



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2018 - 2020

La construcción de los referentes teóricos en los cursos de Didáctica de la
Filosofía, su articulación con las prácticas y su aporte a la formación docente

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Isabel González Briz

Directora de Tesis: Dra. Silvana Darré Otero

Montevideo, Junio 2021

Índice

Índice.....	ii
Resumen.....	iii
Abstract	iv
Introducción	5
Problemática de la investigación.....	7
Objetivos	9
Justificación y relevancia de la problemática.....	10
I. Capítulo teórico.....	12
1.1 El campo problemático de la didáctica	12
1.2 La especificidad de la didáctica de la filosofía	22
1.3 Aportes de la didáctica a las prácticas de los docentes en formación	32
II: Capítulo metodológico	36
Cuestionario a todos los docentes de Didáctica de la Filosofía	40
Entrevistas a los docentes de Didáctica de la Filosofía III.....	42
Observación participante de clases de Didáctica de la Filosofía III y de clases de los docentes-practicantes en el contexto de las “visitas didácticas”	44
Revisión de documentos	46
III: Capítulo de análisis	49
3.1. De modelos y modulaciones	49
3.2. La articulación de teorías y prácticas como problema	59
3.3. Los ejercicios como una posibilidad de pensar la presencia de las teorías en las prácticas	63
3.3.1. Ejercicios para la experiencia filosófica	64
3.3.2. Ejercicios para la transmisión de filosofía	83
Conclusiones	88
Referencias bibliográficas.....	94

Resumen

La formación de docentes de enseñanza media en Uruguay, de acuerdo al plan vigente, se organiza en torno a tres trayectos formativos (CFE, 2008). Dos trayectos disciplinares específicos para cada profesorado: las asignaturas de la especialidad y la unidad didáctica-práctica docente. Un trayecto de contenidos pedagógicos, para los profesorados de todas las especialidades, denominado “núcleo profesional común”. La asignatura Didáctica concebida como unidad teórico-práctica está presente desde el primer al último año de la carrera, cumple un papel de articulación clave, y constituye un signo de identidad de la formación docente uruguaya. Pero el trabajo concreto en el campo de la Didáctica de la Filosofía pone en evidencia algunas tensiones en esa articulación que pueden obstaculizar el proceso de formación de los futuros docentes. Estas tensiones cuestionan a veces el aporte específico de la Didáctica en la formación, así como también el modo en el que se ponen en diálogo las teorías y las prácticas. Esta investigación busca reconstruir los referentes teóricos implicados en los cursos de Didáctica de la Filosofía. Se desarrolló como estudio de un caso desde un enfoque cualitativo, centrado en el trabajo que desarrollan los docentes con los estudiantes-practicantes en la asignatura Didáctica de la Filosofía III en particular, que se ubica en el último año de la carrera. Se indagó en las características de sus referentes teóricos, sus modos de construcción, fundamentación, sistematización, y en su especificidad disciplinar. Así como también se exploró en su aporte en las prácticas concretas de estudiantes de profesorado de Filosofía en el proceso de la formación.

Palabras clave: Didáctica, especificidad de la Didáctica de la Filosofía, referentes teóricos de la Didáctica de la Filosofía, prácticas de enseñanza

Abstract

The training of high school teachers in Uruguay, according to the current plan, is organized around three training paths (CFE, 2008). Two specific disciplinary paths for each subject career: the subjects of the specialty and the teaching-practice teaching unit. A path of pedagogical content, for teachers of all specialties, called "common professional nucleus". The Didactics subject conceived as a theoretical-practical unit is present from the first to the last year of the degree, fulfills a key articulating role, and constitutes a sign of identity of Uruguayan teacher training. But the concrete work in the field of the Didactics of Philosophy reveals some tensions in this articulation that can block the process of training future teachers. These tensions sometimes question the specific contribution of Didactics in training, as well as the way in which theories and practices are put into dialogue. This research seeks to reconstruct the theoretical references involved in the Didactics of Philosophy courses. It was developed as a case study from a qualitative approach, focused on the work carried out by teachers with student-practitioners in the Didactics of Philosophy III subject particularly, which is located in the last year of the degree. The characteristics of their theoretical referents, their modes of construction, foundation, systematization, and their disciplinary specificity were investigated as well as their contribution to the concrete practices of Philosophy teacher students in the training process was also explored.

Keywords: Didactics, specificity of Philosophy's Didactics, theoretical referents of Philosophy's Didactics, teaching practices.

Introducción

Esta investigación se centra en la formación de docentes de Filosofía para indagar en los referentes teóricos desde los que se abordan los cursos de Didáctica de la Filosofía, sus modos de articulación con las prácticas y su aporte a la formación de futuros docentes. Con un enfoque cualitativo, se empleó el método de estudio de caso desde un abordaje interpretativo. Se seleccionaron solamente los docentes de la asignatura Didáctica de la Filosofía III de los institutos de formación docente de Uruguay en los que se forman profesores de Filosofía.

El propósito de abordar desde una mirada problematizadora los supuestos teóricos desde los que se trabaja en Didáctica de Filosofía se origina en la experiencia que como docente de esta asignatura he venido desarrollando en los últimos 10 años. Esto implicó recuperar como problemas -para poder repensar, reconstruir, profundizar y sistematizar- algunos recorridos y experiencias compartidas con los mismos colegas cuyo trabajo como docentes ha constituido la fuente principal para realizar esta investigación.

Por ello supuso también un desafío ético y metodológico que se procuró asumir con el cuidado y la rigurosidad que exige el trabajo de investigación. Al mismo tiempo ofreció una oportunidad valiosa para construir diálogo sobre el trabajo que compartimos y abrir posibilidades interesantes de continuidad futura.

En el caso uruguayo la formación de docentes de enseñanza media, desde la creación del Instituto de Profesores Artigas (IPA)¹ hasta el vigente Plan Integrado Nacional de Formación Docente (CFE, Plan 2008), se ha organizado, con pequeñas variantes, en torno a tres ejes formativos: los contenidos disciplinares, las didácticas específicas para cada disciplina (Unidad Didáctica-Práctica Docente) y uno de contenidos pedagógicos común a todos los profesorados (Núcleo Profesional Común).

Las didácticas específicas están presentes en los cuatro años de la formación y cumplen un papel clave en la articulación de los componentes que la integran. En el primer año la asignatura Introducción a la Didáctica cumple una función de iniciación y es exclusivamente de carácter teórico. En los restantes la Unidad Didáctica-Práctica Docente se desarrolla desde las asignaturas Didáctica I, II, II. Todas son asignaturas específicas en

¹ El Instituto de Profesores Artigas es un centro de formación de profesores fundado por disposiciones legales del 2 de julio de 1949 y del 10 de agosto de 1950. Algunas referencias históricas relativas a su creación se pueden consultar en el siguiente enlace: <http://ipa.cfe.edu.uy/index.php/institucional/historia>

relación a la especialidad disciplinar de cada profesorado. Concebidas como unidad teórico-práctica han constituido un signo de identidad de este modelo de formación docente.

Esta modalidad implica que los estudiantes realizan prácticas docentes de formación en grupos-clase de instituciones de enseñanza media del Consejo de Educación Secundaria (CES) y del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). Desde una inserción temprana y gradual en la práctica docente, en la condición de “practicante”, van asumiendo todas las tareas que implica el trabajo docente: elaborar proyectos de clase, de unidad y de curso, producir materiales didácticos, tomar clases a su cargo o unidades completas de un curso, participar de la evaluación del estudiantado, y de las diversas instancias institucionales correspondientes. Este proceso se desarrolla en un esquema de doble inserción institucional: la práctica docente en grupo-clase en la órbita del CES o del CETP y el curso de Didáctica de la Filosofía en la órbita del CFE. En ambos ámbitos las y los futuros docentes reciben acompañamiento, orientación y supervisión por quien desempeña el rol de tutoría (docentes adscriptores), también por el docente responsable del curso teórico de Didáctica de la Filosofía.

Quienes se desempeñan como docentes de Didáctica realizan periódicamente “visitas didácticas” a las clases a cargo de los estudiantes en sus grupos-clase de práctica. En el caso de la Didáctica III en la condición de “docente-practicante” el estudiante o la estudiante asumen plenamente la condición de profesor o profesora y se hace cargo de un grupo-clase en instituciones de enseñanza media durante todo el año lectivo, con todas las responsabilidades que implica de acuerdo a: el Estatuto docente, el Plan de estudios y a los programas vigentes para la asignatura. En este caso la orientación y la supervisión quedan a cargo de docentes de Didáctica III que absorben también la tarea de tutoría del proceso de la práctica (CFE, Plan 2008).

A su vez, existen actualmente dos modalidades para cursar el profesorado: presencial y semipresencial. En la primera los y las estudiantes realizan toda su formación de manera presencial y reglamentada en el IPA o en los Centros Regionales de Profesores (CERP). En la modalidad semipresencial cursan las asignaturas del núcleo profesional común en un instituto correspondiente a su región territorial y las asignaturas específicas se cursan de modo virtual a través de la plataforma del Profesorado Semipresencial incluyendo tres encuentros presenciales durante el año lectivo. En el caso de la Didáctica-Práctica Docente el curso teórico se realiza a distancia por medios virtuales, pero los y las docentes de Didáctica

realizan las “visitas didácticas” a estudiantes-practicantes en iguales condiciones que en la modalidad presencial (CFE, Plan 2008).²

En este sentido, la dimensión didáctica de la formación no es concebida como Didáctica general, implica la realización de prácticas docentes desde el inicio y exige articular desde la Filosofía, en nuestro caso, las teorías y las prácticas de acuerdo a la especificidad del saber a enseñar. Estos aspectos son los que hemos tomado como centrales para problematizar e investigar.

Problemática de la investigación

Como señalamos la asignatura Didáctica de la Filosofía se concibe como asignatura disciplinar específica y como unidad teórico-práctica configurándose como eje articulador de toda la formación (CFE, Plan 2008). Sin embargo el trabajo concreto en el campo de la Didáctica pone en evidencia algunas tensiones en relación a: cómo se significa su especificidad disciplinar, qué relaciones debería tener con las demás asignaturas específicas de la formación, los diferentes modos de concebir la articulación entre las teorías y las prácticas, y relativas al valor o la relevancia de su aporte formativo. Estas tensiones se ponen de manifiesto en los diferentes espacios institucionales de intercambio docente y en el trabajo cotidiano con los y las estudiantes.

En el planteo de la problemática están implicados nudos problemáticos específicos vinculados a la especificidad de la Didáctica y de la Filosofía como campos de saber. La delimitación del campo de la Didáctica, que Alicia Camilloni (1999) plantea como una disciplina en busca de identidad, la demarcación entre la Didáctica general y las Didácticas especiales que como señala María Cristina Davini (1999) está siempre presente como problema en su evolución ya sea en forma explícita o latente generando conflictos y debates, así como el sentido de la teorización sobre las prácticas de enseñanza y la discusión en relación a su base normativa.

² En los casos de especialidades de profesorado que no tienen modalidad semipresencial se pueden cursar en un formato semilibre: las asignaturas del núcleo profesional común se cursan en un instituto correspondiente a su región territorial (igual que en la modalidad semipresencial) y las asignaturas específicas se rinden en calidad de estudiante libre. Pero en el caso particular de la Unidad Didáctica-Práctica Docente no puede rendirse en forma libre. Los estudiantes realizan la práctica docente en iguales condiciones que las otras dos modalidades y se designan docentes itinerantes de Didáctica que realizan las “visitas didácticas” y la orientación de las prácticas docentes.

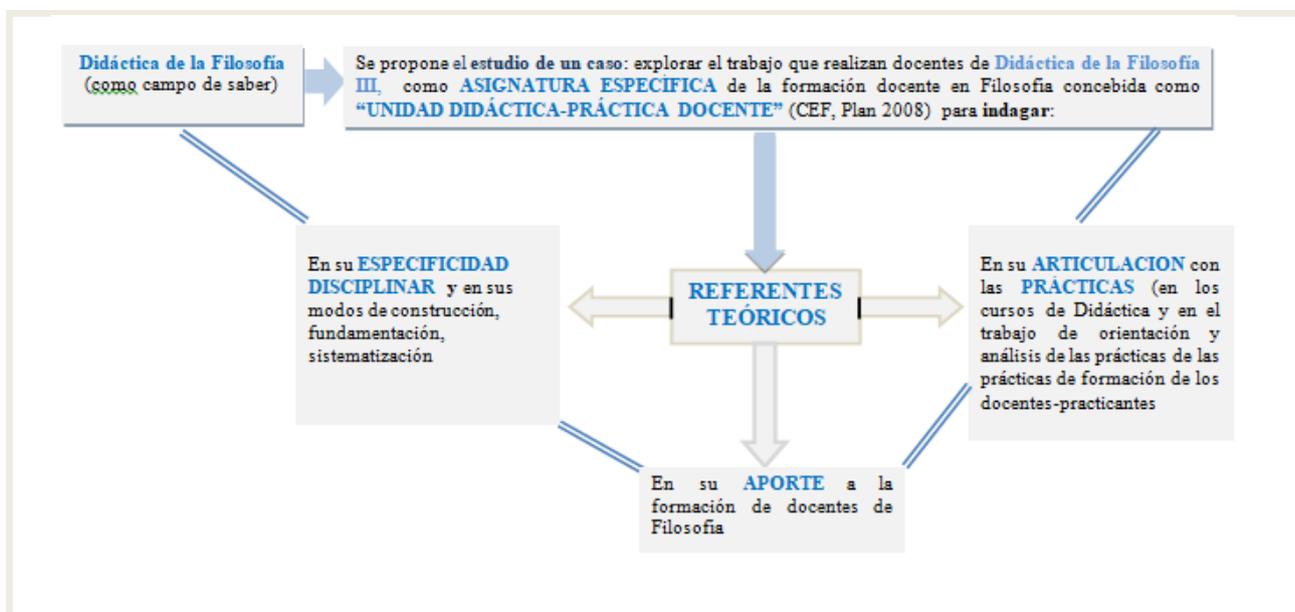
A su vez no puede obviarse aquí el hecho de que el objeto de estudio de la Filosofía forma parte de su propio campo de problematización, lo cual significa que no pueda estabilizarse o normalizarse de un modo único y que -de manera constitutiva- implica una pluralidad de concepciones y una discusión siempre abierta. De este modo enseñarla, aprenderla, así como formar a quienes la enseñan remite siempre, y en última instancia, a decisiones filosóficas que suponen modos específicos de concebir y practicar la Filosofía.

Las tensiones señaladas, así como algunos rasgos propios del saber didáctico y del saber filosófico se plantean como aspectos problemáticos sobre los cuales tiene sentido investigar porque tienen impacto en la formación docente. Desde este marco se indagó acerca de los referentes teóricos desde los cuales los y las docentes abordan los cursos de Didáctica de la Filosofía. Entendidos como concepciones y significados fundantes asumidos para sustentar su trabajo como formadores, y que a la vez podrían proyectar imágenes de lo deseable o un cierto deber-ser modelizante para las prácticas de formación de los y las docentes-practicantes. De tal modo que funcionan como supuestos de diferente naturaleza (ontológicos, epistemológicos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos, éticos, políticos), que pueden o no ser explícitos, conscientes o articulados, y que configuran formas de dar sentido, estar y hacer en el mundo. Asumiendo que no hay tal cosa como “el sentido”, entendido como algo dado, único y necesario, sino sentidos construidos por los sujetos en condiciones históricas concretas, se optó por un abordaje de investigación que permitiera recoger lo que hacen cotidianamente y lo que dicen sobre su trabajo didáctico. Para explorar el modo en que esas concepciones y significados dan forma a su trabajo como docentes y de qué modo aportan a las prácticas en la formación de futuros docentes.

Para explorar en sus decisiones filosóficas, se indagó en la especificidad disciplinar de esos referentes teóricos y en los modos de construcción, fundamentación, y sistematización desde la perspectiva de quienes se desempeñan docentes. Se indagó en el modo en el que se ponen de manifiesto en sus cursos, así como en la orientación de las prácticas de formación de las y los docentes-practicantes.

En función de lo expuesto formulamos algunas preguntas que orientaron el abordaje del problema, definieron los objetivos y el desarrollo de la indagación: ¿Desde qué referentes teóricos sustentan los y las docentes los cursos de Didáctica de la Filosofía III? ¿Cómo construyen, sistematizan y fundamentan esos referentes teóricos? ¿De qué modo se articulan con las prácticas? ¿En qué medida dan cuenta de una especificidad disciplinar? ¿Cómo se explicitan en el abordaje de sus cursos? ¿Cómo se manifiestan en la orientación y el análisis de las prácticas de formación de docentes-practicantes? ¿Qué aportan a la formación docente?

En el siguiente esquema se recoge el planteo del problema y su abordaje en este trabajo:



Objetivos

Objetivo general:

- Analizar los modos de construcción, fundamentación y sistematización que el profesorado de filosofía de formación docente realiza sobre sus referentes teóricos y las formas de articulación en sus prácticas

Objetivos específicos:

- Identificar los referentes teóricos desde los cuales los docentes abordan los cursos de Didáctica de la Filosofía III.
- Examinar los modos en que se articulan los referentes teóricos y las prácticas de enseñanza.
- Explorar su aporte a la formación docente.

Justificación y relevancia de la problemática

La problemática propuesta y la perspectiva desde la que se ha abordado, pueden aportar a la explicitación y discusión de los enfoques teóricos desde los que se trabaja en el campo de la Didáctica de la Filosofía en la formación de docentes.

En las últimas décadas los estudios y las investigaciones sobre la enseñanza de la Filosofía han tenido un gran desarrollo en la región y han contribuido a la reconfiguración del campo de la Didáctica de la Filosofía, que a modo de “giro filosófico” propone pensarla como cuestión filosófica (Ruggiero, 2012). En Uruguay podemos encontrar diversas investigaciones y tesis de maestría en este campo que recogen de diferentes maneras este proceso de transformación teórico y práctico. Sin embargo, observamos que no se ha explorado poniendo el foco en el proceso de formación didáctica de los y las docentes de filosofía, en el modo en que se articulan teorías y prácticas, en el desarrollo de los enfoques teóricos de la Didáctica de la Filosofía en la formación docente y en su aporte formativo específico.

El foco del análisis elegido también resulta de interés por la modalidad que caracteriza a la formación docente uruguaya, que implica para quienes estudian profesorado realizar prácticas docentes en las instituciones de enseñanza media durante todo el proceso de su formación, incluyendo el dispositivo de las “visitas didácticas” como un lugar privilegiado para pensar las prácticas de enseñanza. Esta modalidad de formación supone el despliegue de un cierto saber hacer de los y las docentes, un saber puesto en situaciones, un discurso vivo o una especie de arte no escrito que resulta muy familiar para quienes trabajamos en la formación docente pero no siempre reconocible como tal ni sistematizado teóricamente. En este sentido se justifica también el interés por explorar en los procesos de elaboración de un saber didáctico que se produce de modo más bien artesanal, personal y disperso.

Desde esta perspectiva, esta investigación, puede ofrecer una oportunidad para poner en discusión el aporte específico de la Didáctica de la Filosofía para quienes se desempeñan como docentes en la asignatura, como docentes adscriptores o para quienes se están formando en la docencia, en tanto busca generar conceptualizaciones para interpretar experiencias de formación que suelen quedar impensadas más allá de las vivencias personales. Por ello puede considerarse un aporte valioso para pensar la formación docente tanto desde un punto de vista teórico como metodológico.

Al mismo tiempo puede contribuir a la consolidación teórica del campo académico de la Didáctica de la Filosofía, generando oportunidades para su desarrollo y para la identificación de obstáculos para la formación vinculados a los modos en que suele pensarse la articulación entre teorías y prácticas.

Desde el área temática propuesta se puede aportar también a los debates teóricos y políticos sobre la transformación de la formación docente en Uruguay en vistas a un modelo universitario. Los mismos dan la cuenta de la coexistencia de tendencias hacia la reducción metodológica propia de las visiones más tecnicistas de la didáctica y de tendencias hacia la reducción al contenido disciplinar de la formación de profesores, que conducen a la pregunta recurrente sobre cuál es el aporte específico de la didáctica. Los términos del debate político se tensionan entre dos tendencias: la de conservar el modelo actual acomodándolo a las exigencias de un formato universitario (investigación y extensión de las que carece) o la de crear una nueva institucionalidad según los modelos de universidad existentes. En este aspecto investigar sobre el sentido de la didáctica y de una cierta modalidad de articulación entre las teorías y las prácticas puede aportar argumentos para este debate.

Al mismo tiempo la tensión entre el saber disciplinar (filosófico en este caso) y el saber didáctico-pedagógico (común a todos los profesorados y específico de las didácticas especiales), su importancia relativa y su respectiva jerarquización en la formación docente ha sido objeto de discusión en el contexto de la elaboración de un nuevo plan de estudios para la formación docente que se ha dado en los últimos años³. También, en este aspecto en particular, la problemática de esta investigación puede realizar aportes en relación a estas cuestiones.

³ Se puede acceder en la página del CFE a los documentos del proceso de elaboración del nuevo plan de formación docente, cuya aprobación quedó en suspenso: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/propuesta-curricular-2017>

I. Capítulo teórico

En este capítulo se presentan las referencias conceptuales en las que se enmarca el trabajo de investigación realizado y que permitieron establecer algunas dimensiones de análisis para la interpretación del material empírico recogido. Las mismas dan cuenta de algunos posicionamientos teóricos iniciales, asumidos en mi propio recorrido personal en el campo de la didáctica de la filosofía tanto desde la enseñanza como desde la investigación. Al mismo tiempo se incorporan otros aportes y referencias que surgieron en el trabajo mismo de interpretación generando nuevas articulaciones.

Se organiza en torno a tres ejes interrelacionados: el campo problemático de la didáctica, la especificidad de la didáctica de la filosofía, y el aporte de la didáctica a la formación docente.

1.1 El campo problemático de la didáctica

El problema abordado en esta investigación se inscribe en el campo de la didáctica de la filosofía. Específicamente en los modos de configuración y abordaje de este campo en la formación de profesores y profesoras de filosofía. Presentar el campo de la didáctica resulta una tarea necesaria a la vez que compleja. Por ello se elige el camino de reseñar algunas problemáticas que atraviesan su historia a modo de tensiones no resueltas, que dan cuenta de su complejidad y del estado de su desarrollo.

Puede afirmarse que su objeto tiene que ver con el enseñar y el aprender, las relaciones entre ambos procesos, los sujetos que enseñan y aprenden, las prácticas que se ponen en juego y los discursos sobre esas prácticas, los saberes que se enseñan y se aprenden, y sus formas de institucionalización.

Pero, como la didáctica no es la única disciplina que se ocupa de lo educativo, la primera cuestión que se plantea refiere a la especificidad de su objeto y a su identidad como campo de conocimiento. En este sentido puede decirse que permanece abierta la discusión epistemológica respecto a la posibilidad de delimitar con precisión su objeto de estudio, de definir la naturaleza del conocimiento que produce, de determinar el origen de sus categorías centrales y la autonomía de sus métodos de investigación.

Por ello algunos cuestionamientos aparecen como recurrentes en el campo de la didáctica. Si se trata de una ciencia, una técnica o un arte. Si es un saber de carácter teórico o

práctico, o cuál es el modo en que se establece la articulación entre teorías y prácticas. Si tiene un marco teórico referencial común o hay pluralidad de teorías. Si se trata de un saber de carácter explicativo o normativo.

De qué modo se vincula la didáctica con otros campos de saber. Si sus fronteras son claras o difusas. Si se constituye como saber autónomo o es un campo de aplicación derivado de otros campos.

Cuáles son los conceptos centrales de la didáctica: la enseñanza, el aprendizaje, los métodos, los contenidos, o cierto tipo de relaciones entre ellos, la organización curricular, las formas de institucionalización de la enseñanza y el aprendizaje. Si tiene la didáctica un conjunto de problemas propios que no tratan otros campos o si se distingue por el modo en que aborda esos problemas. Cuáles son sus métodos y sus formas de investigación, si tiene métodos propios o emplea de modo peculiar métodos de otros campos.

Si es posible hablar de una didáctica general para todas las disciplinas y niveles educativos, o de didácticas especiales propias de cada campo disciplinar y/o nivel educativo.

Cuáles son los condicionamientos que enfrenta este campo para la producción y legitimación de conocimiento. Quiénes son los destinatarios de ese conocimiento. Quiénes son y cómo se forman los especialistas en este campo. De qué modo se acredita y legitima académicamente su especialización. Si tiene o no reconocimiento académico y social como campo de conocimiento.

Estas cuestiones planteadas de modo general, que muestran la complejidad del campo, pueden encontrarse en la bibliografía sobre la temática, a la vez que emergen como tensiones en el trabajo de quienes nos desempeñamos en él en la formación docente.

Sin la pretensión de reconstruir aquí el desarrollo de cada una de ellas, resulta pertinente detenerse en algunas de ellas por su relevancia para la problemática de esta investigación, así como porque permiten recoger aportes teóricos para justificar los posicionamientos asumidos y el desarrollo del trabajo de interpretación.

En este sentido son de interés para esta investigación las cuestiones relativas a la delimitación del campo para pensar las posibilidades de justificar y fundamentar la especificidad disciplinar de una didáctica de la filosofía en la formación docente. Atendiendo especialmente los modos en que se construyen sus referentes teóricos y sus modos de articulación con las prácticas.

En primer lugar consideramos los problemas relativos a la definición del campo de la didáctica. Para Alicia Camilloni “la didáctica es, actualmente una disciplina en busca de su identidad” y “constituye un campo cuya demarcación no es clara” (Camilloni, 1999: 22-26).

Pero al mismo tiempo entiende que es una disciplina necesaria y señala que es imprescindible emprender la reconstrucción de su campo de acuerdo con condiciones que le den legitimidad. Expone algunas razones para justificar la necesidad de la didáctica. Las plantea señalando diversas cuestiones que, a su entender, deben ser necesariamente objeto de discusión e investigación, y que son las que configurarían el campo específico de la didáctica (Camilloni, 2007).

Porque las plantea como objeto de discusión y a la vez porque resultan fértiles como guía para el trabajo de análisis e interpretación se pueden recuperar algunas de ellas en forma de pregunta. Se podrían formular de este modo: ¿A qué formas de intervención sobre las personas podemos llamar educación y qué las hace legítimas? ¿Desde qué finalidades educativas se juzga el valor de las distintas modalidades de enseñanza? ¿Cómo pueden ser enseñados y aprendidos los distintos contenidos disciplinares? ¿La enseñanza debe transmitir los conocimientos disciplinares con la misma lógica con la que se descubren, organizan y justifican en cada campo disciplinario o la razón de ser de la didáctica está precisamente en la construcción de una lógica de transmisión educativa de esos conocimientos? ¿En qué principios se fundamentan las decisiones curriculares y la determinación de lo que debe o no aprenderse en las instituciones educativas? ¿Qué puede aportar la didáctica para generar posibilidades individuales y sociales de transformación? ¿Cómo alguien se hace profesor o profesora? ¿Qué saberes son necesarios para resolver los problemas que les demandan sus prácticas? ¿Qué puede aportar la didáctica para que lo que se hace en la educación pueda hacerse mejor?

Estas preguntas permiten identificar un conjunto de problemas que para la autora (Camilloni, 2007) delimitan el campo de la didáctica y la justifican como disciplina necesaria en la formación de docentes. En tal sentido sostiene que:

(...) la didáctica es una disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza, y que tiene por misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que esas prácticas plantean a los profesores. Como tal, no puede permanecer indiferente ante la opción entre diversas concepciones de educación, de enseñanza, de aprendizaje y ante el examen crítico de los alcances sociales de los proyectos de acción educativa. (...) La didáctica, en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posiciones ante los problemas esenciales de la educación como práctica social (Camilloni, 2007: 22).

Desde este planteo el objeto de estudio de la didáctica se focaliza en las prácticas de enseñanza y especialmente en la teorización sobre las prácticas. Este aspecto, que es de interés central para esta investigación puede desarrollarse desde el planteo de Edith Litwin que afirma que la didáctica es “teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en los que se inscriben” (Litwin, 1999: 94).

Para la autora la teorización sobre las prácticas de enseñanza implica reconocer que toman su forma y adquieren su significado en un entramado en el que se tejen dimensiones epistemológicas (recortes y formas de estructuración de un campo disciplinario), ideológicas (identificaciones y posicionamientos de los y las docentes) y socio-históricas (los contextos en los que se desarrollan y en los se hacen visibles a través de planificaciones, actividades y rutinas). Asimismo plantea la necesidad de reconocer las “buenas” prácticas de enseñanza, señalando que el término “buena” tiene al mismo tiempo alcance epistemológico tanto como moral. Es decir que ello implica interrogarse sobre las prácticas de enseñanza no sólo en cuanto a la justificación de lo que se enseña y a sus posibilidades de favorecer la construcción de conocimiento, sino también sobre la justificación ética de la acción pedagógica que no puede quedar reducida a una cuestión individual. Lo plantea en términos de una “recuperación filosófica” en la investigación didáctica (Litwin, 1999: 95).

Desde esta perspectiva desarrolla una revisión crítica de lo que denomina la “agenda clásica de la didáctica” para “desarrollar un núcleo de cuestiones y problemas con el objeto de posibilitar nuevas miradas al campo de la didáctica” y la “búsqueda de una nueva agenda” (Litwin, 1999: 91). Ello implica elaborar otro horizonte teórico y proponer nuevas dimensiones de análisis para las prácticas de enseñanza, atendiendo especialmente aquellas prácticas que favorezcan la construcción del conocimiento por parte de quienes aprenden.

Del análisis crítico que la autora realiza sobre el enfoque tradicional de la didáctica nos interesa señalar especialmente dos aspectos que son objeto de cuestionamiento. El énfasis en las cuestiones técnicas desde una racionalidad instrumental (centrado en el cómo enseñar y en cómo hacerlo con eficacia). El modo de abordar los contenidos en la enseñanza desde visiones limitadas de las disciplinas o de los saberes cuando se seleccionan y se transforman en objetos de enseñanza en los sistemas educativos.

Desde esta revisión crítica es posible establecer algunos posicionamientos en relación al objeto de la didáctica, sus conceptos centrales y sus problemas de investigación. En primer lugar asumiendo un enfoque no tecnicista, que evita el reduccionismo instrumental a la vez

que incluye en la comprensión de la enseñanza sus dimensiones pedagógicas, políticas y filosóficas.

En segundo lugar, el planteo de Litwin (1999) permite indagar desde la especificidad de las disciplinas, el sentido y alcance de una categoría central en la agenda clásica de la didáctica: el contenido. Invita a problematizar qué se entiende por contenido en la enseñanza, la relación de una disciplina como campo de saber con los recortes curriculares generados a partir de ella (asignaturas escolares), y la relación entre las formas de investigación y producción de conocimiento de una disciplina con las formas en que se realiza su transmisión escolarizada. Desde su planteo es posible investigar las cuestiones de qué enseñar y cómo enseñar desde los modos de construcción de conocimiento propios de cada disciplina. Tomando especialmente en cuenta para ello la distinción que ofrece entre lo que denomina la estructura sustancial y la estructura sintáctica de las disciplinas. Afirma que:

(...) la sustancial abarca las ideas o concepciones fundamentales –que suelen ser las constituyentes del currículo –, mientras que la sintáctica – que suele ser ignorada o reducida al método propio de la disciplina en cuestión– es la que, enmarcada en cada campo disciplinar, constituye la expresión de los criterios con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento, una comprobación o la calidad de sus datos. (Litwin, 1999: 99)

Esta distinción se enmarca para la autora en la propuesta de “recuperar la disciplina” (Litwin, 1999: 99) en la enseñanza. Hablar de recuperación implica asumir el supuesto de que tradicionalmente el contenido de la enseñanza (el qué se enseña) queda limitado a la estructura sustancial de cada disciplina sin poner en juego su estructura sintáctica. Se podría afirmar que se enseñan fundamentalmente ciertos recortes conceptuales, que son productos seleccionados de la investigación de un campo disciplinar, excluyendo los procesos que permiten elaborarlos y justificarlos. De este modo la lógica de la transmisión escolarizada de una disciplina no incluye la enseñanza de la lógica con la que se investiga en ella.

Este planteo de Litwin (1999) nos permite a su vez derivar algunas cuestiones relativas a otro concepto que ha sido central en el desarrollo de la didáctica: el método. Asumiendo su perspectiva de análisis se podría afirmar que también los métodos de enseñanza suelen ser ajenos a la sintaxis de la disciplina a enseñar. Los saberes disciplinares, para volverse enseñables, se inscriben en una lógica que no le es propia. Incluso se podría señalar que desde los métodos de la transmisión escolar se pueden enseñar los métodos de

una disciplina bajo la forma de contenidos -en sentido tradicional- sin ponerlos efectivamente en juego.

Algunos autores problematizan esta lógica de la transmisión. En este sentido Yves Chevallard (1998) plantea que los saberes disciplinares sufren un proceso de transformación que denomina “transposición didáctica” y producen nuevos saberes: las versiones escolares de los saberes disciplinares. Desde su perspectiva no se puede pensar ingenuamente que hay identidad y continuidad entre ambos saberes. Señala el riesgo de la distorsión, que puede poner en cuestión la validez epistemológica y el valor social del conocimiento que se transmite en el sistema escolar. Para garantizar la validez y el valor del saber enseñado señala la necesidad de una “vigilancia epistemológica” del proceso de transmisión (Chevallard, 1998). Este camino, si bien resalta la importancia del saber disciplinar como fundamento y referencia del saber escolar, mantiene como supuesto la diferencia entre la lógica propia de un saber disciplinar y la del saber escolarizado en su nombre. Se trataría más bien de garantizar buenas transposiciones.

Entendemos que el camino de “recuperar la disciplina” ((Litwin, 1999: 99) en un sentido más integral ofrece una alternativa para pensar desde otros supuestos la relación entre ambas lógicas. Es decir, aceptando como supuesto para investigar, que sería posible enseñar la estructura sintáctica de las disciplinas, pero agregando además que sería posible transmitir los conocimientos disciplinarios con la misma lógica con la que se descubren, organizan y justifican en cada campo disciplinario. Esta perspectiva es de interés para esta investigación porque abre posibilidades fértiles para explorar el modo en el que el saber filosófico, en sentido sustancial y sintáctico, puede estar presente en el abordaje de la didáctica de la filosofía para dar cuenta de su especificidad disciplinar.

Asumir este planteo implica posicionarse críticamente frente a una cuestión de especial relevancia en el campo de la didáctica desde sus orígenes: la importancia atribuida al método para pensar las prácticas de enseñanza. Desde una perspectiva instrumentalista, esta importancia se sustenta en la expectativa de que el método permite resolver todos los problemas que se plantean en ellas, que puede ofrecer las respuestas orientadoras para el acto de enseñar y el mejoramiento de los aprendizajes.

La cuestión del método así entendida, como ya lo señalamos, ha sido objeto de cuestionamientos. Para Ángel Díaz Barriga (2007) implica aceptar acriticamente el supuesto de que para enseñar se necesita un método, que el objetivo ha de ser encontrarlo, y que la enseñanza consiste en un conjunto de pasos técnicos que norman o dan reglas al proceder docente en la realización de su tarea. De este modo se niega la discusión sobre el método

como problema de conocimiento. A la vez que se reduce la cuestión del método a una propuesta técnica universal, que permite enseñar y aprender todo, sin tomar en cuenta las condiciones específicas en las que se realiza el proceso de aprendizaje, tanto la realidad concreta de docentes y estudiantes como los elementos propios de la disciplina que se quiere enseñar. Desde la perspectiva se reduce la didáctica a una técnica neutra y plantea un problema sin solución. Por ello afirma “que no hay ‘alternativa metodológica’ que al omitir el tratamiento de la especificidad del contenido que se va a enseñar” resulte eficaz para promover el aprendizaje” y que sólo “basándose en el contenido (y en su posición cuestionadora ante éste), el docente puede superar las propuestas de corte instrumental” (Díaz Barriga, 2007:139-140)

En la misma línea de análisis crítico a este enfoque del método en el campo de la didáctica, consideramos el aporte de Gloria Edelstein (1999), que plantea un camino alternativo desde el concepto de “construcción metodológica”. El mismo

(...) implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual lo metodológico deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación por parte de los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (Edelstein, 1999: 85)

Para la autora la legítima preocupación por los contenidos lleva a olvidar que la forma también es contenido, y que el modo en el que los contenidos se ponen en circulación permite ciertos desarrollos e inhibe otros. Lo metodológico así entendido se constituye en una zona de incertidumbre que abre oportunidades para propuestas innovadoras (Edelstein, 1999).

Este planteo resulta consistente con el posicionamiento de pensar los contenidos y lo metodológico desde un enfoque que propone la recuperación integral de las disciplinas en su enseñanza. En tanto plantea que lo metodológico implica acercarse a un saber que se rige por una lógica propia, en la que hay que penetrar para poder abordarlo desde esa lógica a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende (Edelstein, 1999).

Recoger estos aportes en relación al método y lo metodológico como conceptos clave en el campo de la didáctica implican asumir un posicionamiento no normativo y no modelizante de las prácticas de enseñanza desde la formación docente. Al mismo tiempo que recuperando el lugar de los sujetos, los saberes disciplinares y los contextos como centro del problema, abre otra perspectiva para pensar cómo se enseña y se aprende tanto como para

pensar cómo se forma o se debería formar a quienes enseñan. Porque ofrece la posibilidad de superar miradas reduccionistas que limitan a una dimensión técnico- instrumental lo que puede aportarse didácticamente a quien se está formando como docente, bajo la forma de herramientas generales y neutras para aplicar modélicamente de modos más o menos prescriptivos.

Este enfoque instrumental, aunque ha sido objeto de cuestionamientos teóricos y políticos, puede aún reconocerse como presente en las prácticas educativas. Porque, como señala María Cristina Davini (1999), la cuestión de la base normativa de la didáctica es un aspecto central en su definición epistemológica que está presente desde su origen histórico. La autora ofrece un breve recorrido que reconoce en Comenio el origen de la didáctica como espacio de concreción normativo para la realización de la enseñanza y se constituye como disciplina en torno a la búsqueda de un método para la transmisión del saber que garantice la eficacia de la enseñanza. Pero al mismo tiempo, desde su perspectiva, si bien nace con una fuerte carga de disciplinamiento también se propone desde cierta utopía pedagógica o proyecto de sociedad como fines de la educación, marcados por un ingenuo optimismo pedagógico. En su análisis la radicalización del criterio normativo se produce con la expansión del enfoque tecnicista que se vuelve hegemónico en la didáctica a partir de la posguerra, desligándolo del debate ideológico y del componente utópico-político. Afirma que “las propuestas didácticas significaron el refuerzo de la certeza metódica -acorde a la matriz histórica de la disciplina- basadas en el objetivismo, la neutralidad política y la eliminación simbólica del sujeto” (Davini, 1999: 41). Realiza también una breve reseña de investigaciones y perspectivas críticas que considera como contribuciones muy importantes al campo de la didáctica porque mostraron la debilidad teórica y política de estos planteos fundados en el modelo positivista y en la psicología conductista, que evidenciaban además su agotamiento para la investigación didáctica. Si bien no consideramos necesario detallarlos aquí, es de interés para nuestro trabajo tomar en cuenta la formulación -que realiza la autora- de nuevos problemas que se abren para la didáctica y la acción de los docentes si tomamos como base las perspectivas críticas y hermenéuticas. Son cuestiones que hemos identificado como muy relevantes en el desarrollo de nuestra investigación y que retomaremos en el análisis del trabajo de las y los docentes.

En primer lugar se pueden identificar algunas problemáticas que emergen, tanto para la realización de la enseñanza como para la investigación sobre ella, cuando ponemos en cuestión la dimensión normativa de la didáctica. Davini (1999) las plantea en términos de *impasse* metodológico. Las recuperamos aquí, a los efectos de nuestro trabajo, a modo de

preguntas: ¿Cómo repensar la cuestión metodológica? ¿Se trata de abandonar completamente las reglas generales relativas a cómo enseñar que permitan operar a quiénes enseñan? ¿Es posible recuperar la reflexividad crítica de los sujetos y conservar al mismo tiempo cierta dimensión normativa? ¿Cómo fundamentar las opciones metodológicas? ¿Se trata de confiar providencialmente en las capacidades reflexivas de los docentes? ¿Qué permitiría distinguir la producción de la acción didáctica de una producción artística? ¿Qué debería aportar la didáctica para favorecer el desarrollo crítico y reflexivo de los futuros docentes? ¿Sería deseable o incluso necesario un acuerdo mínimo respecto a la dimensión normativa aunque se considere abierto a la revisión? ¿Qué consecuencias tendría aceptar la ausencia de criterios básicos comunes para desarrollar una acción crítica en la enseñanza? ¿Podrían quedar librados a una intuición privada intransferible del sujeto que enseña o investiga? ¿Sería posible generar condiciones de comunicabilidad, acuerdo y transferencia compartida de criterios normativos sin caer en reduccionismos instrumentales impuestos?

En segundo lugar recogemos el planteo de Davini en relación a algunas cuestiones acerca de la investigación en el campo de la didáctica, referidas al valor y la legitimidad del conocimiento que se produce cuando se construye desde enfoques interpretativos. Señala que siendo construcciones específicas que surgen de datos de contextos particulares que buscan la comprensión empírica de las situaciones y su intransferibilidad se corre el riesgo de validar hallazgos de dudoso valor (Davini, 1999). Este aspecto nos alerta sobre los recaudos teóricos, metodológicos y éticos que debemos tener en cuenta cuando asumimos, como es nuestro caso, este enfoque de investigación.

En tercer lugar consideramos el planteo de Davini (1999) en relación a la dimensión política, señalando algunas problemáticas para la investigación y para la enseñanza. Plantea la tensión entre los particularismos y las posibilidades de comprensión de las regularidades socio-culturales, que resultan relevantes tanto para la investigación como para la acción crítica de los docentes. En relación a la enseñanza, que incluiría la enseñanza de quienes van a enseñar, Davini considera las condiciones sociales que regulan la actividad de los docentes en las instituciones educativas, en su modo predominante de organización y en la materialidad concreta en la que desarrollan su trabajo para señalar algunos riesgos políticos en cuanto a las posibilidades de generar transformaciones. Lo plantea a través de algunos interrogantes: “¿Cómo avanzar en la comprensión de totalidades complejas en este contexto? ¿No se estará delegando la responsabilidad de construir nuevos criterios de acción didáctica comprometidos con la transformación de tales relaciones a docentes encuadrados en estas reglas de dominación?” (Davini, 1999: 51).

El modo en que están planteados estos aspectos problemáticos, implica ciertos supuestos de los que parte la autora. Los mismos la conducen a un posicionamiento de rescate tanto de la didáctica general como de la pedagogía desde la necesidad de marcos generales y proyectos de sociedad que posibiliten una acción educativa crítica y transformadora. Nos hemos detenido en este planteo porque constituye un aporte significativo para considerar en el análisis de los discursos y las prácticas docentes en el caso abordado en esta investigación. Especialmente en relación al lugar de la subjetividad, a la dimensión ético-política de la acción docente y a las posibilidades emancipatorias. Sin asumir los presupuestos de partida de la autora los tomamos como tensiones que se dibujan en el material recogido, que permiten pensarlo y abrirlo para la discusión como marco interpretativo.

Por último resulta fundamental referirse al problema de la demarcación entre la didáctica general y las didácticas específicas. Los aportes teóricos presentados se ubican fundamentalmente desde la didáctica general e incluso reivindican tanto su legitimidad como campo de saber cómo la necesidad del conocimiento que construye sobre las posibilidades de la acción docente. Aunque en este trabajo nos posicionamos desde la especificidad de *las* didácticas y no desde *una* didáctica general, recogemos en estos planteos aspectos que permiten fundamentar esta opción así como ofrecer categorías para el trabajo de interpretación.

En particular las cuestiones que refieren a las decisiones situadas de los sujetos implicados en el enseñar y el aprender, la problematización de la relación entre la lógica disciplinar de los saberes puestos en juego en la enseñanza y la lógica escolar de transmisión, y las tensiones en relación a la dimensión normativa de la didáctica en relación a las concepciones del saber a enseñar. En nuestro caso hemos definido la exploración de la especificidad disciplinar como objetivo de investigación porque a su vez constituye el marco conceptual y curricular de la formación de profesores en la modalidad uruguaya actual (CFE, Plan 2008). Incluso, como desarrollaremos a continuación, en el campo específico de la didáctica de la filosofía se ha desarrollado en la región en las últimas décadas un proceso de reconfiguración teórico-práctica que propone pensarla como filosofía de la enseñanza de la filosofía. Es decir formando parte más del campo de la filosofía que del campo de la didáctica en sentido general.

1.2 La especificidad de la didáctica de la filosofía

Tal como hemos planteado se ha debatido si podemos hablar de *la* didáctica en general como campo común o de *las* didácticas de acuerdo a las características del saber disciplinar a enseñar o incluso del nivel educativo de que se trate. Esta investigación, como ya anticipamos, se asume desde la didáctica de la filosofía y para indagar en sus referentes teóricos disciplinares.

Como punto de partida para pensar esta especificidad es imprescindible señalar que lo que sea la filosofía constituye un problema para la filosofía misma y no es susceptible, por tanto, de estabilizarse o normalizarse. Pero podemos reconocer algunos rasgos del saber filosófico que dan cuenta de esta problematicidad.

Tomar en cuenta estos aspectos resulta relevante tanto para investigar las posibilidades de enseñarlo y aprenderlo, como para la teorización didáctica sobre ellas. Se plantean aquí desde un texto que he escrito en coautoría con Janett Tourn:

La filosofía tiene una relación de problematización con su propio objeto y con el resto de los saberes. No puede fundamentarse desde fuera de sí misma y se pregunta por la posibilidad misma de todo conocimiento. No hay unanimidad entre los filósofos acerca de qué sea lo filosófico y se trata más bien de una discusión abierta y siempre renovada. Sólo podría pensarse su enseñanza, su aprendizaje, y su didáctica desde la posibilidad de renovar la discusión, no sólo sobre la filosofía sino acerca de todas las cuestiones.

La filosofía que es ante todo deseo de saber y carencia de saber. En tal sentido no sería posible enseñarla y aprenderla sin habilitar la posibilidad de ese deseo y el reconocimiento de esa carencia. Se instala entonces una tensión constitutiva de la que la enseñanza de la filosofía y la didáctica de la filosofía tienen que hacerse cargo para poder pensarse a sí mismas.

La filosofía es un saber en tensión con el pensar en el sentido que lo plantea Ardao: tensión entre filosofía como tipo de conocimiento históricamente acumulado, organizado y hasta institucionalizado desde la antigüedad hasta nuestros días; y la filosofía como tarea del filósofo, como ejercicio vivo de la inteligencia. Como tensión entre la transmisión y la creación (Ardao, 1987). Si no se recupera esa tensión en su enseñanza se terminaría por sacrificar el pensar por el saber o el saber por el pensar con el riesgo de perder lo filosófico.

La filosofía tiene una relación dialógica con su propia historia, como referente controversial que abre el espacio de la discusión. Sólo podría enseñarse y aprenderse si se generan las condiciones para incorporarse de algún modo a la discusión.

La filosofía tiene muy diversos modos de expresión de su propia producción intelectual, que no podrían unificarse en cuanto a lenguaje, métodos, etc. Sólo desde esa pluralidad irreductible sería posible su enseñanza y su aprendizaje, para no correr el riesgo de perder su especificidad, dogmatizándola.

La filosofía es un “*saber en crisis*” nos plantea Lapoujade. Entiende crisis como “*viraje decisivo*” que implica cambio, peligrosidad, incertidumbre, riesgo, como rasgos de novedad. Nos dice que en la filosofía la crisis es inherente y consustancial, y no es otra cosa que la historia de todos sus “*virajes radicales*”. La filosofía que no está en crisis es su negación, o, lo que es igual: filosofía dogmática. El constituirse como un saber siempre en transición es el sello inevitable de su quehacer. No existe la filosofía “sólida” o consolidada, solo se da en “*estado líquido*” o no se da. A los filósofos no les queda sino convivir en la crisis, admitir la verdad del otro, la crítica, la polivalencia de los discursos, y sobre todo, la autocrítica. El filosofar es la inexorable actividad de poner en crisis y proponer salidas a las crisis que le son inherentes (Lapoujade, 1992). Un saber en crisis, sólo podrá entrar al espacio educativo si es capaz de ponerse en transición, reconociendo la incertidumbre y dando lugar a la novedad. Más que el ejercicio de un control sobre los flujos del saber académico al saber enseñado para garantizar la menor desviación posible, la filosofía sería enseñable sólo a condición de poner en movimiento un saber que se da a pensar, que se abre a la crítica y al cuestionamiento.

La filosofía es el ejercicio de la crítica radical, del cuestionamiento a fondo, la revisión de todo supuesto y la posibilidad de dejar de pensar como se pensaba. En este sentido, no podría enseñarse si no genera espacio y condiciones para que surja la interrogación, para que podamos interpelar y ser interpelados.

Estas características de la filosofía señaladas como deseo de saber, carencia de saber, ignorancia confesada, diálogo, crisis, tensión, crítica radical, saber en “estado líquido” que es apertura a la novedad, al movimiento y a la subjetividad; cuya historia se teje en formas y lenguajes heterogéneos, y que es un referente controversial para recomenzar el pensamiento, exigen ser consideradas para pensar las formas de enseñanza de la filosofía y la formación de quienes la enseñan. Porque enseñar filosofía no se reduciría a la transmisión de unos contenidos conceptuales, sino a provocar una cierta actitud, un mirar problematizador, un deseo, que sería fundamentalmente enseñar a filosofar. (González, I. y Tourn, J., 2010: 284-286)

La consideración de estos rasgos propios del saber filosófico para fundamentar la especificidad de una didáctica de la filosofía ha generado en las últimas décadas abundante producción académica y ha contribuido a una reconfiguración del campo a modo de “giro filosófico” (Ruggiero, 2012) entendiéndola como filosofía de la enseñanza de la filosofía.

Planteada de este modo habilita a pensar filosóficamente las condiciones y posibilidades de su propia transmisión. Permite concebir a quien enseña como alguien que puede pensar su actividad con las herramientas propias de la Filosofía, poner en discusión algunas distinciones tradicionales (filósofo/profesor de filosofía, filosofía/filosofar); y al mismo tiempo explorar las prácticas de enseñanza de la filosofía como “prácticas filosóficas” abordando lo metodológico desde los modos propios de construcción del saber filosófico, y pensar la didáctica de la filosofía como campo de problemas filosóficos.

Brevemente se pueden señalar solamente algunos aportes destacados para la construcción de esta perspectiva en Uruguay y en la región en los trabajos de: Mabel Quintela (1999), Mauricio Langon (2000) y Marisa Bertolini (2006) en Uruguay; Walter Kohan (2008) y Silvio Gallo (2003) en Brasil; Guillermo Obiols (1991, 2002), Alejandro Cerletti (2008, 2010, 2015), Martha Frassinetti (1991), Ana Couló (2015), Laura Agratti (2009), Verónica Bethencourt (2009), Gustavo Ruggiero (2010, 2012), y Alejandro Ranovsky (2009) en Argentina; y Olga Grau (2009) en Chile. También pueden señalarse aportes vinculados a este enfoque que han tenido influencia en nuestro medio los trabajos de Michel Tozzi (2007), François Raffin (2000) y Oscar Brenifier (2005) en Francia; y los trabajos de Félix García Moriyón, Alejandro Sarbach (2005, 2014), Ignacio Izuzquiza (1982), y Luis María Cifuentes (2001) en España. Algunas discusiones regionales en relación a este enfoque se recogen en los libros- compilados por Cerletti (2009) y Cerletti y Couló (2015) en Argentina, así como en el libro *Perspectivas filosóficas* compilado por Inés Moreno y Concepción Rey (2010) en Uruguay.

Se pueden señalar también algunas tesis de maestría e investigaciones sobre la enseñanza de la Filosofía en Uruguay que -aunque centradas en aspectos específicos- aportan elementos para analizar desde este enfoque la especificidad de la Didáctica de la Filosofía y los modos de articulación entre teorías y prácticas. Es el caso de las tesis de maestría se consideran los siguientes aportes: Janett Tourn (2016) que indaga sobre cómo se presentan los cuerpos enseñantes en el aula de Filosofía planteando la necesidad de incorporar la dimensión corporeidad en el análisis de las prácticas de enseñanza; María Laura Aguirre (2012) que analiza las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de Filosofía media entendidas como aquellas que favorecen un diálogo entre los textos de los filósofos y los

estudiantes; Silvana Capano (2015) que analiza el proceso de gestación e implementación de una innovación curricular en la enseñanza de la Filosofía; y Rossana Cascudo (2013) que explora la incidencia de la enseñanza de la Filosofía en la educación primaria en la mejora de las habilidades de pensamiento y en la formación de ciudadanía.

En el mismo sentido se pueden encontrar investigaciones realizadas en Uruguay por Bertolini, González, y Langon (2008-2010), en las que he participado como investigadora, centradas en indagar qué es una buena clase de filosofía y cuál es la especificidad de una educación filosófica. Desde la observación de clases de filosofía y los discursos docentes sobre sus prácticas se proponen tres categorías de análisis para la reflexión didáctico-filosófica: rigor filosófico, interlocutor filosófico y texto filosófico. Estos trabajos se pueden encontrar en los informes de investigación de los autores *Escenarios de la educación filosófica* (2008) y *Tensiones en la enseñanza de la filosofía* (2010) aunque inédito -este último- pueden encontrarse artículos de los autores que ofrecen síntesis de sus conclusiones (Cerletti y Couló, 2015).

Desde esta perspectiva vamos a considerar en particular algunas voces locales que han configurado líneas de sentido que pueden tomarse ya como tradiciones fermentales en nuestro medio, y que aparecen de modo explícito y recurrente en el discurso de los profesores. Nos referimos específicamente a los aportes de Bertolini, Langon y Quintela⁴, que han sido fundamentales en el proceso de cambio paradigmático en la enseñanza de la filosofía a partir de los años 90', en la consolidación del diálogo regional en el que el mismo se inscribe, y en la reformulación de los programas de Filosofía para la enseñanza media en Uruguay⁵.

En sus planteos recogen también aportes de otros pensadores uruguayos (como Carlos Vaz Ferreira, Mario Silva García, Mario Sambarino, Arturo Ardao) trazando líneas de continuidad con la tradición a la vez que abriendo posibilidades novedosas para la enseñanza de la filosofía y el abordaje teórico-práctico de la didáctica de la filosofía.

⁴ Estos aportes los han desarrollado desde diversos enclaves institucionales: Inspección de Filosofía (CES), docencia en Didáctica de la Filosofía (IPA) y Asociación Filosófica del Uruguay (AFU). Así como en libros y en numerosos artículos que han publicado individualmente y en conjunto en torno a estas cuestiones.

⁵ Este proceso de reformulación programática se inicia con el Plan Microexperiencia (1993) y se continúa profundizando en el Plan TEMS (2003) y en el Plan Reformulación (2006) que es el que se encuentra vigente actualmente. El análisis de los programas excede los propósitos de este trabajo pero han tenido un impacto evidente en la enseñanza de la filosofía en el país y en la teorización didáctica.

Los diseños curriculares y programas de las asignaturas para cada Plan se pueden consultar en: https://web.archive.org/web/20140703132044/http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=71

En particular en este trabajo consideraremos la configuración del enfoque problematizador o de la enseñanza de la Filosofía centrada en problemas, la noción de “educación filosófica”, y la transformación concreta de las prácticas de enseñanza de la filosofía que promovieron. Estos aspectos aparecen explícitamente en lo que hacen y dicen los docentes y las docentes, planteados de tal modo que abren espacio para su discusión y revisión, así como muestran adhesiones, matices, reservas críticas y nuevas aperturas posibles. Por ello los consideramos claves valiosas para nuestro trabajo de lectura e interpretación.

Lo que podemos denominar como enfoque problematizador de la enseñanza de la filosofía o enseñanza de la filosofía centrada en problemas puede caracterizarse desde el planteo de Bertolini (1994). Al mismo tiempo que encuentra una expresión curricular en los programas vigentes para la enseñanza de la filosofía en Uruguay (CES, 2006).

Este enfoque implica un modo de concebir la filosofía, su historia y su especificidad como campo de conocimiento. Se define la filosofía como pensar problematizador, considerando que el planteamiento de problemas sobre la realidad y los discursos sobre ella es una de las tareas filosóficas fundamentales. Incluyendo a la misma filosofía como problema principal. Esta tarea implica una forma de indagación sobre los problemas que no se limita a coleccionarlos, resolverlos o disolverlos. Supone un trabajo sobre su planteamiento, la clarificación de su problematicidad y su significación, la construcción de marcos de sentido y perspectivas para su investigación. El problema, presentado bajo la metáfora de un nudo que articula aspectos contrapuestos, implica una tensión subjetiva y situada. El problema no es meramente una cuestión conceptual o intelectual a resolver sino un modo de relacionarse con el conocimiento que afecta la subjetividad. Los sujetos, para quienes el problema existe y toma sentido en circunstancias específicas, son interpelados desde la tensión saber-no saber. Esa tensión se vive como una experiencia de quiebre de certezas que moviliza la búsqueda y la apertura, como proceso que “se resumen en la unidad de *saberse a sí mismo*” (Bertolini, 1994: 33).

Este planteo sobre la filosofía tiene implicancias y derivaciones para su enseñanza. La autora las expresa de este modo:

Trabajar con problemas en filosofía no es sólo un recurso didáctico. Es rescatar lo propio de la disciplina como pensar problematizador. Se puede leer la historia de la filosofía como sucesivos intentos de replantear problemas, variando de perspectiva, modificando el marco de análisis, descubriendo posibilidades ocultas que no se

habían visualizado. Un problema patentiza la dialéctica del saber y el no saber, pero ambos conscientes de sí.

Al ubicarse frente a un problema, se entra en la lógica del conocimiento como proceso y no como producto acabado. El problema quiebra la lógica de la certeza y nos sumerge en la incertidumbre propia de la sensibilidad filosófica. (Bertolini, 1994: 77)

Este planteo es de interés para esta investigación porque propone pensar la enseñanza de la filosofía desde la lógica de construcción del saber filosófico y las posibilidades de su transmisión desde la recuperación de sus atributos específicos. En este sentido ofrece un modo de fundamentar la especificidad disciplinar de la didáctica de la filosofía y una visión no instrumental del abordaje didáctico. El trabajo con problemas en el aula no se concibe como un recurso o instrumento exterior dentro del cual inscribir la transmisión del saber filosófico, sino como una forma de construcción metodológica que busca incluir en la enseñanza la estructura sintáctica de la disciplina a la vez que pone en juego la subjetividad de quienes enseñan y aprenden.

En el desarrollo teórico de este enfoque y en el proceso de elaboración curricular en el que buscó plasmarse emerge la categoría “educación filosófica”. Aparece explícitamente en nuestro medio en un documento de la Asociación Filosófica del Uruguay elaborado como aporte al proceso de transformación de la educación media superior desarrollada durante los años 2002-2003 (AFU, 2002).⁶ Allí se refiere a su vez a una Declaración por la Filosofía de Unesco en la que afirma la importancia de la educación filosófica desde su contribución a la formación de “espíritus libres y reflexivos, capaces de resistir a las diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión y de intolerancia” y “prepara a cada uno para asumir sus responsabilidades frente a los grandes interrogantes contemporáneos, principalmente en el dominio de la ética” (UNESCO, 1995).

Tomando en cuenta esta referencia, el documento de AFU (2002) construye esta categoría para dar cuenta del sentido y la función de la filosofía en su aporte específico a la formación de los seres humanos. El planteo se arraiga en la enseñanza de la filosofía como asignatura en la educación formal, pero la sobrepasa o la excede en cuanto a su alcance. Se propone como una transformación filosófica de la educación. En el sentido de que

⁶ Durante la gestación del Plan 2003 la comisión TEMS (Transformación de la Educación Media Superior), que tuvo a su cargo ese proceso, realizó consultas a los diferentes actores del sistema educativo. En particular envió un cuestionario a las diferentes asociaciones de docentes de enseñanza media. Este documento se enmarca en esa consulta. Si bien se plantea explícitamente que no responderá al cuestionario y realiza cuestionamientos a algunos de los supuestos de los que parte la consulta, en el documento se expone extensamente una visión y una propuesta para la enseñanza de la filosofía en Uruguay considerando su historia y su proyección socio-cultural.

aporta no sólo una visión acerca de los propósitos de una asignatura curricular y la forma de abordarla, sino que atraviesa también las otras asignaturas escolares, y, aún más, se proyecta desde la filosofía un modo de entender la educación y la formación humana. Una educación filosófica apunta a un modo de constitución de la subjetividad en su relación con los saberes. En tanto propone

(...) un modo de concebir la transmisión educativa (y otro modo de concebir la relación de los hombres con los saberes) que es el que llamamos filosófico. En este modo, la trans-misión educativa, apunta a producir un cambio, una ruptura en el sujeto, en el discípulo, que ponga en movimiento un proceso de constitución de una subjetividad autónoma. Lo fundamental no es el objeto señalado, los saberes que el maestro enseña, sino el mensaje que el maestro trans-mite al discípulo a través de los saberes que enseña, y que permite la constitución de este como sujeto y la construcción de sus saberes. (AFU, 2002: 11)

Esta forma de transmisión, se plantea en el documento (AFU, 2002), como realización de una “función filosófica” en la educación. Concebida ésta como otra manera de pensar la educación, que implica asumir una posición interrogativa frente a los saberes y que acepta como principio la discontinuidad entre lo que se enseña y lo que se aprende. En este sentido se plantea en contraposición con un modo de concebir la relación de los seres humanos con el conocimiento y la transmisión educativa que se visualiza como predominante en el sistema educativo incluyendo en muchos casos también a la filosofía. Esa forma, que bajo este enfoque sería no filosófica, concibe la educación como transmisión de un determinado cuerpo de saberes ya constituido y consolidado, que quien enseña domina y custodia en el proceso de su puesta en circulación, esperando que quien aprende pueda reiterarlos y darles continuidad. Lo que se enseña agota el contenido de lo que se puede aprender, y se aprende un modo dependiente de relacionarse con los saberes y con el mundo, que dificulta las posibilidades de recepción novedosa y creativa de los saberes (AFU, 2002).

En este sentido, en el concepto de educación filosófica reaparece la tensión saber-no saber (Bertolini, 1994), entendida como una ruptura y un poder de comienzo en el modo en el que los sujetos se relacionan con los saberes, que implica un proceso de transformación de sí mismos. Lo que se aprende “no es del plano de lo objetivo, sino de lo subjetivo; no tiene tanto que ver con los conocimientos sino con las personas y con los modos de éstas de relacionarse con otras personas, con el mundo, con los conocimientos, consigo mismas”

(AFU, 2002: 13). Desde este planteo se señala también que estos efectos filosóficos de subjetivación son difíciles de medir, son de largo plazo, no pueden definirse a modo de “perfil de egreso” y suelen pasar desapercibidos en mediciones que sólo consideran efectos cuantitativos. A pesar de lo cual se afirma que no significa no existan y que no sean de extrema importancia.

En lo que sigue recuperamos algunos aportes que permiten traducir, esta concepción de la enseñanza de la filosofía centrada en problemas desde la perspectiva de una educación filosófica, en posibles actividades en el espacio del aula como lugar de concreción de las prácticas de enseñanzas.

En este sentido Langon (2000) considera el aula como un espacio para filosofar, para desarrollar cierto tipo de actividades que tienen que ser propias del filosofar. Identifica tres tipos de actividades: de sensibilización, de valoración y de reflexión. La sensibilización no debe interpretarse en el sentido tradicional de motivación sino como hacer sentir, conmover, sacudir. La clase de filosofía ejerce cierta violencia para poner a cada uno en movimiento. Tiene que ver “con lo que los griegos llamaban *pathos* que podríamos traducir por "pasión" en su doble sentido de padecer y de apasionarse; de sufrir y de entusiasmarse” (Langon, 2000: 97). Esta sensibilización implica la vivencia de la conmoción y el asombro compartidos, una experiencia con otros, en la que se trabaja la escucha, se reconocen las presencias y las diferentes sensibilidades. Nos dice que

(...) en el aula de filosofía se ha de "sentir" el cuerpo: su bienestar o malestar, su posición, su movimiento, su energía. En suma: se trata de trabajar las múltiples vías y dimensiones en que se dan las relaciones consigo mismo, con los detalles más próximos, con el universo, con cada uno de los otros. Ello permitirá también reposicionarse, removerse. (Langon, 2000: 99)

Las actividades de valoración buscan la construcción de un *ethos* mínimo común, que es necesario para que el aula pueda funcionar como comunidad. Esto no es algo dado sino construido que exige un trabajo recursivo que implica elevarse desde la degustación a la valoración, la apreciación, la decisión y la acción. Las actividades de reflexión refieren al *logos* común y al avance a través de los diversos tipos de *logos* (*diá-logos*). Desde esta perspectiva las actividades más clásicas de la filosofía se renuevan y resignifican: lectura, escritura y discusión. Según su planteo la didáctica de la filosofía no ha de pensarse como un

modo de la didáctica, sino como un modo específico de filosofar o una didáctica del filosofar (Langon, 2000).

Para pensar las posibilidades concretas del filosofar en el aula de la enseñanza media recuperamos también un planteo de Bertolini (2006) sobre la educación filosófica concebida “como herramienta política orientada a la reconstrucción de las subjetividades y la discusión filosófica como dispositivo pedagógico propio a la disciplina y apropiado para remover la experiencia de sí y habilitar prácticas de libertad” (Bertolini, 2006: 267). Sin detenernos en la profundidad que merece su planteo, que excede nuestro propósito aquí, es de interés señalar la identificación de una actividad o práctica específicamente filosófica que se presenta como estrategia apropiada a la sintaxis de la disciplina para viabilizar la educación filosófica. A la vez aporta la dimensión política de la educación filosófica que tendremos en cuenta en la interpretación del material recogido en la investigación.

Por último, consideramos un planteo de Quintela (1999) sobre las posibilidades que ofrece el aula de filosofía concebida como espacio para filosofar, especialmente a partir del nuevo enfoque que se introducen en los programas de la asignatura con el cambio curricular del Plan Microexperiencia 1993. Analiza el impacto o los efectos que ha producido en la transformación de las prácticas de enseñanza invitando a quienes enseñan a la práctica del filosofar. Así como también señala que han generado una valorización de la filosofía por parte de los y las estudiantes de la educación media: dejó de ser una materia aburrida o pesada, para ser especialmente apreciada. Establece una serie de razones para justificar la importancia del aula de filosofía así concebida y practicada. Entiende que prepara para entrar en otro mundo dentro del mundo, desde el cultivo de ciertas actividades específicas como pensar, reflexionar, generalizar y desarrollar ciertos sentimientos-ideas. Estas actividades promueven la comprensión del mundo en que se vive y contribuyen al logro de formas de vida alternativas. En sus palabras:

... la clase de filosofía ha sido apreciada (cuando los que las tienen a su cargo están consustanciados con la práctica del filosofar) porque a diferencia de otras disciplinas no solo apunta al conocimiento de ciertos saberes doctrinarios, o a ciertas habilidades deductivas, o a ciertos procedimientos empírico-prácticos, sino que pone en juego ideas más amplias que aquellas que trabajan las diferentes ciencias. Son precisamente estas ideas que permiten una interpretación rica de sentidos sobre la experiencia individual y colectiva. (Quintela, 1999:378)

En síntesis, lo desarrollado en relación al enfoque de la enseñanza de la filosofía centrado en problemas, el concepto de educación filosófica y a las prácticas filosóficas concretas que posibilitan en el aula, ofrece elementos para fundamentar la especificidad disciplinar de la didáctica de la filosofía, para dar cuenta del giro filosófico que permite abordarla como parte de la filosofía, y como marco para interpretar los modos en que se aborda teóricamente la didáctica en los y las docentes investigados.

A su vez deja planteadas algunas cuestiones para profundizar. En particular una tensión entre la filosofía como saber académico institucionalizado y el filosofar como un ejercicio vivo del pensamiento. Para profundizar el modo en que ambos polos se implican consideraremos la distinción entre la filosofía como discurso y la filosofía como forma de vida (Hadot, 2000). Permite trabajar sobre el sentido de lo filosófico al mismo tiempo que pensar sus implicancias en el terreno educativo en general y en la formación de docentes de filosofía en particular.

La tensión entre estos dos modos de considerar la filosofía -que no se plantearán como excluyentes- puede apreciarse en lo que dicen y hacen los profesores, constituyendo un elemento importante para la configuración de sus referentes teóricos y su relación con las prácticas. A su vez la concepción de la filosofía como forma de vida permite recuperar y actualizar algunas ideas de las filosofías antiguas para repensar la relación entre educación y filosofía, así como muy especialmente pensar desde otra clave la articulación entre las teorías y las prácticas en la didáctica de la filosofía.

Para ello vamos a tomar en cuenta algunos aportes de Pierre Hadot (2000, 2006, 2009) y de Michel Foucault (1994, 2004, 2010). Especialmente para pensar desde la idea de “ejercicios espirituales” que ellos toman de las filosofías grecorromanas y que pueden considerarse, de acuerdo a lo que estos autores plantean, como ejercicios filosóficos de subjetivación que habilitan a pensar la formación como transformación de sí mismo y de-con otros.

En este sentido y desde estas claves de lectura la didáctica de la filosofía puede encontrar en ejercicios de este tipo una posibilidad fermental para la articulación entre teorías y prácticas; para evitar caer en la fuga teórica de la didáctica al mismo tiempo que en la modelización normativa de las prácticas; y también abrir un camino de desarrollo para una didáctica filosofía de la enseñanza de la filosofía. De acuerdo al trabajo de interpretación realizado, sería posible pensar e incluso identificar una serie de prácticas específicas que desarrollan los docentes y que proponen en sus cursos, que intentaremos presentar aquí como posibles ejercicios filosóficos en el sentido planteado.

Tomar estos planteos como claves de interpretación abre también caminos para analizar las cuestiones de la verdad, la subjetividad y la dimensión ético-política de la formación que aparecen como centrales y recurrentes en la reconstrucción de sus referentes teóricos que hacen los docentes. Al mismo tiempo que se muestran como un camino consistente para profundizar a partir de los planteos de Bertolini (1994, 2006), Langon (2000) y Quintela (1999).

Esta perspectiva de pensamiento que toma en cuenta las lecturas que hacen Hadot y Foucault de las filosofías antiguas, recuperando la concepción de la filosofía como forma de vida, su relación con la educación como cuidado de sí mismo y de los otros, y el análisis de ciertas prácticas de sí que bajo el formato de ejercicios filosóficos tienen efectos de transformación y reconstrucción de la subjetividad en clave ético-política, ha sido desarrollada en los últimos años en el campo de la filosofía de la educación por algunos filósofos e investigadores que también hemos tomado en cuenta para nuestro trabajo de interpretación.⁷ Sin embargo, intentaremos recuperar estos desarrollos para pensar específicamente la didáctica de la filosofía. Creemos que es una perspectiva menos explorada en este campo específico y que puede aportar a su desarrollo como filosofía de la enseñanza de la filosofía. En las prácticas docentes y sus representaciones sobre ellas surgen pistas para explorar desde este enfoque, con planteos más o menos radicales, así como también permiten reconocer un espacio de discusión abierto en relación a las concepciones de la filosofía y su enseñanza que tienen implicancias en las concepciones de la didáctica de la filosofía.

1.3 Aportes de la didáctica a las prácticas de los docentes en formación

“¿Qué es lo que se forma en la formación de un docente?”, se preguntan Diker y Terigi (2003). Las autoras relevan investigaciones teóricas y prácticas en el campo de la formación docente que las conducen a revisar el impacto de la formación inicial en el desempeño profesional de los docentes. En tal sentido constatan que la formación de grado es básicamente una formación de bajo impacto con independencia de las definiciones curriculares que asuma (constatándolo aun en propuestas curriculares innovadoras). Aceptan este dato y avanzan en sus preguntas: ‘¿dónde se forman los docentes?, ¿dónde adquieren su

⁷ Algunos de estos aportes los recuperamos de investigaciones y publicaciones realizadas por Andrea Díaz Genis y Enrique Puchet en Uruguay; Silvio Gallo, Alexandre Simão de Freitas, Walter Kohan en Brasil; Fernando Bárcenas, Jorge Larrosa, Fernando Fuentes Megías en España, entre otros.

saber sobre las estrategias de enseñanza?, ¿dónde aprenden a enfrentar los problemas que cotidianamente les presenta su práctica laboral?’ Recogen aportes teóricos muy extendidos actualmente (Davini) que reconocen otros ámbitos que inciden en la modelación de las prácticas y del pensamiento de los docentes., además de la formación de grado: la biografía escolar de los docentes (trayectoria escolar previa) y la experiencia laboral (socialización profesional).

Este aspecto del análisis aparece como significativo para analizar el aporte de la formación docente y en particular en el campo de la didáctica, para explorar cómo se enseña a enseñar. Porque abre otras posibilidades de análisis para pensar el impacto de la formación de grado colocándonos en el terreno de la subjetividad y en el de las prácticas concretas que se desarrollan cotidianamente en las instituciones educativas. El planteo de estas autores piensa en la formación en términos de “conocimientos teóricos” y “estrategias de instrumentación” para examinar lo que aporta como la formación inicial una institución de formación docente. Pero, al mismo tiempo identifican otros ámbitos que inciden con gran peso en la formación que parecen escapar a lo que ofrece explícitamente la institución formadora: los biográficos y los laborales.

En lo que tiene que ver con el impacto de lo biográfico en la formación de los docentes las autoras sostienen que:

Nuestra trayectoria escolar determina buena parte de nuestra formación actual, tanto cuantitativa como cualitativamente. Cuantitativamente, porque el tiempo transcurrido en estas instituciones es relativamente importante en relación con nuestra vida profesional. Cualitativamente, porque muchos de los aprendizajes en esos contextos se realizan en condiciones que los hacen especialmente indelebles, y porque muchas veces permanecen innominados, desconocidos para nosotros mismos, y eso les otorga una fuerza enorme en la compleja trama de saberes con la que enfrentamos diariamente la toma de decisiones que constituye nuestra tarea. (Diker y Terigi, 2003: 135)

Consideran que la persistencia de estos modelos de actuación interiorizados desdibuja el impacto de la formación inicial. Plantean dos hipótesis para explicar esa persistencia: la relativa ‘debilidad’ de la formación inicial para permitir ‘desaprender’ lo que hemos aprendido en nuestra experiencia como alumnos, o la existencia de una ‘continuidad’ entre la

biografía escolar, la formación docente y la institución donde se trabaja que tiene como efecto 'reforzar' lo aprendido en la experiencia (las plantean como instituciones 'cómplices').

Recuperan diversa investigaciones que muestran perspectivas poco alentadoras respecto al impacto de la formación de grado, y se preguntan: "¿Cómo quebrar el círculo reproductivo que parece iniciarse como alumnos, se refuerza en los profesorados y se pone en práctica en la escuela, ya como docentes?" (Diker y Terigi, 2003: 138).

Rechazan el camino del escepticismo (en el que nada podría hacerse) pero también el de un optimismo ingenuo (en el que todo sería posible). Ofrecen algunas sugerencias para abordar la construcción de una formación de mayor impacto por el camino de dotar a los futuros docentes de esquemas conceptuales y prácticos que sean resistentes a la práctica y con capacidad de hacerla inteligible.

Resulta interesante rescatar de este planteo una suerte de diagnóstico acerca del impacto de la formación de grado porque permite identificar cuestiones problemáticas y criterios para fortalecer los contenidos teóricos y recursos metodológicos que ofrece la formación.

Pero al mismo tiempo permite explorar otras posibilidades de abordar estos problemas de la formación y del reforzamiento del círculo reproductivo, desde una perspectiva como la que propone Larrosa planteando que "lo importante no es que se aprenda algo "exterior", un cuerpo de conocimientos, sino que se elabore o reelabore alguna forma de relación reflexiva del 'educando' consigo mismo" (Larrosa, 1995: 260). Por el camino del análisis de las prácticas pedagógicas en las que se produce o se transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma. Desnaturalizando y problematizando la experiencia de sí que permite evidenciarla como histórica y culturalmente contingente, a la vez que permitiendo ensayar nuevas formas de subjetivación. No se trataría así de una formación que promete una cierta identidad docente verdadera a la cual sujetarse sino una cierta forma de desaprendizaje de uno mismo que posibilite verse y decirse de otra manera, actuar sobre uno mismo de otra forma.

En ese mismo sentido, la indagación sobre las prácticas, puede habilitar a esos desconocidos para sí mismos que producen las instituciones educativas a ser puestos en juego a través de la palabra, como nos plantea Gatti (2005): En tanto, nos plantea, que posibilite reconstruir su trayectoria escolar, sus historias de aprendizaje, los escenarios y contextos, los modelos identificatorios, los estímulos y conflictos que marcan esa historia, y reformular a partir de esa reflexión su proyecto pedagógico, incorporando los aportes teóricos para generar propuestas alternativas a las prácticas instituidas. Desde este planteo la formación docente se

plantea como proceso de crecimiento en profundidad que una vez iniciado no tiene punto de llegada, y por ello queda siempre inconcluso e incierto. Por este camino se evita el riesgo escéptico de pensar que la formación se muestra incapaz de generar novedad en los sujetos y a la vez el del “sueño totalitario” de fabricación del futuro a través de la formación de los individuos que lo habitarán abriendo posibilidades para un porvenir otro que el resultado de lo que ya somos, sabemos, queremos y esperamos (Larrosa, 2000).

En el mismo sentido se podría pensar la relación entre la formación de los docentes y las instituciones educativas en las que se van a desempeñar laboralmente. Que en el caso que se investigó tiene una peculiaridad que cobrar aquí gran importancia: las primeras experiencias de socialización laboral se realizan bajo el formato de la práctica docente “pre-profesional”, la relación con el ‘profesor adscriptor’, incluyendo un año completo de desempeño como docente a cargo de un curso (con todas las responsabilidades laborales e institucionales correspondientes). Así las primeras prácticas concretas de inserción laboral se realizan como parte del proceso de formación inicial.

Lejos de pensar que esto podría significar que la formación inicial pudiera ‘cubrirlo todo’, o creer omnipotentemente en sus efectos, e incluso buscar desde allí una modelización más eficaz de las prácticas, aparece aquí un espacio de la formación que merece ser pensado y problematizado. La formación docente no debe ser resistente a él sino poder pensarlo críticamente, desaprenderlo e intentar generar posibilidades novedosas. Por ello, explorar los marcos de sentido y los modos en que se plantea el análisis de las prácticas docentes en los cursos de Didáctica es un aspecto relevante para examinar su aporte formativo. Desde los planteos que se recogen aparece como línea de continuidad una tensión en la forma de concebir la formación como incorporación de saberes exteriores y como un trabajo sobre la subjetividad que constituye el marco para interpretar el material recogido en la investigación.

II: Capítulo metodológico

Esta investigación se desarrolló desde un **enfoque cualitativo**, utilizando el **estudio de caso** como estrategia metodológica que permitió indagar en las preguntas y objetivos planteados. En función de ellos la **unidad de análisis** fueron los referentes teóricos asumidos por los docentes de la asignatura Didáctica de la Filosofía III en sus cursos y su aporte para orientar las prácticas de los docentes-practicantes. Desde el enfoque elegido se buscó comprender los significados que los actores dan a sus modos de hacer y a sus experiencias, así como los procesos por los cuales esas acciones tienen lugar, estudiando las personas y sus comportamientos en situaciones naturales. Desde el interés por sus perspectivas subjetivas, comportamientos, experiencias, acciones, sentidos, buscando interpretarlos de forma situada, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar.

En la opción por **enfoque cualitativo** consideramos las características que plantea Vasilachis (2006) en referencia a quién y qué se estudia, las particularidades del método, y la meta en la investigación cualitativa. Señala que en cuanto a quién y qué se estudia “se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos.” En cuanto al método señala que la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva y reflexiva. “Emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes” (Vasilachis, 2006: 29). Acerca de la finalidad de la investigación señala que intenta comprender y hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, generando nuevas perspectivas sobre lo que se conoce.

El carácter “naturalista”, es decir el trabajar con datos “naturales” recogidos en contextos también “naturales”, suele plantearse como una de las peculiaridades de la investigación cualitativa. Este rasgo refiere a que “... se aproximan a situaciones, a acciones, a procesos, a acontecimientos reales, concretos, a interacciones espontáneas que, o bien son preexistentes, o bien, en parte tuvieron lugar, o bien se desarrollan durante su presencia en el campo y pueden continuar en su ausencia” (Vasilachis, 2006: 28). En este sentido se observaron y analizaron situaciones, procesos, sucesos, acciones, tratando de captarlos, tan

completamente como fue posible, en su complejidad, tal como realmente ocurrieron, sin buscar controlarlos, influenciarlos, alterarlos, o modificarlos.

Este trabajo de investigación se abordó tomando el **estudio de caso como estrategia de investigación**. El caso o los casos de un estudio se pueden delimitar o constituir

... a partir de un determinado, y siempre subjetivo y parcial, recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación. Los estudios de casos tienden a focalizar, dadas sus características, en un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual (Vasilachis, 2006: 218).

En este mismo sentido plantea Stake (1998) que se define desde el interés especial y la elección de un objeto a ser estudiado. En esta investigación se seleccionó como resultado de un recorte temático definido por el interés en el mismo, dando prioridad al conocimiento profundo del caso y sus particularidades por sobre la generalización de los resultados. Para el autor el caso es algo específico, complejo y en funcionamiento. Se estudia la particularidad y complejidad de un caso singular, con la pretensión de comprender su actividad en circunstancias concretas. Desde la tipología que propone Stake (1998) se abordó como *estudio instrumental* de caso, en el sentido de que el caso no estaba preseleccionado, o no nos viene dado, sino que ha sido elegido en función de la cuestión que nos interesó investigar y que se entendió que por sus características tenía potencialidad para desarrollar conocimiento a partir de su estudio. Para la selección del caso se consideraron los criterios que aporta el autor. El primero es el de máxima rentabilidad, en el sentido de preguntarnos cuál es el caso que mejor nos servirá a la comprensión de acuerdo a las preguntas y los objetivos propuestos. En segundo criterio es la accesibilidad. En tanto el tiempo para el trabajo de campo y el acceso al mismo son siempre limitados, el autor plantea “elegir casos fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas” (Stake, 1998: 17).

El caso seleccionado comprende a los docentes de la asignatura Didáctica de la Filosofía III y el trabajo que realizan en los cursos a su cargo en el ámbito de la formación de docentes de Filosofía del CFE. Se trabajó con los seis docentes responsables de esta asignatura, en la modalidad presencial y semipresencial, en los cuatro institutos en los que se puede cursar la carrera docente en Filosofía (IPA, CERP del Este, del Suroeste, del Litoral, y Profesorado Semipresencial)

De acuerdo a los criterios expuestos esta **elección** se realizó **tomando en cuenta** que en los otros cursos de Didáctica de la Filosofía (I y II) se incorpora en el proceso de formación la participación de docentes adscriptores introduciendo otros aspectos que implicarían el planteo de problemas no considerados en esta investigación. La figura y el papel de los y las docentes adscriptores merecería un trabajo de indagación específico, en tanto introduce otros aspectos interesantes y originales del modelo de formación docente uruguayo.

A su vez, en relación a las cuestiones que se abordaron en este trabajo ampliaría significativamente el campo de exploración, al tiempo que resultaría mucho más complejo, dado que el énfasis está puesto más en acompañar las prácticas en el proceso de formación de los futuros docentes que, de manera explícita en su formación teórica. Si bien la dimensión teórica está presente, la diversidad de los modos en que se pone en juego, la multiplicidad de enfoques, y las formas que interactúan con los enfoques de los docentes de Didáctica exige otros modos de plantear y aborda el problema. A la misma vez que se vuelve más compleja la selección de los docentes y la accesibilidad a los efectos del trabajo de campo. Por ello, para centrar la mirada específicamente en los referentes teóricos que aporta la formación didáctica, que es responsabilidad explícita de los institutos de formación docente, se eligió solamente el trabajo de los docentes de Didáctica de la Filosofía III.

También se tomó en cuenta que estos seis docentes fueron, durante el período en que se realizó esta investigación, la totalidad de docentes del país a cargo de la asignatura Didáctica de la Filosofía III. Así como el hecho de que quien investiga, en este caso, es también docente de la asignatura Didáctica de la Filosofía (I y II), facilitó el acceso, posibilitando también una excelente recepción y disponibilidad de los colegas para aportar con el desarrollo de esta investigación.

A su vez se consideró que en las prácticas de los y las estudiantes realizan en su último curso de formación didáctica se puede reconocer tanto los aportes de estos cursos como otros que provengan del proceso de formación previo.

Los aspectos que se tuvieron en cuenta para la elección del caso se consideraron además relevantes en cuanto la factibilidad y las posibilidades efectivas de su realización. A pesar de lo cual, las condiciones excepcionales generadas por la emergencia sanitaria

(Pandemia por Covid 19)⁸ durante el año 2020, retrasaron y limitaron en parte el trabajo de campo en esta investigación.

Hay dos aspectos importantes en relación al estudio de caso que se tomaron en cuenta en este trabajo: no se busca producir generalizaciones y se pone énfasis en la interpretación. Siguiendo a Stake el “cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace” (Stake, 1998:20). El autor plantea que el estudio de caso ofrece una base pobre para poder generalizar. Se estudia un caso o unos pocos, pero se hace en profundidad. Por ello las conclusiones se pueden considerar como “generalizaciones menores”, que se producen con regularidad durante todo el proceso del estudio de casos y que eventualmente podrían modificar las generalizaciones mayores. En relación a la importancia de la interpretación Stake (1998) señala la presencia del intérprete en el campo para observar el desarrollo del caso y recoger lo que está ocurriendo, examinar su significado y reorientar la observación cuando sea necesario. En este sentido la importancia no se centra en interpretaciones anteriores a la recogida de los datos. Esto exige precaución y responsabilidad ética a los investigadores evitando interpretaciones apresuradas sobre datos escasos. Para el autor el buen estudio de casos requiere paciencia, reflexión y capacidad para considerar otras interpretaciones (Stake, 1998).

En función del problema de investigación, el enfoque elegido y el caso seleccionado se optó como métodos de recolección de datos para **construir las fuentes** de esta investigación por: **entrevistas, observaciones, cuestionarios y revisión de documentos**. La recolección de la información se organizó desde las preguntas de investigación y las fuentes de información utilizadas se orientaron a captar y describir los fenómenos en estudio en su contexto, complejidad, riqueza, y respetando la perspectiva de los actores implicados en ellos (Vasilachis, 2006).

En este sentido consideramos algunas advertencias metodológicas que plantea Antonio Bolívar para abordar el trabajo interpretativo de las fuentes cuando “se trata de

⁸ En Uruguay no se decretó cuarentena obligatoria pero se suspendió la presencialidad en todos los niveles educativos. A partir del mes de junio (2020) se fue retornando gradualmente a las clases presenciales de forma no obligatoria. En el caso de la formación docente la enseñanza fue exclusivamente virtual durante el primer semestre del año y en el segundo semestre cada instituto organizó la alternancia de presencialidad y virtualidad de acuerdo a la cantidad de estudiantes y los espacios físicos disponibles para respetar el distanciamiento físico exigido. Las prácticas docentes se ajustaron a las condiciones muy diversas en que se realizó el trabajo virtual en el primer semestre y a condiciones de retorno a la presencialidad también muy diversas determinadas por las posibilidades concretas de cada centro educativo que tuvo en este período la potestad de organizarse de acuerdo a su contexto particular.

otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al “mundo de la vida” mediante el lenguaje” (Bolívar, 2010: 208). Señala las dificultades para el análisis de los datos especialmente en relación a las entrevistas que, consideradas como discurso narrativo, invitan a los sujetos a hablar de su propia vida, a emitir juicios sobre situaciones de hecho, a reconstruir retrospectivamente “vivencias, acciones o experiencias que les han sucedido en determinados contextos sociales, personales o profesionales” (Bolívar, 2010: 208). Para el análisis de estos datos recomienda no asumir posturas “ilustrativas”, que recogiendo extractos de las palabras de los entrevistados queden en última instancia al servicio del investigador. Pero tampoco recomienda el extremo opuesto que denomina “textualismo radical”, en el que dando un lugar privilegiado a las palabras de los entrevistados se puede correr el riesgo de tomarlas como si ellas mismas fueran transparentes. Intentar el camino del medio, que implica un “análisis categorial” se presenta como el más recomendable, aunque con el recaudo de no transformar relatos humanos en textos informativos. Plantea que

...a partir del material, se requiere una categorización de la información, generada a partir de la base de los propios datos, aun cuando un análisis propiamente narrativo deba huir de un exceso de tratamiento categorial, que expropie las voces de los sujetos investigados. Se trata de buscar agrupaciones temáticas (por similitudes o diferencias) que sirvan para organizar el reporte (Bolívar, 2010: 208).

En el trabajo de análisis realizado se ha procurado buscar el equilibrio entre las categorizaciones temáticas formuladas y las palabras en las que los entrevistados han puesto sus experiencias. Esas categorizaciones han posibilitado que la información fuera manejable e interpretable, así como hicieron posible el planteo de algunas conclusiones.

A continuación, se presentan los insumos a partir de los cuales se trabajó para construir las fuentes de esta investigación:

Cuestionario a todos los docentes de Didáctica de la Filosofía

A través de un cuestionario en línea (Formulario de Google) ⁹ se invitó a responder a los 19 docentes que tuvieron a su cargo cursos de Didáctica de la Filosofía durante el año lectivo 2019. La decisión de enviar este cuestionario inicial a todos los docentes responsables de la asignatura, y no solamente a los que correspondían al caso elegido, estuvo orientada por un interés exploratorio. En primer lugar, el de poner a prueba un conjunto de preguntas para consolidar el planteo del problema y los objetivos de la investigación. En segundo lugar, para explorar la receptividad y por tanto la viabilidad de su desarrollo. Asimismo, porque ofrecía un marco general para el recorte del caso y un punto de partida para la profundización en las entrevistas. Con esta finalidad exploratoria buscó recoger el punto de vista de los docentes sobre su trabajo teórico, a la vez que algunos documentos que docentes producen en el contexto de sus cursos (planes de curso, grillas o criterios para el análisis de las prácticas de los docentes-practicantes). Por ello, para el diseño de las opciones de respuesta al cuestionario, y en función de las posibilidades ofrecidas por la herramienta elegida, se utilizaron dos modalidades según las características de lo solicitado: la opción de “texto de respuesta largo” y la opción de “agregar archivos”.

De acuerdo al cronograma previsto se realizó el envío inicial a todos los docentes y se realizaron posteriormente dos recordatorios de la invitación a participar. De los 19 docentes invitados fueron 11 de ellos los que completaron el cuestionario. Cabe señalar que los docentes que respondieron se desempeñan en todos los institutos de formación docente del país y en sus dos modalidades (presencial y semipresencial). También incluyó a todos los docentes que trabajan en la asignatura Didáctica de la Filosofía III, algo que resultó muy valioso para la investigación propuesta.

En función del orden temporal de recepción de las respuestas se adjudicó a cada uno de ellos un número y se definió el siguiente código de identificación: docente 1 (**d1**) y sucesivamente para los restantes hasta el docente 11 (**d11**). (Ver Anexos)

Se expone a continuación el cuestionario en línea enviado a los docentes:

- 1) ¿Cuánto tiempo hace que trabajas en Didáctica de la Filosofía en formación docente? ¿En qué cursos?
- 2) ¿Qué te ha motivado a trabajar en el campo de la Didáctica de la Filosofía?

⁹ En el siguiente enlace se puede acceder al formulario tal como lo recibieron los docentes invitados a participar: <https://forms.gle/HisEWYy4RnFS9arr9>. Fue enviado el 28 de noviembre de 2019. En los días 10 y el 27 de diciembre se envió un recordatorio de la invitación a aquellos docentes que aún no habían participado.

- 3) ¿Qué referentes teóricos (conceptos/ categorías) consideras centrales en tu trabajo en Didáctica de la Filosofía? ¿De qué campos disciplinares o de saber provienen esos referentes? ¿Cómo se articulan entre sí?
- 4) ¿Cómo has construido esos referentes teóricos? ¿Han cambiado o se han transformado durante tu proceso de trabajo?
- 5) Si tienes alguna grilla o criterios para la observación y análisis de las clases adjunta el documento y los comentarios que consideres pertinentes
- 6) Si tienes un programa anual para tus cursos de Didáctica de la Filosofía adjunta el documento
- 7) ¿Cómo crees que impactan los referentes teóricos en las prácticas concretas de tus estudiantes?
- 8) ¿Puedes identificar aspectos comunes y/o diferencias en los enfoques teóricos de los docentes de los diferentes cursos de Didáctica de la Filosofía?
- 9) Para finalizar te invito a realizar los aportes, comentarios y sugerencias que consideres relevantes a partir de tu experiencia de trabajo en Didáctica de la Filosofía.

Entrevistas a los docentes de Didáctica de la Filosofía III

Se realizaron entrevistas a los seis docentes de Didáctica de la Filosofía III, y que de acuerdo a la codificación elaborada para esta investigación corresponden a los docentes: **d1, d4, d7, d8, d9, d11**. Se desarrollaron con la finalidad de profundización a partir de las respuestas que ellos enviaron al cuestionario en línea y de los documentos solicitados, para el caso de los docentes que los adjuntaron. Las entrevistas se concibieron como semiestructuradas, en tanto se desarrollaron a partir de una guía de preguntas previas, pero también desde la libertad y flexibilidad del entrevistador para introducir otras preguntas adicionales buscando precisar conceptos u obtener mayor información. Así como también el orden y el ritmo se fue adecuando a los entrevistados (Hernández, 2014).

Por ello se elaboró previamente una guía tentativa de preguntas para las entrevistas en función del problema y los objetivos de esta investigación. Sobre esta base, pero especialmente, a partir de la lectura de las respuestas al cuestionario y los documentos enviados por los docentes a entrevistar, se elaboró una pauta personalizada de entrevista para cada uno de ellos, que funcionó como guión flexible para organizar su desarrollo. Esto implicó realizar un primer trabajo de análisis que buscó identificar y seleccionar aspectos

relevantes o sustantivos en relación a las dimensiones centrales del problema y los objetivos de la investigación. Así como también identificar y focalizar en información sensible para los entrevistados, aspectos polémicos o que confrontaban con las visiones del investigador, recurrencias y aspectos novedosos (Scribano, 2008).

Los guiones de entrevista personalizados elaborados para cada uno de los seis docentes entrevistados y la transcripción del diálogo efectivamente desarrollado, así como las respuestas al cuestionario y el acceso a los documentos que enviaron que se tomaron como base para preparar las entrevistas se incluyen en los Anexos.

Las seis entrevistas se realizaron dentro del cronograma previsto. Se acordó previamente con los entrevistados el día, la hora y el lugar del encuentro. Dos de ellas se realizaron en la modalidad de videollamada debido a las distancias geográficas y a las fechas muy próximas a los feriados de fin de año. Tuvieron promediamente una hora de duración. Fueron registradas en audio, desgrabadas y transcritas. Previo al comienzo de la misma y del registro del audio correspondiente se realizó una breve presentación de la problemática y objetivos de la investigación. Asimismo, en el desarrollo del intercambio surgieron otras cuestiones en las cuales fue valioso detenerse para profundizar. Todas las entrevistas se desarrollaron en un clima de mucha comodidad y desde una disposición excelente para compartir experiencias e ideas (Ver Anexos).

Se expone a continuación la guía de preguntas flexible elaborada previamente:

- ¿Cuánto tiempo hace que trabajás en Didáctica de la Filosofía en formación docente? ¿En qué cursos?
- ¿Qué te ha motivado a trabajar en el campo de la Didáctica de la Filosofía?
- ¿Qué referentes teóricos (conceptos/categorías) consideras centrales en tu trabajo en este campo? ¿De qué campos disciplinares / de saber provienen esos referentes? ¿Cómo se articulan entre sí? ¿Consideras que se articulan como modelo teórico?
- ¿Son de carácter general (extrapolables a la enseñanza de otros saberes) o tienen una especificidad propia enseñanza/didáctica de la filosofía? ¿Por qué? ¿Cuál es su especificidad (en el caso de que así sea)?
- ¿Cómo se incorporan o no dichos referentes teóricos en los contenidos y las estrategias de trabajo en los cursos de didáctica de la Filosofía que tienes a cargo?
- ¿Son explícitos para los estudiantes de tus cursos de Didáctica? ¿Por qué? ¿De qué forma?
- ¿Se traducen en algún tipo de protocolo (grilla, criterios, indicadores, dimensiones...) para el trabajo de análisis de las clases de los practicantes? (Si lo tienen, pedirlo)

- ¿Cómo se incorporan los referentes teóricos/conceptuales en el análisis de las prácticas docentes en las clases de los practicantes especialmente en el contexto de las visitas didácticas? (Son normativos, descriptivos, explicativos, interpretativos, problematizadores, de evaluación y control, orientadores, otros)
- ¿Tenés alguna metodología para el análisis de clases de los practicantes (observación, registro, devolución) en las “visitas didácticas”? ¿Qué relación tienen con los referentes teóricos?
- ¿A este trabajo de análisis de las clases de visita le llamas “devolución”? ¿Por qué? ¿Este trabajo se continúa de alguna forma en el curso teórico de Didáctica?
- ¿Cómo se puede acceder a los materiales teóricos de tus cursos de didáctica? ¿Cómo acceden los estudiantes?
- ¿Cómo concibes la relación o el modo de articulación teorías/prácticas en el campo de la didáctica de la Filosofía?
- ¿Cómo has construido esos referentes (proceso de elaboración)? ¿Qué relación tiene ese proceso con las prácticas concretas de enseñanza (propias y/o de los practicantes)? ¿Han cambiado o se han transformado durante tu proceso de trabajo? ¿Por qué?
- ¿En tus cursos de Didáctica de la Filosofía se trabaja a partir de los programas del Plan vigente (2008)? ¿Tienes un programa para tus cursos?
- ¿Consideras que hay un enfoque teórico común con los docentes de los diferentes cursos de la Didáctica de la Filosofía?
- ¿Qué importancia (cuantitativa y cualitativa) tiene el trabajo teórico en tus cursos de Didáctica?
- ¿Podrías poner un nombre o sintetizar en un enunciado el enfoque teórico para tu trabajo en Didáctica de la Filosofía?

Observación participante de clases de Didáctica de la Filosofía III y de clases de los docentes-practicantes en el contexto de las “visitas didácticas”

Se realizaron observaciones de clases de los docentes de Didáctica de la Filosofía III en los institutos de formación docente en los que trabajan y observaciones de clases de los docentes-practicantes en el contexto de las “visitas didácticas”. Se había previsto realizar por lo menos una visita en su clase a cada uno de los seis docentes de Didáctica de la Filosofía III y acompañarlos como observadora en al menos una “visita didáctica” durante el primer

semestre del año lectivo 2020. Pero, como ya se señaló, esta fue una de las actividades que se vio afectada por la suspensión de las clases presenciales en todo el sistema educativo durante el primer semestre del año 2020 debido a la emergencia sanitaria. Por ello, se realizaron la mitad de las observaciones previstas inicialmente (tres clases de Didáctica y tres “vistas didácticas”) y recién en el segundo semestre del año, en el que se retomaron de modo restringido las clases presenciales.

En ambos casos la observación se realizó con la intención de registrar lo observado del modo lo más amplio y detallado posible. Este registro se realizó solamente por escrito en el cuaderno de campo. Para las observaciones, al igual que en las entrevistas se construyó una pauta guía con los algunos aspectos a tener en cuenta que se consideraron relevantes de acuerdo al problema y los objetivos de la investigación. Se presentan a continuación las pautas elaboradas como guía para los dos tipos de observación realizadas.

Para las **observaciones de clases de Didáctica de la Filosofía III** la pauta guía elaborada fue la siguiente:

- Referencias teóricas y trabajo con fuentes bibliográficas en el discurso de los docentes y si posible ubicación dentro de algún marco de referencia teórico más amplio.
- Análisis de las prácticas concretas de los docentes-practicantes y la presencia de referentes teóricos en el mismo
- Abordajes relacionados con la especificidad del saber filosófico y su enseñanza
- Modalidad de trabajo (propuesta de trabajo del docente y tipo de participación de los estudiantes).
- Articulación de las dimensiones teóricas con las cuestiones que emergen de las prácticas concretas de los docentes-practicantes en el discurso de los docentes y de los estudiantes.

En el caso de la **observación de clases de docentes-practicantes en el contexto de “visitas didácticas”** se observaron dos instancias diferentes y consecutivas, e implicó a varios actores y sus interacciones. Las dos instancias fueron: la clase a cargo del docente-practicante en un grupo-clase de enseñanza media y el momento posterior del análisis de la clase. Los actores implicados fueron el docente-practicante, los estudiantes del grupo-clase, y el docente de Didáctica.

La pauta guía elaborada para las **observaciones de clases de docentes-practicantes en el contexto de las “visitas didácticas”** fue la siguiente:

- Tipo de participación del docente de Didáctica durante el transcurso de la clase del practicante (si interviene o no, en el caso de hacerlo de qué tipo de intervención se trata, si realiza o no registros, el tipo de posicionamiento que adopta...)
- Clase a cargo del practicante (relación entre el proyecto de clase, modalidad, materiales didácticos y abordaje de la clase, con el enfoque y bibliografía del curso teórico de didáctica de la Filosofía III)
- Tipo de participación y actividad del grupo-clase en relación a la propuesta del docente-practicante
- Análisis posterior a la clase (estructura formal o informal, tipo de participación del estudiante-practicante, modo de incorporación de lo registrado en el análisis de la clase, identificación de los aspectos o dimensiones jerarquizadas y su articulación con enfoques teóricos del curso de Didáctica, relación con los contenidos y bibliografía del curso de Didáctica, incorporación de dimensiones de análisis relacionadas con la especificidad del saber filosófico y su enseñanza...)

Revisión de documentos

Para el análisis documental se trabaja partir de los siguientes documentos:

- Ley de Educación N° 18.437 (2008)
- Plan Único de Formación Docente (2008)
- Nuevo Plan de Formación Docente (aprobado por CFE en 2019 pero suspendido por el momento a partir del año 2020)
- Programas vigentes de Didáctica de la Filosofía (Plan 2008, CFE).
- Programas de Filosofía vigentes para enseñanza secundaria (Plan Reformulación 2006, CES)
- Documentos elaborados por los docentes de Didáctica de la Filosofía III para sus cursos: planes de curso, pautas para práctica docente, protocolos de observación de las prácticas, propuestas de evaluación, guías bibliográficas, selecciones de textos, fichas de trabajo, otros.
- Documentos elaborados en el proceso de sus prácticas por los estudiantes-practicantes de Didáctica III de los que se haya participado como observador en una “visita didáctica”: los proyectos de clase, unidad y curso, los materiales didácticos, fichas de trabajo, selecciones de texto, ejercicios, propuestas de evaluación.
- Documento elaborado por la Sección Didáctica del Departamento de Filosofía (presentado al CFE en agosto 2019)

- Publicaciones del Departamento de Filosofía (CFE) (en particular las que tienen contenidos referidos a la Didáctica de la Filosofía)

El **cronograma** para el desarrollo del trabajo de campo se cumplió de acuerdo a lo previsto en la primera etapa de la investigación (diciembre 2019-enero 2020). En la misma se diseñó el cuestionario virtual (Formulario de Google) y se envió de a todos los docentes de Didáctica de la Filosofía. Se procesaron los datos obtenidos con el fin de realizar las entrevistas a los seis docentes de Didáctica de la Filosofía III, se realizaron y transcribieron textualmente las entrevistas, y se hizo relevamiento de fuentes documentales comenzando una primera sistematización de los datos obtenidos y del trabajo de análisis. En la segunda etapa del trabajo de campo, durante el primer semestre del año lectivo 2020, se preveía realizar la observación de clases de Didáctica de la Filosofía III y las clases de los docentes-practicantes en el contexto de las “visitas didácticas”. Debido a las condiciones impuestas por la emergencia sanitaria se realizaron sólo 3 observaciones de cada tipo y en el segundo semestre del año 2020.

Fuentes documentales y trabajo de campo			
Matriz de análisis documental		Técnicas de recolección de datos	
<p>-Ley de Educación N° 18.437 (2008)</p> <p>- Plan Único de Formación docente (2008)</p> <p>-Nuevo plan de formación docente 2019 (aprobado por CFE pero no vigente aún)</p> <p>-Programas de Filosofía vigentes para enseñanza secundaria (Plan Reformulación 2006, CES)</p>	<p>-Documentos elaborados por los docentes de Didáctica III para sus cursos (planes de curso, fichas de trabajo, guías bibliográficas, grillas de observación de aula, pautas de orientación didáctica, propuestas de evaluación)</p> <p>-Documentos elaborados por los estudiantes de Didáctica III para sus cursos de práctica (planes de curso, fichas de trabajo, guías bibliográficas, propuestas de evaluación)</p> <p>-Documento elaborado por la Sección Didáctica del Departamento de Filosofía (presentado al CFE en agosto 2019)</p> <p>- Publicaciones del Departamento de Filosofía (CFE) (en particular las que tienen contenidos referidos a la Didáctica de la Filosofía)</p>	<p>-Entrevistas a los docentes de Didáctica de la Filosofía III de todo el país (6 docente)</p> <p>-Observación de clases teóricas de Didáctica de la Filosofía III</p> <p>- Observación de clases de Filosofía en secundaria de estudiantes-practicantes de Didáctica de la Filosofía III en el contexto de “visitas didácticas”</p> <p>-Observación del análisis posterior de las clases observadas en el contexto de las “visitas didácticas”</p>	<p>-Cuestionario a través de formularios en línea realizados a docentes de Didáctica de todo el país (20 docentes)</p> <p>-Cuestionario a través de formularios en línea realizados a estudiantes de Filosofía de Didáctica III (aún sin definir su realización)</p> <p>- Cuaderno de campo (observación y registro de clases)</p>

III: Capítulo de análisis

El trabajo de lectura del material empírico recogido en la investigación constituyó un ejercicio desafiante porque implicó encontrar claves interpretativas que permitieran, desde la problemática y los objetivos planteados inicialmente, elaborar un tejido de significado a partir de las diferentes cuestiones que emergieron del discurso y las prácticas de los docentes. Esta tarea se realizó buscando agrupaciones en torno a algunas categorías, problemas y tensiones que aparecían como recurrentes, a la vez que ofrecían potencialidad para la comprensión y construcción de sentido.

Desde los aspectos delimitados por el problema y los objetivos de la investigación - referentes teóricos, articulación con las prácticas, aporte a la formación- fuimos encontrando como claves de interpretación algunas agrupaciones temático-problemáticas para abordarlos en función de las fuentes teóricas que tomamos como referencia y de las voces de algunos filósofos que fueron emergiendo a partir del aporte de los y las docentes. Si bien se presentan a modo de subtítulos se buscó ir construyendo un entramado que sirva de hilo conductor y que permitió avanzar tanto en la profundización de algunos aspectos así como en la identificación de cuestiones problemáticas.

3.1. De modelos y modulaciones

El análisis realizado sobre los referentes teóricos asumidos por los y las docentes nos ha permitido reconocer de modo general dos polos que podrían considerarse como modelos, en el sentido de guías o esquemas organizadores que configuran su trabajo y le dan sentido. Recuperando el sentido etimológico de la palabra modelo- que proviene de *modello*- como guía o boceto para la creación artística. En nuestro caso los tomamos como los marcos de sentido que los y las docentes toman como referencias generales para la construcción de sus cursos y de los espacios educativos en el contexto de la asignatura curricular Didáctica de la Filosofía III. Se plantean como polos en el sentido de que se pueden reconocer o describir dos modos relativamente contrapuestos a la vez que se presentan como focos de interés que invitan a prestarles atención desde los propósitos de investigación.

En uno de esos polos identificamos un enfoque que vamos a denominar *problematizador-filosófico-experiencial*. Aparece como el modo de abordaje predominante, y

en él pueden reconocerse también algunos matices y un espectro de modulaciones¹⁰ más o menos radicales. En el otro polo encontramos un modo de abordaje que, si bien pueden tener aspectos coincidentes con el anterior, se configura desde otros supuestos de partida, y que vamos a denominar como enfoque *histórico-dialéctico*. Estas denominaciones surgen de los propios docentes, responden a una pregunta explícita, realizada en el contexto de las entrevistas, que indagaba en el nombre que le pondrían a su modo de trabajo. Buscan dar cuenta de diferentes concepciones de la filosofía, de la especificidad de la didáctica de la filosofía, del sentido ético-político de la educación en general y de la formación docente en particular, que ellos asumen. Encontramos en los conceptos de subjetividad, verdad y poder un eje articulador para pensar las diferencias y los matices en los posicionamientos señalados.

Intentamos recoger, de modo esquemático, algunos rasgos que caracterizan estos enfoques, con el propósito de construir un mapa interpretativo. Aun reconociendo los riesgos de simplificación y de perder la riqueza del detalle particular, estos bocetos nos han resultado útiles, tanto para ordenar el material como para encontrar puntos de anclaje que iluminaran algunos énfasis de interpretación.

Para facilitar las referencias adoptaremos, en lo que sigue, una sigla para designar a cada uno de los modelos identificados: **PFE** para el modelo “problematizador-filosófico-experiencial” y **HD** para el modelo “histórico-dialéctico”.

En relación al primer enfoque podemos agrupar la perspectiva de cinco docentes con los que se trabajó. La denominación de síntesis elegida como enfoque *problematizador-filosófico-experiencial* (**PFE**) intenta agrupar todo el espectro de modulaciones identificado. Si bien en el caso de (**d7**) elige no arriesgar un nombre, porque considera que debería pensarlo más cuidadosamente, tanto los aspectos planteados durante la entrevista como en las clases observadas, permiten ubicarle dentro de este primer enfoque. En los restantes casos los podríamos ordenar, tomando en cuenta la mayor o menor radicalidad del posicionamiento e incluso el grado de explicitación o elaboración de los aspectos centrales, del siguiente modo: *filosófico-problematizador* (**d8**), *filosófico-experiencial* (**d11**), *problematizador* (**d1**), *problematizador* (**d9**).

Los autores o corrientes filosóficas que aparecen en este espectro son principalmente Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Giorgio Agamben, Jacques Rancière, así como referencias a la fenomenología y a la hermenéutica como corrientes de pensamiento filosófico. En relación a las referencias de carácter didáctico-filosófico se destacan Michel

¹⁰ Tomando el término modulaciones también metafóricamente del campo artístico, en este caso en la música, como cambios de tonalidad en el desarrollo de una obra, marcando cambios de modo y posibles transiciones.

Tozzi, Guillermo Obiols, Alejandro Cerletti, Walter Kohan, Jorge Larrosa, y diversas corrientes de filosofía para niños (Mathew Lipman, Ann Sharp, Laurence Splitter, Frederick Oscanyan, Angélica Sático, Oscar Brenifier). Las fuentes psicopedagógicas mencionadas no se manifiestan con fuerza constitutiva, aunque hay referencias a Alicia Fernández, Jerome Bruner, Daniel Suárez, Jean-Claude Filloux, Claudine Blanchard-Laville, Gilles Ferry y el constructivismo social como enfoque teórico. Hay mínimas referencias a aportes desde la didáctica general y sin peso significativo en la configuración global. Las referencias a los pensadores uruguayos aparecen como recurrentes y como un aporte destacado. En particular Mabel Quintela, Mauricio Langon y Marisa Bertolini constituyen fuentes privilegiadas. Así como el enfoque de la enseñanza de la filosofía que proponen los Programas de Filosofía para la enseñanza media (CES, 2006).

En esta perspectiva el papel de la subjetividad, el conocimiento concebido como construcción social e histórica, y la verdad como interpretación se manifiestan como aspectos claves para pensar el sentido de lo educativo y el ámbito específico de la didáctica de la filosofía, dando cuenta también de la crisis del discurso de la modernidad. Las concepciones de la filosofía que se ponen en evidencia enfatizan su sentido como actitud frente a la vida, su potencia de interrogación y el deseo de saber, como rasgos centrales. Toma relevancia el componente “*filo*” de su significado etimológico, que compromete éticamente la vida de los sujetos en la búsqueda de la verdad y que resignifica el sentido del saber teórico acumulado institucionalmente bajo el nombre de filosofía. Así la enseñanza de la filosofía puede pensarse, en este enfoque, como educación filosófica. En tanto excede la transmisión reglada de una disciplina académica bajo la forma de contenido escolar para enfatizar una dimensión formativa que busca ciertos efectos de subjetivación. En sus formulaciones más radicales y más explícitas conceptualmente -como es el caso de **(d8)** y **(d11)**- se postula como propósito último la transformación de los sujetos a través de un trabajo sobre sí mismo y con otros. En esto consistiría, para esta perspectiva, el trabajo propiamente filosófico. En palabras de **(d11)** “*las clases de Didáctica me parece que suelen ser clases en donde pasan muchas cosas... Es decir donde están planteadas las condiciones para que ellos mismos se transformen*” (d11, entrevista: 209-211. Anexos: 179). En la actividad de formación la preocupación por las condiciones subjetivas para acceder a la verdad que exigen un proceso que puede pensarse como conversión, queda definida como una cuestión central y toma a su vez una dimensión ética y política. En el caso de **(d8)** plantea que “*muy tempranamente la Filosofía era una formación educativa muy comprometida éticamente, porque habilitaba al sujeto a esa constitución de su lugar en el mundo*” (d8, entrevista, 28-31. Anexos: 103).

En este sentido podemos encontrar en las palabras de **(d11)** una formulación de los propósitos de su tarea como docente y de la enseñanza de la filosofía:

En realidad el propósito siempre fue, el propósito en general cuando enseñaba en las aulas de enseñanza media... Siempre me pareció, si bien quizás no tenía hace 20 años atrás la categoría o la forma para pensarlo, la necesidad de transformación... Siempre me pareció necesario que los estudiantes se conmocionaran en algún sentido y pudieran justamente aportar cuestiones a su propia subjetividad. Es decir, nunca me situé (...) en la mera transmisión de una información, sino siempre intenté pensar de qué manera la cuestión podía impactar en los estudiantes para que la procesaran de alguna manera. (d11, entrevista: 92-102. Anexos: 175-176)

Al mismo tiempo se plantea, a partir de allí, una concepción de la didáctica de la filosofía como

...un campo que trabaja con la subjetividad. Es decir, no es un campo abstracto, meramente intelectual o de ese lado del sujeto... Como todo trabajo con la propia subjetividad, que es un trabajo muy lento, muy paulatino, muy acumulativo... También se generan saltos y momentos, no? Entonces en esos momentos me parece que, en general, las “visitas” o el trabajo con las clases puntuales son momentos bastante fundamentales. No porque generen un salto siempre hacia adelante, pero sí porque generan un desequilibrio.” (d11, entrevista: 268-277. Anexos: 181)

Desde la perspectiva del modelo **PFE** la dimensión normativa, que atraviesa históricamente el campo de la didáctica, se presenta como espacio problemático. Porque se visualizan algunas tensiones entre la ausencia de criterios o reglas válidas de carácter general que los estudiantes suelen demandar en los cursos de didáctica y la construcción de caminos para la acción docente desde procesos más lentos, de largo plazo y que en última instancia quedaran definidos por las opciones personales de quienes se están formando. En su formulación más extrema **(d7)** reconoce que la mayor complejidad de este enfoque tiene que ver con la indeterminación del hacer y la exigencia de elección a la que quedan radicalmente expuestos quienes pretenden enseñar filosofía. Una exigencia que supera ampliamente el diseño de un proyecto de curso y su realización en el grupo de práctica como es el caso de los estudiantes de Didáctica III.

Esta complejidad queda planteada de otro modo en el caso de **(d11)** que lo piensa desde la necesidad de acompañar, de no abandonar o no dejar en soledad a los docentes-

practicantes en este proceso de toma de decisiones, reconociendo allí una posible debilidad de este enfoque didáctico, de acuerdo a su experiencia docente. La problemática sería entonces la cuestión de si es posible pensar alternativas metodológicas para esta especie de orfandad a la que pueden conducir los supuestos que se asumen en este enfoque.

A su vez se pone de manifiesto por parte de los docentes una modalidad de trabajo en sus clases y en las “visitas didácticas” a sus estudiantes que buscan también ser coherentes con esos supuestos. En este sentido se pueden reconocer un conjunto de prácticas que pueden pensarse como prácticas o ejercicios filosóficos. Aquí también se advierten ciertas tensiones en relación a los formatos esperables desde la lógica y expectativas habituales de las instituciones educativas. En particular relativas a la horizontalidad dialógica, a la modalidad de construcción colectiva con la que plantean sus clases; y a la reconfiguración del lugar de autoridad del docente en la clase que ello implica. Este aspecto es señalado por (d8) al referirse al modo como se aborda en sus cursos la evaluación y la construcción de criterios para ello:

Cualquier criterio que tenemos para evaluar cualquier saber tiene que ser en una construcción colectiva, en comunidad de indagación...Solamente aquello que produce un grupo, en su discusión, con los significados puede alcanzar allí, en ese grupo, puede pensar cualquier hacer, cualquier práctica. (...) Porque creo que efectivamente tenemos que trabajar con lo que tenemos-sabemos pensamos-sentimos, en el momento en el que estamos, y utilizo bien fuertemente la 1era persona del plural, porque no creo que el docente quede fuera de ese trabajo sobre sí que es necesario hacer para formarse como docentes. O sea, creo que permanentemente nos vamos formando en esas instancias en las que también nosotros nos exponemos. O sea, el plano de trabajo es muy horizontal en ese sentido. (d8, entrevista, 328-341. Anexos: p. 113)

En el caso de (d11) al preguntarle si tiene una forma específica de trabajar en Didáctica que de cuenta de ese el impacto en la subjetividad que se propone se señala que:

“Me parece que sí...el dispositivo de las clases habilitan en mayor o menor grado a eso...Es un dispositivo sumamente dialógico Es justamente pensando en ese estudiante que yo decía que me decía que no sabía qué era esto, que él había pensado que las clases iban a ser clases, no en formato taller... y justamente las clases son prácticamente en formato taller. Eso no me excusa a mí del lugar docente, pero de

todas maneras me parece que intento por varios lados moverlos desde su propio lugar... quizás en una forma bastante paulatina... pero me parece que va dirigido en ese sentido.” (d11, entrevista, 370-378. Anexos: 184-185)

Algunas de los aspectos planteados generan también, de acuerdo a las experiencias de los docentes, problemas de legitimidad. En este fragmento se plantean en relación a las expectativas de estudiantes que esperan que las clases sean clases como todas las clases. En el caso de (d8) se plantean a su vez en relación a las resistencias a entrar en un juego en el que nos siempre se está dispuesto en el momento en que se es invitado a hacerlo, porque tiene altos costos personales. Lo plantea de este modo:

Creo que efectivamente puede hacerse un trabajo formativo fuerte y profundo, cuando logramos aun contra-institucionalmente, y me consta que algunas veces lo logramos, hacer ese trabajo que tiene que ver con el relato sobre nuestras propias prácticas y el ponerle pienso a ese relato. El de ponernos en nuestros haceres, y mirarlos, y cuestionarlos, desde los lugares teórico-filosóficos que tenemos para hacerlo. Lo que yo encuentro es que estamos en una máquina muy, muy fuerte, y que esto para nada es una posibilidad que podamos decir...bueno...en Filosofía todos logran hacer ese trabajo...porque es un trabajo que tiene muchos costos personales.... Cuando hacemos el trabajo en serio, o sea, cuando en serio hacemos un trabajo sobre nosotros mismos, el trabajo tiene costos...Porque la experiencia nueva tiene esa cosa de corrosiva con lo anterior, y... no todos están tampoco dispuestos a poner eso sobre la mesa...y...es legítimo no querer ponerlo también... (d8, entrevista, 416-426. Anexos: 116).

Se manifiestan también resistencias relacionadas con las condiciones culturales predominantes que no siempre son las más propicias para que pueda lograrse efectivamente. Afirma que plantear sus clases como un trabajo radical de problematización de sí tiene que ver con jugarse en primera persona y que eso es contra-hegemónico. Porque

“es justamente lo que no está, es lo que no hemos hecho en nuestra vida totalmente, es lo que la vida no nos da oportunidades para hacerlo...Entonces no es tan fácil que lo hagamos. (...) Simplemente que no creo que sea una cosa que se haga rápidamente, o automáticamente...porque son procesos formativos personales” (d8, entrevista, 442-450. Anexos: 117)

Así como una dimensión política en relación a las posibilidades de que se produzcan los efectos de este tipo de trabajo se propone, que aparecen condicionadas y en conflicto con la lógica institucional. Señala (d8) que *“Didáctica III pensado como lo he estado haciendo es muy contra-institucional”* y no tiene correlato en otros espacios o asignaturas de la formación ni espacios de intercambio entre los docentes para poder ponerlo en discusión. Sostiene que *“las asignaturas o aulas de filosofía que van en sentido armónico con las pautas o con la lógica institucional marcan mucho más que cualquier otro dispositivo que podamos desarrollar que fuera contra-institucional”* (d8, entrevista, 368-373. Anexos: 114)

Por lo expuesto por los y las docentes, desde este enfoque, el abordaje didáctico se propone desde la especificidad del saber filosófico. Incluso, explícitamente, (d7) señala que la discusión en torno a la delimitación de una didáctica general o de didácticas específicas puede considerarse una cuestión superada. En este caso la especificidad filosófica no se aborda tanto desde la forma de transmisión de contenidos filosóficos sino como la puesta en juego experiencial de ciertas prácticas filosóficas con y desde esos contenidos, que se plantea como una forma de filosofar. Para (d8) los referentes teóricos de la didáctica están siempre en la filosofía y no en los didactas de la filosofía: *“el trabajo de Didáctica tiene que ser en filosofía...Entonces, encontrarme con esos filósofos, traerlos a la clase, y hacer el diálogo directamente con esos filósofos”* (d8, entrevista, 191-195. Anexos: 109). En el planteo de (d11) la especificidad filosófica se plantea de este modo:

“Más allá de lo que se enseñe a nivel del contenido filosófico me parece que hay una manera, una forma que hace a la enseñanza de ese contenido más allá del contenido. Esa forma tiene que ver con el modo en que la filosofía se piensa a sí misma y por lo tanto como se enseña, en tanto se enseña pensándola a sí misma. (d11, entrevista, 81-85. Anexos: 175)

En síntesis, la articulación entre teorías y prácticas se plantea explícitamente en dos niveles o dimensiones que pueden pensarse interrelacionadamente. Por un lado, en la tensión entre la filosofía como campo de saber y el filosofar como ejercicio subjetivo del pensamiento. Por otro lado entre el modelo didáctico filosófico asumido por los docentes y las prácticas de enseñanza, tanto en los cursos de didáctica que tienen a su cargo como de los de los docentes-practicantes en los suyos.

Los docentes que se ubican dentro de este espectro reconocen algunas diferencias entre ellos aunque las ven sólo como matices. Al mismo tiempo se autoperciben como grupo o con algún grado de grupalidad. Pero señalan también la falta de espacios académicos institucionales de intercambio y consolidación teórica.

En el borde del espectro, en el caso de **(d9)** se aprecia una elaboración global más débil y un proceso que puede describirse como batalla interior, en relación a algunos de los aspectos más problemáticos identificados.

En todos los casos reconocen, descubren o re-descubren que sus posicionamientos son el resultado de un recorrido en el que se aprecian algunos momentos de inflexión o ruptura, marcados tanto por lo biográfico como por instancias de formación académica. No se visualizan ni como punto de partida ni como punto de llegada y quedan abiertos a la reconstrucción. En este sentido **(d8)** afirma:

Uno va andando, y la cosa no está terminada... No hay alguien que diga...bueno ahora sí entendí de qué va...Yo cada vez estoy más tranquila... de que todavía no entendí que va...O sea, no hay un lugar donde yo diga "ahora sí entendí". O sea, voy entendiendo, y lo lindo es que cada vez voy entendiendo otra cosa. Creo que más..."
(d8, entrevista: 885-890. Anexos: 132)

Por último resulta valioso señalar que, si bien aquí nos centramos en el caso de los docentes de Didáctica de la Filosofía III, al comienzo de nuestro trabajo exploratorio invitamos a responder un cuestionario virtual, elaborado en función de los objetivos y el problema de investigación, a todos los docentes que estaban a cargo de la Didáctica de la Filosofía en los restantes cursos. Es de interés para este análisis considerar que respondieron al mismo aproximadamente un 50% de los docentes¹¹ y que en términos generales puede afirmarse que se ubican dentro del modelo "*problematizador-filosófico-experiencial*". Asimismo puede reconocerse un espectro de modulaciones semejante al que identificamos en los docentes de Didáctica de la Filosofía III.

En el otro polo, ubicamos el enfoque *histórico-dialéctico* (**HD**) que aparece en minoría desde el punto de vista cuantitativo. Esta denominación es la que propone **(d4)** para dar cuenta de los aspectos centrales de su perspectiva, en respuesta a la pregunta sobre qué

¹¹ Los docentes de Didáctica de la Filosofía III corresponden a la siguiente codificación: (d1), (d4), (d7), (d8), (d9) y (d11). Los docentes de los restantes cursos de Didáctica de la Filosofía corresponden a la siguiente codificación (d2), (d3), (d5), (d6) y (d10). La numeración general se estableció en función del orden cronológico de recepción de las respuestas.

nombre le pondría a su modo de trabajo, que fue planteada a los y las docentes en las entrevistas realizadas. Los autores o corrientes filosóficas de referencia en este caso son Antonio Gramsci, considerado como referente fuerte, Jürgen Habermas, y el materialismo como posicionamiento filosófico. En relación a lo didáctico-filosófico se señala a Augusto Salazar Bondy y Miguel Cabrera. No hay ninguna referencia a fuentes provenientes de la didáctica general ni de tipo psico-pedagógico. Hay también referencia a manuales o libros de texto que aportan sugerencias de didactización de los contenidos filosóficos, se mencionan en particular los de Manuel García Morente, Vicente Fatone, y los manuales Oxford de filosofía. La preocupación por la transmisión, la democratización del conocimiento y la accesibilidad universal al patrimonio cultural aparecen como aspectos centrales en esta búsqueda de materiales que permitan a los docentes en formación la adaptación de los contenidos a enseñar. En la misma línea se aprecia el énfasis en la elaboración de “*repartidos*” como instrumentos didácticos que optimicen la transmisión. En este sentido la dimensión normativa está explícitamente presente y se aprecia un sesgo modelizante sobre el hacer docente de sus estudiantes.

La tarea educativa, tanto para el docente de enseñanza media como para el que forma docentes, se inscribe en una batalla cultural y política contra los modos de pensamiento hegemónicos, que se concibe desde un proyecto emancipatorio global. En este sentido el uso de metáforas bélicas como “*lucho*”, “*peleo*”, “*combato*”, “*batallo*” es reiterado, dando cuenta de un marcado posicionamiento ideológico que se asume desde la convicción como eje estructurador. En el contexto de la entrevista (d4) afirma que:

Aunque resulte anacrónico tengo convicciones. Y en ese sentido, una convicción sobre la filosofía, que es incluso la misma que me motivó cuando tenía 28 años a empezar a estudiar esto. (...) Como si fuera una suerte de misión o tarea. (...) También, para provocar cierta irritación en mis estudiantes pongo la palabra ‘militar’. Dar clase es como es como ‘militar’ a conciencia. (d4, entrevista: 153-160, Anexos: 42-43)

La concepción de la filosofía también en este caso se separa de la visión académica (como en el modelo anterior) pero para inscribirse en esa batalla cultural contrahegemónica en sentido gramsciano. Sin embargo se pone mayor énfasis en la *sofía* y se señala la necesidad de definir una corriente filosófica a la cual adscribirse. Este aspecto es de interés porque aparece como punto de contacto en ambos modelos, pero con significados bien

diferentes: se les propone a los estudiantes la necesidad de tomar posicionamientos filosóficos desde un punto de vista teórico. En el primer modelo (en sus formulaciones más radicales) se propone como búsqueda, como un trabajo de conversión o transformación de sí mismo, como efecto de un trabajo sobre sí mismo y con otros, un trabajo sobre las condiciones de acceso a la verdad. En este otro caso, sería necesario tener o poseer una verdad que funcione como convicción, como norte o brújula para la transformación de la realidad. Plantea que le asustan los profesores de filosofía sin filosofía, que los define como “*navegantes de filosofías que no explicitan*”. Eso sería ser “*un profesor desencantado*”. Afirma que es necesario saber si uno es materialista o idealista, realista o constructivista. Señala que no importa cuál sea esa filosofía, lo que es importante es que lo sepa, porque para poder navegar se necesita de la profundidad. Se necesitan verdades para combatir y para los momentos de desencanto. En esta línea manifiesta expresamente un posicionamiento crítico respecto del discurso posmoderno en cuanto a su debilitamiento de la verdad, del valor del conocimiento científico, del sentido de universalidad y de la historia. Así como se ve con desconfianza política los discursos que recuperan la subjetividad, el lugar del yo, el cuerpo, el género, y la empatía como categorías para pensar lo educativo.

En cuanto a la referencia a los pensadores uruguayos sobre la didáctica de la filosofía refiere a Mabel Quintela pero no como referente teórico de su trabajo sino como interlocutora desde la diferencia, específicamente en relación al paradigma de la complejidad que manifiesta no compartir.

Se trata de un modelo fuertemente articulado. Aspecto que se ve potenciado por referir a un único docente. Pone en evidencia también algunas tensiones en relación a la dimensión normativa tradicional de la didáctica. En este caso, desde una impronta modelizadora de las prácticas, con una presencia intensa del docente que reivindica su lugar de autoridad dejando, por tanto, un margen más escaso para la elaboración de proyectos personales por parte de los docentes-practicantes. Estos aspectos son señalados a través de la entrevista como diversas formas de resistencia que los y las estudiantes ensayan en sus cursos.

A partir de lo expuesto se ponen de manifiesto las diferencias que separan ambos enfoques. Aunque situados ambos desde la especificidad de la filosofía conciben la disciplina y el trabajo en didáctica desde supuestos diferentes. En este caso la especificidad está fundamentalmente centrada en el contenido teórico y mayoritariamente enfocada al trabajo de adaptación que se considera necesario realizar sobre él para volverlo accesible para todos en el proceso de la transmisión educativa.

Desde este último enfoque se expresan explícitamente algunas de estas diferencias en términos de déficit o carencia respecto del modelo anterior. Se plantea de este modo en las palabras de (d4):

Los estudiantes que llegan a mi curso centran todo en la pregunta...Yo les digo: 'No. Vamos a centrarnos en la respuesta, porque en Filosofía además de preguntas hay respuestas. Después chequearemos y ustedes tendrán que hacer su recorrido, pero no solamente indagamos también respondemos, combatimos con esas ideas'. Entonces, ese cambio de enfoque, en el sentido de completar lo que el otro discurso enfatiza y a veces olvida, es uno de los aportes. (d4, entrevista: 123-130, Anexos: 42)

A su vez, en ambos modelos, se coincide en la necesidad de espacios académicos de intercambio y discusión, así como de legitimación institucional de las opciones que se asumen como docentes de didáctica de la filosofía.

En lo que sigue desarrollaremos con más profundidad algunos de los aspectos centrales de estos modelos y de las problemáticas planteadas.

3.2. La articulación de teorías y prácticas como problema

La identificación de los referentes teóricos desde los que se posicionan los y las docentes, así como la exploración del modo en que están presentes en sus prácticas de enseñanza y en la orientación de las prácticas de quienes se están formando como docentes, ha constituido un objetivo central de esta investigación. Por ello, les preguntamos explícitamente cómo se articulan teorías y prácticas en la didáctica de la filosofía, buscando comprender de qué modo se hacen visibles en lo que dicen y toman concreción en lo que hacen.

En las palabras docentes aparecen pistas para pensar y para la identificación de algunas cuestiones problemáticas. En el caso de (d1) las plantea de este modo:

Yo creo que el tránsito por el curso es lo que tiene que ir oficiando eso que en realidad es uno solo. Es eso, si yo veo el tema del divorcio ya marché, perdí. Sí lo veo como dos dimensiones, como se transita por el curso de didáctica, creo que es lo que permite esa articulación de la forma lo más provechosa posible. Si cometo el error, como yo te decía, de que caigo sólo en el marco teórico, nooo....ahí está

divorciado. Eso, por ahí no! Entonces si voy a traer una lectura, un marco referencial, una cuestión...bueno...pero eso para pensar...pensado desde las distintas prácticas que se van dando. ¡Va por ahí! (...) Me pasó acá como estudiante: teníamos una hora de teoría y otra hora para discutir cuestiones prácticas. (...) Como dos momentos diferentes de las horas de clase. Eran como dos momentos...” (d1, entrevista: 641-654, Anexos).

También en las palabras de (d8) aparecen algunas de estas cuestiones. Afirma que:

Los referentes teóricos no tienen sentido en sí mismos, más allá del diálogo que puedan establecer con las prácticas: solamente si los visualizamos en la experiencia concreta, podemos comprenderlos. De ahí que (...) las grillas de observación las vamos elaborando y re-elaborando durante todo el año entre los estudiantes y la docente, y las hacemos de modo de ir acompañando: la incorporación de los nuevos conceptos y categorías; las transformaciones que "padecemos" los sujetos y todo lo que podemos pensar junto a las prácticas. (...) Cualquier otra grilla, carecen de valor más allá del trabajo de ese grupo con la docente, en ese momento particular de su recorrido formativo y compartido. (d8, cuestionario en línea: 55-66, Anexos)

En la entrevista, (d8) profundiza en este aspecto, y pone de manifiesto un conflicto clave:

Ah, sabés que, recuerdo perfectamente el conflicto que tuve cuando llegué a esa pregunta,... porque definitivamente hablar de un enfoque teórico supondría que nosotros partimos de una serie de ideas a modo de principios que guían nuestra acción y...y creo que eso contradice los referentes que elegimos si hacemos un trabajo problematizador en Filosofía. El enfoque teórico solamente podría responder a una forma de pensar idealista... En que primero se establecen una serie de ideas y luego se ponen en acción, y yo definitivamente, no estoy de acuerdo con eso. Y no creo que un enfoque problematizador pudiera estar de acuerdo con eso. En realidad hay un diálogo, una dialéctica, una praxis permanente, en la que las ideas están en la realidad y la realidad nos da las ideas... (d8, entrevista: 700-712, Anexos)

Desde lo que plantean (d1) y (d8), que en ambos casos se posicionan desde el modelo PFE, podemos recuperar algunas problemáticas, que ya identificamos como centrales en el campo de la didáctica y que, sin duda, lo son también para la filosofía. A modo de preguntas,

las podríamos formular de este modo: ¿Dónde están las teorías? ¿Cómo y para qué se hacen presentes en las prácticas? ¿Cómo se construyen y se vuelven significativas en ellas? ¿Hay divorcio entre teorías y prácticas? ¿Es necesario superarlo? ¿La presencia de la teoría en la práctica sólo puede pensarse en términos idealistas? ¿Qué sentido tienen las teorías en el campo de la didáctica y en especial en la didáctica de la filosofía? ¿Qué tipo de disponibilidad teórica exige el trabajo filosófico y didáctico?

Podemos encontrar en la lectura de Hadot (2006) algunas ideas que resultan valiosas para explorar estas cuestiones. Este filósofo, que se ha dedicado al estudio del pensamiento filosófico antiguo, señala:

Durante mis estudios he podido constatar que las numerosas dificultades que experimentamos a la hora de comprender las obras filosóficas de los antiguos provienen, a menudo, de interpretarlas según un doble anacronismo: creemos que, al igual que muchas obras modernas, éstas fueron concebidas para transmitir ciertas informaciones relacionadas con contenidos conceptuales determinados, pudiendo por tanto extraerse directamente una enseñanza clara sobre el pensamiento y la psicología de su autor. Pero en realidad consisten, muy a menudo, en una serie de ejercicios espirituales que el propio autor practica y que pretende que el lector practique también. Están concebidas, pues, para formar el espíritu. Disponen así de un valor psicagógico. Cualquier aserto debe entonces comprenderse desde la perspectiva del efecto que intenta producir, y no como una proposición que pretende expresar de manera adecuada el pensamiento y los sentimientos de un individuo concreto. (Hadot, 2006: 17-18)

En este sentido las obras de los filósofos antiguos no deben leerse, para Hadot, como la exposición de un sistema o cuerpo teórico, sino como un conjunto de ejercicios con fines educativos y filosóficos, que buscan incidir en el estado de ánimo de los lectores. Ejercicios que procuran formar más que informar (Hadot, 2006).

Reconociendo la distancia que separa el trabajo erudito de Hadot sobre las filosofías de la antigüedad (que no es objeto de desarrollo en esta investigación) y este trabajo de análisis que intentamos desarrollar aquí, lo tomamos como referencia para explorar posibles resonancias. Aun a riesgo de que ciertas analogías o prolongación de sus ideas, resulten demasiado simplificadoras o un poco “salvajes” parecen en este momento intuitivamente potentes al menos para plantear nuevos problemas.

En primer lugar es posible recuperar el problema de comprensión que señala el autor. Nos habla de ciertas incoherencias o lagunas que los lectores modernos encuentran cuando leen a los filósofos antiguos. Lo plantea en términos de anacronismo porque sostiene que el problema emerge de leer a los antiguos desde una concepción de la filosofía que no se corresponde con la que ellos desarrollaban. El autor plantea una tensión entre dos modos de concebir la filosofía. Por un lado la filosofía entendida como sistema conceptual o discurso teórico y por otro la filosofía concebida como forma de vida o un modo de ejercicio existencial. Entendidas como tensión -lo que implica que ambos modos de comprenderla no son completamente separables- estas concepciones de la filosofía están presentes en el material recogido en esta investigación y nos señalan un camino para indagar. En el sentido planteado el trabajo de los y las docentes de didáctica de la filosofía debería leerse no sólo desde la concepción de la filosofía que les da coherencia, sino también que no debería leerse desde concepciones que lo vuelven incomprensible e incluso incoherente.

En segundo lugar, y relacionada con lo anterior, se puede recuperar la cuestión de las formas de transmisión de la filosofía, permitiendo recoger otra tensión: entre la información y la formación en relación a su enseñanza. Entre la transmisión de información (unos contenidos conceptuales que se pueden extraer directamente y claramente de los textos de los filósofos) y la invitación a realizar una serie de ejercicios filosóficos. Entendidos como una práctica, una actividad, un trabajo en relación con uno mismo. Ejercicios que el filósofo pone en práctica y que invita a poner en práctica a sus lectores. Estos ejercicios tienen ciertos efectos de subjetivación o un valor *psicagógico*. En el sentido de que afectan la totalidad de la existencia del ser humano y no simplemente algún aspecto particular de ella. También en este caso, la tensión exige mantenerlos como inseparables, pero el sentido del discurso filosófico no puede divorciarse de la vida filosófica. Se integra a ella y la filosofía se propone como un arte de vivir. En este sentido no se trata de la descalificación del discurso teórico sino de que no puede ser entendido como algo separado o autónomo del vivir filosóficamente. Considerar este planteo, que se focaliza más en los efectos de la transformación de la subjetividad que en el discurso abstracto y proposicional, permite pensar la enseñanza y la didáctica de la filosofía en clave de educación filosófica (AFU, 2002; Langon, 2000; Bertolini, 1994, 2006) que no reduce la filosofía a su dimensión de disciplina escolar en el sentido tradicional y su enseñanza a la mera transmisión de ciertos contenidos teóricos.

En tercer lugar, la posibilidad de recuperar la noción de “ejercicios espirituales” desde esta lectura de los filósofos antiguos- puede pensarse como una modalidad de

articulación entre el pensar y el hacer que podría permitir superar los enfoques dicotómicos, la fuga teórica o la mera instrumentalización de las prácticas que expresan algunos polos por los que se han decantado diferentes enfoques de la didáctica y que han configurado muchos de los debates en ese campo. Podríamos hacer extensiva esta tensión al campo de la didáctica de la filosofía, para interpretar su dimensión teórica y sus modos de articulación con las prácticas en las que se concreta la enseñanza. Aporta algunas posibilidades de pensar las teorías y las prácticas de modo no dicotómico. A la vez que otra manera de buscar sus referentes teóricos, que no sea al modo de un sistema o cuerpo de pensamientos a transmitir o aplicar en un curso, sino como un modo particular de ejercitación que los pone en juego. Así como aporta ideas para revisar los fines de la dimensión teórica en este campo cuando lo pensamos desde la propia filosofía, como un modo de filosofía y de filosofar.

Estas tres cuestiones pueden ligar la filosofía entendida como forma de vida con la educación entendida como formación del ser humano. En nuestro caso proponemos una suerte de desvío (tal vez un poco arriesgado y que intentaremos justificar desde lo que plantean los docentes), que implica hacer funcionar esta idea en el ámbito específico de la formación didáctica de los docentes de filosofía. Si bien no se trata de recuperar sin más -lo que sería propiamente imposible- las formas antiguas de hacer filosofía, ellas pueden ser actualizadas para pensar las cuestiones que hoy se plantean en la formación docente. Entendemos que, desde esta clave interpretativa, la formación didáctica para la enseñanza de la filosofía puede analizarse como educación filosófica. Al mismo tiempo que, desde la noción de ejercicios espirituales, las prácticas de enseñanza que desarrollan en sus clases y promueven en sus estudiantes podrían analizarse como prácticas filosóficas. Así como, también, sus modos de articulación con los referentes teóricos identificados en cada modelo pueden ser analizados desde la propia filosofía atendiendo tanto su estructura sustancial como sintáctica. (Litwin, 1999; Bertolini, 2006).

3.3. Los ejercicios como una posibilidad de pensar la presencia de las teorías en las prácticas

La palabra ejercicio no es para nada ajena al mundo de la enseñanza y constituye un tipo de práctica vinculada al aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de habilidades, que implica repetición frecuente, construcción de ciertos hábitos, entrenamiento y preparación. Por ello puede pensarse que no representa novedad ninguna pensar en los ejercicios como una dimensión relevante para analizar las prácticas de enseñanza. Incluso

como una dimensión que permite hacer puente entre teorías y prácticas, especialmente en un campo como la didáctica. Sin embargo, de acuerdo a lo que hemos expuesto, la consideración de estos ejercicios desde la óptica de las filosofías de la antigüedad, abre posibilidades de análisis en su dimensión filosófica permitiendo evidenciar la presencia de diferentes modos de concebir la filosofía, practicarla, enseñarla y aprenderla.

Presentamos, en lo que sigue, algunos ejercicios que fuimos identificando en el trabajo de los docentes de Didáctica III a través de la observación de lo que hacen en sus clases, en las visitas didácticas, y de lo que cuentan acerca de ellas. Si bien en algún caso son presentados por ellos mismos explícitamente como ejercicios, en otros los recuperamos como tales desde el trabajo interpretativo. La codificación de los ejercicios forma parte del trabajo de análisis e interpretación realizado. Para su denominación se intentó recuperar alguna palabra clave, enunciado o actividad que proviniera del material analizado y diera cuenta de su propósito general.

En primer lugar presentamos los ejercicios identificados en el modelo **PFE** y en segundo lugar los ejercicios identificados en el modelo **HD**. Exploramos especialmente en las diferencias de sentido y alcance que tienen estos ejercicios en función del modelo desde el que se configura el trabajo de los y las docentes. Es preciso señalar, que en el abordaje realizado, se dibujan expresamente los énfasis de cada enfoque desde la adopción de una perspectiva de análisis. Esto no implica reconocer la borrosidad propia las prácticas reales que muestran sin duda solapamientos y múltiples entrecruzamientos. Iluminar los énfasis ofrece una oportunidad para plantear problemas y abrir posibles discusiones relativas a la especificidad filosófica de la didáctica y su aporte formativo a futuros docentes.

3.3.1. Ejercicios para la experiencia filosófica

Afirmaremos que algunos ejercicios identificados en el modelo **PFE** pueden pensarse como ejercicios que invitan a realizar experiencias filosóficas, tomando como referencia la noción de “ejercicios espirituales” recuperada de las filosofías de la antigüedad. En tanto implican un tipo de trabajo sobre la subjetividad, y promueven una transformación de sí mismo y con otros. Podría sostenerse también que estos ejercicios identificados muestran posibilidades de abordar la didáctica de la filosofía desde una perspectiva filosófica, y ser entendidos así como ejercicios didáctico-filosóficos, tomando como referencia las ideas de Bertolini (2006), Langon (200) y Quintela que ya hemos planteado. Pueden evidenciar

también una forma de recuperar integralmente la disciplina en la formación de sus docentes y un tipo de construcción metodológica para la formación didáctica desde su propia estructura sintáctica, considerando los planteos de Litwin (1999) y Edelstein (1999). A su vez pueden pensarse en clave de formación asumiendo rasgos de lo que se ha definido como educación filosófica.

No pretendemos extrapolar esos ejercicios al presente tal como los practicaron los antiguos ni encontrar prácticas de hoy que puedan ser exactamente análogas a aquellos. No sólo porque tal cosa no es propiamente posible sino porque lo que intentamos es tomarlos como lente para encontrar signos de la presencia de aquella forma de entender y practicar la filosofía, en las pistas que ofrece el material analizado. Por ello cabe preguntarse: ¿en qué sentido estarían emparentados con los ejercicios “espirituales” practicados por los antiguos filósofos?, ¿qué significa llamarlos “espirituales”?, ¿qué rasgos podemos tomar en cuenta de esos ejercicios para la práctica de la filosofía y para su enseñanza en las condiciones y posibilidades contemporáneas?

En primer lugar, una breve consideración de lo que plantea Hadot (2006) acerca de la denominación “espiritual”. El autor señala que puede resultar difícil de comprender para el lector actual y que por sus resonancias (religiosas) suele no ser bien recepcionada, pero a la vez considera que es la que mejor da cuenta de todos los aspectos de esa realidad que se propone estudiar. Si bien reconoce que hay otras denominaciones que podrían dar cuenta parcialmente de ellos, entiende que resultan insuficientes. La dimensión intelectual y el pensamiento (definición, división, razonamiento, lectura, estudio, amplificación teórica) forman parte de modo relevante en ellos pero dejan fuera aspectos que son centrales para definirlos y caracterizarlos como la sensibilidad y la imaginación. En el mismo sentido señala que la dimensión ética está presente y es claro que tienen incidencia en la conducta vital, pero denominarlos “éticos” sería una perspectiva limitada para dar cuenta de que estos ejercicios que invitan a “un cambio de visión del mundo y a una metamorfosis de la personalidad” (Hadot, 2006: 24). En su perspectiva la palabra “espiritual” permite comprender que estos ejercicios son producto de la totalidad psíquica del individuo y revela el auténtico alcance de su práctica.

En nuestro caso recuperamos este concepto y esas prácticas considerándolos como ejercicios filosóficos experienciales. Atendiendo a su finalidad y con la pretensión de recoger el énfasis en el cultivo de prácticas filosóficas que habiliten la experiencia y la transformación de sí, que es recurrente en el planteo de los y las docentes del modelo **PFE**.

Consideramos lo que afirma **(d11)** al plantear que en sus cursos la categoría experiencia lo atraviesa todo, pero más que como concepto, en términos de teoría, como vivencia que habilita

...el esforzado trabajo con la propia subjetividad... Es decir, no me parece que la mera inclusión de teoría te transforme. Es decir, no te transforma, sino cuando esa teoría pase por toda tu subjetividad. Es una palabra que repito capaz demasiado, pero en realidad si determinadas cuestiones no se hacen carne en algún sentido quedan en una mera intelectualización. (d11, entrevista, 356-362. Anexos: 184)

Asimismo también para **(d11)** resulta central resaltar la dimensión afectiva conjuntamente con la intelectual al señalar que “no hay ningún filósofo que pueda pensar si no es inventando sus propias categorías, si no, no es filósofo”, pero

...a la hora de construirlos me parece que el pensar no es un pensar meramente intelectual, más allá de que es intelectual, pero los caminos de construcción ... esos caminos están cargados de mucha afectividad y además ... somos sujetos afectivos (d11, entrevista, 148-165. Anexos: 177-178)

En las palabras de **(d8)**, es posible encontrar también lo experiencial como una dimensión clave, porque permite no reducir la enseñanza a prácticas de transmisión de saberes más o menos mecánicas, y también no banalizar el enfoque problematizador reduciéndolo a un mero recurso motivacional. Así, el trabajo de problematización en su radicalidad filosófica se plantea como otra manera de pensar desde un diálogo constante entre teoría y práctica, en el que “no tiene sentido una idea si no es una idea que la hemos vivenciado, experimentado. No tiene sentido esa idea si no es experimentada, y al ser experimentada y luego pensada...” (d8, entrevista, 376-380. Anexos: 115).

En segundo lugar, es posible desde las fuentes consultadas (Hadot, 2006, Foucault, 2004, 2010) encontrar algunos listados y caracterizaciones de los ejercicios practicados en las escuelas filosóficas de la antigüedad, pero también se señala que no hay tratados de los antiguos que codifiquen o sistematicen su forma de enseñanza y las técnicas empleadas. En ese sentido señala Hadot (2006) que eran muy conocidos y que por ello con alguna referencia bastaba, porque formaban parte de la vida cotidiana de esas escuelas y de la enseñanza oral tradicional. Esta observación es de interés también para buscar su resonancia en unas

prácticas (interpretadas como ejercicios de este tipo) que ciertamente no están codificadas ni sistematizadas y que a la vez constituyen la vida cotidiana en ciertos espacios educativos de formación de docentes de filosofía. En nuestro caso para identificarlos y reconstruirlos tomamos en cuenta algunos rasgos que permiten establecer su conexión con aquellas prácticas antiguas y a la vez pensarlos como una forma posible de su actualización en condiciones bastante diferentes.

En tercer lugar, entonces, podemos recuperar algunos de esos rasgos que los caracterizan. De modo general, los diversos ejercicios antiguos implican ciertas formas de examen y atención de sí mismo en diálogo con otros. Se trata de prácticas en la que “alguien tenía que examinar la verdad sobre sí mismo, y decírsela a alguna otra persona” (Foucault, 2004: 185). Consideramos algunos rasgos que son relevantes para el análisis realizado: el propósito de transformación de sí mismo entendido como conversión filosófica; el lugar vivencial de la teoría en una filosofía entendida como forma de vida o arte de vivir; el lugar e importancia central del otro que configuran su carácter siempre dialógico; y el poder de hablar libremente como práctica de la *parresía* filosófica y del juego *parresiástico*.

Así, como una primera dimensión clave de estos ejercicios, el propósito de transformación de sí mismo se presenta como un llamado a la conversión filosófica. Entendida no como una teoría de la conversión sino como acto de conversión, de cambio o transformación de los modos de pensar, los posicionamientos, las ideas y de manera más radical la personalidad misma. En este sentido los ejercicios realizados con este propósito en un espacio educativo filosófico implican cierta forma de intervención en otros que buscan propiciar esos cambios como efecto. En este sentido, como lo plantea Hadot (2006), esto implica un giro, un cambio de dirección que acepta como supuestos la irreductible ambigüedad de la experiencia humana, su libertad, su capacidad de transformarse reinterpretando su forma de vivir, así como la posibilidades de pensar esa transformación como resultado de la intervención de algo externo a uno mismo. También señala Hadot (2006) que en su evolución histórica el fenómeno de la conversión se manifiesta de diferentes formas y se lo puede estudiar desde diversas perspectivas: psicofísica, sociológica, histórica, teológica, filosófica. En el caso de las filosofías de la antigüedad, la conversión se presenta no tanto en forma religiosa sino político-filosófica. En su origen político se liga a las prácticas democráticas en las que se descubre “la posibilidad de ‘cambiar el alma’ del adversario mediante el hábil manejo del lenguaje, mediante el uso de mecanismos de persuasión” (Hadot, 2006:179). La conversión filosófica, aunque que se vincula a la conversión política, se presenta de modo más radical y no puede reducirse a un tipo de

intervención retórica. Es decir al uso y perfeccionamiento de técnicas destinadas a persuadir y convencer buscando provocar un cambio determinado en el pensamiento de otro. Puede ser pensada más bien “como un acontecimiento provocado en el espíritu del oyente en virtud de la palabra del filósofo” (Hadot, 2006: 179-180). En este sentido tiene un alcance ético y plantea otra forma de pensar su sentido político. La conversión en la práctica filosófica desde el planteo de Foucault “no es sólo alterar la propia creencia y opinión, sino de cambiar el estilo de vida propio, la propia relación con los otros, y la propia relación con uno mismo” (Foucault, 2004: 143).

Este planteo encuentra su resonancia en las palabras y prácticas docentes investigadas. En el caso de **(d11)** cuando le preguntamos acerca del impacto de sus cursos de didáctica en los estudiantes afirma que se producen cambios, que son lentos y paulatinos pero acumulativos. Lo ve como algo que es característico del trabajo sobre la propia subjetividad. Aprecia la vivencia de un conflicto subjetivo en los estudiantes que da cuenta “*de la distancia entre lo que pueden ser las nuevas teorías, por llamarlo en algún sentido, para los estudiantes y sus viejas matrices, o sea, en realidad las viejas matrices son muy fuertes aunque tengan 18 años, no importa*” (d11, entrevista, 266-265. Anexos: 181). Esos cambios, vividos como conflictos subjetivos, los expresa con palabras que resuenan a esos procesos planteados como conversión filosófica: “saltos”, “momentos puntuales”, “desequilibrios” que permiten “*ver por dónde empiezan a ir los estudiantes*”. Narra el proceso de un estudiante que define como de “*perfil academicista*” señalando que “*giró 360°*”, y que a través de ciertas actividades del curso en especial (visitas didácticas, parciales) había “*revertido totalmente*” sus posicionamientos iniciales y que reconocía él mismo un proceso intenso de aprendizaje. (d11, entrevista, 278-296. Anexos: 181-182).

En el caso de **(d8)** también se puede apreciar esta dimensión de transformación en clave de conversión filosófica cuando piensa en las huellas que quedan en los estudiantes de sus cursos de didáctica. Refiere, como ya lo hemos señalado, a los costos personales o al precio subjetivo que hay que pagar, cuando lo que se propone es “*ponernos en nuestros haceres, y mirarlos, y cuestionarlos, desde los lugares teórico-filosóficos que tenemos para hacerlo*” (d8, entrevista, 416-417. Anexos: 116). Pone el énfasis en los costos que implica el trabajo sobre sí mismo entendido como proceso de transformación porque “*la experiencia nueva tiene esa cosa de corrosiva con lo anterior, y... no todos están tampoco dispuestos a poner eso sobre la mesa...y...es legítimo no querer ponerlo también*” (d8, entrevista, 423-426. Anexos: 116). La radicalidad de ese cambio exige “*ir cada vez, totalmente abierta a que se me destruya...y estar dispuesta también a destruir, en el sentido de formar...porque*

formar es cambiar lo que éramos” ” (d8, entrevista, 430-433. Anexos: 116). Es importante señalar que en este caso (d8) se incluye en el proceso de transformación. No se trata solamente de una intervención docente sobre los y las estudiantes sino de un proceso de exposición colectivo al acontecimiento que provoca pensarse desde los “lugares teórico-filosóficos”. Las palabras utilizadas hablan el lenguaje de la conversión filosófica: “experiencia nueva” y “anterior”, “corrosiva”, “destruir” y “cambio” con alcance formativo. Este último aspecto es señalado como propósito que excede lo meramente curricular: “No creo que estrictamente cuando termina un año alguien pueda cruzar la línea...bueno he aprendido...Creo que quedan indicios más o menos fuertes de qué significa un trabajo filosófico en serio” (d8, entrevista, 437-440. Anexos: 116-117).

Es interesante atender a esta idea de los indicios que se presentan como reveladores de un proceso de formación, y que se presentan a su vez con una ambivalencia entre la alegría y la violencia que produce la transformación de sí mismo:

Sí...hay indicios de cambios...Hay indicios de la alegría de ver en el otro la alegría de darse cuenta de que está siendo otra cosa que lo que era. Hay indicios de que ...bueno...el ir encontrándose cada uno con su propia identidad, con su estilo, con su propio diálogo en el hacer ... dan esta satisfacción que uno dice...bueno, ahí hubo un aprendizaje...ahí hay un indicio de algo...Pero son eso...son como toques me parece. Es una cosa como muy hasta delicada...parece violenta hasta cuando uno dice de la corrosión...y del cambio...y todo lo demás. Es una cosa como muy delicada, es una cosa como que va degradando lo que uno es en otra cosa, casi sin darnos cuenta. (d8, entrevista, 453-463. Anexos: 117)

En el caso de (d1) se narra este proceso de transformación en el contexto de las visitas didácticas y el análisis de las propias práctica que en ellas se propicia. El caso de un estudiante que consideraba insatisfactorio el trabajo de interrogación e interpelación que realizaba en su clase y lo atribuía a la ausencia de teoría en relación a ello. La propuesta de (d1) fue proporcionarle lecturas, pero no por el acopio teórico en sí mismo sino como movilizador de transformaciones. Señala que ya cuando fue a la siguiente visita vio “*un cambio importantísimo*” y expresa ese proceso de cambio de este modo:

... de a poquito eso se fue dando... Pero la preocupación de él estaba en ese plano de la lectura de lo que había leído, y vi cómo trató de moverse de un lugar (...) como trató él de traer esas lecturas para su práctica. (...) No fue un cambio radical pero se

movió...Se movió, lo pongo en esos términos...se movió. (d1, entrevista, 291-313. Anexos: 18-19)

Este último relato nos conduce a un segundo rasgo de estos ejercicios filosóficos, que aparece como sustento del propósito de conversión filosófica: el papel y sentido del discurso teórico en ellos. Claramente no está ausente pero se asume como clave de referencia para pensar y dar forma a la propia vida, “con el fin de construir una matriz duradera para la propia conducta” (Foucault, 2004:185). Este aspecto ya ha quedado planteado en el desarrollo previo cuando presentamos la concepción de la filosofía como forma de vida en la antigüedad. Desde esta perspectiva, la filosofía, el filosofar y la enseñanza filosófica puede ser entendida como un ejercicio:

La filosofía no consiste en la mera enseñanza de teorías abstractas o, aún menos, en la exégesis textual, sino en un arte de vivir, en una actitud concreta, en determinado estilo de vida capaz de comprometer por entero la existencia. La actividad filosófica no se sitúa sólo en la dimensión del conocimiento, sino en la del “yo” y el ser: consiste en un proceso que aumenta nuestro ser, que nos hace mejores. Se trata de una conversión que afecta a la totalidad de la existencia, que modifica el ser de aquellos que la llevan a cabo. (Hadot, 2006: 25)

La presencia de este aspecto ha quedado también evidenciada en las referencias ya realizadas a los discursos docentes que se ubican dentro del modelo **PFE** y dentro del cual pueden reconocerse ejercicios filosóficos experienciales. Es interesante recuperar palabras de **(d1)** en las que se pone evidencia una tensión que implica para quienes asumen la tarea docente desde esta perspectiva. Una tensión o conflicto entre la necesidad y cierto mandato de rol que conduce a la transmisión de teoría, y la invitación a realizar ejercicios de pensamiento que propicien la transformación. En el contexto de la entrevista recuerda una situación de enseñanza en la que plantea esta cuestión:

...me pasó el otro año en uno de los encuentros que los maté con lo teórico. Fue como... les caí con un masazo. Pero era porque tá, tenía que estar... Y después, claro, fui viendo que no ayudó para nada porque muchos salieron con una angustia terrible, otros decían esta mujer está loca. O sea, no estuvo bueno, porque no generé escucha, no generé.... Les quise colocar el marco teórico como para que esté todo sobre la mesa y después de ahí construir... Y eso es lo que te lleva a pensar tu propia

práctica. Bueno, estoy diciendo una cosa y estoy haciendo otra en realidad. Les tiré con todo lo que tenía allí y no abrí, no escuché, no traté de pensar con ellos determinadas cosas. En ese sentido creo que me invita a pensar mi propia práctica como docente. (d1, entrevista, 577-588. Anexos: 27-28)

En su planteo se evidencia la tensión entre “colocar teoría” o practicar la “escucha”, “pensar con ellos”, “invitar con una pregunta”. Pero también se evidencia algo que ya señalamos en el caso de (d8): asumir esta perspectiva exige a los y las docentes interpelarse también sobre su propia práctica docente. El lugar docente no queda fuera del proceso de transformación y de la exigencia de poner a prueba la coherencia entre la teoría y la práctica, entre lo que dice y el modo en que actúa. Lo expresa de este modo:

...esta concepción creo que me habilita a pensar mi propia práctica, y yo lo pienso desde mi propio encuentro con ellos. Me interpela desde ahí, porque se puede caer en esa cuestión y que a veces te lo señalan, pero si yo hago otra cosa, ¿no? Ese divorcio entre mi posicionamiento como docente de didáctica y el marco teórico que está detrás. Entonces la posibilidad de que cuando yo me encuentro con ellos y que te lo dicen a veces. (d1, entrevista, 566-572. Anexos: 27)

En tercer lugar, considerar el carácter dialógico de los ejercicios en las filosofías de la antigüedad, resulta valioso para comprender su alcance y su sentido como invitación a establecer una forma de relación consigo mismo y con los otros. La filosofía entendida como forma de vida que apunta a la transformación radical de la subjetividad implica considerar la importancia central de la presencia de otro en la movilización de esos procesos personales. Así, “todo ejercicio espiritual es dialógico en la medida en que supone un auténtico ejercicio de presencia, tanto ante uno mismo como ante otros” (Hadot, 2006: 36). La referencia a los diálogos platónicos y a la figura de Sócrates en ellos es clave en relación a este rasgo de los ejercicios filosóficos de la antigüedad y tienen un carácter modélico en tanto plantean sus condiciones ideales de realización (Hadot, 2006). Consideramos aquí algunos aspectos que son de interés para el trabajo de análisis de las prácticas docentes. En ellos lo importante no es aquello de lo que se habla sino aquel que habla, se cultiva un modo de interrogación que interpela al interlocutor y le obliga a cuidar de sí mismo, a examinarse. Invita a una relación consigo mismo y con otros en sentido recíproco. Por ello el papel del interlocutor resulta fundamental, en tanto no se busca la transmisión de un saber teórico verdadero sino un

trabajo de transformación personal, de lucha consigo mismo, un recorrido mediante el cual se da forma al pensamiento. Se centran más en la formación que en la información. Conducen al interlocutor a la conversión, exigen una actitud de disponibilidad para ello y para someterse a las exigencias del pensamiento racional en quienes participan del diálogo (Hadot, 2006).

La dimensión dialógica está muy presente en las prácticas docentes observadas (d7, d11) y en lo que se dice acerca de ellas en las entrevistas realizadas (d1, d7, d8, d11). Se presentan como formas de conversación. Son claras, en ellas, las resonancias socráticas, a la vez que puede señalarse que la posición de interrogador y de interlocutor aparece ocupada indistintamente por docentes y estudiantes. Así como este tipo de trabajo dialógico se puede hacer extensivo al modo de leer o de lectura filosófica que se propicia en los cursos.

En cuarto lugar, la condición dialógica que habilita la atención y el examen de sí mismo con perspectiva transformadora exige un modo particular de poder hablar libremente y de poner en juego el discurso verdadero. Lo consideramos desde la noción de *parresía* filosófica y de juego *parresiástico* del modo en que Foucault (2004) lo analiza en los ejercicios de las filosofías antiguas, para leer y pensar las prácticas de los docentes y las docentes como ejercicios filosóficos desde esta clave.

Etimológicamente significa “decir todo” (de “*pan*”, todo; y de “*rema*”, lo que se dice), significa que alguien, a través de su discurso, dice con franqueza todo lo que tiene en mente. Se trata de un hablar franco o de un decir la verdad. En este sentido, plantea Foucault, la *parresía* refiere a una forma de relación entre el que habla y lo que dice, que manifiesta de modo claro y obvio que lo que dice es su propia opinión. Por ello quien habla se expresa con las palabras más directas que puede encontrar y evita las formas retóricas que puedan ocultar lo que piensa. Actúa sobre la opinión de los demás, pero no buscando retóricamente que su opinión prevalezca sobre la de otros a través de ciertos recursos técnicos, sino mostrando lo que realmente cree del modo más directo posible. Evidencia al mismo tiempo que él es quien habla y que en ese hablar expresa su opinión propia. Implica asimismo un compromiso entre el que habla y lo que dice, pero también un compromiso que lo pone en peligro respecto de quienes reciben sus palabras. En este hablar franco se asume un riesgo al decir algo que puede ser peligroso para quien habla. (Foucault, 2004)

Señala también que no debe tomarse peyorativamente, como mera charlatanería, en la que se dice cualquier cosa sin restricción. Se trata de un decir verdad en el que no sólo se es sincero y se dice lo que se piensa sino que se dice lo que se sabe que es verdadero. En la *parresía* hay coincidencia entre la creencia y la verdad. La posesión de la verdad no está garantizada en una actividad probatoria o por una evidencia, sino en unas condiciones

morales que son imprescindibles en el hablante para conocer y comunicar la verdad. La garantía no es de orden epistemológico sino ético. Tener el valor de hablar y de ponerse en riesgo al hacerlo sería muy especialmente una forma de prueba de que se tiene acceso a la verdad. En este sentido la preocupación por cómo reconocer si alguien dice la verdad o reconocer a alguien como *parresiasta*, fue propia de los filósofos de la antigüedad. En cambio la preocupación por saber si lo que se cree es, de hecho, verdad es una preocupación ajena a los antiguos y más propio de la filosofía moderna (en la que resulta realmente muy difícil pensar en términos *parresiásticos*) (Foucault, 2004).

La *parresía* es un “juego” entre el que dice la verdad y un interlocutor que, con poder sobre el que habla, puede castigarle o censurarle por lo que dice, cuando le señala por ejemplo que debería comportarse de cierto modo, una equivocación en lo que piensa o en la forma en que actúa. En este sentido

La *parresía* es una forma de crítica tanto hacia otro como hacia uno mismo, pero siempre en una situación en la que el hablante o el que confiesa está en una posición de inferioridad con respecto al interlocutor. El *parresiastés* es siempre menos poderoso que aquel con quien habla. La *parresía* viene de “abajo”, como si dijéramos, y está dirigida hacia “arriba”. Por eso, un antiguo griego, no diría que un profesor o un padre que critica a un niño utilizan la *parresía*. Pero cuando un filósofo critica a un tirano, cuando un ciudadano critica a la mayoría, cuando un pupilo critica a un profesor, entonces tales hablantes están utilizando la *parresía*. (Foucault, 2004: 44)

La *parresía* implica libertad y constituye un deber para el hablante. Quien dice la verdad tiene la libertad de permanecer en silencio. No está obligado pero lo entiende como un deber. A su vez, si estuviera obligado o coaccionado a hacerlo su discurso no sería una declaración *parresiástica*. Para Foucault, en síntesis, la *parresía* en las filosofías antiguas es

...es una actividad verbal en la que un hablante expresa su relación personal con la verdad, y arriesga su propia vida porque reconoce el decir la verdad como un deber para mejorar o ayudar a otros (y también a sí mismo). En la *parresía* el hablante hace uso de su libertad y escoge la franqueza en lugar de la persuasión, la verdad en lugar de la falsedad o el silencio, el riesgo de muerte en lugar de la vida y la seguridad, la crítica en lugar de la adulación, y el deber moral en lugar del propio interés y la apatía moral. (Foucault, 2004: 46)

La *parresía* filosófica, como dimensión clave de los ejercicios espirituales, tiene como finalidad el cuidado de sí mismo y de los otros (Foucault, 2004).

Este rasgo de los ejercicios lo consideramos especialmente relevante para el trabajo de análisis porque parece muy difícil de poner en práctica en las condiciones institucionales y políticas en las que se desarrollan las prácticas de enseñanza. En ellas la relación con la verdad exige formas de evidencia propias de la modernidad y la preocupación por las condiciones subjetivas de acceso a la verdad parece haber quedado olvidada como dimensión formativa. Pero al mismo tiempo es un aspecto clave en la configuración de los ejercicios filosóficos en el sentido en que lo venimos desarrollando. En el análisis realizado podemos reconocer, aún en estas condiciones, formas de abordar la enseñanza que tienen familiaridad con la práctica *parresiástica* y que en alguna medida se configuran desafiando el límite de lo institucionalmente tolerable. Es posible reconocer algo de su presencia en las prácticas docentes ubicadas en el modelo **PFE** y puede identificarse en algunos fragmentos de entrevistas ya presentados. En ellos se advierte la relevancia de lo que se dice, quién lo dice, a quién se lo dice y en qué condiciones, y los efectos de la palabra que se dice. Así como el tipo de relación con uno mismo y con otros implicado en ese modo de hablar. Se entiende que esta relevancia y esas relaciones puede interpretarse con alcance *parresiástico*. En particular se puede señalar lo relativo a la horizontalidad dialógica en la que se desarrollan las clases y las “visitas didácticas”, que posibilita la libertad y el deber del hablar franco así como el juego *parresiástico* (d1, d7, d8, d11) en la que se pone en riesgo el modo tradicional de establecer la relación entre quien enseña y quien aprende. Al asumir una actitud *parresiástica* ambos se ponen en riesgo, porque arriesgan la misma relación educativa instituida que sería tradicionalmente más propicia para el juego retórico. En todos los casos (d1, d7, d8, d9, d11) arriesgan su lugar de poder docente al exponerse a las mismas exigencias a las que invitan a los estudiantes: atención y examen de sí mismos, exigencia de dar prueba de coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. En el caso de los estudiantes arriesgan su condición instituida de estudiantes al exponerse y hablar franco en una relación de subordinación al poder evaluador y certificador docente. En ambos casos también se asume el riesgo de decir la verdad y pagar el costo de dejar de ser lo que se era.

Por último estos ejercicios pueden pensarse como educación filosófica (AFU, 2002) en un aula concebida como espacio para filosofar y como un tipo de actividades propias del filosofar (Langon, 2000, Quintela 1999) que pueden habilitar un trabajo de reconstrucción de la subjetividad (Bertolini, 2006), de acuerdo a lo que ya hemos expuesto.

De acuerdo a lo expuesto es posible identificar diversas prácticas, dentro del modelo **PFE**, que admiten ser pensadas bajo esta caracterización y que dan cuenta del tipo de aporte o efecto formativo que busca este enfoque de la didáctica de la filosofía. Así encontramos la presencia de: ejercicios de lectura filosófica en la que los textos filosóficos se presentan como “miradores” o lugares para interpretarse y transformarse a uno mismo (d1, d7, d8, d11); ejercicios de atención y examen de sí mismo en el hablar franco (d7, d8, d11); ejercicios de conversación filosófica y experiencia dialógica (d7, d8, d11); ejercicios de construcción de comunidad filosófica (d7, d8, d11); y ejercicios de escritura de sí mismo (d7, d8, d9). A continuación profundizamos en dos ejercicios correspondientes al modelo **PFE**, intentando mostrar la presencia de los rasgos señalados.

➤ **Ejercicio 1: ¿qué le decimos a...?**

Se trata de un ejercicio que surge a partir de la interpretación de una observación de clase. Se trata de una clase de Didáctica III, a cargo de (d7), que fue el primer encuentro presencial del año, para este grupo, debido a la suspensión de la presencialidad escolar por la pandemia covid-19.¹² Se encontraban seis estudiantes presentes y faltaba un solo estudiante del grupo que ese día no asistió. Este ejercicio se constituyó como el centro configurador de la clase. Esta pregunta, que se toma como nombre para este ejercicio, organizó el desarrollo de la clase. Planteada a modo de invitación por parte de (d7) fue conduciendo a todos y cada uno de los estudiantes a exponer su trabajo al escrutinio colectivo. La actividad se enmarcaba en la realización del primer Parcial (instancia de evaluación prevista en el plan de estudio) en el que los estudiantes debían presentar y fundamentar el proyecto de curso para su grupo de práctica. Por tanto se llegó a este ejercicio específico como parte de un proceso más amplio y previo a esta clase, que implicó para cada estudiante: el diseño y la escritura de su proyecto, compartirlo en un foro virtual (CREA-Ceibal), leer el proyecto presentado por sus compañeros, preparar una presentación de su proyecto y los aportes a los proyectos de los demás integrantes del grupo.

¹² Lo observación se realiza al comienzo del 2do semestre escolar 2020, en el que se retorna gradualmente a la educación presencial en Uruguay. Durante el 1er semestre se trabajó de forma exclusivamente virtual desde CREA (Ceibal), definida como plataforma institucional para el desarrollo de los cursos del CFE. La sigla CREA significa: Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje. Es una plataforma educativa virtual, interactiva, flexible y accesible, que pertenece a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) dentro del marco del Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea). Ver: <https://www.ceibal.edu.uy/es/crea>

Durante la clase se comentaron todos los proyectos de los estudiantes presentes y se analizaron en profundidad cuatro de ellos. La participación de los estudiantes en la clase fue activa y a pesar de haber sostenido el curso a través de medios virtuales durante el primer semestre del año se pudo apreciar un sentido de grupalidad fuerte. Se transmitía la alegría y el entusiasmo de poder encontrarse presencialmente. La disposición física de estudiantes y docente en el salón conformando un círculo contribuyó al tipo de intercambio que proponía este ejercicio. Habían leído con atención los proyectos, preguntaron y se preguntaron, comentaron, realizaron aportes metodológicos y filosóficos desde sus lecturas, pidieron y dieron explicaciones, se escucharon, compartieron dudas, pusieron en evidencia sus indecisiones, manifestaron acuerdos o desacuerdos, y se mostraron receptivos a las sugerencias. Incluso declinaron de realizar la presentación, como es el caso del **Estudiante 2**, quien afirmó “*no me sentiría preparado todavía*”. Igualmente (**d7**) invitó al grupo a comentar en general el proyecto de este estudiante: “*No quiero dejar de decir algo que capaz te sirva. ¿Tienen titulares para él?*” A pesar de que el estudiante quería evitar la situación de exposición terminó dando explicaciones, porque los y las estudiantes del grupo recogieron con toda naturalidad la invitación a realizar aportes. Tanto (**d7**) como los estudiantes le señalaron ambigüedades y cuestiones para pensar. En el caso del **Estudiante 2**, a pesar de haber manifestado no se sentirse preparado todavía, terminó mostrándose en su proceso, en sus dudas, en sus pendientes y en la necesidad de repensar algunas cosas. Esta situación resulta interesante para pensar el sentido del ejercicio propuesto porque hay una exigencia implícita, que parece conocida y aceptada por el grupo. La exigencia de explicitación de uno mismo, de tener que ponerse necesariamente en juego en la interpelación y el diálogo. En ese sentido son muy significativas las palabras que (**d7**) le dedica al estudiante ausente. De forma tan franca como enfática afirma:

*Lamento mucho que **Estudiante 5** no esté hoy. No hay acta que sustituya... Me apena la decisión que tomó y las consecuencias que tiene. Me apena que no participe de la discusión. Algunas cosas le serían útiles a **Estudiante 5**. ¡Habría preferido un proyecto a medio hacer y que estuviera acá!* (Texto recuperado de las notas en el cuaderno de campo)

No importa el momento del proceso en que se encuentre cada uno, lo que estaba en juego en este ejercicio era de la puesta en discusión de un mismo con otros/as. Esto es lo que parece tener efectos formativos.

La participación de (d7) es fundamentalmente interrogativa. Asume un papel de interpelación bastante directo. Apela en varias oportunidades a la necesidad que tienen de tomar decisiones y de justificarlas. La propuesta y el desarrollo de la clase implican el ejercitarse mediante elecciones concretas. La exigencia de justificación o fundamentación de las opciones metodológicas y filosóficas está presente en todo el proceso tanto en las intervenciones de (d7) como en las de los y las estudiantes. No hay propiamente una transmisión de teoría ni orientaciones metodológicas a aplicar sino la invitación a realizar un trabajo sobre las propias prácticas, las decisiones, los modos de hacer y experimentar su tarea como docentes desde y con los aportes teóricos. En última instancia lo que está en juego es el sentido por el que hacen lo que hacen, el sentido de estar en una clase como docente de filosofía, su sí mismo como docentes de filosofía y su relación con la filosofía. En ese sentido vale la pena recuperar un fragmento del diálogo durante esta clase en el que **Estudiante 3** trata de explicar por qué su proyecto termina precisamente con la fundamentación:

Estudiante 3 - No es una fundamentación didáctica, sino una valoración general....

(d7) - No era imprescindible, pero define con claridad el sentido de enseñar filosofía para vos: te jugás, asumís un posicionamiento! Da sentido, al finalizar la lectura del proyecto.

Estudiante 3 - Traté de dar cuenta.... Era necesario para cerrar. Lo vengo pensando y reconstruyendo como practicante y como profesora. No está acabado...

(d7) - Hay definiciones, no significa definido...

Estudiante 2 - Tomar posicionamiento creo que es importante e interesante. (Texto recuperado de las notas en el cuaderno de campo)

En la forma en que se desarrolla esta clase se podrían encontrar ciertas resonancias con la comunidad epicúrea en la que la amistad “está relacionada por su parte con ciertos ejercicios espirituales practicados en un ambiente alegre y relajado: la pública confesión de las faltas y el correctivo fraternal, ambos ligados al examen de conciencia” (Hadot, 2006: 33). En el mismo sentido recupera Foucault (2004) ejercicios grupales de las comunidades epicúreas como “encuentros en los que cada miembro de la comunidad revelaba, por turnos, sus pensamientos, sus errores, sus malas conductas” en los que quienes participan de ella “tienen un papel decisivo que representar como agentes necesarios que permiten a dicho individuo descubrir la verdad sobre sí mismo” (Foucault, 2004: 152).

Al mismo tiempo que se reconocen ciertas resonancias socráticas, en tanto puede pensarse como un ejercicio dialógico, un aprender a dialogar, en el que la verdadera cuestión no es tanto de qué se habla sino aquel o aquellos que hablan. Experiencia de una forma de dialogar en la que los interlocutores son llevados a rendir cuenta de sí mismos, de su modo de vida presente, sus posicionamientos actuales y también de como se han conducido en el pasado. Esta modalidad que toma el diálogo no debe entenderse como la promoción de una narración autobiográfica o confesional, no se trata ni de hechos ni de culpas, sino como una forma de puesta a prueba en la que el interlocutor pueda mostrar si hay una relación armónica entre el discurso y la vida. Se trata de poner a prueba el modo en el que lo que piensa y dice da forma a su estilo de vida con alcance *parresiástico* (Foucault, 2004).

En el caso de esta clase, sus participantes, asumen colectivamente esta forma de escrutinio. Porque la posición del preguntar no es asumida sólo por (d7) sino que, quienes participan de la clase, casi en su totalidad, ocupan también esta posición interrogativa hacia sí mismos y los otros. No aprenden nada -en sentido socrático- pero son obligados a prestar atención a sí mismos, a cuidar de sí mismos, a preocuparse por lo que hacen y lo que son, a cuidar su progreso interior (Hadot, 2006). El diálogo socrático es “practicado en común” e invita “al ejercicio espiritual interior del examen de conciencia, a dirigir la atención sobre uno mismo” (Hadot, 2006:35).

En este sentido vale la pena detenerse en dos intervenciones de (d7). Cuando afirma: “*No quiero dejar de decir algo que capaz te sirva. ¿Tienen titulares para él?*”, en relación al estudiante que parece querer escapar de la práctica dialógica. También cuando se refiere al estudiante ausente afirma: “*¡Lamento mucho que no esté hoy! ¡Habría preferido un proyecto a medio hacer y que estuviera acá!*, señalando que “*no hay acta que lo sustituya*”. Es preciso aclarar que llevar actas escritas de las clases es una práctica habitual en este curso y al comienzo de cada clase se define quién será el responsable de realizarla y compartirla. Pero nada sustituye al encuentro y especialmente el papel que cumplen los otros en el trabajo sobre uno mismo. Para Hadot el papel de interlocutor resulta una dimensión clave, porque:

Impide que el diálogo se convierta en una exposición teórica y dogmática, obligándole a transformarse en ejercicio concreto y práctico puesto que en realidad no se trata de exponer ninguna doctrina, sino de inducir en el interlocutor determinada disposición mental: se trata de una lucha, amistosa, sí, pero lucha al fin y al cabo. Destaquemos este punto, pues es lo que sucede en cualquier ejercicio espiritual; es necesario obligarse a uno mismo a cambiar de punto de vista, de actitud, de

convicción, y por lo tanto dialogar con uno mismo supone, al mismo tiempo, luchar consigo mismo. (Hadot, 2006: 37)

Desde este planteo, se puede considerar también, el modo en que suena la palabra “útil” en este contexto. Generalmente asociada, en el discurso didáctico tradicional, con una impronta normativa fuerte y más modelizante de las prácticas, aquí parece resignificarse como búsqueda de ciertos efectos formativos que habiliten a pensar lo que se hace y a poder hacerlo mejor. Una utilidad que no se traduce, en este caso, como dar una solución, una receta o un camino seguro para que pueda abordar sus prácticas como docente-practicante o como futuro docente. Sino que, más bien, ha de buscarse en la construcción de unos hábitos reflexivos, como preparación formativa que habilita en cada situación a deliberar y crear colectivamente los mejores caminos para la acción docente de cada uno.

A partir de este ejercicio podemos reconocer la consistencia entre a lo que se espera del trabajo de los docentes-practicantes en sus clases con el modo en (d7) aborda sus clases como docente, así como en la “visita didáctica” que observamos para esta investigación. Así como también se aprecia la consideración de las dimensiones sustantivas y sintácticas del saber filosófico en su enseñanza desde la concepción de la filosofía en que se sustenta.

➤ **Ejercicio 2: exponernos en nuestras virtudes y defectos....**

Este es un ejercicio que se propone como tal y que recuperamos de la entrevista realizada (d8). A diferencia del ejercicio 1 no tuvimos la oportunidad de observarlo directamente¹³ y por ello lo vamos a analizar desde el contexto del curso en el que se realiza que podría considerarse también globalmente como un ejercicio desde el enfoque propuesto. En palabras de (d8) se presenta de este modo:

Hago un trabajo sobre mitad de año que tiene que ver con identificar qué virtudes y defectos creemos cada uno de nosotros tener en nuestras clases. Enlistamos. Hacemos una lista común y luego tratamos de clasificar si son virtudes en lo conceptual, en lo procedimental o en lo actitudinal...Y esa discusión es de lo más rica porque en realidad aquello que yo veía solamente como conceptual, otro lo ve como

¹³ Las limitaciones impuestas por la emergencia sanitaria Covid-19 durante el año 2020 nos impidieron realizar observaciones de clases y visitas didácticas de (d8). Por ello recuperamos este trabajo a partir del cuestionario, la entrevista de profundización y los materiales aportados por (d8) en ese contexto.

que también tiene lo procedimental y que también tiene lo actitudinal. O sea, es ese tejido que vamos haciendo y que bueno, que año a año...Este ejercicio lo hago desde el 2011 (...) y lo más interesante es que cuando yo tengo que ponerme en la situación de pensar...digo bueno...vamos a pensar qué virtudes y defectos tenemos como docentes, qué cuando yo lo voy a poner...todos los años cambia...lo que yo identifico como virtud y como defecto cambia. (...) Lo trabajamos así, en esa relatividad...son las cosas que valoramos y apreciamos juntos en este momento. (d8, entrevista: 922-969. Anexos: 133-135)

Y agrega:

Por ese trabajo que te digo, que viene a ser primero nos miramos, y vemos entre este grupo de Didáctica III en el que estoy cómo uno más qué virtudes y defectos hay. Entonces como forman parte de nuestras prácticas los conocemos en el otro, lo hemos visto en el otro, lo hemos reconocido...Cuando cada uno de nosotros tiene que plantear qué virtudes y defectos tiene, tiene que explicarse también si el otro no lo entendió. Entonces, forma parte de nuestro trabajo colectivo. (d8, entrevista: 942-949. Anexos: 135)

Se trata de un ejercicio en el que lo técnico y lo teórico se tejen subjetivamente con la experiencia para poder dar cuenta ante los otros de lo que cada uno hace. Se trata de ponerse sobre la mesa, exponerse en sus modos de hacer docente y de explicarse ante los otros. De mirarse, conocerse, reconocerse, decir verdad de sí mismo. La cuestión no es que haya un conjunto de modos de actuar como docente que sean en sí mismos virtuosos o defectuosos, definidos desde una determinada teoría de modo general y que podrían constituirse como grilla exterior para evaluar la acción. En este sentido (d8) afirma “yo soy muy escéptica de cualquier proceso evaluativo que sea extranjero a la comunidad que es evaluada” (d8, entrevista: 974-975. Anexos: 135). Este ejercicio implica un modo de incorporar la teoría en la forma de vivir como aporte a la movilización de transformaciones subjetivas y para la construcción de un estilo o forma de vivir la tarea docente. Un modo de trabajar la coherencia entre la teoría que se asume y las prácticas concretas que se es capaz de realizar. Pero a la vez permite la construcción de un *ethos* común, ofreciendo un marco de sentido colectivo y provisional para formarse como docente. En este sentido puede pensarse como un ejercicio filosófico experiencial de formación y pueden reconocerse algunos de los rasgos que caracterizan a los ejercicios filosóficos de la antigüedad.

Podemos encontrar algunas resonancias con el análisis que realiza Foucault (2006) de ejercicios de examen y cuidado de sí mismo, practicados por los estoicos. En particular el examinarse a sí mismo cada día al finalizar la jornada. Un ejercicio que recupera de la lectura de Séneca. Las preguntas que orientan ese examen apuntan a identificar defectos y aspectos en lo que se ha mejorado. El análisis que realiza Foucault (2006) es interesante aquí porque considera que la referencia desde la cual se realiza este examen no es de tipo judicial, no se trataría de ser acusador y juez de sí mismo. No es un procedimiento judicial ni se trata tampoco de confesar pecados. No hay en juego castigo o purificación, la responsabilidad o la culpabilidad. Se trata de un procedimiento que denomina como “administrativo”, en el sentido de que “una vez que ha terminado el trabajo, o ha terminado el año, echa cuentas, hace el inventario y comprueba si todo se ha hecho correctamente” (Foucault, 2006: 190). Los errores no son transgresiones a una ley, sino acciones ineficientes que requieren ajustes entre medios y fines. Son errores prácticos en el comportamiento, en el modo de relacionar racionalmente y de modo efectivo los principios de conducta que conoce lo que realmente se hace. Expresan la falta de éxito en el intento de coordinar ciertos principios asumidos con su conducta real en una situación específica (Foucault, 2006). En este sentido señala que “se empeña en un escrutinio administrativo que le permita reactivar varias reglas y máximas con el fin de hacerlas más vívidas, permanentes y efectivas para el futuro comportamiento” (Foucault, 2006: 191).

Salvando las distancias que separan a ambos ejercicios se pueden establecer líneas de continuidad y actualización. El ejercicio que propone (d8) puede pensarse bajo esta óptica, por el modo de integrar la dimensión teórica y por la búsqueda de coherencia entre los posicionamientos teóricos y las prácticas concretas. Al mismo tiempo esta función de tipo administrativo es interesante porque un ejercicio como este, que se desarrolla en un contexto escolarizado, podría plantearse como una forma de evaluación asimilable a un procedimiento judicial. Este es un aspecto central a considerar en el marco del curso de (d8) y en relación a lo que afirma respecto al modo en que se aborda el proceso evaluativo en relación a las prácticas. ¿Cómo se construye en este caso la referencia para ese examen de las propias prácticas que propone este ejercicio? Lo plantea en relación a las “visitas didácticas” y constituye a su vez el marco dentro del cual se sitúa este ejercicio. Lo expresa de este modo:

Antes de empezar a hacer las visitas yo lo hago eso con mis propias clases. O sea, trabajamos alegremente algo un día, y al otro día, yo les pido que recuperemos lo que yo hice. Entonces, vamos recuperando lo que yo hice, y dialogando con el texto

que estamos trabajando, a ver qué nos dice el texto de eso que vamos mirando. En realidad, ya ahí, desde ahí, se empieza a perfilar cómo lo que miramos está guiado por lo que estamos leyendo o entendiendo, es eso a lo que le prestamos atención en el momento en el que estamos. Y...establecemos una serie de puntos, entonces, en esa clase...escribimos una serie de criterios, digamos, que...existió trabajo sobre la escucha, existió trabajo sobre la argumentación cuando se hizo tal y cual pregunta...Entonces, esa es la grilla de observación de la visita...O sea, aquello mismo que hicimos con mi clase, hacemos con la clase de ellos (...). Hacemos ese trabajo, con esos criterios vemos que cosas pasaron, cómo pasaron, y qué otras pudieron haber ocurrido allí. (d8, entrevista, 578-590. Anexos: 121)

Desde lo que aquí se expresa se advierte el modo en que las lecturas y el trabajo teórico sobre las fuentes filosóficas se plantean como guías y miradores para las prácticas. También que ese trabajo implica la dimensión dialógica en la forma de leer las fuentes y en la construcción de criterios de valoración asumidos colectivamente. No se trata de someterse a un criterio externo para juzgar y certificar un aprendizaje escolar sino de construir un marco de sentido filosófico compartido desde el cual dar forma y coherencia a las propias prácticas docentes. A su vez otro aspecto que puede reconocerse en la descripción del ejercicio es la actitud *parresiástica*, en el sentido en que ya lo hemos planteado. Actitud que se promueve y habilita en quienes participan de este ejercicio y en la actividad del curso en su conjunto, incluyendo a (d8) en su posición docente. Puede recuperarse en palabras de (d8) cuando afirma que las virtudes y defectos a los que se presta atención “*forman parte de nuestras prácticas, los conocemos en el otro, lo hemos visto en el otro, lo hemos reconocido*”, cada debe exponerse, “*tiene que explicarse también si el otro no lo entendió*”, y que esto “*forma parte de nuestro trabajo colectivo*” (d8, entrevista: 942-949. Anexos: 135).

En un sentido semejante al observado en el ejercicio 1, se enfatiza la dimensión colectiva y se advierte un modo de construcción de comunidad que funciona, en cierto modo, como condición misma de su posibilidad. Al mismo tiempo que en este caso se plantea también como un proceso de transformación colectivo y personal a la vez, que le dan esa relatividad referida al presente de cada uno y a estado de progreso del trabajo colectivo.

Del mismo modo que se puede reconocer una impronta socrática en el modo de plantear el diálogo y considerar el papel del otro en el trabajo de atención y cuidado de sí mismo. Como en el ejercicio 1 este papel socrático no queda exclusivamente del lado del docente sino que es asumido por quienes participan del espacio colectivo.

Este ejercicio muestra consistencia entre a lo que se espera del trabajo de los docentes-practicantes en sus clases con el modo en **(d8)** aborda sus clases como docente. Así como también se aprecia la consideración de las dimensiones sustantivas y sintácticas del saber filosófico en su enseñanza desde la concepción de la filosofía en que se sustenta.

3.3.2. Ejercicios para la transmisión de filosofía

En segundo lugar, en el modelo **HD** pueden identificarse también ciertos ejercicios. Pero, que en este caso, no parecen habilitar una interpretación como la que realizamos para los ejercicios recuperados en el modelo **PFE**. Afirmaremos que en este caso se proponen como ejercicios de transmisión filosófica y con un efecto formativo que tiene un alcance que enfatiza en la posibilidad de asumir posicionamientos teóricos como futuros docentes. Los estamos analizando a modo de contraposición con el modelo **PFE** que es el identificamos como predominante en esta investigación y en relación a las posibilidades de interpretación que el mismo nos ha ofrecido. Sin duda, podrían encontrarse muchas otras dimensiones de análisis que en nuestro caso no hemos explorado. En este sentido, pueden interpretarse más como operaciones didácticas objetivas realizadas sobre los contenidos filosóficos que implican más bien un tipo de transformación técnica de los saberes que un trabajo sobre sí mismo y con otros desde de esos saberes. Pueden pensarse como ejercicios más cercanos a una lógica de transposición didáctica (Chevallard, 1998) que a una lógica de trabajo filosófico sobre los contenidos y sobre sí mismo en el sentido ya expuesto. En este sentido en que

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre, a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre *los objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*. (Chevallard, 1998: 45)

Identificamos ejercicios orientados a la transmisión de la filosofía que se expresan en el proceso de elaboración de “repartidos” y en los que se ponen de manifiesto también los criterios para abordar y valorar el trabajo de enseñanza. Tomamos en consideración los criterios, especialmente para las “visitas didácticas”, porque ofrecen la posibilidad de

visualizar las diferencias de enfoque, en particular con lo planteado por (d8) sobre este aspecto.

➤ **Ejercicio 1: maduración del repartido**

Este ejercicio se inscribe en lo que (d4) plantea como “*exploración didáctica*”, que considera un proceso necesario y valioso que en sus cursos se propone mostrar y justificar. Lo describe de este modo:

Los repartidos comienzan como un conjunto de fragmentos sueltos en hojas para hacer lectura comentada, y terminan al final del curso con un conjunto de soportes escritos, con los propios textos, y el agregado de imágenes. Desde la imagen a la Filosofía, de la Filosofía a la imagen. El trabajo sobre los contextos históricos y el uso de mapas. Eso no es menor, la preocupación que ellos incorporan...porque a veces se quejan “pero tengo que leer historia”...No, no se trata solamente de eso, tal vez un poco sí. Pelean porque da mucho trabajo esto. ¡De verdad, da trabajo! Y empezamos con, eso que llamamos los fragmentos sueltos de los autores, y vamos anotando lo que precisan esos fragmentos para ser explicados. Entonces hay un proceso de incorporación de información, modificación de los formatos. En algunos casos de simplificación que no es simplismo, siempre se los explico, para hacer accesible al otro eso que de repente está muy lejos. (...) Entonces, ese trabajo progresivo que hacemos con ellos de maduración del repartido es un logro muy importante (d4, entrevista, 330-344. Anexos: 48-49)

Se plantea, como ejercicio, en un sentido diferente a los que identificamos en el modelo PFE. Se trata de trabajo de estudio orientado aquí a transformar un contenido filosófico, que se correspondería con la estructura semántica de la disciplina filosofía, en un nuevo texto, un “*soporte*” que posibilite su transmisión a otro que “*de repente está muy lejos*”. Señala que “*peleo todo el año con el concepto de ‘accesibilidad universal’, todo el mundo puede llegar a esto, hay que buscar los caminos*” (d4, entrevista, 364-366. Anexos: 49).

La accesibilidad y su inscripción histórica en el desarrollo del saber filosófico como marco de sentido aparecen como criterios relevantes para su transmisión. Se traduce en ciertas operaciones: ir de los fragmentos a un orden de totalidad, construir un marco histórico,

simplificar, incorporar información, imágenes, mapas. Se trata de producir las modificaciones necesarias para que el saber filosófico pueda ser “*explicado*”.

El sentido y la finalidad de este ejercicio, como construcción de un soporte explicativo para la enseñanza, puede inscribirse de modo más general en los criterios que plantea (d4) para la valoración de las prácticas docentes en el contexto de las “visitas didácticas”. Los criterios que propone son: “*economía conceptual*”, “*relaciones político-pedagógicas*”, y “*actualización*” (d4, entrevista. Anexos: 51-54).

En relación a la “*economía conceptual*” señala que se trata de “*construir el núcleo fuerte del pensamiento de un autor*” y “*hace énfasis en cuáles son aquellas ideas que no pueden faltar, que la crítica ha reputado como valiosas*” (d1, entrevista, 433-439. Anexos: 52). En este trabajo, el uso de manuales se considera un instrumento valioso, que contribuye al trabajo de jerarquización y reducción del contenido a enseñar en las tres o cuatro ideas fuertes de un filósofo: “*En clase se enseña poco si uno quiere tener éxito. Entonces, y para que se aprenda de verdad, hay que insistir, insistir, insistir sobre esa misma idea.*” (d1, entrevista, 443-446. Anexos: 52). Así, la “*economía conceptual*”, implica un trabajo de mediación adaptativa para un otro que no sabe. Se define como el “*conjunto o repertorio de conceptos que distribuidos, tienen que enseñar*” y debe responder a la pregunta “*¿qué vino usted a enseñar hoy?*” (d1, entrevista, 446-450. Anexos: 52). Este criterio resulta relevante como marco de sentido para la elaboración de “*repartidos*” y por ello se defiende el uso de manuales como “*instrumentos muy apreciados*” porque permiten ver globalmente las “*posibilidades de un tema*” (d1, entrevista, 589-598. Anexos: 57).

Las “*relaciones político-pedagógicas*”, tomado como criterio, hace referencia a la construcción de las condiciones de enseñanza en la clase, al modo en que se establece el vínculo entre quien enseña y quien aprende, a las relaciones de poder en el aula y a la construcción de una posición docente en ella. Se manifiesta la preocupación por construir “*la convivencia en clase para generar un clima potable de estudio*”. Implica el problema del “*acercamiento o la distancia*” que el docente-practicante debe tener o no con sus estudiantes, que implica su ubicación en el espacio del aula, las relaciones de poder y el lugar del docente. Señala que

En las relaciones pedagógicas trato de marcar posicionamientos inconfundibles. ¿Quién es el profesor? Por más que me critican, me discuten...Se ha discutido también el lugar del profesor, sigo defendiendo un lugar, una responsabilidad muy marcada en el profesor. Es el capitán del barco, les digo la metáfora a ellos. Pero

que hay que asumir esa cuota de poder, no diluirla, asumirla. (d1, entrevista, 482-488. Anexos: 52).

Este criterio, en vínculo con el anterior que ubicaba en el centro al contenido preparado para la enseñanza, pone en el docente la responsabilidad de ser su portador, marcando con énfasis ese lugar de saber y poder. Se expresan claramente en sus preguntas *¿qué vino a enseñar usted hoy?* y *¿quién es el profesor?* Es interesante recoger el señalamiento de la problematización en relación a lo que implica asumir el lugar docente y ciertas resistencias que advierte en los docentes-practicantes.

El criterio de “*actualización*” es ponderado como muy relevante por (d4) porque entiende que “*difícilmente los estudiantes les interese el problema filosófico de antemano*” aunque “*tienen preocupaciones que se vinculan al problema incluso*”. Entonces, la “*actualización*” supone el movimiento de llevar la filosofía desde su historia hasta el presente: “*ubicarla hoy*”. Se trata de identificar cómo se vinculan los temas que hoy se discuten en filosofía “*con la experiencia de los chiquilines*”. Afirma que “*los filósofos también piensan esas cosas. A eso le llamo actualizar, estar atentos a eso*”. (d1, entrevista, 488-497. Anexos: 53-54).

Podemos reconocer la consistencia de este planteo respecto a lo que deben hacer los docentes-practicantes en sus clases con el modo en (d4) desarrolla su clase de didáctica y las “*visitas didácticas*” de acuerdo a las observaciones realizadas en esta investigación.

Al mismo tiempo es posible reconocer las diferencias entre los ejercicios identificados en ambos modelos desde la óptica de análisis desarrollada. En particular, en el tipo de relación con el saber filosófico que se propicia y en el modo de concebirlo. La dimensión experiencial, que resulta central en el enfoque PFE, está ausente en este enfoque. Incluso es posible reconocer en la clase observada de (d4) referencias críticas a la consideración de la dimensión afectiva y al hablar desde el lugar del yo, considerando que “*hay que atacar el asunto del relativismo*” (147.153. Anexos: 201). El centro está puesto en las posibilidades de objetivar y transmitir un saber más que en el trabajo sobre sí mismo que podría habilitar ese saber. La misma denominación de “*repartidos*” a estos materiales elaborados para la enseñanza pone el énfasis en la función de transmisión selectiva. La definición (RAE) del término refiere precisamente a la distribución de algo clasificado, ordenado y dividido en partes. Implica distribución y entrega a otros de algo que deben recibir.

Así como también el énfasis en la pregunta, la dimensión dialógica, y el papel del interlocutor que aparecen como claves en el enfoque y los ejercicios del enfoque PFE no

aparecen como una prioridad en lo que propone **(d4)**. Incluso, como ya hemos señalado antes, se plantea la necesidad de enfatizar en las respuestas que han dado los filósofos más que en sus preguntas. Se construye la relación pedagógica y la transmisión de saber con un otro como destinatario y no como interlocutor. Estos aspectos pueden visualizarse en relación al modo como se construyen y proponen los criterios para valorar las prácticas confrontando lo que recuperamos del trabajo de **(d8)** y **(d4)** al respecto.

Por último, en cuanto a la especificidad filosófica del abordaje didáctico, se puede afirmar que está dada principalmente por el contenido enfatizando su dimensión sustancial más que sintáctica. El trabajo metodológico que se propone a los estudiantes en este enfoque, a diferencia del anterior puede pensarse con cierta independencia de los procesos de investigación y construcción de conocimiento propios de la filosofía e incluso extrapolable tal vez a la enseñanza de otro tipo de saber. A su vez, para **(d4)**, el “*plus*” filosófico del docente de filosofía pasa por construir su “*convicción*” en términos de posicionamiento teórico, por tener una verdad que guíe su trabajo como docente. Aquí es posible contraponer esta idea de convicción al proceso de conversión, como transformación en curso, que advertimos en el planteo y los ejercicios de un enfoque filosófico experiencial.

En relación a la dimensión normativa de la didáctica también se advierte una tensión entre la incertidumbre que enfatiza procesos de decisión siempre personales, en un caso, y en el otro, la propuesta de un camino seguro más o menos generalizable para abordar las prácticas de enseñanza de la filosofía.

Conclusiones

Al finalizar la entrevista con (d8) me desea suerte en este trabajo y en tono de broma me deja un desafío: “*que logres emprolijar todo este desbarajuste que tenemos en la cabeza, todos*”. Puede tomarse así, como un comentario, en su banal coloquialidad. Sin embargo expresa, a la vez, toda la responsabilidad implicada en un trabajo de investigación que toma la voz de otros y que se mete en la intimidad de sus clases para poder pensar algo que pueda aportar a un colectivo. Desafío reforzado cuando esos otros son mis compañeras y compañeros de trabajo todos los días desde hace muchos años. En el trabajo realizado he procurado recoger con cuidado ético el material que generosamente me han ofrecido y encontrar algunos caminos para pensarlo. La idea de “*emprolijar*” es interesante en este sentido, en tanto sugiere realizar algo con cuidado y esmero en los más pequeños detalles, y que asociada a la idea de “*desbarajuste*” sugiere poner orden o dar dirección a algo profuso y desordenado. En este sentido, la riqueza desordenada y diversa del material empírico recogido implicó encontrar claves interpretativas que le dieran un orden y que permitieran leerlo desde los aspectos delimitados por el problema y los objetivos de la investigación en relación a la didáctica de la filosofía: sus referentes teóricos, el modo de articulación con las prácticas, y su aporte a la formación docente. Sin lugar a dudas, en este trabajo he recortado y sacrificado muchas posibilidades interesantes que emergen de ese material. Así como he tomado decisiones interpretativas que dan cuenta de mis propios posicionamientos y recorrido dentro de este campo tanto como de lo que el propio material empírico me sugirió en el camino. Desde el punto de vista metodológico esta tarea se realizó buscando agrupaciones en torno a algunas categorías, problemas y tensiones que aparecían como recurrentes, a la vez que ofrecían potencialidad para la comprensión y construcción de sentido.

El análisis realizado sobre los referentes teóricos asumidos por los y las docentes nos condujo a reconocer de modo general dos polos que podrían considerarse como modelos, en el sentido de guías o esquemas organizadores que configuran su trabajo y le dan sentido. Considerados como los marcos de sentido, las referencias generales para la construcción de sus cursos y de los espacios educativos en el contexto de la asignatura curricular Didáctica de la Filosofía III. Se plantean como polos en el sentido de que se pueden reconocer o describir

dos modos relativamente contrapuestos a la vez que se presentaron como focos de atención desde los propósitos de investigación.

En uno de esos polos identificamos un modelo que denominamos *problematizador-filosófico-experiencial* (**PFE**) que aparece como predominante y en el otro polo un modelo que denominamos como *histórico-dialéctico* (**HD**). Tomando este esquema de interpretación elaboramos el análisis desde la óptica que ofrece el modelo **PFE**, en tanto se plantea como predominante, para ponerlo en diálogo con el modelo **HD**. Si bien tienen puntos de coincidencia, los analizamos desde sus diferencias considerando las concepciones de la filosofía, de la especificidad de la didáctica de la filosofía, del sentido ético-político de la educación en general y de la formación docente en particular, que ellos asumen. Encontramos en los conceptos de subjetividad, verdad y poder un eje articulador para pensar las diferencias y los matices en los posicionamientos.

En esta perspectiva del modelo **PFE** el papel de la subjetividad, el conocimiento concebido como construcción social e histórica, y la verdad como interpretación se manifiestan como aspectos claves para pensar el sentido de lo educativo y el ámbito específico de la didáctica de la filosofía, dando cuenta también de la crisis del discurso de la modernidad. Las concepciones de la filosofía que se ponen en evidencia enfatizan su sentido como actitud frente a la vida, su potencia de interrogación y el deseo de saber, como rasgos centrales. Toma relevancia el componente “*filo*” de su significado etimológico, que compromete éticamente la vida de los sujetos en la búsqueda de la verdad y que resignifica el sentido del saber teórico acumulado institucionalmente bajo el nombre de filosofía. Así la enseñanza de la filosofía puede pensarse, en este enfoque, como educación filosófica. En tanto excede la transmisión reglada de una disciplina académica bajo la forma de contenido escolar para enfatizar una dimensión formativa que busca ciertos efectos de transformación de la subjetividad.

En la perspectiva del modelo **HD**, que aparece en minoría desde el punto de vista cuantitativo, la concepción de la filosofía se separa de la visión académica (como en el modelo anterior) pero para inscribirse en esa batalla cultural contrahegemónica. Se pone mayor énfasis en la *sofía* y se señala la necesidad de definir una corriente filosófica a la cual adscribirse, se les propone a los estudiantes la necesidad de tomar posicionamientos filosóficos desde un punto de vista teórico. En el primer modelo se propone como una conversión o transformación de sí mismo y con otros, como efecto de un trabajo sobre las condiciones de acceso a la verdad. En este otro caso, sería necesario tener o poseer una verdad que funcione como convicción, como norte o brújula para la transformación de la

realidad. La preocupación por la transmisión, la democratización del conocimiento y la accesibilidad universal al patrimonio cultural aparecen como aspectos centrales que se traducen en la elaboración de materiales que permitan a los docentes en formación la adaptación de los contenidos a enseñar.

Desde el marco general abordamos la cuestión de la articulación entre los referentes teóricos y las prácticas concretas de enseñanza. Este aspecto se reveló como un nudo problemático. Para abordarlo, a la luz del marco teórico asumido como de las pistas ofrecidas por las docentes y los docentes, la recuperación de las filosofías de la antigüedad que realizan Hadot y Foucault fue un hallazgo interpretativo a partir del cual se intentó ordenar en gran medida todo el trabajo de análisis. La clave de esta lectura es la consideración de la filosofía como una forma de vida que implica la práctica de ciertos ejercicios que denominan como “espirituales”. La palabra ejercicio no es para nada ajena al mundo de la enseñanza y constituye un tipo de práctica vinculada al aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Por ello puede pensarse que no representa novedad ninguna pensar en los ejercicios como una dimensión relevante para analizar las prácticas de enseñanza. Incluso como una dimensión que permite hacer puente entre teorías y prácticas, especialmente en un campo como la didáctica. Sin embargo, la recuperación de estos ejercicios de las filosofías de la antigüedad, abre posibilidades de análisis en su dimensión filosófica permitiendo evidenciar la presencia de diferentes modos de concebir la filosofía, practicarla, enseñarla y aprenderla.

En tanto implican un tipo de trabajo sobre la subjetividad, y promueven una transformación de sí mismo y con otros. Podría sostenerse también que estos ejercicios identificados muestran posibilidades de abordar la didáctica de la filosofía desde una perspectiva filosófica, y ser entendidos así como ejercicios didáctico-filosóficos, tomando como referencia las ideas de Bertolini (2006), Langon (200) y Quintela que ya hemos planteado. Pueden evidenciar también una forma de recuperar integralmente la disciplina en la formación de sus docentes y un tipo de construcción metodológica para la formación didáctica desde su propia estructura sintáctica, considerando los planteos de Litwin (1999) y Edelstein (1999). A su vez pueden pensarse en clave de formación asumiendo rasgos de lo que se ha definido como educación filosófica.

Esta perspectiva, la de pensar desde este tipo de ejercicios, se mostró con potencial para la lectura del material recogido. Sin pensar en extrapolarlos mecánicamente, que sería algo imposible, buscamos la presencia o no, en las prácticas docentes investigadas, de algunos de sus rasgos más característicos. En este sentido, las prácticas docentes que

identificamos en el modelo **PFE** se mostraron en alguna medida emparentadas con aquellas antiguas prácticas. Así como las prácticas identificadas en el modelo **HD** se mostraron más lejanas a ese enfoque. Al mismo tiempo, desde este ángulo de análisis pudimos identificar los aportes de la didáctica a la formación docente, desde la consideración de los efectos formativos buscados en lo que hacen los y las docentes, reconstruidos como ejercicios.

Para el análisis realizado consideramos como rasgos relevantes de este tipo de ejercicio los siguientes: el propósito de transformación de sí mismo entendido como conversión filosófica; el lugar vivencial de la teoría en una filosofía entendida como forma de vida o arte de vivir; el lugar e importancia central del otro que configuran su carácter siempre dialógico; y el poder de hablar libremente como práctica de la *parresía* filosófica y del juego *parresiástico*.

Desde esos rasgos, presentamos los ejercicios identificados en el modelo **PFE** intentado mostrar su familiaridad con los antiguos, y los ejercicios identificados en el modelo **HD** intentando mostrar sus distancias. Exploramos especialmente en las diferencias de sentido y alcance que tienen estos ejercicios en función del modelo desde el que se configura el trabajo de los y las docentes. Es preciso señalar, que en el abordaje realizado, se dibujan expresamente los énfasis de cada enfoque desde la adopción de una perspectiva de análisis. Esto no implica reconocer la borrosidad propia las prácticas reales que muestran sin duda solapamientos y múltiples entrecruzamientos. Iluminar los énfasis ofrece una oportunidad para plantear problemas y abrir posibles discusiones relativas a la especificidad filosófica de la didáctica y su aporte formativo a futuros docentes.

Estos ejercicios los recuperamos del trabajo de los docentes de Didáctica III a través de la observación de lo que hacen en sus clases, en las visitas didácticas, y de lo que cuentan acerca de ellas. Si bien en algún caso son presentados explícitamente como ejercicios, en otros los recuperamos como tales desde el trabajo interpretativo. La codificación de los ejercicios forma parte del trabajo de análisis e interpretación realizado. Para su denominación se intentó recuperar alguna palabra clave, enunciado o actividad que proviniera del material analizado y diera cuenta de su propósito general.

En el modelo **PFE** los denominamos como ejercicios para la experiencia filosófica. La dimensión experiencial aparece como recurrente en los discursos y prácticas docentes, a la vez que da cuenta de una familiaridad actualizada con la dimensión de espiritualidad atribuida a los antiguos. En ellos podemos reconocer también la presencia de los rasgos identificados como más relevantes y que dan cuenta del tipo de aporte o efecto formativo que busca este enfoque de la didáctica de la filosofía. Así encontramos: ejercicios de lectura

filosófica en la que los textos filosóficos se presentan como “miradores” o lugares para interpretarse y transformarse a uno mismo (d1, d7, d8, d11); ejercicios de atención y examen de sí mismo en el hablar franco (d7, d8, d11); ejercicios de conversación filosófica y experiencia dialógica (d7, d8, d11); ejercicios de construcción de comunidad filosófica (d7, d8, d11); y ejercicios de escritura de sí mismo (d7, d8, d9).

Realizamos un análisis más detallado en dos ellos en los que se buscó mostrar la presencia de los rasgos señalados:

Ejercicio 1: ¿Qué le decimos a...? , reconstruido a partir de una clase de Didáctica de la Filosofía III de (d7), en la que se participó como observadora;

Ejercicio 2: Exponernos en nuestras virtudes y defectos, recuperado de la entrevista a (d8) en la que describe sus prácticas de enseñanza en el curso de Didáctica de la Filosofía III, presentándolo explícitamente como un ejercicio.

En el modelo **HD** pueden identificarse también ciertos ejercicios. Pero, que en este caso, no parecen habilitar una interpretación como la que realizamos para los ejercicios recuperados en el modelo **PFE**. Afirmaremos que en este caso se proponen como ejercicios de transmisión filosófica y con un efecto formativo que tiene un alcance que enfatiza en la posibilidad de asumir posicionamientos teóricos como futuros docentes. Por ello los denominamos ejercicios para la transmisión de la filosofía. En este sentido, pueden interpretarse más como operaciones didácticas objetivas realizadas sobre los contenidos filosóficos que implican más bien un tipo de transformación técnica de los saberes que un trabajo sobre sí mismo y con otros desde de esos saberes.

Realizamos un más detallado de un ejercicio en los que se buscó mostrar la ausencia de los rasgos señalados, por contraposición con el modelo anterior y la presencia de otro tipo de rasgos que enfatizan el propósito de la transmisión:

Ejercicio 1- Maduración del “repartido”, que se propone como ejercicio de exploración didáctica en el curso de Didáctica de la Filosofía III y que recuperamos de la entrevista realizada a (d4).

Entendemos que, desde este el análisis realizado, se abren posibilidades para seguir explorando acerca del trabajo en didáctica de la filosofía, que aquí quedan esbozadas de modo general, abiertas a ser problematizadas y a la profundización teórica. El material recogido tiene aún mucho para dar y hay varias dimensiones de análisis que fuimos identificando en relación a la problemática de investigación pero que hemos tenido que abandonar en el proceso. No por falta de relevancia sino por el foco que fuimos perfilando. En este sentido se podría indagar en el sentido político y la intencionalidad emancipatoria de

la enseñanza de la filosofía, los problemas vinculados a la dimensión normativa de la didáctica en estos modelos, las concepciones de la didáctica de la filosofía y su enclave problemático en la lógica propia de las instituciones educativas, la reconstrucción biográfica del proceso de formación como docente de didáctica de la filosofía, el estado actual y el devenir del enfoque problematizador en la enseñanza de la filosofía en Uruguay y en la región a partir del cambio paradigmático de fines del siglo XX. Todos estos aspectos aparecen con recurrencia en el material recogido y ofrecen caminos para seguir investigando.

Referencias bibliográficas

- AFU (Asociación filosófica del Uruguay) (2002). Documento sobre la educación media superior y educación filosófica. Disponible en <https://aprenderly.com/doc/1665283/documento-sobre-educaci%C3%B3n-media-superior-y-educaci%C3%B3n-filo...>
- Aguirre, M. L. (2012). *El diálogo con los textos filosóficos en el aula de enseñanza media. Estudio sobre las buenas prácticas en la enseñanza de la filosofía*. En Cuadernos de Investigación Educativa, Vol. 3, N° 18, pp. 65-97. Montevideo: Universidad ORT. Disponible en <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2709/2687>
- Bertolini, M. (2006). *La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades*. En: Kohan, W. y otros (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes: experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 267-278.
- Bertolini, M., González, I., Langon, M. y Macedo, C. (2008). Escenarios de la educación filosófica. Prácticas y discursos. Investigación en el marco de DFyPD (ANEP-CODICEN). Disponible en https://www.u-cursos.cl/filosofia/2015/1/EDU305-8/1/material_docente/bajar?id_material=1012793
- Bertolini, M. (2015). *La cuestión del interlocutor filosófico como problema en la enseñanza de la filosofía*. En Cerletti, A. y Couló, A. (orgs.) (2015) *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*. Bs As: Noveduc
- Bolívar, A. (2010). *La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar / Luis Porta*. En Revista de Educación. Año I, N° 1, pp.201-212. Disponible en https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/1
- Camilloni, A. y otros (1999). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs As: Paidós.
- Capano, S. (2015). *Investigación de una innovación en la didáctica de la Filosofía Media*. España: Editorial Académica Española
- Cascudo, R. (2013). *Filosofía: ¿cosa de grandes? Una mirada desde la reflexión de l@s niñ@s*. En Programa del 2do Congreso Latinoamericano de Filosofía de la educación. ALFE-FHCE (UDELAR). Disponible en <http://fhuce.edu.uy/images/comunicacion/destacados/2013/febrero/FILOSOFOS%20programa.pdf>

- Consejo de Educación Secundaria (2005). Programa de primer año de Bachillerato. Filosofía y Crítica de los Saberes. Reformulación 2006. Uruguay. Disponible en <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/programa%204to%20a%C3%B1o/filosofia.pdf>
- Consejo de Formación en Educación (2008). Programas de Didáctica de la Filosofía. Plan 2008. Uruguay. Disponibles en <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/44-planes-y-programas/profesorado-2008/387-filosofia>
- Chevallard, Y. (1998). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Bs As: Aiqué Grupo Editor.
- Díaz Barriga, Á. (1997). Didáctica y curriculum. México: Nuevomar
- Davini, M. C (1999). *Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales*. En Camilloni, Alicia y otros (1999). Corrientes didácticas contemporáneas. Bs As: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (2003): “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”. Bs. As.: Paidós.
- Edelstein, G. (1999): *Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo*. En Camilloni, Alicia y otros (1999). Corrientes didácticas contemporáneas. Bs As: Paidós.
- Foucault, M. (2004). Discurso y verdad en la antigua Grecia. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2010). El coraje de la verdad. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Gatti, E (2005). *Formación docente y subjetividad*. En Revista Conversación. Nº 12/13 Montevideo: Ediciones Arkano.
- González Briz, I. y Tourn, J (2010) *La transposición didáctica y el saber filosófico ¿Puede pensarse la enseñanza de la filosofía bajo las condiciones que impone el concepto de transposición didáctica?*, pp.281-290 En Perspectivas Filosóficas. Montevideo: CFE-ANEP
- Hadot, P. (2000). ¿Qué es la filosofía antigua? México: Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2006). Ejercicios espirituales y filosofía antigua. Madrid: Ediciones Siruela.
- Hadot, P. (2009). La filosofía como forma de vida. Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson. Barcelona: Alpha Decay
- Hernández, R y otros (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill. Disponible en

https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

- Langon, M. (2003). Filosofía do ensino de filosofia. En: Gallo, Silvio (2003). *Filosofía do ensino de Filosofia*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. En: Larrosa, J. (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación* Madrid: La Piqueta.
- Litwin, E. (1999): *El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En Camilloni, A. y otros (1999). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs As: Paidós.
- Quintela, M. (1999). *Algunas notas sobre el papel de la filosofía en la enseñanza media*. En Kohan, W y Leal, O (organizadores), *Filosofía para crianças*. En debate. Petrópolis: Editora Vozes
- Quintela, M. *Enfoque de la enseñanza filosófica centrada en problemas*. Publicado en el Portal Uruguay Educa. Disponible en https://nanopdf.com/download/enfoque-de-la-enseanza-filosofica-centrada-en_pdf
- Ruggiero, G. (2012). *La formación de los profesores de Filosofía y la paradoja del "giro filosófico"*. En *Educar em Revista*, n°. 46, p. 99-112. Curitiba: Editora UFPR.
- Scribano, A (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Bs As: Prometeo Libros.
- Souto, M. (1993). "Hacia una didáctica de lo grupal" Bs As: Miño y Dávila.
- Stake, R (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata
- Tourn, J. (2016). *Cuerpo y enseñanza de la Filosofía*. Tesis de Maestría en Enseñanza Media de la Universidad CLAEH, Uruguay. Disponible en <http://claeu.edu.uy/educacion/archivos/Tesis/ResJanettTourn2016.pdf>
- UNESO (1995). *Declaración de París por la Filosofía* En: Droit, R-P (1995). *Filosofía y democracia en el mundo*. Buenos Aires: Colihué.
- Vasilachis, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa