones generales de la relación entre ética y lenguaje.

El segundo bloque aborda las principales teorías éticas desde las clásicas hasta las contemporáneas. En ese recorrido se pueden tomar las preguntas que investigan temas como el bien, lo correcto o lo justo, la felicidad en el hedonismo, el estoicismo y el epicureísmo, la ética aristotélica –y su recuperación contemporánea en las éticas de la virtud–, el utilitarismo –y las éticas consecuencialistas–, y las teorías deontológicas, con especial énfasis en la ética kantiana. También se exploran propuestas más recientes como la ética discursiva de Habermas, el debate entre universalismo y comunitarismo, y las éticas dialógicas y de la autenticidad. Este bloque se enriquece con perspectivas críticas, como las éticas feministas, latinoamericanas e interculturales, que cuestionan los enfoques tradicionales y proponen nuevas miradas y amplían la reflexión sobre problemas morales. La inclusión de estas perspectivas refleja un compromiso con la pluralidad y la descolonización del pensamiento ético.

El bloque de cierre se centra en la aplicación de las teorías éticas a problemas actuales. En este marco, se analizan los vínculos entre la ética y temas como la biotecnología, las neurociencias, los derechos humanos, el neoliberalismo, la producción, el ambiente y la ecología. Asimismo, se incluyen debates bioéticos, tales como la manipulación genética, la interrupción voluntaria del embarazo, la subrogación de vientres y la eutanasia. Finalmente, la propuesta invita a reflexionar sobre el lugar de la ética en la docencia, destacando su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La asignatura aspira a fomentar una

actitud crítica y reflexiva que trascienda la mera reproducción de contenidos y que promueva una práctica de la enseñanza de la filosofía que sea capaz de interpelarse a sí misma. Al vincular las teorías éticas con los desafíos actuales, la filosofía práctica se consolida como el espacio imprescindible para el ejercicio de una ciudadanía crítica.

La asignatura se integra con otras unidades curriculares del Diseño Curricular. Su vinculación con Concepciones de la Democracia y la Ciudadanía, y Filosofía Política permite explorar cómo los principios éticos fundamentan las instituciones políticas y los derechos ciudadanos. Asimismo, su relación con Problemas Filosóficos de la Educación destaca la importancia de la reflexión ética en la formación de docentes y en los procesos educativos. Estas conexiones refuerzan la idea de que la ética no es un campo abstracto sino una herramienta para pensar y transformar la realidad.

## Orientaciones para la enseñanza

Como Unidad Curricular, Ética adquiere una relevancia particular, pues constituye un espacio que permite abordar interrogantes persistentes de la tradición filosófica: desde la pregunta por el modo de vida y el obrar humano, hasta la justificación de las acciones y la validez de los principios. Asimismo, indaga en la orientación de la conducta y el sentido de las decisiones en los planos de la experiencia individual y colectiva. En este marco, su enseñanza no debe reducirse a una reconstrucción histórica de doctrinas morales ni a la presentación aislada de autoras, autores y corrientes; por el contrario, debe orientarse a la construcción de un espacio de problematización filosófica. El objetivo es que las y los estudiantes logren interrogar críticamente los supuestos, fundamentos, alcances y límites de las distintas respuestas elaboradas frente a dilemas morales clásicos y contemporáneos.

La primera orientación para pensar una propuesta consiste en introducir el campo de la ética a partir de la clarificación de sus nociones generales y de las distinciones conceptuales que organizan el área. En este sentido, resulta conveniente que la Unidad Curricular favorezca el trabajo filosófico sobre la diferencia entre ética y moral, sobre el problema de los valores, sobre la fundamentación de principios y normas, y sobre las posiciones escépticas y relativistas. Del mismo modo, la distinción entre

usos descriptivos, prescriptivos y valorativos del lenguaje, junto con el tratamiento de la argumentación moral, la falacia naturalista y la diferenciación entre ética normativa, metaética, ética descriptiva y ética aplicada, ofrece herramientas decisivas para evitar que la reflexión quede reducida a la mera expresión de opiniones personales o a la reproducción espontánea de convicciones heredadas. La enseñanza de este primer núcleo debe contribuir, por lo tanto, a que las y los estudiantes adquieran un vocabulario conceptual riguroso y una capacidad inicial de análisis que les permita reconocer la especificidad filosófica del discurso moral.

Una segunda orientación consiste en organizar el abordaje de las teorías éticas en torno a problemas filosóficos fundamentales, antes que como una sucesión meramente expositiva de doctrinas. La pregunta por la felicidad, por el bien, por lo correcto, por lo justo, por la virtud, por el deber, por las consecuencias de la acción o por las condiciones del acuerdo moral puede constituir un principio fecundo para ordenar la enseñanza. De este modo, las tradiciones hedonistas, estoicas y epicúreas, la ética aristotélica y su recuperación contemporánea en las éticas de la virtud, el utilitarismo y otras formas de consecuencialismo, la ética kantiana y las teorías deontológicas, así como la ética discursiva y otros desarrollos contemporáneos, pueden ser presentados como respuestas filosóficas a problemas persistentes de la vida moral que siguen siendo relevantes para el presente. La asignatura puede articular con espacios como Concepciones de la Democracia y la Ciudadanía y Filosofía Política, si se considera que la reflexión ética proporciona categorías centrales para examinar los fundamentos normativos de los derechos, las obligaciones, la justicia y las prácticas de convivencia.

Otra orientación fundamental consiste en incorporar, de modo explícito, perspectivas críticas contemporáneas que revisen, amplíen e interpelen el canon tradicional de la ética. La inclusión de desarrollos feministas, latinoamericanos, interculturales, decoloniales y de la ética de la liberación no debe considerarse un agregado suplementario, sino una dimensión constitutiva del campo actual de la reflexión. Estas perspectivas permiten cuestionar supuestos universalizados del sujeto moral, poner en discusión las relaciones entre moralidad, poder, dependencia, colonialidad, género y exclusión, y visibilizar experiencias y voces que han sido relegadas o subordinadas por los enfoques clásicos. En este marco, la enseñanza de la ética contribuye a evidenciar que las controversias morales no se desarrollan en

un espacio neutro, sino en tramas históricas atravesadas por desigualdades, asimetrías y disputas por el reconocimiento. Esta apertura del campo no solo amplía el horizonte de la formación filosófica, sino que fortalece una comprensión situada, plural y crítica del pensamiento moral.

La enseñanza de la ética aplicada no debe entenderse como una ejecución mecánica de teorías generales sobre casos particulares; por el contrario, resulta mucho más significativo un ejercicio reflexivo en el que las categorías filosóficas sean puestas a prueba, complejizadas y reformuladas frente a dilemas concretos. En este sentido, el abordaje de cuestiones vinculadas a la bioética, la biotecnología, las neurociencias, los derechos humanos, el neoliberalismo, la producción, el ambiente y la ecología permite tender puentes entre la tradición filosófica y los debates públicos contemporáneos. Problemas como la manipulación genética, la interrupción voluntaria del embarazo, la eutanasia, la subrogación de vientres, la experimentación sobre cuerpos, la justicia ambiental o las responsabilidades frente a la crisis ecológica, constituyen oportunidades valiosas para ejercitar el análisis moral, la deliberación argumentada y la evaluación crítica de principios en conflicto.

Finalmente, resulta necesario otorgar un lugar específico a la relación entre ética y docencia. La tarea docente involucra decisiones, vínculos, responsabilidades, criterios de autoridad, formas de cuidado, modos de evaluación, reconocimiento de las diferencias y construcción de condiciones para el diálogo. La ética puede ofrecer herramientas conceptuales para interrogar la práctica educativa y para pensar el lugar de la reflexión moral en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, su articulación con Problemas Filosóficos de la Educación resulta especialmente significativa, dado que ambos espacios permiten examinar críticamente los sentidos formativos de la educación, la responsabilidad de quienes enseñan, los vínculos entre norma y autonomía, y las condiciones de posibilidad de una ciudadanía crítica con formación filosófica.

En función de estas orientaciones, la reorganización y selección de contenidos dentro de los núcleos previstos por el diseño habrá de responder luego a cada propuesta. En todos los casos, resultará conveniente que el estudio de teorías, autoras, autores, corrientes y problemas preserve un equilibrio entre rigor conceptual, reconstrucción histórica, análisis argumentativo y capacidad de intervención reflexiva frente a cuestiones

contemporáneas. De ese modo, la ética podrá sostener su especificidad filosófica y, al mismo tiempo, desplegar su potencia formativa en relación con la vida social, política, jurídica, científica, educativa y ciudadana.

## Bibliografía sugerida

Cortina, A., y Martínez Navarro, E. (1996). *Ética*. Akal.

Guariglia, O., y Vidiella, G. (2011). *Breviario de ética*. Edhasa.

Luna, F., y Salles, A. L. F. (2008). *Bioética: nuevas reflexiones sobre debates clásicos*. Fondo de Cultura Económica.

Pereda, C. (Ed.). (2018). *Diccionario de justicia*. Siglo XXI Editores.

Rawls, J. (2001). *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*. Paidós.

Singer, P. (1993). *Compendio de ética*. Alianza Editorial.