

**Universidad Nacional de Entre Ríos**  
**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Fundamentos Biopsicológicos de la Educación**

Equipo de cátedra:  
Titular Prof. Carina Muñoz  
Auxiliares Docentes Prof. Liliana Barsanti y Prof. Mariela Moreno  
Docente adscripta: Lic. Diana Grinóvero

Días y horarios de cursada:  
Prácticos: Lunes, de 15 a 17 horas  
Teóricos: Lunes, de 17 a 19 horas

---

***Marco general de la propuesta***

---

Todo programa de formación se constituye como un campo de relaciones teórico políticas en el que se con-forma un sujeto pedagógico sobre el que cabe interrogarse, como dice Deleuze, "en cada jugada", cada vez. La pregunta por el sujeto pedagógico es la pregunta por su *productividad*, en dos sentidos: en dirección a comprender los procesos de subjetivación en los que se teje, y en dirección al por venir, a lo que deja habilitado y a lo que se clausura desde su visibilidad. Al mismo tiempo, un programa es una apuesta a lo *por venir*, imagina un recorrido posible desde el aquí y el ahora; pero también se inscribe en una discursividad y en una tradición institucional de las que se nutre, ya para adherir, ya para criticar.

Aún cuando resignificamos sus contenidos iniciales y discutimos algunos de sus presupuestos, pensamos esta propuesta en la herencia es la del Plan '85. De allí hay dos aspectos que reconocemos como rasgos de una tradición teórica de la formación de nuestra Facultad que nos interesa conservar: una, la perspectiva que inscribe la educación en los problemas de la *Democracia* y la *transformación social*; otra, la preocupación por la controvertida *dimensión biológica*. En el presente, ambos ejes han cobrado renovada importancia, que ameritan una profunda revisión y resignificación.

### En torno a la democracia

En América Latina y en la Argentina post 2001, "consolidar la Democracia", no supone ya una lucha contra las formas dictatoriales como amenaza al

orden constitucional y la defensa de los Derechos Humanos. Pero democratizar nuestras instituciones y nuestra sociedad, continúan siendo desafíos insoslayables. En el campo educativo, esto significa poner los problemas en la perspectiva del Derecho a la educación, y el modo en que el Estado, las Universidades, y la escuela pública, en general, se comprometen con la garantía de este derecho para todos los ciudadanos, respetando su dignidad.

Garantizar el Derecho a la Educación supone atender la tensión diversidad-igualdad, sobre la que se organizan numerosas dificultades de la institución educativa, en las que no hace falta abundar. Con Jacques Rancière, pensamos que la igualdad no puede ser entendida un objetivo a conseguir sino un presupuesto ético y un punto de partida<sup>1</sup>. Así entendida, la igualdad exige discriminar<sup>2</sup> –y lo decimos deliberadamente– las diferencias particulares que hacen a la diversidad de las personas. Martha Nussbaum plantea que “integrar a las personas en el espacio de lo público es una tarea pública, que requiere una planificación pública y un uso público de los recursos...debemos preguntarnos cuáles son los obstáculos que impiden llegar a un umbral adecuado de funcionamiento.” Y más adelante señala que en el terreno de la educación es donde se han dado en todas las sociedades modernas, “las carencias más graves.”<sup>3</sup>

## Sobre la dimensión biológica

Como en muchas disciplinas del campo de las ciencias humanas y sociales, el dualismo mente-cuerpo ha organizado en buena medida los términos de la discusión también en la Pedagogía. Hay, por un lado, quienes han privilegiado el problema desde una mirada más bien

---

<sup>1</sup> Cf. Rancière, J. [2007]. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

<sup>2</sup> El psicoanalista Jorge Volnovich plantea la necesidad de usar el término “discriminar” en su significación estricta, es decir, diferenciar, distinguir y separarlo del sentido de “segregación”; precisamente para señalar una de las principales problemáticas con que se enfrentan los hogares en los que se registra abuso sobre los niños, esto es, la imposibilidad de discriminar el lugar de los niños y los adultos, las reglas, etc. en este sentido, discriminar es una necesidad importante tanto en la dimensión subjetiva como en los grupos. Conferencia sobre abuso infantil. Primeras Jornadas Provinciales “Abuso Sexual en la infancia. Saberes disciplinares en diálogo” Facultad de Trabajo Social UNER y Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales UADER. Paraná, 21 y 22 de noviembre de 2008.

<sup>3</sup> Nussbaum, Martha. [2007] “Las fronteras de la justicia.” Paidós. Buenos Aires. Página 174 y 203

biologicista, y podemos encontrar allí las corrientes cognitivistas y la cibernética, en diálogo con las neurociencias; por otro, las corrientes psicologistas, que con variantes, han planteado el problema de la subjetividad y el lenguaje en relación con el conocimiento acerca del mundo. Ambas, irreductibles en cuanto a sostener una distinción mente-cuerpo y una prioridad como clave de lectura, radicalmente neuronal, radicalmente simbólica/emocional.<sup>4</sup>

Desde la euforia biologicista, algunos esperan encontrar en breve las localizaciones neuroquímicas de esta interacción del individuo con el ambiente; otros, en cambio, admiten chocar en este sentido con un límite material y una imposibilidad teórica no tan solo técnica. En la otra orilla, quienes plantean que la dimensión específicamente humana no es reductible a ninguna base biológica, chocan también en la vida cotidiana con problemas que van desde el dolor de cabeza que impide pensar, hasta la afasia, o distintas formas de discapacidad. Aspectos todos que hacen a la complejidad de la experiencia que un profesor en Ciencias de la Educación, tiene entre manos.

A sabiendas de las dificultades con las que lidiamos, queremos plantear el problema en otro lugar, como señala Judith Butler, el de *la materialidad de cuerpo* entendida como a la vez biológica y simbólica. La índole de la experiencia humana de conocer, de enseñar y de aprender, la experiencia humana con la educación es múltiple, compleja, y en cierto sentido, inasible. Sin embargo, la comprensión de los problemas que entraña, o antes bien, la problematización de esta experiencia, que no es otra cosa que lo que llamamos "conocimiento" sobre esta experiencia humana, no sólo admite sino que también requiere, como dice Silvia Duluc, "acudir a conceptos y categorías extranjeros a un campo de saberes disciplinarios -que han hecho tradición en el tratamiento del problema- por la forma en lo que fecundan, desde lo ajeno, al atravesarlo, precisamente 'por bordear' las formas de institucionalización del saber, con sus tematizaciones y proveniencias."<sup>5</sup>

## Síntesis de la propuesta

---

<sup>4</sup> Podemos reconocer dualismos en otros campos como en el caso del signo, sensible-inteligible; en la antropología, naturaleza-cultura.

<sup>5</sup> Diálogos en la dirección de la tesis doctoral. 22 de septiembre de 2009.

La propuesta está organizada en cuatro unidades, una introductoria, que plantea una reflexión epistemológica sobre los modos de conocer, especialmente, con Canguilhem, sobre las nociones de lo normal y lo patológico, como conceptos normativo-valorativos, y la pluralidad teórica de los enfoques biológico-afectivo-sociales en el campo de la psicología para pensar la condición humana como esencialmente productora de significados socialmente contruidos. Se incluyen en la bibliografía complementaria textos que abonan la necesidad de pensar los problemas actuales desde las dos perspectivas, tal como es el diálogo Changueux-Ricoeur. Las dos unidades centrales, retoman con especificidad, aspectos teóricos que hacen a la percepción, la memoria, la cognición y la afectividad, desde la perspectiva de las neurociencias y la psicología de tradición biologicista, en una, y en otra, los problemas del lenguaje, la interacción social y la cognición, desde perspectivas psicológicas no biologicistas.

Por último, en la unidad cuatro, se recuperan, en el marco de los derechos humanos y de la responsabilidad de las instituciones públicas sobre el derecho a la educación, aportes teóricos para pensar en la complejidad de problemáticas que son a la vez biológicas, afectivas, sociales: el eje es pensar el desafío de la educación pública en términos de igualdad, accesibilidad, de toda la comunidad: los estudiantes y sus familias; pero también docentes y los adultos significativos de la institución educativa. Es decir, pensar la tensión igualdad-diversidad.

Una ontología de lo humano admite cruces diversos y múltiples problematizaciones; uno de ellos, la biología y la psicología. No porque pensemos que haya fundamentos a priori en la naturaleza del fenómeno - en este caso particular, de lo educativo- que puedan ser analizados en cada una de sus partes. Problematizar la educación en la formación de intelectuales, de profesionales, de especialistas, es una tarea política esencial que requiere poner el diálogo los esquemas tradicionales con nuevas perspectivas; aún cuanto tales diálogos aparezcan como complejos, e incluso, controvertidos.

---

## **Programa de Trabajo**

---

### **I. Los objetivos**

Los objetivos que orientan este programa son:

- Contribuir a despertar en los estudiantes una inquietud por la problematización de la educación como un fenómeno complejo, paradójico, poniendo en evidencia la pluralidad teórica en que se han desplegado diversos modos de desnaturalización.
- Ayudar a inscribir el campo de lo educativo en tradiciones más amplias de las ciencias humanas, reconociendo las proveniencias y consecuencias de las filiaciones epistemológicas de algunos problemas y desarrollos del campo educativo.
- Aportar para el reconocimiento de los alcances y límites de las distintas perspectivas teóricas –de matriz biológica y de matriz psicosocial- que pueden abonar una mirada atenta y no simplificadora sobre los problemas de la educación.
- Contribuir a poner los problemas de la educación en una perspectiva de integración, de Derechos Humanos, de ciudadanía e igualdad.

## II. Encuadre metodológico

Esta propuesta se formula sobre el presupuesto de que la formación es un trabajo que requiere justamente la producción individual y el debate colectivo. Heidegger, en la carta a Beaufret, lo dice de este modo: “El pensamiento fecundo necesita no sólo de la escritura y de la lectura, sino de la *synousía* de la conversación y del trabajo en que, a la vez, se aprende y se enseña.”<sup>6</sup>

Este programa ofrece materiales para una discusión en la que cada estudiante deberá tener el compromiso individual de la lectura y la puesta en debate de esa lectura. Es decir, el compromiso con la construcción de un punto de vista dentro de otros.

En las clases teóricas, se propone tres tipos de instancias. Una, análoga en formato a las clases expositivas, consistirá en la explicitación de los problemas generales en relación a los cuales los textos proponen discusiones; una segunda instancia, de exposiciones individuales por parte de los estudiantes, que será acordada semana a semana, sobre la base de las cuales se propone una instancia de discusión abierta con todo el grupo. Cada expositor tiene por tarea proponer una pregunta o una

---

<sup>6</sup> Cf. Heidegger, M. Véase de Jean Beaufret, *Dialogue avec Heidegger* (I. philosophie grecque, 1973; II Philosophie moderne, 1973; III approche de Heidegger, 1974), Editions de Minuit, París .  
[http://www.heideggeriana.com.ar/cartas/jean\\_beaufret.htm](http://www.heideggeriana.com.ar/cartas/jean_beaufret.htm)

afirmación sobre las lecturas propuestas para ser discutidas. Estas exposiciones, se acordarán durante los prácticos.

En relación con las clases prácticas, como su nombre lo indica, constituyen un espacio de debate y discusión sobre los textos, con el objetivo de esclarecer las dificultades de las lecturas individuales y confrontar con las lecturas de los demás integrantes del grupo. En ese sentido, una circulación de lecturas, escrituras individuales y debate grupal, pueden ser herramientas importantes que abonen una relación vital con los textos.

Tanto en los teóricos como en los prácticos, el trabajo grupal consistirá en la revisión del punto de vista individual respecto de otros puntos de vista, de los autores, de los profesores, de los compañeros de curso. En suma, el curso se plantea como un espacio de interlocución, en la búsqueda del pluralismo teórico, de la problematización como actitud intelectual.

En función de los objetivos generales que nos inspiran, para alcanzarlos en alguna medida, esta propuesta tiene tres desafíos simultáneos. El primero, contribuir a que el curso se constituya como *audiencia* lo cual es indispensable para que el debate ocurra; el segundo, sostener una *lectura de las lecturas*, es decir, que el equipo de cátedra pueda atender al modo en que esta audiencia debate y lee al mismo tiempo que valorar la estrategia docente para promover y sostener dicho debate; y el tercero es mantener una *interlocución del equipo*, recuperando los problemas teóricos de los textos, de los estudiantes, del equipo de cátedra en relación con ello.

En cuanto al primero, se trata de una interlocución con los autores, con y entre los participantes del curso -docente y alumnos-. Exige que la clase, especialmente los prácticos, se organice y desarrolle más al modo de una asamblea que de una exposición tradicional. Para ello es preciso privilegiar la palabra de los alumnos a propósito de los textos y las consignas. Propiciar el debate exige estar atentos a la emergencia de puntos de vista diferentes, de matices en las lecturas para ayudar a examinar estas diferencias y propiciar que cada uno argumente en favor de una posición, en contra de otra; es decir desplegar ejercicios de justificación.

En cuanto al segundo desafío, "leer la lectura", es un ejercicio de distanciamiento tomando como base las escrituras y exposiciones semanales de los estudiantes, que permiten al mismo tiempo que valorar la

producción individual, analizar también el modo en que se está leyendo. El equipo de cátedra se propone armar una agenda de consultas sobre la base de conocer qué aspectos de los textos deben ser retomados y cuáles no, la persistencia de prejuicios o prenociones del sentido común, las lecturas originales, etc. se trata de poder recuperar los problemas de modo que se puedan visitar las cuestiones que quedaron pendientes, revisando en esta clave la propia lectura del equipo docente.

Esta *lectura de las lecturas*, a nuestro juicio colabora con la construcción del grupo -docentes y alumnos- como audiencia. La audiencia ayuda a que *el texto que el alumno produzca como lectura* esté destinado a un efectivo debate, es decir, que exija formular y reformular la posición como "autor" de esa lectura. Esta estrategia minimiza en parte el riesgo de la repetición mecánica de los textos.<sup>7</sup> Construir el curso con un sentido de audiencia supone conformarnos como comunidad discursiva, como destinatarios de nuestros propios textos y es, evidentemente, una responsabilidad docente, no del alumno, y una dificultad derivada del uso escolarizado de la lectura y la escritura.<sup>8</sup>

Finalmente, en cuanto al tercer desafío, la interlocución del equipo de cátedra, es importante que siendo dos espacios independientes, entre las clases teóricas y prácticas, haya un diálogo permanente que reponga el cometido del curso. Nos referimos a la necesidad de, manteniendo los perfiles particulares y especificidades, recuperar los recorridos y discusiones de ambos espacios. La copresencia del equipo en ambas, es una buena estrategia; pero cuando esto no es posible, la generación de registros y las

---

<sup>7</sup> En este punto adoptamos el concepto de lectura propuesto por George Steiner "Una hipótesis de trabajo: un "texto" se genera cuando el lector es aquel que racionalmente se concibe a sí mismo escribiendo un "texto" comparable en importancia y en grado de exigencia, con aquel que está leyendo. Esencialmente leer 'es sostener una relación a la vez recreativa y competitiva con el texto del, escritor. Es una afinidad sumamente activa, cooperadora y sin embargo, también agonística, cuya ejecución lógica, si no real, es un "texto de respuesta". Steiner, G. *Sobre la Dificultad y otros ensayos*. Fondo de Cultura Económica. México. 2001.

<sup>8</sup> El papel de la audiencia en la enseñanza universitaria es recogido en los trabajos de Paula Carlino. Siguiendo a Sommer, la autora sostiene que los estudiantes carecen de sentido de audiencia y de ello se derivan dificultades para la revisión de textos. Disentimos con la autora en afirmar que se trata de un sentido que deba construir o poseer el alumno. Carlino, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE. Buenos Aires. 2005. Emilia Ferreiro ha estudiado un problema análogo en la educación primaria como es el uso escolarizado y no comunicativo de la lectura y la escritura. Ferreiro, E. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. 2000

instancias de coordinación y análisis, resultan herramientas valiosas. La tarea de registro de las clases, puede ser desempeñada por Auxiliares docentes alumnos como parte de su proceso de formación, aportar una suerte de memoria o etnografía de las clases cuyos ejes puedan ser retomados para valorar el desarrollo del curso. De modo tal que las escrituras individuales, los registros de clase, las lecturas de las lecturas, abonen la interlocución en el equipo.

Esta interlocución, a propósito del trabajo cotidiano es también una instancia de formación colectiva. En ese marco es que se espera poder impulsar actividades de extensión, de vinculación con la comunidad, especialmente con los dispositivos del sistema educativo provincial destinado a las problemáticas del aprendizaje, SAIE, Departamento de Psicopatología del Hospital Materno Infantil San Roque, ONGs, escuelas públicas y otras carreras vinculadas con la problemática educativa. Integración de la Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES)

Condiciones para la regularidad:

- Asistencia a las clases teóricas y prácticas del 80%. Informes de lectura semanales -individuales y presenciales-, aprobados.
- Elaboración de un trabajo monográfico final.

Encuadre curricular, y horarios: asignatura cuatrimestral. Dictada en el segundo cuatrimestre. Horas semanales de trabajo: 5 horas cátedra. Distribuidas en clases teóricas y prácticas.

### **III. Contenidos y bibliografía**

#### **Primera Unidad - Introducción**

Una introducción a los problemas del conocimiento. La construcción de objetos de conocimiento, la noción de obstáculo epistemológico. Problemas epistemológicos del campo de la psicología, su objeto y su afinidad con el campo de la educación. Los presupuestos epistemológicos de lo normal y lo patológico. Naturaleza y cultura: referencias a tradiciones teóricas en las ciencias sociales. Tensiones y problemas abiertos.



### **Bibliografía obligatoria**

Bachelard, Gastón [1974(1948)] Palabras Preliminares. Capítulo I “La noción de obstáculo epistemológico. Plan de la Obra”; Capítulo XII “Objetividad científica y Psicoanálisis”; en La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo, Siglo XXI. Buenos Aires.

Lodieu, María, Teresa [2006] “Psicología. Objeto y método”. Eudeba. Buenos Aires.

Canguilhem, Georges [2004(1955)] “El problema de las regulaciones en el organismo y la sociedad”, en Escritos sobre la medicina. Amorrortu. Buenos Aires.

Le Blanc, Guillaume [2004] Canguilhem y las normas. 1ª Edición. Nueva Visión. Buenos Aires. Introducción.

### **Complementaria:**

Changeux, Jean-Pierre y Ricoeur, Paul en [2004(1998)] “Un encuentro necesario. Saber y sabiduría.”, “El cuerpo y el espíritu”, “La cuestión de la memoria”, “¿El espíritu o la materia?”, en La naturaleza y la norma. Lo que nos hace pensar. Fondo de Cultura Económica. México.

Lévi-Strauss, Claude. [1976] *Antropología estructural*, 6ª edición. Eudeba Buenos Aires. Capítulo 2: “El-análisis estructural en lingüística y antropología”.

## **Segunda Unidad – Las funciones mentales desde las neurociencias. La psicología de la conducta**

Aportes de las neurociencias. El pasaje de la localización anatómica a la neurotransmisión y las funciones mentales: memoria, percepción y cognición. La plasticidad neuronal y la interacción con el ambiente. Las neuronas espejo y la interacción social. Enfoque de psicología de la conducta y la biología. Los estudios de memoria

### **Bibliografía obligatoria**

Iacoboni, Marco [2009] Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros. Katz Editores. Madrid.

Töpf, José. [2007 (2000)] “Psicología. La conducta Humana”. Eudeba. Buenos Aires. Página 9 a 45 y 65 a 77

Stasiejko, Halina; El estudio de la memoria. En Töpf, José, comp.; [2004] Escritos de Psicología general. EUDEBA. Buenos Aires.

### **Complementaria:**

Purves, Dale y otros. Directores. [2003 (1997)] Invitación a la Neurociencia. Departamento de Neurobiología. Duke University. Medical Center, Editorial Panamericana. Buenos Aires. Selección. Parte II. Sensación y procesamiento sensorial. Cap. 10, 11, 12, 13 y 14. Parte IV. El encéfalo cambiante. Cap. 23. Parte V. Funciones encefálicas complejas. Cap. 24, 25 y 29.

Bigio, Lidia; Memoria para el psicoanálisis. En Töpf, José, comp.; [2004] Escritos de Psicología general. EUDEBA. Buenos Aires.

Monod, Jacques [1985(1970)] Prefacio, Capítulo 7 "Evolución", Capítulo "Las fronteras"; en El azar y la necesidad. Biblioteca de divulgación científica. Ensayo sobre la filosofía natural de la biología moderna. Hyspamérica. Madrid.

## **Tercera Unidad – Cognición, lenguaje, memoria e interacción social. Perspectivas desde la Psicología**

La perspectiva epistemológica de la Psicología Genética de Jean Piaget: implicaciones pedagógicas. La teoría socio-histórica de Lev Vygotski. La ruptura del psicoanálisis con las tradiciones de las psicologías de la consciencia.

### **Bibliografía obligatoria**

Piaget, Jean [1969 (1967)] Capítulo I, "Planteamiento del problema"; Capítulo, Ap. 15, "-El sistema nervioso y los reflejos." Capítulo, Ap. 17, "La percepción". En Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos. Siglo XXI de España, Editores. Madrid.

Castorina, Antonio [1998] "Los problemas de una teoría del aprendizaje: una discusión crítica de la tradición psicogenética." En Castorina y otros. Piaget en la educación. Debate en torno de sus aportaciones. Paidós. México.

Vygotski, Lev S. [1979] El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica Grupo editorial. Grijalbo. México. Nota biográfica. Introducción. Capítulo VI "Interacción entre aprendizaje y desarrollo".

Baquero, Ricardo [1997] "Vygotski y el aprendizaje escolar". 2da. Edición. AIQUE Ediciones. Buenos Aires.

Freud, Sigmund "Cinco conferencias sobre psicoanálisis". Conferencias 1 y 2. En Obras completas [1948] Editorial Biblioteca Nueva. Madrid.

Töpf, José. [2005 (2000)] "Psicología. Lo inconsciente". Capítulos "Introducción", "Dos hipótesis básicas del psicoanálisis", "Hacia un modelo de actividad psíquica"; y "Rupturas epistemológicas del pensamiento freudiano". Eudeba. Buenos Aires.

### **Complementaria:**

Butler, Judith [2008 (1993)] Prefacio, Introducción, Capítulo 7 "Discutir con lo real", en Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Paidós. Buenos Aires.

Colombo, María Elena [2005] Lenguaje, una introducción al estudio psicológico de las habilidades humanas para significar. Editorial Proyecto. Buenos Aires. Capítulo 2, El estudio de la semiosis; Capítulo 3, el estudio genético del lenguaje; y Capítulo 4, ¿Qué y cómo conocemos cuando conocemos el lenguaje?

Castorina, Antonio [1996] "El debate Piaget-Vigotesky la búsqueda de un criterio para su evaluación" PV Contribuciones para replantear el debate. Paidós. Buenos Aires

Rivière, Ángel [1988(1984)] La psicología de Vygotski. Editorial Aprendizaje Visor. Madrid.

## **Cuarta Unidad – La tensión igualdad – diferencia para pensar los problemas de la educación**

La educación como derecho universal y la obligación del sistema público. Las diferencias y discapacidades como problema político: igualdad-discriminación en el acceso. Desafíos para la integración de las diferencias: personas con discapacidades senso-perceptivas, personas con las discapacidades mentales y motoras. Otra mirada sobre los "problemas de aprendizaje": los contextos sociales vulnerables.

### **Bibliografía obligatoria**

Rosbaco, Inés Cristina [2005] "El desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana". Segunda Edición. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.

Stainback, Susan y Stainback, William. [2007] Aulas inclusivas: un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. 4ª. Edición. Editorial Narcea. Madrid

Skliar, Carlos [2009] "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación." Revista Educación y Pedagogía VOL. XVII. No. 41, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2009, Colombia. Disponible en: <http://revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431> Última consulta: 03.08.11.

Korinfeld Daniel [2005] "Psicopotologización de la infancia y la adolescencia" Publicado en Sexualidad, Salud y Derechos, Colección Ensayos y Experiencias N° 57, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

### **Complementaria:**

Nussbaum, Martha [2007] Las fronteras de la justicia. Capítulo III, apartado 5 ¿Por qué capacidades? Y apartado 12, Políticas públicas: educación e inclusión. Paidós. Buenos Aires.

Skliar, Carlos [1998] "La epistemología de la educación especial" Entrevista de Violeta Guyot, publicado en Revista de Educación de la Universidad Nacional de San Luis, noviembre de 1998

Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. ONU. 2007

Ley Provincial de Educación. Capítulos VII, Modalidades y Capítulo IX, Educación especial.

## Calendario de lecturas y entregas

| Se<br>m | Fecha                | Unid   | Teóricos  | Lecturas obligatorias                                 | Prácticos                |
|---------|----------------------|--------|---|---|--------------------------|
| 1       | Sujeto a designación | 1      | Presentación del programa e introducción Unidad 1                                       |   |                          |
| 2       |                      | 1      | Objeto Epistemológico. Lo social, lo biológico. El objeto de psicología, heterogeneidad | Bachelard   | Informe 1.               |
| 3       |                      | 1<br>2 | Los problemas y los enfoques teóricos<br>Introducción de las neurociencias              | Canguilhem<br>Lodieu                                  | Informe 2                |
| 4       |                      | 2      | Neurociencias   | Iacoboni Purve  | Informe 3                |
| 5       |                      | 2      | Perspectivas biologicistas en la psicología   | Topf (conductismo)<br>Stasiejko (Estudios de memoria) | Informe 4                |
| 6       |                      | 3      | Epistemología psicogenética   | Piaget Castorina                                      | Informe 5                |
| 7       |                      | 3      | Teoría histórico social de L. V.  | Vygotsky Baquero                                      | Informe 6                |
| 8       |                      | 3      | La mirada del psicoanálisis   | Topf y Freud  | Informe 7                |
| 9       |                      | 3      | Debates en el campo de la psicología  | --Revisión de bibliografía complementaria             | Informe 8                |
| 10      |                      | 4      | Igualdad diversidad   | Rosbaco- Steinbak                                     | Informe 9                |
| 11      |                      | 4      | Igualdad diversidad   | Korinfeld. Skliar                                     | Informe 10               |
| 12      |                      | 4      | Debates en torno de la integración  | Revisión de Bibliografía complementaria               | Informe 11               |
| 13      |                      | 4      | CIERRE  |   | Entrega Monografía Final |

IMPORTANTE: Fecha de inicio 5 de septiembre. Semanas perdidas tres (3), más una (1) semana de suspensión por mesas de exámenes finales turno septiembre y un (1) feriado nacional 12 de octubre trasladado. En total: cinco (5) semanas.

