

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

INFORME DE TESIS

**“CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA
PRESENTES EN LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE LOS
PROFESORES DEL NIVEL SECUNDARIO, GRADUADOS EN
ROSARIO”**

AUTOR: Juan José Granado

DIRECTORA: Dra. Marcela Gaete Vergara

CODIRECTOR: Dr. Fernando Avendaño

Rosario, 15 de marzo de 2019

A la memoria de los profesores

Graciela Inés Vives y Guillermo Colussi

AGRADECIMIENTOS

A todos a aquellos que me acompañaron durante este largo trayecto de trabajo:

A Marcela Gaete Vergara por su tiempo, sus minuciosas lecturas, sugerencias, orientaciones y paciencia;

A Fernando Avendaño por su apoyo, disponibilidad e indicaciones.

A mis colegas y compañeros de trabajo de la enseñanza secundaria y superior que con sus miradas me ayudaron a ordenar y organizar el material de trabajo y que desde distintos aportes me enriquecieron y permitieron avanzar;

A los estudiantes con los que diariamente comparto la filosofía porque son la fuente de inspiración de este trabajo;

A mis compañeros de la cohorte I de la Maestría en Práctica Docente por las charlas, consejos, debates, tiempo, conocimiento y experiencias compartidas.

¡Gracias!

RESUMEN

La presente investigación tiene por objeto analizar y comprender las concepciones sobre la enseñanza de la filosofía, que los profesores del nivel secundario de Rosario, ponen en práctica al momento de dar clases.

Para dicho estudio de enfoque cualitativo, de tipo exploratorio – descriptivo, se utilizaron las técnicas de recolección de datos de fuentes primarias: entrevista y análisis de documentos (Diseño Curricular de la provincia de Santa Fe y las planificaciones de los docentes), además de distintas fuentes secundarias.

Las entrevistas se realizaron a profesores que dictan la materia filosofía en escuelas públicas y privadas en Rosario, teniendo en cuenta además que hayan sido egresados de Universidades públicas e Institutos Superiores de Formación Docente (privadas y públicas), para tener distintas perspectivas, sobre la temática abordada.

El resultado de la investigación demuestra que existe cierta disyuntiva entre los profesores a la hora de dar clases, que se debe a la abundante oferta de capacitaciones en didáctica general, pero escasa en la didáctica específica de la filosofía, lo que genera la necesidad de poner en debate cómo se debe enseñar la materia en el nivel medio.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze and understand the conceptions about the teaching of philosophy, which the teachers of the secondary level of Rosario, put into practice at the time of teaching.

For this study of qualitative, exploratory - descriptive approach, data collection techniques from primary sources were used: interview and document analysis (Curricular Design of the province of Santa Fe and the teachers' plans), as well as different secondary sources.

The interviews were conducted with professors who dictate the philosophy subject in public and private schools in Rosario, taking into account that they have been graduates of public Universities and Higher Institutes of Teacher Training (private and public), to have different perspectives on the subject addressed.

The result of the research shows that there is a certain disjunction between teachers when teaching, which is due to the abundant offer of training in general didactics, but scarce in the specific didactics of philosophy, which generates the need to put in debate how the subject should be taught at the middle level.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo I. Planteamiento del problema y lineamientos teóricos metodológicos.....	5
1.1. Problemática.....	5
1.2. Objetivos de la investigación.....	8
1.3. Justificación.....	9
1.4. Estado del arte.....	10
1.4.1. Antecedentes en Argentina.....	12
1.5. Marco teórico.....	14
1.5.1. Concepciones sobre la enseñanza de la filosofía.....	17
1.5.2. La trayectoria epistemológica.....	18
1.5.3. Fuentes para la enseñanza.....	23
1.5.4. Conocimiento pedagógico.....	25
1.5.5. La configuración de la didáctica de la materia en el aula.....	27
1.5.6. Contenido filosófico en los programas de estudio.....	28
1.5.7. La formación del Profesor de filosofía.....	32
1.5.8. El profesorado en Argentina.....	33
1.5.9. El diseño curricular y la planificación docente.....	36
Capítulo II. Metodología.....	39
2.1. Enfoque metodológico.....	39
2.2. Operacionalización de las variables de la investigación.....	40
2.3. Dimensiones de investigación.....	41
2.4. Métodos y técnicas a utilizar.....	41
2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	43
2.6. Plan de análisis.....	45
2.7. El análisis interpretativo.....	46
2.8. Criterios de rigor.....	47
Capítulo III. El contenido de la materia filosofía.....	52
3.1. El contenido en el aula.....	53
3.2. Contenidos en escuela pública y escuela privada.....	56
3.3. Perspectivas sobre el concepto de filosofía.....	61
Capítulo IV. Distintas maneras de enseñar filosofía.....	63

4.1. Estrategias didácticas.....	63
4.2. Rastros de la formación docente.....	67
4.3. Perfiles de la formación docente.....	70
4.4. La centralidad de los libros.....	72
Capítulo V. El aula como comunidad de indagación.....	75
5.1. De la didáctica de la filosofía hacia la filosofía de la educación.....	80
Capítulo VI. Concepciones sobre para qué enseñar filosofía en el nivel secundario...	87
Capítulo VII. Enseñar filosofía y enseñar a filosofar.....	91
7.1. La enseñanza y la acción de filosofar.....	91
7.2. Despertar el interés y la motivación.....	96
7.3. Una propuesta de enseñanza.....	100
Conclusiones.....	107
Referencias bibliográficas.....	115
Anexos.....	120
Anexo 1. Entrevistas.....	121
Anexo 2. Diseño curricular de la provincia de Santa Fe.....	145
Anexo 3. Planificaciones docentes.....	151
 Cuadros	
Cuadro N° 1. Proceso de triangulación de datos.....	49
Cuadro N° 2. Diseño curricular y planificación docente.....	58
 Figuras	
Figura N° 1. Propuesta de Método de enseñanza.....	103
 Tablas	
Tabla N° 1. Casos de estudio.....	42

INTRODUCCIÓN

“Quien comprende cuáles son las mejores maneras de pensar y por qué son mejores, puede, si lo desea, modificar su propia manera de pensar para que resulte más eficaz, es decir, para realizar mejor el trabajo que el pensamiento es capaz de realizar y que otras operaciones mentales no pueden llevar a cabo con la misma eficacia”.

(John Dewey, 1998)

Se inicia esta investigación recordando a Obiols (2008), quien señala que la filosofía aparece en la formación de las personas a través de dos características bien marcadas: por un lado, en las escuelas se ha tomado como propósito presentarla como cultura general, conocimiento propedéutico, o base y condición para la cultura superior; por otra parte, en las universidades se lleva adelante la especialización profesional y la investigación en la disciplina.

Dicho autor se preguntaba cómo formar un buen docente en filosofía, en un contexto donde las áreas de cursado se redujeron en la escolaridad básica de niños y jóvenes; razón por la cual los alumnos universitarios o terciarios cuentan con muy poca o nula formación introductoria o de base previa.

Es muy escaso el desarrollo de materias filosóficas en el nivel primario y tiende a desaparecer en el nivel medio, dado que en este último, los alumnos tienen un solo año o dos, con pocas horas de desarrollo de la materia filosofía.

En este marco, los estudiantes universitarios y terciarios cursan sus estudios para ser profesores de filosofía en las universidades públicas o privadas y en los institutos superiores de formación docente.

Las Universidades generalmente otorgan dos títulos de grado: Profesor/a en filosofía y Licenciado/a en Filosofía, el primero está orientado hacia la actividad docente y el segundo hacia la investigación y la producción filosófica; y se trata en ambos casos de títulos correspondientes a carreras de cinco años de duración.

Tanto el profesorado como la licenciatura tienen un gran tronco de asignaturas comunes, diferenciándose hacia el final de la carrera por incluir el primero un ciclo de asignaturas pedagógicas y la segunda una tesis de licenciatura.

Se estudia filosofía, como carrera específica, en 14 universidades nacionales de la Argentina y en 7 universidades privadas, siendo la mayoría de estas últimas instituciones universitarias católicas; a lo que deben agregarse 45 institutos superiores de profesorado públicos y privados que expiden título de profesor en filosofía o profesor en filosofía y pedagogía.

En tanto, que en el caso de las universidades, los estudiantes egresan con el título de Profesorado en Filosofía o de Licenciado en Filosofía. El primero está orientado a la enseñanza en el nivel secundario y el segundo a las investigaciones y/o la enseñanza en el nivel educativo superior.

Dicha etapa de formación docente, constituye un paso importante para el abordaje de las materias de filosofía, así como la perspectiva con que se va a encarar la tarea futura en el aula.

Al respecto Cerletti (2008) indica:

...estimamos que más allá de que se explicita o no, lo que se considere que es filosofía debería tener consecuencias en la forma de enseñar. No es lo mismo suponer que la filosofía consiste fundamentalmente en el despliegue de su historia que considerar que se trata de una práctica radical desnaturalizadora y transformadora del presente. Tampoco es lo mismo estimar su actividad como una cuidadosa exégesis bibliográfica de las grandes obras, que un libre ejercicio del pensamiento sobre cualquier cuestión; o una ayuda para el buen vivir, que una crítica de la realidad que más bien complica la existencia; etc. (pp. 47-48).

En este sentido, dicho autor señala que en el ámbito educativo de la enseñanza de la materia filosofía el “cómo” se visualiza por lo general separado de aquello que se enseña, por ende, la enseñanza quedaría suficientemente garantizada por el dominio de los conocimientos disciplinares específicos del profesor que despliega en las clases.

Dicha postura tendría como resultado desconocer o limitar la posibilidad de incluir nuevas estrategias educativas desarrolladas por la didáctica general, que tampoco es suficiente, porque la enseñanza de una asignatura es una compleja amalgama entre el saber (contenido) con las prácticas con que ese conocimiento se enseña. Además, las estrategias y las prácticas no son neutras, sino que emergen desde cosmovisiones específicas, que pueden dialogar o no con los posicionamientos disciplinares filosóficos; por ejemplo, una

perspectiva crítica en filosofía no podría incorporar estrategias basadas en el conductismo, o el eficientismo.

Por lo tanto:

Construir el problema filosófico “enseñar filosofía” implica aceptar que se trata de una cuestión fundamentalmente de concepto y no sólo, o simplemente, de estrategias de enseñanza, de didáctica o de metodología. Llevar al concepto el “enseñar filosofía” implica, a su vez, reconocer que las estrategias didácticas tendrán un valor relativo frente a las posiciones filosóficas que se habrán de asumir, y podrán variar ante las diferentes decisiones tomadas frente al problema “enseñar filosofía” (Cerletti, 2008, p. 52).

En este contexto, interesa abordar cómo encaran los profesores las estrategias para el desarrollo de sus clases, dado que, según algunos autores, la enseñanza de la filosofía implica tomar posiciones filosóficas sobre su didáctica.

En este caso puntualmente, lo que se plantea es revisar esas concepciones sobre la enseñanza de la materia, entendiendo que materia es el área o asignatura filosofía que se propone en los diseños curriculares de la república Argentina, para su dictado en la enseñanza media. En el caso de la provincia de Santa Fe se da en el último año del nivel secundario de todas las orientaciones.

Pero este planteo también lleva a preguntarse: ¿qué significa saber filosofía? A lo que puede responderse que “entrar en el campo de la filosofía (...) equivale a tropezar con la polémica” (Mardones, 1991, p. 19), debido a que no hay consenso ni acuerdo en las ciencias sociales o humanas sobre dicha disciplina.

Es por ello que los profesores cuando son consultados sobre qué es enseñar filosofía, brindan numerosas respuestas, que reflejan la adopción de modelos o paradigmas constitutivos a la hora de compartir el saber, donde sea y con quien sea, no solamente a la hora de “dar clases”.

Por esta razón es tan importante analizar las estrategias que los docentes despliegan a la hora del desarrollo de la materia en el aula, según su propia perspectiva, identificando prácticas que podrían estar relacionadas a la formación en una carrera universitaria o de institución terciaria, así como las adoptadas, a partir de la interacción con sus alumnos, en el dictado de clases, o de otras fuentes.

Pues, a partir de esta identificación de las estrategias utilizadas para el abordaje de los temas desarrollados en el programa, se pretende reconocer la perspectiva de los profesores sobre cómo enseñar filosofía en el nivel secundario.

Es decir, analizar la enseñanza de la filosofía implicará indagar qué entienden los profesores por la materia a enseñar, a qué concepciones sobre filosofía y su enseñanza corresponden dichas perspectivas, cuáles son las implicancias en la acción didáctica que pretenden lograr, y los objetivos que procuran que logren sus alumnos a través del aprendizaje.

Entonces, se propone el desarrollo del presente trabajo a través de un enfoque cualitativo, basado en estrategias interpretativas, utilizando como método el estudio de casos y las técnicas de recolección de datos: el análisis de documentos (programa de estudio, diseño curricular), y entrevistas.

A través de ello se pretende analizar y comprender las concepciones sobre la enseñanza de la filosofía presentes en las estrategias didácticas utilizadas por los profesores para el desarrollo de sus clases, en la materia filosofía del nivel secundario, en la ciudad de Rosario¹.

Con ese objeto, se recoge las perspectivas de los profesores que dan clases en distintas escuelas secundarias de Rosario, egresados de la Universidad pública de Rosario y a dos egresados de un Instituto Superior de Formación Docente privado, y a dos egresados de la Escuela Normal Superior de Formación Docente de la ciudad de Rosario, a fin de tener una mirada más amplia sobre la temática.

¹ Cabe aclarar que para la redacción del informe se utiliza Normas APA, sexta versión, año 2017.

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y LINEAMIENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

1. 1. Problemática

En el planteamiento del problema a investigar es preciso aclarar que el presente trabajo pretende centrar la atención en el estudio acerca de las perspectivas de los profesores sobre cómo abordar la enseñanza del contenido de la asignatura Filosofía en el nivel secundario, así como, qué están entendiendo por dicho contenido de la materia a trabajar en la escuela.

Para ello, corresponde preguntarse: ¿cuáles son las creencias, fuentes y teorías implícitas o explícitas que un profesor de filosofía despliega en sus estrategias de enseñanza, en la interacción con los alumnos?

Incumben estas preguntas, pues sus respuestas hablarían acerca de las concepciones presentes sobre qué enseñar y cómo enseñar filosofía, es decir qué se entiende por los temas a desarrollar en la materia filosofía, como también las estrategias didácticas para lograr los objetivos de aprendizaje.

Así lo indican algunos autores, quienes señalan que se debe distinguir y analizar no solamente el contenido de la materia (el qué), sino también las estrategias del docente (el cómo), que se pone en funcionamiento para abordar los temas, en las clases:

La usual no explicitación de la relación entre el “qué” y el “cómo” conduce a adoptar generalmente posiciones acríicas – o a veces ingenuas – en cuanto a la enseñanza. Habría una suerte de “sentido común” constituido alrededor de la enseñanza de la filosofía que tiene un supuesto pedagógico trivial frecuente en la transmisión de cualquier conocimiento: hay alguien que “sabe” algo y alguien que no; de alguna forma el que sabe “traspasa” (básicamente, le “explica”) al que no sabe ciertos “contenidos” de su saber y luego corrobora que ese pasaje haya sido efectivizado, es decir, constata que el que no sabía haya “aprendido”. Y así,

por etapas graduales y sucesivas, se pasa del no saber al saber, con la ayuda de un maestro o un profesor.

El “qué” se enseña se cubre entonces con contenidos programáticos usuales y el “cómo” queda librado al buen sentido pedagógico del profesor, que será más o menos fundamentado de acuerdo a la formación docente que haya recibido y/o a las diversas experiencias que haya recogido en su trabajo de enseñante y, muy en especial, a las que haya ido acumulando en su etapa de estudiante.

En principio, no suele ser observada ninguna relación esencial entre aquello que es enseñado y la forma de hacerlo. El “cómo” se visualiza por lo general separado de aquello que se enseña, y la enseñanza quedaría suficientemente garantizada por el dominio de los conocimientos disciplinares específicos del profesor (Cerletti, 2008, p.p. 45-46).

Es decir, que según dicho autor, la filosofía y la didáctica transitan caminos separados o a veces muy juntos (dos caras de una misma moneda), una enseñanza de la filosofía transmisiva, donde se pondría énfasis en el qué (contenido de la materia) y una pedagogía técnica, donde se pondría énfasis en el cómo (las estrategias pedagógicas, separadas del contenido a desarrollar).

Ello indica que la revisión de las estrategias utilizadas para desarrollar los temas en el aula, así como las concepciones vigentes acerca de cómo enseñar filosofía, se deberían analizar en relación a las concepciones del contenido y que éstas también denotan, expresan, la visión del docente, acerca de cómo se debe dar clases en esta asignatura.

Esto implica que un profesor debe conocer en profundidad los contenidos curriculares que debe abordar en sus clases, en este caso los temas de la materia de Filosofía en el nivel secundario o enseñanza media de Argentina, pues estarían relacionados con la forma en que se van a desarrollar los mismos, juntamente con los educandos.

En este sentido, cabe aclarar que la asignatura Filosofía en la provincia de Santa Fe se dicta en el último año² (5º año) del nivel secundario, constituyendo uno de los espacios

² En algunas provincias como Buenos Aires se dicta en el 6º año del ciclo orientado.

curriculares de formación general del ciclo orientado³, que deben desarrollarse en todas las modalidades u orientaciones vigentes.

Es decir, que para plantear el estudio de las concepciones al momento de desplegar las estrategias pedagógicas utilizadas por los profesores en el aula, se precisa indagar la perspectiva de los mismos acerca de qué entienden por contenido o temas a enseñar y cómo desarrollar dichos temas.

En este marco surge la pregunta de cómo se evidencia en la práctica docente estas estrategias, formas de desarrollo de la materia, que, si bien tiene que ver con la didáctica general, está más bien determinado por los saberes, el trayecto formativo, la experiencia y la mirada del profesor sobre los temas a desarrollar en el aula y cómo desarrollarlos.

Esta cuestión es la que genera cierta incomodidad en algunos docentes del área de filosofía en los distintos niveles educativos, pero sobre todo en el secundario, pues consideran que existen distintas perspectivas sobre la enseñanza de la filosofía, que se traduce en distintas maneras de enseñar esta materia y que lleva a preguntarse sobre sus prácticas docentes, interrogándose sobre las estrategias didácticas utilizadas, si realmente son útiles para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos.

La inquietud surge en la práctica profesional, donde señalan que existe una abundancia en la formación sobre la didáctica general, pero con una nula oferta de didáctica específica en filosofía, sobre todo en los cursos que ofrece el Ministerio de Educación a través de la denominada formación docente continua, o las distintas capacitaciones que realizan los profesores, pero que no ofrece una actualización específica en la enseñanza de la filosofía.

Es así, pues se debaten entre un diseño curricular que establece el contenido (el qué) y las estrategias didácticas (el cómo), que los profesores deben tener en cuenta para el desarrollo de la clase, que según la experiencia de quien escribe, estaría más orientado hacia la didáctica general, sin tener en cuenta los nuevos enfoques sobre la didáctica que debiera plantearse para la enseñanza de materia filosofía en el nivel secundario.

a) Pregunta inicial

³ En la provincia de Santa Fe el ciclo básico del secundario corresponde al primer y segundo año, en tanto que el orientado corresponde al tercer, cuarto y quinto año.

¿Cuál es la concepción sobre la enseñanza de la filosofía presente en el desarrollo de las clases de los profesores del nivel secundario de Rosario?

b) Preguntas derivadas

- ¿Qué entienden los profesores de filosofía del nivel secundario, de la ciudad de Rosario, por contenido a enseñar en la clase de filosofía?
- ¿A qué concepciones sobre la filosofía remite su noción de contenido a enseñar?
- ¿Qué estrategias didácticas declaran utilizar en sus clases, qué relación tienen las estrategias con su concepción de contenido filosófico o contenido curricular?
- ¿Identifican los profesores de filosofía a qué paradigmas se inscriben sus concepciones sobre qué y cómo enseñar filosofía en la escuela y la incidencia que tuvo su formación docente, así como su actualización profesional, en esas concepciones?
- ¿Para qué los profesores de filosofía utilizan las estrategias didácticas que declaran llevar a cabo en sus clases?
- ¿Establecen relaciones entre qué y cómo enseñar?

1.2. Objetivos de la investigación

➤ Objetivo general:

Comprender las concepciones sobre la enseñanza de la filosofía que los profesores del nivel secundario, graduados en la ciudad de Rosario, ponen en desarrollo en sus prácticas docentes.

➤ Objetivos específicos:

- Comprender las concepciones sobre qué enseñar en el ramo filosofía, subyacentes en las distintas maneras de “dar clases”.
- Identificar y analizar estrategias didácticas utilizadas en el desarrollo de los temas de la asignatura filosofía, en el nivel secundario.

- Analizar si los profesores identifican paradigmas sobre qué y cómo enseñar filosofía, tanto en su formación docente, como en su posterior práctica profesional.
- Reconocer las perspectivas de los docentes sobre cómo y para qué enseñar filosofía en el marco de las estrategias didácticas que implementan en las clases en la enseñanza media.
- Indagar las posibles relaciones que establecen los profesores entre el qué y el cómo enseñar la materia.

1.3. Justificación

Las razones de la presente investigación radican fundamentalmente en dos aspectos: por un lado, en la argumentación teórica expresada anteriormente, que sostiene que la propuesta curricular del docente en filosofía (el programa de estudio), así como el desarrollo de las clases, están relacionados explícita o implícitamente, a su perspectiva sobre qué es la filosofía y cómo se la debe enseñar.

Ello es considerado relevante por investigadores de la disciplina filosófica, pues consideran que los profesores deben plantearse sus concepciones sobre la enseñanza de la filosofía, teniendo en cuenta su trayectoria formativa, pero sobre todo las herramientas teóricas – metodológicas obtenidas en la formación docente, así como en la posterior práctica y actualización profesional.

Por otra parte, la experiencia personal de quien escribe, indicaría que los profesores egresados de las distintas universidades, tanto públicas como privadas, y los de los institutos de formación docente, expresan perspectivas distintas, acerca de cómo llevar adelante estrategias para el desarrollo de las clases en el nivel secundario. Ello, en la práctica docente suele constituir una disyuntiva, sobre todo para los educadores jóvenes, quienes se preguntan generalmente qué contenidos abordar y cómo desarrollarlos en un contexto educativo institucional que también plantea diferencias sobre el contenido curricular a ser desarrollado en el espacio de filosofía en la enseñanza media.

En este sentido, la presente investigación se plantea analizar y comprender estas dificultades generadas en el ámbito docente, con el objeto de brindar aportes teóricos como prácticos, que puedan echar luz sobre las concepciones sobre la enseñanza de la filosofía

presentes en las estrategias didácticas desplegadas por los profesores, durante las clases en el secundario.

Plantear este análisis puede brindar elementos teóricos para interpretar las distintas concepciones sobre el qué, el cómo y para qué enseñar filosofía en la escuela del nivel medio, lo que posibilitará un aporte a la docencia en la disciplina, así como a los profesores que se cuestionan los contenidos filosóficos, las estrategias para desarrollarlos en el aula y los objetivos de aprendizaje que se pretende lograr con los alumnos.

1.4. Estado del arte

En primer lugar es importante citar a Sarbach Ferriol (2005) quien habla sobre la disyuntiva “discontinuidad o mutua constitución” entre la filosofía y su planteamiento en el aula, afirmando ser partidario de reconocer y promover una relación mutuamente constitutiva entre la filosofía y la didáctica.

Esta posición supone que el saber filosófico escolar (en este caso en la enseñanza media) se construye en su propia transmisión, en su dimensión dialógica; y la reflexión didáctica no puede darse, sino como dimensión integrada en la propia actividad filosófica.

Esta doble necesidad constitutiva se pone de manifiesto en la visión aporética⁴ del conocimiento que presenta el Sócrates platónico, pues no es posible el conocimiento como transmisión externa a la conciencia cognoscente, sino como proceso de transformación vital y liberadora, que surge desde la interioridad de su experiencia; pero que a la vez encuentra su condición de posibilidad en la relación dialéctica con el maestro, en su función mayéutica⁵.

Por esta razón, Sarbach Ferriol (2005), sostiene que la enseñanza de la filosofía no es la reproducción o copia de un original externo y ya dado, que es adaptado didácticamente por el profesor para que pueda ser aprendido por el alumno, dado que el saber filosófico se construye en su propia transmisión, en su dimensión dialógica; y la reflexión didáctica no puede darse sino como dimensión integrada en la propia actividad filosófica.

⁴ Hace referencia a los razonamientos en los cuales surgen contradicciones o paradojas irresolubles; en tales casos las aporías se presentan como dificultades lógicas, casi siempre de índole especulativa.

⁵ En la filosofía socrática, diálogo metódico por el que el interlocutor interpelado descubre las verdades por sí mismo.

Por ello, para el autor, el análisis de la asignatura como un marco pedagógico en el que se explican contenidos, o un espacio en el que se desarrollan actividades filosóficas, es decir, la reflexión sobre la “mediación metodológica”, implica necesariamente analizar las concepciones sobre la filosofía que se expresan en esa práctica educativa.

Entender que esta actividad integra lo filosófico y lo pedagógico, a través de estrategias educativas en el aula, lo llevó a pensar que la enseñanza de la filosofía no puede plantearse efectivamente como tal, si no es entendida como aquel camino (método) que debe ser recorrido para llegar al contenido.

Pues, lo que sucede realmente es que la frontera entre método y contenido se disuelve: la realización del método es el contenido, y el contenido no se adquiere sino que se construye. Aquello que el alumno suele conseguir o aprender no es otra cosa que lo que suele sobrevenir “por añadidura”, a resultados de la “experiencia filosófica”, muchas veces en los márgenes de las intenciones didácticas programadas.

Esto lleva a reconocer que todo aquello que pasa en la clase de filosofía es resultado de múltiples mediaciones, entre ellas las producidas desde lo que dice, hace y piensa el profesor, y desde lo que dicen, hacen y piensan los alumnos.

Por ello, el éxito de este desafío no está en absoluto asegurado, pues es posible que, paradójicamente, el hecho de reconocer los límites de la tarea educativa como transmisión de conocimientos sea la clave de su efectividad como posibilitadora de experiencias (Sarbach Ferriol, 2005).

Por su parte, Boavida (2006) se pregunta si la didáctica de la filosofía es solamente una cuestión de carácter filosófica o pedagógica. Para superar esta disyuntiva propone dejar de pensar en una didáctica de la filosofía para plantear una filosofía de la educación.

Esta última estaría ubicada dentro de la pedagogía moderna, con una dinámica educativa en cierto modo inversa a la tradicional, que va al encuentro de lo filosófico que la enseñanza y el aprendizaje pueden proporcionar.

Afirma que:

...sólo así, y bajo ciertas condiciones, se hace visible la relación entre la enseñanza - aprendizaje de la filosofía y la filosofía de la educación. Una concepción educativa así, presupone una actividad que se identifica, en lo

esencial, con la actividad filosófica y con sus funciones. Hay una filosofía de la educación subyacente a una educación así (Boavida, 2006, p. 210).

Sin embargo, dicho autor entiende que la posición predominante en la docencia es la de sostener que hay una didáctica específica para la filosofía, pero inutilizada por dos caminos opuestos: 1) por la adopción de la exposición según las normas tradicionales, confiando en que las problemáticas cumplen lo que le compete a la enseñanza de la filosofía; 2) o, frente al planteo de que la única salida para enseñar esta materia sería la adopción de una didáctica específica, la idea de que ésta no la necesita porque la tiene en sí misma.

Asimismo, está presente la idea de utilizar la didáctica de todas las demás disciplinas, manteniendo la presunción de que la filosofía no necesita otra porque la tiene en sí misma. Esta postura demuestra que la enseñanza de la filosofía no ha sido convenientemente problematizada.

Frente a ello, Boavida sostiene que hay una didáctica para la filosofía —la didáctica que le pertenece por naturaleza y que ésta merece— pero hay que conquistarla, por un camino simultáneamente pedagógico y filosófico, difícil y de gran exigencia metodológica.

Pues la filosofía, sólo por sí, no exige una filosofía de la educación coherente con ella. Sólo una didáctica específica que vaya al encuentro de la filosofía y que constituya con ella una relación coherente, lo implicará.

1.4.1. Antecedentes en Argentina

Con respecto a las investigaciones en Argentina, se puede destacar, en primer lugar a Cerletti (2008), quien en el artículo titulado “Enseñanza filosófica: notas para la construcción de un campo problemático”, realiza un análisis sobre el contenido filosófico y la didáctica de la filosofía, entendiendo que la enseñanza depende en gran medida del punto de vista del profesor y de cómo encara sus clases.

En este sentido, señala que el aula debería ser un espacio de diálogo filosófico en búsqueda de un cambio subjetivo (aprehender), y que involucra tanto al alumno como al docente, es decir, que hay un aprendizaje continuo, tanto del educando como del educador.

Por ello, entiende que la problemática de enseñar filosofía radica fundamentalmente en una cuestión de concepto, pues no se trata sólo de didáctica o estrategias de enseñanza, sino de la relación de cada profesor con la filosofía y del lugar que se trata de dar en la clase a la acción de filosofar.

En tanto, que en la investigación en relación a la enseñanza de la filosofía en el nivel medio se puede citar a Paz de Vargiu, S. (2008), quien realiza un estudio sobre los contenidos básicos comunes (CBC) que deben ser desarrollados en las escuelas.

En este sentido, la autora puntualiza que el contenido filosófico está presente en el sistema educativo argentino a partir del nivel primario, a través de la formación ética y ciudadana, como los de la materia de filosofía y problemática filosófica en el Polimodal (actualmente nivel secundario), entre otros aportados por los EDI⁶.

Según Paz de Vargiu, se suponía que luego de la implementación de la Ley Federal de Educación en la década de 1990, se debía tener mejores resultados en la enseñanza de la filosofía en el nivel medio, pues implicaba un mayor desarrollo del contenido filosófico, con relación a épocas anteriores.

Sin embargo es dable pensar que la enseñanza filosófica adolece todavía de los mismos males que aquejan a la enseñanza secundaria en general: la falta de preparación para el ingreso a la universidad, para la inserción en el mundo del trabajo, y para la vida en relación.

En ese contexto, Paz de Vargiu se propuso analizar los conceptos, estrategias y procedimientos de la filosofía para/con niños, que pueden resultar efectivos para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en los espacios curriculares correspondientes al actual nivel medio del sistema educativo argentino.

Y en sus conclusiones la autora afirma:

Consideramos que tanto para quienes nos ocupamos de la formación de los futuros profesores de filosofía, como para los que nos desempeñamos como docentes de esta disciplina en los niveles previos al universitario, acercarnos a la Filosofía para/con niños, puede constituirse en una oportunidad de entrar en

⁶ Los EDI (espacio de definición institucional) son materias determinadas por la institución educativa, teniendo en cuenta la formación que desea fortalecer, es decir, el perfil del alumno/a.

contacto con un material que nos ofrece valiosas herramientas intelectuales, y válidas estrategias metodológicas, para enriquecer nuestra práctica docente.

Filosofía, educación, diálogo, comunidad de investigación, filosofía para la vida, aprender a pensar, aprendizaje significativo, pluralismo, democracia, son entre otros, conceptos claves para encarar con éxito una tarea en la que está en juego, no una simple transmisión de conocimientos, sino una actividad vital que compromete o debiera comprometer nuestro ser y el de nuestro alumnos. Encarada así su enseñanza, gana la filosofía misma, los docentes, y fundamentalmente los alumnos, para quienes esta particular actividad humana se presenta de una manera accesible y con sentido (Paz de Vargiu, 2008, p. 101).

Por su parte, Obiols (1994) realizó un estudio sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria argentina desde fines del siglo pasado hasta principios de la década de 1980, analizando programas y libros de texto de filosofía como la expresión de diversos paradigmas, sucesiva o simultáneamente vigentes.

Dicho autor señala que es notable lo poco que ha cambiado en los últimos cien años la enseñanza de la filosofía en cuanto a planes y programas: a fines del siglo pasado su enseñanza se reducía a los bachilleratos y escuelas normales, se ubicaba en los últimos años de los respectivos planes de estudio, se limitaba a unas pocas horas semanales y los programas se reducían a una serie de nociones poco articuladas; hoy, esta situación apenas se ha modificado.

Y en los diferentes libros de texto hay mucha similitud en cuanto a sus formas de presentación del contenido: mucha información y casi ninguna actividad para que realicen los alumnos. En la mayor parte de los libros de texto casi no hay referencias a la Argentina, ni hay una preocupación didáctica en el sentido de intentar motivar o "llegar" al alumno y sus intereses o preocupaciones.

1.5. Marco teórico

Muchos filósofos han escrito acerca de la enseñanza de la filosofía, sobre sus métodos, sobre su forma y distinción entre enseñar el contenido filosófico y el filosofar.

Enseñar o transmitir filosofía ha sido el objetivo originario de distintas escuelas filosóficas y también una ocupación en muchos filósofos, pero a partir de la modernidad y

de las diversas formas de institucionalización de la enseñanza de la filosofía, la cuestión cambia.

Desde ese momento la filosofía ingresa en los sistemas educativos y comienza a ocupar un lugar en los programas oficiales, adquiriendo una dimensión estatal, es decir que la garantía de que ciertos temas van a ser trabajados, reflexionados y quizás cuestionados es reglamentado por el Estado.

Por esta razón los profesores enseñan “filosofía”, no una o su filosofía; y el sentido de enseñar esta materia queda redefinido por el sentido institucional de esa enseñanza, más allá de la libertad para ejercerlo (Obiols, 2008, p. 15).

Para llegar a la institucionalización de la enseñanza de “la” filosofía transcurrió un tiempo prolongado, en donde se puede rastrear el propósito de los filósofos por el cual enseñaban o transmitían dicho conocimiento.

Así, desde Sócrates, una larga tradición enfatiza en la estrecha ligazón entre la filosofía y su enseñanza, pues el diálogo socrático es una instancia en la que no se puede separar la producción y la enseñanza de la filosofía.

Asimismo, Pitágoras, Aristóteles y Platón, fueron fundadores de escuelas en las que específicamente se dedicaban a la enseñanza de la filosofía, como luego las universidades serán sitios de producción y enseñanza de esta disciplina. (Obiols, 2008, p. 74).

En tanto, desde la perspectiva del tomismo y del neotomismo la filosofía forma parte de los estudios preparatorios, pues no debía cultivarse antes de los 16 años y debía serlo para aquellos varones que tenían posibilidades de continuar con los estudios superiores. No se enseñaba a niños, ni mujeres ni tampoco a la inmensa mayoría de jóvenes que no continuarían estudiando.

La filosofía entonces, es concebida en ese momento, como un estudio reservado para una ínfima minoría que una vez graduada tendrá la función de enseñarla.

Más adelante, Descartes (1980, p. 41) expone: “jamás llegaremos a ser filósofos, aunque hayamos leído todos los razonamientos de Platón y Aristóteles, sino que podemos dar un juicio sólido acerca de las cuestiones propuestas, pues, en tal caso, pareceríamos que hemos aprendido historias...” Por lo que quien aprende filosofía puede describir y valorar el tema que se le ha propuesto.

Por su parte, Hegel exponía la distinción entre sistema filosófico y el filosofar, afirmando que “cuando se conoce el contenido de la filosofía, no solo se aprende a filosofar sino que ya se filosofa realmente... La filosofía debe ser enseñada y aprendida. El modo de familiarizarse con ella no es otro que el aprendizaje” (2008, p. 68).

En la *Fenomenología del Espíritu* (1966, p. 44) decía que “cualquiera puede filosofar directamente y formular juicios acerca de la filosofía porque posee en su razón natural la pauta necesaria para ello”.

Ello quiere decir, que nada exime, según dicho autor, del contenido de la filosofía: su historia, sus conceptos, sus problemas y sus textos, son un filosofar real, aprendiendo filosofía. No habla de comprensión pasiva o repetitiva, pues la práctica de la filosofía, como hacía Hegel, es diálogo con las ideas propias y de la época.

Más adelante en el tiempo, Nietzsche, en *El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza*, afirma que:

...hemos sustituido el problema filosófico por el problema histórico; si tal filósofo pensó esto o aquello, si se le debe atribuir este o aquel escrito, o si se debe leer este escrito así o así: esta es la posición neutral que el estudiante ha de guardar en nuestros seminarios filosóficos, y por eso yo me he acostumbrado a considerar tal ciencia como una rama de la filología y a juzgar a sus cultivadores viendo si son o no buenos filólogos. En consecuencia, podemos decir que la ‘filosofía en sí’ está desterrada (1959, p.251).

Con estas palabras dicho autor muestra que la problemática de la filosofía es supuestamente un problema histórico para el cual, siendo filólogo, se encuentran las soluciones. Y a su vez critica al academicismo acérrimo donde la veneración a un texto pasa a ser adoración sin pasión ni interés.

Por su parte, Heidegger (2002) aporta una visión cercana al presente, con respecto a la relación del contenido filosófico y las actividades filosóficas, al decir que filosofar es plantear cuestiones, poner a la vista cuestiones; cuestiones que no son ocurrencias; aunque las cuestiones tampoco son lo que hoy suele llamarse problemas, a los que se echa mano a partir de lo que corre por ahí y de lo que se ha leído y se los acompaña del gesto de estarlos pensando muy profundamente. Las cuestiones, las preguntas, nacen de la discusión con las “cosas”. Y sólo hay cosas donde hay ojos.

Es decir, que el autor expresa la importancia del contenido filosófico, pero a su vez pone énfasis en la relevancia de quien permite la posibilidad de filosofar, de poner la mirada sobre una temática, por ejemplo el profesor en filosofía.

1.5.1. Concepciones sobre la enseñanza de la filosofía

Existen dos grandes concepciones de la filosofía según Frassinetti (2000), quien señala que la primera la concibe como un conjunto de doctrinas o teorías filosóficas que han sido elaboradas a lo largo de la historia, y la segunda, como una actividad crítica y argumentativa que enfrenta problemas de distinta índole.

Ello significaría que enseñar filosofía radica en brindar “cultura filosófica”, es decir, la historia del desarrollo de la disciplina, a través de la exposición del pensamiento de los grandes filósofos europeos. También implica formar hábitos reflexivos, a través del ejercicio de la acción de filosofar. Sin embargo, los límites son difusos, pues ambos tipos de materia se complementan.

En este contexto es interesante entender que la concepción de la enseñanza de la filosofía orientada a la cultura filosófica se inclina hacia la reproducción de los saberes ya contruidos por otros, dado que se estudia a los grandes pensadores, sus teorías, así como la evolución histórica de la filosofía, entre otros.

Mientras que la enseñanza ligada a la formación de hábitos reflexivos se preocupa más por la producción de saberes nuevos, que surjan de la reflexión del alumno/a. Es decir, que intenta promover una actitud productora y creadora, poniendo especial énfasis en el contexto de época de la enseñanza - aprendizaje.

En este sentido, un estudio realizado por la UNESCO (2001), indica que el debate de estos últimos decenios en el campo de la didáctica de la Filosofía ha permitido establecer que la oposición entre el enfoque por problemas y el enfoque histórico es una falsa dicotomía. Los problemas filosóficos nacen en la dimensión histórica, y la reflexión de los filósofos en la tradición se ha desarrollado en torno a problemas.

Sin embargo, persiste esta disyuntiva, sobre todo en docentes que se inician en la profesión (según Cerletti, 2008), quienes se preguntan cómo abordar las dos posturas mencionadas. Y la respuesta a esa dificultad que presenta la enseñanza de la filosofía se

puede analizar en las estrategias didácticas que utilizan los profesores al momento de desarrollar los temas de la materia a los alumnos, en la escolaridad media.

1.5.2. La trayectoria epistemológica

Los docentes van formando sus propias configuraciones didácticas, esto es, “la manera particular en la que despliegan los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin, 2008, p. 13), con una postura epistemológica que determina la producción e interpretación de teorías que incide en las prácticas docentes, incluyendo la investigativa y pedagógicas (Gorodokin, 2005).

Esta forma de organización y puesta en práctica del contenido curricular en el nivel secundario no se presenta de forma homogénea, sino que expresa las numerosas perspectivas sobre qué se entiende sobre los contenidos de la asignatura, sobre las estrategias didácticas para enseñarla y los objetivos de aprendizaje que se pretende lograr juntamente con los estudiantes.

A su vez esta perspectiva docente sobre la enseñanza de la filosofía viene siendo construida a lo largo de su trayectoria académica, y orientada en mayor medida por su formación en el Profesorado, así como por los cursos de actualización profesional que realice.

Es por eso que cada docente, a la hora de preparar sus clases, está atravesado por una trayectoria epistemológica implícita o explícita, que fundamenta la didáctica específica y su forma de abordar los contenidos; pues allí, los temas a desarrollar y cómo desarrollarlos “se entrecruzan” con el camino recorrido por cada uno.

El punto de vista o como diría Heidegger (2003, p. 29) “el horizonte de la mirada, es determinante en primer lugar para la selección del contenido de enseñanza, pero también lo es para toda la práctica docente en general, ya que esto se corresponde con el horizonte de sentido que sirve de proyección y de principio de comprensión. Es la intencionalidad de la práctica docente”.

En esa intencionalidad docente se encuentra una mirada epistemológica que es la resultante de un proceso dinámico compuesto por vivencias sociales y culturales, formación pedagógica, formación disciplinar, y fundamentalmente la formación escolar que deviene de la experiencia de cuando estudiante, para luego ejercerla en el rol como

profesor, ya que se considera que la práctica del educador está atravesado por toda esta trayectoria formativa.

El vínculo que establece el docente con la filosofía y su contenido, y con los estudiantes, revela los lazos que él mismo tiene con el campo disciplinar y con el saber, es decir, el acercamiento positivista, hermenéutico, crítico, interpretativo, marxista, frankfurtiano o comprensivo que haga con respecto a la disciplina y a la formación pedagógica, determinan la selección de contenidos y la forma de abordar el propio campo disciplinar que debe enseñar.

En este sentido lo pedagógico deviene no solamente de su formación en el Profesorado, sino que se va construyendo a lo largo de su trayecto formativo, y fortaleciéndose, según Tardif (2004) en la práctica educativa como maestro o profesor.

Ello es así, pues el educador no es simplemente un técnico que transmite conocimientos, ya que al ser un sujeto pensante, en el acto de enseñar también analiza, interroga el contenido curricular, al igual que a sus estrategias didácticas y los resultados que va logrando en esa interacción con el alumnado, y con los demás integrantes de la comunidad educativa.

Esta trayectoria epistemológica devenida en configuración didáctica y selección del contenido implica la forma en que se elaboran los múltiples y variados temas del campo disciplinar y cómo se trata cada contenido, cómo se recortan, qué supuestos se manejan con respecto al aprendizaje, su relación teoría – práctica, el método a aplicar y la relación entre el saber y el ignorar, como afirma Litwin (2008).

En este caso, es relevante analizar las estrategias en clase, si son lineales: es decir, se presenta a un filósofo, se lo ubica en el tiempo, se desarrolla su sistema y posteriormente se desarrolla otro del mismo modo (Granado, 2009). O por el contrario, existe una contextualización, relación con el contexto de vida de los educandos, con el objeto de lograr aprendizajes significativos.

Este posicionamiento del profesor en el aula puede exponer tres posibilidades: la positivista, la hermenéutica y la crítica, en cuanto a la relación de la selección del contenido didáctico con las actitudes epistémicas, la propia concepción de conocimiento, la influencia de la pedagogía y la interpretación que hace un docente sobre su disciplina (Bolívar, 1995).

En primer lugar, el positivismo llevó a pensar al conocimiento como la adquisición estable de un bien, pensando que se accedía a algo estructurado, cerrado y elaborado de manera externa, por lo que se deben seleccionar una gran cantidad de contenidos y “pasarlos” a los alumnos a fin de sumergirlos en la corriente del orden y progreso que permiten formar ciudadanos homogéneos y civilizados.

¿Qué es lo que pretende el positivismo? Que salga a la luz una uniformidad en aumento como resultado de la actitud específicamente científica (Hegselmann, 1995), porque conocer es iluminar y liberar de ciertas falsedades, moldeando y organizando los instrumentos intelectuales que posibiliten transformar la vida cotidiana mediante un trabajo colectivo y un sistema pretendidamente neutral.

Este proyecto positivista construye mediante esta concepción no sólo conocimientos, sino un modelo para la actividad de conocer que produce la reducción de los procesos a hechos, descartando la mayoría de las articulaciones y contradicciones (Gorodokin, 2005).

Si bien esta trayectoria epistemológica parece haber caído “en desuso”, algunos - aunque no de manera explícita y consciente- la siguen adoptando, pero además deja marcas latentes en la formación de los docentes y en la selección del contenido didáctico que se va transmitiendo de generación en generación. Lo que lleva a pensar en dos ejemplos: la designación de las características de los estudiantes como fenómeno homogeneizador y la selección de un lenguaje neutral y formal a fin de evitar ambigüedades.

El segundo enfoque que se puede mencionar y repasar es el hermenéutico, una propuesta que estaba fundamentada en el papel determinante del contexto socio-histórico-cultural en el que se producen los ‘descubrimientos’ y constituye el eje de una auténtica revolución epistemológica que afecta gravemente al concepto mismo de verdad (Vidal y Di Berardino, 2011).

Según esta perspectiva el sujeto pedagógico se encuentra (está presente) en la historia. La temporalidad es una orientación fenomenológica que otorga un valor al fenómeno educativo. El sujeto vive en la cotidianidad y se relaciona con el entorno fenomenológico; por lo cual, “posicionados en un modelo de investigación más próximo a las categorías de historicidad y de esteticidad, que a un conjunto de datos matemáticos que pueden caracterizar a la pedagogía “científica”” (Planella, 2005)

Otro aspecto relevante de este segundo enfoque es la importancia de la lingüística, pues el ser humano utiliza el lenguaje para comunicar sus experiencias de manera comunicativa, ya no para expresar un estado de cosas de manera neutral. A través del lenguaje se manifiestan la historia y las tradiciones.

En este sentido, se debe considerar que el giro hermenéutico propuesto y revitalizado por Gadamer (1998) que tiene consecuencias en la pedagogía y en la didáctica, no es tanto una metodología sino una forma de estar y leer los acontecimientos, e interpretar también lo que sucede, tanto en el contexto como en las interacciones con los otros sujetos y sujetos pedagógicos y los discursos que a través del diálogo estos otros sujetos comparten.

La selección del contenido didáctico desde el punto de vista hermenéutico debe penetrar la realidad, leerla, abordarla fenomenológicamente y comprenderla.

Al respecto, Planella retoma a Neef, al afirmar que ello:

Es en sí un profundo acto creativo; tenemos entonces por un lado, la persona que sabe y porque sabe hace. Hay gente que sabe hacer poesía, hay otras que son poetas; hay gente que sabe hacer música, hay otros que son músicos; hay gente que hace ciencia y hay otros que son científicos; esa es en el fondo la profunda diferencia. Ahora, no hay nada malo en hacer poesía, música o ciencia, lo que es malo es quedarnos solamente en el hacer, si nunca se llega a ser, y sólo se puede llegar a ser cuando dejamos o por lo menos hacemos un esfuerzo por dejar de ser fragmentados y nos integramos en aquello con quién o con qué queremos potenciarnos como seres humanos, es allí entonces donde podríamos decir que el que comprende es aquel que hace y que es, porque comprender es ser parte de, es penetrar la realidad (2005, p. 7).

Por lo tanto, la hermenéutica huye de reducciones numéricas de la realidad, de una búsqueda irracional de objetividad y de determinadas posiciones epistemológicas positivistas, ya que ofrece la posibilidad de situar al sujeto de la investigación en otras posiciones que le pueden permitir partir de su experiencia y de la experiencia de los otros.

En tercer lugar, bajo la denominación de paradigma crítico se agrupa a distintos enfoques de investigación que surgen como respuesta a las tradiciones del positivismo y el interpretativismo, con el objeto de superar el reduccionismo de la primera y el

conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea puramente empírica ni solamente interpretativa, sino que tenga una acción transformadora.

El acercamiento crítico al contenido didáctico y a la misma disciplina es la propuesta de teorizar a través de la práctica para alcanzar y formar una conciencia crítica ya que a lo largo de su desarrollo el sujeto va elaborando no sólo sus conocimientos, sino también las estructuras o mecanismos mediante los cuales adquiere esos conocimientos, es decir, construye su conocimiento del mundo, pero también su propia inteligencia (Piaget, 1986).

Desde el punto de vista de este enfoque el conocimiento es una construcción social en la cual interviene la cultura, la política, ciertos factores psicológicos e incluso espirituales. Así, conocer incluye múltiples etapas, sino todas, en las cuales selección, acumulación, percepción y construcción se integran unas a otras en una armónica dialéctica. Por eso, el conocimiento implica una comprensión general de la sociedad además de la descripción de casos específicos.

Al preguntarse e introducir de forma explícita la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento, esta concepción epistemológica y con sus consecuencias pedagógicas y didácticas hace que un profesor a la hora de seleccionar contenidos o preparar actividades se interrogue: para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se va a desarrollar su propuesta.

La muestra de estas tres posturas, enfoques o paradigmas epistemológicos indica que una aproximación epistemológica supone siempre una elección, ya que previo a la consideración de los problemas específicos de la didáctica, se aborda una cuestión relacionada con la epistemología y que consiste en averiguar qué se entiende o debería entenderse por ciencia; en este caso la pregunta es qué se entiende por Filosofía, para luego plantearse su enseñanza y cómo abordar la didáctica en un contexto educativo institucional de la escuela secundaria.

Entonces, la pregunta que alguien podría formularse antes de indagar en el contenido de la filosofía y las estrategias a utilizar en clase en el nivel secundario, podría ser: ¿qué se debe entender por ciencia? ¿Qué debe entender un profesor de filosofía por la disciplina que enseña y cómo enseñarla? Estas preguntas han generado múltiples respuestas, debates y confrontaciones.

Las respuestas a los interrogantes planteados contribuyen a “subrayar que existe una ardua polémica en torno a la construcción del conocimiento de la ciencia” (De Alba, 1990, p. 22); y es en el seno de esa polémica que se va a originar la discusión acerca del contenido de la filosofía, así las estrategias didácticas para su enseñanza.

Esto en un contexto disciplinar, donde las prácticas docentes en la escuela secundaria del espacio curricular de filosofía también se pone (o se debería poner) en discusión, a través de investigaciones, congresos, encuentros de docentes, las concepciones sobre la disciplina y cómo enseñarla en la secundaria.

Dicho debate estaría en línea con las tres perspectivas científicas señaladas anteriormente, que tendrá una influencia sobre los contenidos filosóficos, las estrategias didácticas y los objetivos de aprendizaje que despliegue el profesor en la clase. En este sentido, habría que indagar si su postura concuerda con una mirada positivista donde lo más relevante sea la transmisión del conocimiento, o una mirada interpretativa – hermenéutica, donde lo relevante sea la interpretación histórico social de los temas de la materia, o una perspectiva crítica, que ponga en el centro la interrogación, la pregunta, la duda. Asimismo, las configuraciones didácticas utilizadas en las clases de los profesores pueden presentar estas perspectivas científicas en forma individual, así como en forma interrelacionada, lo que muestra la complejidad de las interacciones educativas y las perspectivas para su análisis.

1.5.3. Fuentes para la enseñanza

Para abordar las fuentes tanto teóricas, como prácticas, para la formación del docente se debe tener en cuenta que existen programas de estudio, en este caso avalados por el Ministerio de Educación de la Nación, que determina el desarrollo de ciertos temas, basado en los contenidos, que se apoyan en la tradición, la historia, la bibliografía, los estudios o investigaciones realizadas, etc.

Por ende, se puede decir que un profesor de filosofía trabaja, por ejemplo, en su formación académica la historia de la filosofía, desde los antiguos hasta los contemporáneos, siguiendo las fuentes traducidas y la bibliografía experta disponible.

Sin embargo, dicho contenido de la materia en el nivel superior no queda supeditado a los grandes pensadores europeos, sino que, también se trabaja cuestiones

pedagógicas y temas relacionados al sistema educativo argentino. Pero, la ausencia de corrientes filosóficas o filósofos de Argentina, como de América, es una preocupación de algunos autores.

A pesar de ello, no solamente se utilizan fuentes de la filosofía tradicional, sino también lo que Diez y Moulines (1997) señala como el objetivo de la formación académica del educador, que es conocer y ser capaz de formular explícitamente determinadas propiedades o características de su actividad en interacción con los alumnos.

Sin embargo, para algunos autores, para analizar la enseñanza del profesor en el aula, no solamente se debe mirar su formación académica, sino también otros aspectos de todo su recorrido formativo (nivel primario, secundario, etc.), que nutren la tarea docente, a través de perspectivas que enriquecen la enseñanza del mismo.

Asimismo, se debe tener en cuenta las **estructuras y materiales didácticos**⁷, constituidos por los elementos, instituciones, organismos y mecanismos por los cuales los objetivos de la escolarización quedan plasmados. En este punto encontramos los currículos y sus secuenciaciones, los materiales para su aplicación, el sistema jerarquizado educativo (ministerios, supervisores, directivos, etc., fuentes de financiamiento y gremios).

También es importante considerar como fuente los **estudios académicos sobre la educación**, donde se pueden incluir tanto los trabajos acerca del quehacer docente, los procesos de enseñanza – aprendizaje, como así también los fundamentos éticos, normativos, epistemológicos y filosóficos de la educación.

Estas investigaciones pueden ser genéricas, como también específicas, y en el caso de la filosofía, a partir del año 2000, ha habido un auge por la didáctica de la filosofía con investigaciones acerca de su enseñanza, los materiales y los procedimientos que contribuyen a la formación en esa disciplina y sirven como base de conocimientos para su enseñanza.

En último lugar se podría hablar de la **sabiduría adquirida por la práctica**: que es el conocimiento que se va adquiriendo con el correr de los años, o mejor dicho, con la experiencia.

Shulman (1987) afirma que se debería valorar más la práctica, ya que es menos documentada y trabajada, concluyendo que el desafío es detenerse en la misma, a fin de

⁷ Las negritas en todo el texto son de quien escribe, salvo indicación de lo contrario.

crear una especie de base de datos, que sirva tanto a principiantes como a expertos a la hora de la enseñanza, siempre y cuando brinde buenos resultados.

1.5.4. Conocimiento pedagógico

Un licenciado en filosofía, debe ser especialista en filosofía, pues el plan de la carrera de filosofía en la Universidad Nacional de Rosario, afirma que:

La licenciatura en Filosofía se propone formar graduados universitarios con un profundo conocimiento de las problematizaciones, peculiaridades y multiplicidades que su objeto propone.

La carrera tiene como fin crear e impartir conocimientos filosóficos. Entiende por ellos al vasto campo de saberes que las diversas sociedades distinguen como el legado vital de las civilizaciones que se preguntan acerca de su propia existencia, de los individuos que la componen, de las prácticas socio-políticas y de la configuración de su cultura y de su ciencia (Escuela de Filosofía, 1985).

En cambio, si se analiza la fundamentación general del *Diseño Curricular* del Profesor de Filosofía se advierte lo siguiente:

El profesor [...] en Filosofía será un graduado con la adecuada formación filosófica, científica, pedagógica y humanística, de modo tal que pueda ejercer con idoneidad la planificación, conducción y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estará capacitado para el ejercicio reflexivo de la razón, para la fundamentación de los distintos campos del saber y el señalamiento de sus articulaciones, a partir de un trabajo creativo, participativo y solidario. Estará capacitado para integrarse en equipos interdisciplinarios de trabajo e investigación en las instituciones educativas. Será capaz de enriquecer, desde la especificidad de su disciplina, la transversalidad entre las Áreas que integran la EGB y Polimodal, y elaborar, producir y evaluar materiales didácticos adecuados.

Además, por la índole propia del saber filosófico, será un educador en el sentido grande de la palabra, capaz de suscitar en los educandos el gusto por la verdad, el aprecio del bien y la belleza, el deseo de justicia, facilitando de esta manera un

desarrollo armónico de la personalidad y el compromiso vital con la convivencia social y política democrática. (Decreto 696/01, Anexo V).

La diferencia entre los licenciados y los profesores radica en la **potencia pedagógica**, es decir, en la intersección que se encuentra entre tal o cual disciplina, en este caso la filosofía, y la pedagogía, debido a que los docentes tienen la tarea de que sea accesible, comprensible, para los estudiantes del nivel medio.

Ambos quizás comienzan a recorrer el mismo camino, pero se bifurcan cuando las ideas se combinan para ser enseñadas, motivando a los estudiantes. Es el paso de la comprensión particular a la comprensión de otros, lo que Shulman (1987, p. 187) llama “acto de razonar pedagógicamente” en el ejercicio de la docencia.

Un profesor siempre se pregunta “con qué” la idea comprendida por él se plasma en la realidad del otro: recursos, materiales, ejemplos, textos, libros, metáforas, analogías, imágenes, audios, etc. Selección pedagógica y adaptación que tiene en cuenta que:

La idea es captada, sondeada y comprendida por un maestro, quien luego tiene que darle vueltas en la mente para advertir sus diferentes facetas. Luego la idea es moldeada o adaptada hasta que pueda ser captada a su vez por los alumnos (Shulman, 1987, p. 183).

Es interesante pensar en este sentido en que la reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecuencial en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron (Dewey, 1998).

Es el profesor el que puede recurrir a una diversidad de enfoques y recursos y pasar de la potencia de sus ideas al acto de concretar el método que cree eficaz⁸, porque “una buena actividad es mejor que una buena potencia” (Aristóteles: 2004, p 1051).

Esta es la característica fundamental del profesor en cuanto conocedor de la potencia pedagógica, pues él es -parafraseando a Dewey (1.998)-, un “sugeridor de caminos” mientras que el experto sería quien se encarga de analizarlos, explicarlos, teorizarlos.

⁸Cf. Aristóteles. *Metafísica*, Libro IX, Caps. 6 – 9. Aristóteles decía que la “actividad es la existencia plena de la cosa, y no del modo en que decimos que está en potencia”. Pensamos que podemos aplicar estas nociones del estagirita para comprender el paso de las ideas de los profesores de la potencia a la actividad.

1.5.5. La configuración de la didáctica de la materia en el aula

En principio cabe citar a Frassinetti (2000), quien sostiene que un análisis de la enseñanza debe pensar en describir y comprender las buenas prácticas, dado que la configuración didáctica da muestra del carácter particular del abordaje de un campo disciplinar, generando formas particulares en la práctica; y cada configuración expresa la pericia y las decisiones propias del docente.

Según dicha autora cada docente en cada situación específica genera su propia configuración didáctica, reconstruyendo el contenido disciplinar, el método y los recursos que emplea en función de ese particular grupo de estudiantes con el que trabajará, por lo que no solo hay que tener conocimientos disciplinares sino también hay que conocer las características de la disciplina, pues se podría dar una aplicación rígida y esquemática de los mismos.

Es así como hay que reivindicar la espontaneidad del docente, quien es un sujeto creativo y con capacidad de decisión que evalúa y ajusta permanentemente su práctica en función de la situación del aula, y no un mero instrumento que pone en práctica de modo rígido y esquemático las directivas emanadas de otros.

En este contexto, cabe afirmar que la caracterización de buenas configuraciones didácticas son aquellas que favorecen la comprensión en sus alumnos.

Litwin (1997) también afirma que otro ejemplo de patrón de mal entendimiento de la enseñanza de la didáctica consiste en considerar que es condición de buena práctica de la enseñanza organizar y planear la clase recurriendo a las dimensiones de la agenda clásica. Si el docente define anticipadamente los objetivos de la clase, selecciona contenidos, planea actividades y determina la propuesta evaluadora en relación a los objetivos es probable que sea una buena clase.

Un profesor planifica, piensa, supone en dos sentidos: reflexiona acerca de los contenidos y metodologías y a la vez busca los recursos materiales, pero de ninguna manera se queda supeditado en el objetivo de un papel institucional.

Las planificaciones suponen una guía, un horizonte pero no constituyen una atadura a la filosofía, pues ciertamente hay que atender a lo espontáneo, al contexto.

No ha habido ni hay acuerdo acerca de la naturaleza y práctica de la filosofía, de modo que la manera en que esta se concibe, influye a la hora de decidir criterios de buena o mala práctica docente en el aula.

En este sentido, Obiols (1987) recupera a Gramsci, quien sostiene que la enseñanza será diferente para quien conciba a la filosofía como una actividad profesional intelectual, propia de expertos y especialistas, que para aquel que se proponga que todos sus alumnos o alumnas pueden ser filósofos, en el sentido de ser capaces de elaborar la propia concepción del mundo de manera consciente y crítica, así como participar activamente en la elaboración de la historia del mundo, esto es ser guía de sí mismos.

Del conocimiento de la filosofía en general o de alguna temática particular, la deducción trascendental de las categorías de Kant, por ejemplo, no se sigue que tal o cual profesor, tenga las habilidades necesarias para trabajarlo con sus alumnos.

Asimismo, actualmente el desafío del docente es lograr que los temas de la materia puedan ser puestas en común con los alumnos a través de estrategias significativas, comprensibles. Pero ello implica también adoptar un modo de enseñanza, que surge a partir de una perspectiva, una concepción, una relación con la filosofía, -o como afirma Cerletti (2008)- con la problemática enseñar filosofía.

En este sentido, la didáctica se concibe como la disciplina que ayuda a enseñar, planteándose aportar elementos para que el docente en formación o el profesor en ejercicio realicen una reflexión acerca de la práctica de enseñanza, práctica que, se admite, se diferencia según las distintas disciplinas, las edades de los estudiantes y los contextos socio-culturales e institucionales en que se desarrolla.

Por eso, buscar en la propia disciplina, en la filosofía, en sus características propias y en su historia, los elementos fundamentales para su enseñanza constituyen la base de la construcción de las estrategias didácticas a ser utilizadas en el aula, en el proceso de enseñanza – aprendizaje, junto a los estudiantes.

1.5.6. Contenido Filosófico en los programas de estudio

Los programas vigentes y la mayoría de los libros de texto responden a un enfoque tradicional, tendiente a que la filosofía en la escuela secundaria tenga por objetivo general que los alumnos comprendan determinados contenidos conceptuales filosóficos más o

menos clásicos y pertenecientes a la tradición occidental, estructurados más bien en forma problemática que histórica. En algunos casos se llega a plantear una comprensión crítica de dichos contenidos lo que supone cierta posibilidad para el alumno de llegar a un juicio personal sobre los mismos (Obiols, 2001).

Dicho autor indica que desde hace varias décadas se viene impulsando el planteo de incluir más contenidos procedimentales y actitudinales, de "enseñar a pensar" a los alumnos a través del ejercicio de dicho pensamiento sobre temas filosóficos, por lo que hay mayor acuerdo entre los docentes en que la enseñanza filosófica en la escuela secundaria debe tener dos caras: la informativa y la formativa, es decir, la filosofía y el filosofar, y en términos de contenidos, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales: la comprensión crítica de ciertos contenidos filosóficos significativos, el desarrollo de habilidades comprendidas bajo el nombre de pensamiento crítico y el desarrollo de actitudes de tolerancia y discusión racional de ideas filosóficas.

El primer campo de contenidos, seguramente el más clásico, supone que el alumno logre comprender conceptos, problemas, teorías, desarrollos históricos, etc., que por algún motivo se puedan considerar significativos; el segundo, desarrollar capacidades como la de realizar esquemas conceptuales, comparar tesis filosóficas, explicitar criterios que se hallan implícitos en clasificaciones, caracterizaciones y/o definiciones en textos filosóficos, reconstruir argumentos, adoptar posiciones frente a tesis propuestas justificando su aceptación o rechazo, formular objeciones frente a textos filosóficos, rastrear ambigüedades y vaguedades semánticas, y demás habilidades comprendidas bajo el nombre de "pensamiento crítico"; el tercer contenido pertenece al campo socio-afectivo y consiste en que el alumno logre desarrollar una actitud abierta a distintos puntos de vista, cierta amplitud mental y hábitos que privilegian la discusión racional de ideas filosóficas (Obiols, 2001, p. 7).

Pero el problema con la filosofía no es que nadie sepa en qué consiste su contenido, sino que muchos creen saberlo y que lo proclamen de maneras variadas e incompatibles. Ahora bien, en cualquier situación de enseñanza de filosofía, lo que emerge siempre, se quiera hacer evidente o no, es el contacto que mantiene con ella quien asume la función de enseñar, quien se despliega en la filosofía, sobre la filosofía, desde la filosofía (Cerletti, 2015).

La distinción entre conocimiento didáctico y contenido filosófico no es tarea fácil, ya que la actividad filosófica y la enseñanza de la filosofía están integradas. Cabe la pregunta entonces: ¿se logra que la instancia de dar clases se constituya en un vehículo para que los alumnos relacionen los temas con la realidad cotidiana, a fin de problematizarla, cuestionarla?

Enseñar filosofía, afirma Cerletti (2015), es hacer filosofía, y así toda enseñanza de la filosofía debe ser, en sentido estricto, una enseñanza filosófica, es decir que toda enseñanza de esta materia consiste esencialmente en una forma de intervención filosófica. Por ello el contenido filosófico en la enseñanza secundaria puede entenderse como un “saber” que es desplegado por el profesor junto a los alumnos. Y si bien no existe un acuerdo sobre qué es la filosofía y por lo tanto cómo enseñarla, sino más bien distintas posturas que se traducen también en la enseñanza secundaria, las autoridades educativas realizan una selección de temas, autores, estrategias didácticas, técnicas y objetivos procedimentales, que se materializan en un plan de estudio diseñado por el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe y avalado por la cartera ministerial homónima de la Nación Argentina.

Allí se expresan los lineamientos que deben tenerse en cuenta para desarrollar las clases, a ser valorados y utilizados por el profesor, pero que no debe suponer una limitación para el abordaje de los temas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, sino un comienzo y búsqueda.

La materia prima del filosofar siempre es el contenido filosófico, que en esta tesis se entiende como el conjunto de temas, autores, conceptos, que los profesores desarrollan en el aula. Esto se da en un marco institucional, donde el diseño curricular del secundario propone como objetivo que los estudiantes logren un aprendizaje significativo, que debe ser integral, sin dejar de incluir los textos, conceptos, teorías filosóficas y las filosofías, ni los procedimientos, actitudes, problemas, nuevas tecnologías, entre otros.

Siguiendo cierta tradición parece que enseñar significa fundamentalmente hablar, esto es, exponer ante un auditorio: “mientras enseña, quizás no esté filosofando, pero por lo menos está hablando de filosofía” (Gilson, 2004, p. 28).

Sin embargo, Gallo y Kohan decían: “un profesor que sólo reproduzca, que solo diga aquello que fue dicho antes no es, de hecho, un profesor de filosofía; profesor de

filosofía es aquel que dialoga con los filósofos, con la historia de la filosofía, y claro, con los alumnos, haciendo del aula de filosofía, algo especialmente productivo” (2000, p. 182).

En la misma línea, quien escribe, se niega a enseñar la filosofía como una serie de conceptos, teorías o historias, como una serie de “resultados” obtenidos por los filósofos para adornar una “cultura general”; así como también a la fácil salida de “enseñar a pensar” en el vacío, lo que supone, por el contrario, pensar a partir del leal saber, entender y sentir de cada uno.

Ello supone que esta enseñanza no pone en el centro del aprendizaje escolar a la didáctica, ni tampoco considera que por el sólo hecho de presentar los temas del plan de estudio en términos de preguntas filosóficas o el filosofar, se podría lograr aprendizajes significativos en los alumnos del nivel secundario; sino que implica entender que la filosofía posee una didáctica específica, aunque también se debe tener en cuenta los aportes que se puedan tomar de la didáctica general.

Frente a estas dos posiciones la propuesta superadora es filosofar desde la filosofía, esto es: el proceso de enseñanza filosófica debe plantearse de modo simultáneo y articulando el contenido y la didáctica del mismo. Es decir, que quien suscribe entiende que enseñar contenidos conceptuales filosóficos implicaría desarrollar conceptos, métodos, teorías, desarrollos históricos: aunque también se debe tener en cuenta los lineamientos pedagógicos propuestos en el diseño curricular de la asignatura del nivel secundario que propone estrategias, técnicas para desarrollar los temas, no solamente desde la acción de filosofar.

En este contexto escolar, aprender a filosofar podría ser aprender procedimientos y actitudes filosóficas: métodos, ejercicios filosóficos, técnicas filosóficas, hábitos, disposiciones, valores. Es aprender a leer críticamente, a detectar supuestos, a discutir racionalmente ideas filosóficas (Cerletti, 2008, p. 82).

Estas dos formas de enseñar y aprender, que según dicho autor refieren a hablar sobre filosofía o a la acción de filosofar, pueden estar presentes en el aula, pero es interesante (como se plantea en la presente investigación) analizar la concepción sobre la enseñanza de la filosofía presentes en las estrategias que se utilizan para el desarrollo de los temas al momento de dar clases, en el secundario. Es decir, revisar el cómo, aunque ello también implique tener en cuenta el qué (los conceptos teóricos que se deben abordar),

y el para qué, pues éstos últimos tendrían alguna relevancia, para que el docente determine la manera de encararlo en el aula, junto a sus alumnos.

1.5.7. La formación del Profesor de filosofía

El profesor de filosofía no se “forma” con solo adquirir algunos contenidos filosóficos y otros pedagógicos y luego yuxtaponerlos. En realidad se va aprendiendo a ser profesor desde el momento en que se empieza a ser alumno: se van internalizando esquemas teóricos, pautas de acción, valores educativos, formas de acercamiento al estudiante (Alliaud, 1998).

Dicha autora sostiene que el docente aprende a enseñar enseñando, pero también aprende y aprendió a enseñar aprendiendo cuestiones ligadas a ese oficio durante su trayectoria escolar previa, también como alumno del profesorado y finalmente en su rol de maestro o profesor de escuela.

En este sentido, un educador dispone -casi espontáneamente- de una multiplicidad de teorías, por lo general inconexas, inestables, desarticuladas, algunas hasta contradictorias entre sí, que ha ido incorporando en su formación escolar, así como de estudiante en el profesado, y finalmente como profesor.

Si bien tiene incidencia, aunque escasa, la formación docente inicial, en los graduados en filosofía, también debe pensarse en los momentos anteriores, como estudiante y en los momentos posteriores, como profesional, pues constituyen instancias importantes para su aprendizaje laboral, y por ende podría incidir en la forma en que se aborda el desarrollo de la materia junto a los educandos.

Los estudiantes de profesorado de filosofía recorren un importante trayecto como aprendices de contenidos específicos de filosofía, pues conocen y viven, en su propia experiencia, lo que sus profesores de filosofía han considerado qué es la filosofía y también lo que han supuesto qué es enseñarla y aprenderla.

A través de esta experiencia como alumnos, han ido conformando, por lo general de manera bastante acrítica, una idea de lo que significaría ser un ‘buen’ o un ‘mal’ profesor, por lo que en el proceso de aprendizaje se fueron constituyendo como estudiantes, pero también como docentes, ya que de manera consciente o inconsciente, a la par de algunos contenidos de la filosofía han “aprendido” formas de enseñarla. (Cerletti, 2008, p. 56)

Así, un profesor de filosofía no se forma solamente asistiendo a algunas asignaturas pedagógicas o didácticas que se complementan en algún momento con otras más específicamente filosóficas, sino que la formación es la carrera en su conjunto y en el caso de la filosofía es importante el impulso que llevó a esa persona a querer estudiar la disciplina: una lectura de adolescente, su acercamiento en la escuela secundaria, un audiovisual, etc. Por ende, según dicho autor, al docente de filosofía lo “forman” todos los que tienen a su cargo contenidos disciplinares y contenidos pedagógico – didácticos, aunque de manera especial se forma en las materias no pedagógicas, pues hay que asumir que quien llega a las materias de enseñanza o didáctica lo hace con un bagaje filosófico.

El qué (contenido filosófico y/o curricular) y el cómo (didáctico) y el para qué (político) en la situación enseñar filosofía no se encuentran de ningún modo separados, pues considerar la didáctica únicamente como un reservorio de estrategias pedagógicas, así como imaginar que un buen profesor o profesora es quien se preocupa por “técnicas generales de enseñanza”, no tiene en cuenta, en primer lugar, los avances en el propio campo pedagógico y, en segundo lugar, los aportes que esta misma disciplina puede ofrecer a la enseñanza de la filosofía (Gómez y Nesprías, 2015).

Plasmar su propuesta requiere desplegar todo el arsenal de habilidades, procedimientos y argumentaciones propiamente filosóficas, pero también incorporar los avances provenientes de otras disciplinas respecto de los sujetos, los métodos y las discusiones didácticas propiamente dichas.

Gran parte de la socialización del profesor/a se adopta en las interacciones en la sala de profesores, en el aula o en los espacios y momentos compartidos entre quienes trabajan en una misma escuela. Allí se aprende a ser docente, según Gómez y Nesprías (2015), porque la reflexión solitaria sobre las propias ideas y sobre el propio proceso formativo tiene sus límites y la profesión requiere trabajo compartido, construcción colectiva.

1.5.8. El profesorado en Argentina

En Argentina desde los inicios del siglo XX comenzó a desarrollarse el proceso de autonomía y profesionalización de la filosofía, por lo que la formación de profesores de la disciplina se lleva adelante en gran medida en la universidad pública.

En este sentido, las universidades de Buenos Aires, La Plata, Córdoba y Tucumán fueron las que, con sesgo diverso, comenzaron con la formación de los primeros profesores de filosofía, profesionales que llevarían adelante la enseñanza en las escuelas secundarias.

Hasta ese momento quienes se dedicaban a la filosofía habían sido abogados, médicos o ingenieros con inquietudes filosóficas, que en muchos casos se constituyeron en referentes importantes del desarrollo de la disciplina en el país, como Alejandro Korn o el propio José Ingenieros.

Originalmente, el profesorado de filosofía fue concebido en el contexto de una clara hegemonía del positivismo, pues fue estructurado y diseñado como el resultado de una correlación de dos bloques de complemento necesario, una formación específica – o técnica – y una formación docente, a través de la cual los futuros docentes recibían instrucción en antropología, anatomía y fisiología del sistema nervioso, psicología, metodología, higiene escolar, historia de la educación, legislación escolar y prácticas pedagógicas.

Actualmente, un profesor de filosofía es formado en un conjunto de materias específicas (filosóficas) y la formación docente proviene de ciencias de la educación.

De esta manera su trayectoria formativa se reduce prácticamente a la adquisición de algunas herramientas provenientes del campo de las ciencias de la educación para culminar en las prácticas en el aula, con alumnos.

Ello indica que la formación de docentes en esta área fue concebida en términos de yuxtaposición de contenidos propios de la filosofía y las ciencias de la educación, pues enseñar esta materia consiste, desde esta expectativa, en poder transmitir los contenidos propios de la filosofía, apelando a un conjunto de saberes que aportan el conocimiento sobre los modos de aprender de los estudiantes, sobre los métodos que permitan aquella transmisión, acordes a esos modos de aprender.

A partir de la década de 1.980 en nuestro país se proporcionan actividades, recursos y métodos novedosos para la enseñanza de una disciplina que no se había tenido en vista hasta el momento, salvo excepciones, producciones específicas referidas a cuestiones didácticas y destinadas a profesores y profesoras de filosofía de enseñanza de nivel medio. Abonan esas producciones una serie de encuentros, publicaciones, trabajos, investigaciones.

En este contexto, en 1995 se publicó el documento ‘Reforma educativa y enseñanza de la filosofía’, que advertía sobre la situación de la enseñanza de la filosofía ante las transformaciones que se estaban desarrollando en esa época.

Posteriormente se realizó una indagación de tipo cuantitativo acerca de la situación de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio y se organizan las Jornadas sobre Enseñanza de la filosofía, a partir del año 1.993 (Agratti, en Obiols y Rabossi, 2000).

Sin embargo, los antecedentes en la temática abordada es una cuestión inconclusa, y remiten a la disyuntiva planteada por los autores desarrollados, acerca de que el planteo de que la filosofía tiene su propia didáctica, así como sostener que no la necesita. Lo más conveniente sería, al decir de Boavida (2006) ir al encuentro de una filosofía de la educación, o sea, reconocer la didáctica de la filosofía, pero incorporar elementos que permitan utilizar múltiples estrategias, provenientes también de la didáctica general (utilizadas por otras disciplinas).

En este caso, el presente estudio se enfoca en graduados de una institución universitaria estatal y dos institutos superiores de formación docente, aclarando que en la primera también se ofrece la carrera de Licenciatura en Filosofía, la que no se dicta en los demás establecimientos.

Los alcances más relevantes de la carrera del Profesorado en Filosofía en el establecimiento universitario son: planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza – aprendizaje en el área de filosofía; y asesorar en lo concerniente a los aspectos teóricos – metodológicos relativos a la enseñanza de la filosofía.

El plan de estudios dispone una formación específica en filosofía y una formación docente comprendida por cátedras con orientación pedagógica. Se cursa durante 5 años, y en el último se realiza una residencia educativa, para la graduación.

En tanto, los institutos superiores de formación docente establecen 4 años de duración, donde se desarrollan todas las cátedras referentes al contenido de la filosofía, como a la pedagogía, contemplando una residencia en el último año.

Esta residencia comprende la práctica y el análisis del rol docente, a través de un ejercicio teórico – práctico, que son necesarios superar para la obtención de la graduación, según lo establece el programa de estudios.

Asimismo, es importante aclarar que en el Instituto de orientación religiosa, también se incluyen cátedras que tienen por objeto el estudio de la Biblia y la Teología, así como el griego, el latín, y la Educación Sexual Integral, entre otros.

Por su parte, en el instituto superior de gestión pública el plan de estudios es similar a la institución mencionada anteriormente, sólo que no se dictan las cátedras referidas a la Biblia y la Teología, dado que es un establecimiento sin orientación religiosa. En su lugar, en los espacios opcionales se dictan las materias de sociología y ciencia política.

Es importante mencionar que en el año 2017 el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, aprobó un nuevo plan de estudios, el número 425/17, que otorga el título de Profesor de Educación secundaria en filosofía para los Institutos superiores públicos de tanto gestión pública como privada.

Por su parte, las escuelas de nivel secundario en donde están insertos los profesores entrevistados son de gestión pública y privada. Las primeras son las que dependen en forma directa del Ministerio de Educación de cada provincia o estado municipal; y las de gestión privada son financiadas por el Estado, pero gestionadas por instituciones religiosas u otras organizaciones de la sociedad civil.

1.5.9. El diseño curricular y la planificación docente

El diseño curricular es un documento que traza los lineamientos de la enseñanza en los distintos niveles educativos, en este caso el secundario. Es elaborado por los Estados provinciales o municipales y debe ser aprobado por el Ministerio de Educación de la Nación, para ser reconocido como documento oficial que se torna en una guía para los docentes al momento de elaboración de sus planificaciones.

En este caso, el diseño curricular de la provincia de Santa Fe, indica que la materia Filosofía forma parte de la formación general del Ciclo Orientado, es decir, de los espacios curriculares que corresponden a los tres últimos años del cursado del nivel secundario, luego del ciclo básico.

En cuanto a cómo debe ser presentada dicha materia a los estudiantes, el documento citado es claro, cuando expresa:

...la Filosofía en el presente Diseño Curricular será entendida, no como una sucesión de sistemas consagrados representativos de las tradiciones de pensamiento que deben ser reproducidos y repetidos, sino como una práctica de pensamiento reflexiva, problematizadora y rigurosa, que tiende a cuestionar lo establecido y a interpretar y elaborar respuestas enmarcadas en un contexto a partir del cual dichas problemáticas cobran significado (Diseño Curricular Santa Fe, 2014, p. 225).

Asimismo, aclara que en la enseñanza y el aprendizaje de este espacio curricular se tendrá en cuenta un doble abordaje. Por una parte, el reconocimiento de la Filosofía como un cuerpo teórico históricamente producido y en permanente construcción, que implica un posicionamiento superador de todo dogmatismo, presentándose a los estudiantes como un modo de saber siempre inconcluso, discutible y cuestionable.

Señala que sus conceptualizaciones, sistemáticamente elaboradas, serán abordadas como aportes para pensarse a sí mismos y en relación con las problemáticas actuales relevantes.

Puntualiza que, se tenderá a que los estudiantes aprendan a filosofar desnaturalizando lo natural, interrogando lo obvio, revisando concepciones ingenuas, resignificando conceptos, problematizando sus modos de vincularse con los saberes; pensando alternativas; dialogando e indagando con otros.

En esta primera aproximación a dicho documento puede observarse la importancia que se le brinda a posibilidad de que el alumno aprenda a filosofar, aunque posteriormente se profundizará sobre el tema y se verá que, según los docentes esta propuesta u objetivo que se propone el diseño curricular no es fácil de lograr por varias razones, pero que a su vez el propósito de la materia no es principalmente que los alumnos sean filósofos, sino que puedan pensar, problematizar, cuestionar, criticar, etc., la realidad en la que viven.

Por su parte, el modo en que el diseño curricular elaborado por el Estado y expertos en Educación, llega o se plasma en las aulas, es a través de la propuesta que los profesores realizan a las escuelas en forma de la denominada planificación de la materia a desarrollar, juntamente con los alumnos.

Una vez aprobada por la institución escolar esta planificación es una guía de los temas a ser tratados en las clases, así como de las estrategias a utilizar en el proceso de

enseñanza – aprendizaje, y los objetivos que el docente se propone lograr durante el año académico.

Asimismo, allí se expresa con claridad los procedimientos que se llevarán a cabo, tanto para el desarrollo de los temas, así como para la evaluación. También se suelen explicitar allí los recursos a ser utilizados en el aula, las actividades a realizarse, los contenidos que se priorizan dentro del esquema de la materia, entre otros.

En este sentido, es importante aclarar que las planificaciones poseen características diversas, pues expresan la perspectiva de cada profesor que la presenta, exponiendo su forma de encarar la materia que va a desarrollar junto a los alumnos.

Es decir, que la planificación del docente estaría expresando en gran medida la perspectiva del docente sobre los temas y las formas de desarrollarlos, así como los objetivos relevantes, propuestos por el diseño curricular y que deben ser desplegados en la clase.

CAPÍTULO II

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque metodológico

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, con el objeto de analizar y sistematizar los datos proporcionados por el trabajo de campo, a fin de comprender con una perspectiva más amplia, la temática abordada.

El enfoque metodológico cualitativo, según Vasilachis (1993), depende fundamentalmente de la observación de los actores en su propio terreno y de la interacción con ellos en su lenguaje y con sus mismos términos.

En tanto, que según Hernández Sampieri (2006), el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados.

Por otra parte, con respecto al diseño de las investigaciones, Dei (2.006) afirma que a groso modo se pueden clasificar en:

- a) Exploratorias: las que se aplican cuando en un ámbito del saber existe poca o nula información vinculada al tema.
- b) Descriptivas: que recogen información, sistematiza y evalúa en cierto modo las propiedades o características de una población o fenómeno determinado.
- c) Explicativas: que procuran responder a las causas y motivos del comportamiento de los fenómenos, mediante la interpretación de los hechos en las ciencias humanas.

Según dicha clasificación, el presente trabajo utiliza un enfoque exploratorio y descriptivo, pues contando con cierta información seleccionada se realizará un trabajo de campo, cuyo objetivo será analizar y comprender las concepciones sobre la enseñanza de la filosofía presentes en las estrategias didácticas utilizadas por los profesores de filosofía en el nivel secundario, para llevar a cabo su labor docente.

Por otra parte, para llevar a cabo el presente trabajo se considera relevante plantearlo como casos de estudio, dado que al ser una investigación cualitativa se parte de

situaciones, experiencias particulares de docentes para analizar el contexto educativo del área de filosofía.

2.2. Operacionalización de las variables de la investigación.

Dimensiones	Variables	Indicadores	Preguntas Orientadoras	Técnicas / Instrumentos
Concepciones sobre qué enseñar en la materia filosofía del nivel secundario	Concepciones sobre la enseñanza de la filosofía presentes en las prácticas docentes	-Perspectivas del docente sobre el concepto de la filosofía. -La enseñanza de la filosofía según la mirada de los profesores del secundario.	¿Qué entienden los profesores de filosofía del nivel secundario, de la ciudad de Rosario, por contenido a enseñar en la clase de filosofía? ¿A qué concepciones sobre la filosofía remite su noción de contenido a enseñar?	Entrevista
Concepciones sobre cómo enseñar filosofía en el nivel secundario		-Aspectos didácticos de la formación docente que tienen presentes en el desarrollo de sus clases. -Procedimientos, técnicas y herramientas utilizadas en el aula por el profesor/a.	¿Qué estrategias didácticas declaran utilizar en sus clases, qué relación tienen las estrategias con su concepción de contenido filosófico o contenido curricular? ¿Identifican los profesores de filosofía a qué paradigmas se inscriben sus concepciones sobre qué y cómo enseñar filosofía en la escuela y la incidencia que tuvo su formación en esas concepciones? ¿Establecen relaciones entre qué y cómo enseñar?	Entrevista Análisis de documentos: plan de estudio, diseño curricular, planificaciones docentes, etc.
Concepciones sobre para qué enseñar filosofía en el nivel secundario.		-Objetivos que se propone en el aprendizaje del alumno/a.	¿Para qué los profesores de filosofía utilizan las estrategias didácticas que declaran llevar a cabo en sus clases? ¿Por qué utilizan dichas estrategias? ¿Qué considera fundamental que el alumno conozca sobre la filosofía?	Entrevista. Análisis de documentos: plan de estudio, diseño curricular, planificaciones docentes, etc.

2.3. Dimensiones de investigación

- **Concepciones sobre la enseñanza de la filosofía:** se retoma la perspectiva de Cerletti (2008) acerca de la enseñanza de este espacio curricular, que según dicho autor, expresa dos grandes posturas comprendidas en enseñar la historia de la filosofía o enseñar a filosofar, aunque otros autores, como José (2014) afirman que existen otras categorías de análisis para comprender lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje del saber filosófico.

En este contexto se toman las siguientes sub-dimensiones:

a) Concepción sobre qué enseñar: refiere al contenido de la materia filosofía en el nivel secundario.

b) Concepción sobre cómo enseñar: hace referencia a las estrategias didácticas, las acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados. Una estrategia didáctica se constituye en un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida, que se pone en desarrollo en la clase.

c) Concepción sobre para qué enseñar: refiere a las metas, los logros que el profesor de filosofía se plantea que el alumno alcance a través del desarrollo de las clases.

2.4. Métodos y técnicas a utilizar

- **Método:** es una investigación exploratoria y descriptiva, que a través de casos de estudio para el análisis de los datos, con un enfoque metodológico cualitativo, busca comprender las concepciones de la enseñanza de la filosofía, presentes en las estrategias didácticas desplegadas por los docentes en el desarrollo de la materia en el nivel secundario.

- **Población objeto de estudio:** docentes de la asignatura filosofía, que se desempeñan en escuelas secundarias de la ciudad de Rosario.

- **Unidad de análisis:** las concepciones sobre la enseñanza de la filosofía, que pueden visualizarse en las estrategias didácticas, las planificaciones y los discursos de los profesores de filosofía en el desarrollo de las clases, en la enseñanza media.

- **Muestra:** seis docentes, seleccionados en forma intencional o dirigida por el investigador. Serán dos docentes por cada escuela seleccionada y egresados de distintas universidades e institutos de formación docente, a fin de tener una perspectiva más amplia sobre la temática.

Según Hernández Sampieri (2006) la muestra no probabilística, dirigida o intencional en el enfoque cualitativo, son de gran valor, pues al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, se logran obtener los casos (personas, objetos, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer la posibilidad de obtener una amplia perspectiva en la recolección y posterior análisis de los datos.

En este caso se opta por seleccionar docentes que estén dando clases en varias escuelas secundarias, a fin de tener una perspectiva más amplia, y buscando la máxima variabilidad en los docentes estudiados.

Por ello, los criterios de selección de los profesores para la entrevista son:

1. Institución de Formación: la institución que egresó (serán dos egresados de la Universidad pública de Rosario, dos egresados de un Instituto de Formación Docente privado, y dos egresados de una Escuela Normal Superior de Formación Docente de la ciudad de Rosario).
2. Experiencia: con distintos años de trayectoria como profesor en las escuelas seleccionadas.
3. Sexo: se tratará de que al menos la mitad de las entrevistadas sean mujeres y el resto varones.
4. Escuelas: tres escuelas públicas (una de mayor cantidad de alumnos y otra más pequeña); y tres escuelas de gestión privada pertenecientes a instituciones religiosas tanto católicas (dos), como de otras religiones (una), que presentan proyectos institucionales educativos diversos.

Tabla N° 1. Casos de estudio

Caso de estudio	Sexo		Institución de formación			Años experiencia			Escuelas
	M	F	Universidad pública	Instituto Superior Privado	Escuela Normal Superior	Menos de 5	6 a 15	Más de 15	
1	X		X					X	-Pública A

2		X		X		X			-Privada B
3	X			X			X		-Pública C
4		X	X			X			-Privada D
5		X			X		X		-Pública E
6	X				X			X	-Privada F

Fuente: elaboración propia.

2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

a) Fuentes primarias:

➤ **Entrevista:** para Hernández Sampieri (2.006) las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).

En este caso las entrevistas se realizarán a seis profesores de filosofía de nivel secundario, a dos egresados de la Universidad pública y a dos egresados del Instituto Superior de Formación Docente privado, y a dos egresados de una Escuela Normal Superior de formación docente, de la ciudad de Rosario.

El objetivo de la implementación de entrevistas radica en responder a las siguientes preguntas:

- 1-¿Qué es para Usted la filosofía?
- 2- ¿Cuáles cree Usted que son los contenidos propios de la filosofía?
- 3- ¿Qué considera fundamental que el alumno conozca sobre los contenidos propios de la filosofía?
- 4- ¿Cuáles contenidos cree que deben dejarse para ser desarrollados en el nivel universitario?
- 5- ¿Según su perspectiva qué se debe enseñar en la materia filosofía en el secundario?
- 6- ¿Está de acuerdo con el programa de estudio que debe enseñar?
- 7- ¿Realiza algunos ajustes en el contenido del programa, cuáles? ¿Cuándo? ¿por qué?

8-¿Qué concepciones o nociones sobre la filosofía tiene presente al momento del dar clases?

9- ¿Estas concepciones están también en los contenidos básicos comunes a desarrollar, según la propuesta del diseño curricular?

10- ¿Cómo presenta y desarrolla los temas en el aula? ¿Qué estrategias didácticas utiliza?

11- ¿Cómo se debe enseñar filosofía en el secundario, según su perspectiva?

12- ¿Utiliza las mismas estrategias didácticas planteadas por el diseño curricular o incorpora otras? ¿En caso de incorporar cambios cuáles son?

13- ¿Cómo fue aprendiendo a desarrollar las clases?

14- ¿Qué nociones sobre la enseñanza de su formación docente o de otras etapas de su trayecto formativo identifica en su práctica actual?

15- ¿Qué influencia de otras personas reconoce en su forma actual de dar clases?

16- ¿Para qué Usted enseña filosofía en el secundario?

17- ¿Según su experiencia sabe qué propósito se proponen los docentes de filosofía para el desarrollo de sus clases?

18- ¿Observa una relación entre los conceptos a enseñar y las estrategias didácticas para desarrollar los mismos?

19- ¿Según su experiencia podría decirse que el qué enseñar influye o determina el cómo enseñar? ¿Cuál es su postura al respecto?

➤ **Análisis de documentos:** según Hernández Sampieri (2006) corresponde a una técnica de recolección de datos cualitativos, que posibilita, juntamente con otras técnicas, la elaboración de las categorías o conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador, para organizar los resultados o descubrimientos relacionados con un fenómeno o experiencia humana que está bajo investigación.

En este caso se analizarán:

a) Los planes de estudio del nivel secundario, para relevar las materias de contenido filosófico que se observan en las escuelas donde dan clases los docentes contactados para la presente investigación.

b) Las planificaciones de los docentes: para analizar el contenido curricular, las estrategias de enseñanza y los objetivos de aprendizaje de los alumnos, que se proponen los educadores. También posibilita indagar la bibliografía utilizada en clase, a fin de comprender cómo presentan la filosofía los materiales bibliográficos utilizados por los profesores.

b) Fuentes secundarias:

También se tienen en cuenta:

- Plan de estudios de la carrera de Profesorado en Filosofía en instituciones superiores estatales y privadas, con el objeto de indagar la formación docente de los profesores del nivel secundario seleccionados para esta investigación.

- Investigaciones sobre la temática: para desarrollar los antecedentes de la investigación, así como ampliar los conocimientos sobre la temática abordada.

- Artículos periodísticos: para contar con más información actualizada sobre el tema, y que puede ser seleccionada para incluir como elemento teórico.

- Búsqueda de información en internet: para ampliar el marco teórico – metodológico sobre el tema de investigación.

2.6. Plan de análisis

- Comprende varias etapas, posteriormente a la recolección de datos recogidos en las entrevistas y de los documentos (planificaciones de docentes, diseño curricular y materiales bibliográficos utilizados para el desarrollo de las clases):

a) Evaluación de la muestra inicial, confirmación o ajustes, según Hernández Sampieri (2006), donde se evalúa la posibilidad de incluir cambios en la muestra.

b) Revisar todos los datos (material inicial y adicional).

c) Organizar los datos e información, determinando criterios de organización, que en este caso serán las dimensiones de análisis.

- d) Tratamiento de los datos, que implica transcribir la información en texto, realizar cuadros o digitalizar imágenes, entre otros.
- e) Construir categorías de análisis a partir de los datos recogidos.
- f) Agrupar y relacionar categorías.
- g) Generar conclusiones sobre la temática.

2.7. El análisis interpretativo de los datos

A continuación se presenta una descripción del proceso llevado a cabo para la ejecución del plan de análisis de los datos, teniendo en cuenta el marco metodológico de un estudio cualitativo.

Para ello se enuncia cómo se realizó la interpretación de la información recogida en terreno, el análisis por categorías conceptuales de las entrevistas, así como la triangulación de los datos.

Se partió con la premisa de trabajar con el paradigma Interpretativo, “cuyo presupuesto básico es la necesidad de comprensión de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (Vasilachis, 1993, pág. 9).

La interpretación según dicha autora, de esta manera se convierte en una guía para el investigador, no sólo en las elecciones del método a utilizar en terreno, sino también en los procesos de análisis de los datos obtenidos.

Este trabajo interpretativo con un enfoque fenomenológico reconoce la existencia de presupuestos teóricos, y de un descubrimiento de los mismos durante las etapas que se van desarrollando en la investigación, a través del análisis de las dimensiones o categorías conceptuales, desde la información recogida a través de las técnicas utilizadas en campo.

Mediante un proceso inductivo se analizan las entrevistas realizadas, por medio de las cuales se llega a las categorías que tienen por objeto responder a las dimensiones más relevantes de las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de la Filosofía en el nivel secundario.

Al respecto, Hernández Sampieri (2006) señala que las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas), pues van de lo particular a lo general. Por ejemplo, como en este

caso, donde se realizan entrevistas a varios docentes, para posteriormente analizar caso por caso, hasta llegar a una perspectiva más general sobre la temática estudiada.

Con respecto a las categorías cabe aclarar que las mismas surgen de las respuestas de los entrevistados, así como del análisis del diseño curricular y la planificación de los docentes, a través de la extrapolación de los conceptos teóricos a la práctica de enseñanza; y este proceso de categorización culmina cuando se agotan los ejes conceptuales analizados durante el proceso de investigación.

Las categorías surgen a partir de los datos recogidos en terreno que se organizan en núcleos de significado, agrupados en etiquetas semánticas, que posteriormente se contrastan con los discursos de distintos profesores entrevistados. Se agrupan y relacionan categorías descriptivas, que luego son analizadas realizando una triangulación entre las palabras de los profesores y lo que expresan los documentos (plan de estudio, diseño curricular) utilizados en clase, juntamente con los aportes teóricos de los autores que trabajan la temática.

Este proceso de construcción de categorías culmina cuando el tratamiento de los datos recogidos en terreno en contrastación con la teoría ya no genera nuevas categorías, momento en que según los autores, es preciso realizar las conclusiones de la investigación.

2.8. Criterios de rigor

Según Guba y Lilcoln (1981) la investigación cualitativa tiene criterios de rigurosidad científica en sus distintas etapas, si cumplen con las siguientes condiciones, las que son tenidas en cuenta en el presente trabajo:

• Credibilidad

Se busca que el proceso investigativo tenga cierta validez a través de la utilización de distintas fuentes, en este caso el discurso de los profesores entrevistados, el diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario y la planificación docente utilizada para el desarrollo de las clases.

Asimismo, se trabaja con antecedentes, conceptos teóricos desarrollados por reconocidos autores en la temática de la enseñanza de la filosofía, quienes dieron los principales fundamentos para la realización de esta tesis.

• **Transferibilidad**

Dicho criterio refiere a la posibilidad de que el estudio tenga la capacidad de transferencia de los datos a contextos similares, es decir, que se pueda inferir que en otras escuelas del nivel secundario puedan ocurrir situaciones equivalentes a las descritas en esta investigación. Por eso se realiza una descripción del contexto argentino de la filosofía en lo que refiere a la formación docente y un análisis de la enseñanza en escuelas de la secundaria.

Para ello, aparte de las técnicas de recolección y análisis de datos, se tuvo en cuenta la rigurosidad en la selección de la muestra. Si bien es cierto, que la misma se seleccionó en forma intencional y por accesibilidad a los posibles entrevistados se pretendió recoger una pluralidad de voces a fin de que expresen diversas miradas de los profesores sobre la enseñanza en el nivel secundario en la ciudad de Rosario.

• **Dependencia**

Este criterio busca que la investigación siga cierta rigurosidad establecida por los métodos y técnicas de recolección y análisis de los datos, para generar categorías a las que podrían llegar otros investigadores utilizando el mismo trayecto investigativo.

En este caso, si bien se preserva la identidad de los entrevistados y las instituciones donde ejercen su tarea como profesores, queda el material de las entrevistas, las planificaciones y el diseño curricular, así como la posible constatación del contexto de investigación por parte de compañeros de la Maestría, como de profesores asesores de la tesis.

• **Confirmabilidad**

A través del cumplimiento de este criterio se pretende demostrar que se ha minimizado los sesgos, prejuicios, creencias, y concepciones del investigador sobre la temática abordada, exponiendo con verosimilitud el discurso de los entrevistados, los aportes teóricos de autores y los datos hallados en los documentos analizados.

Esto implica rastrear los datos en su fuente y la explicitación de la lógica utilizada para interpretarlos, a partir del trabajo de campo, la triangulación de datos, la auditoría, el chequeo de otros investigadores, entre otros.

• **La triangulación de datos**

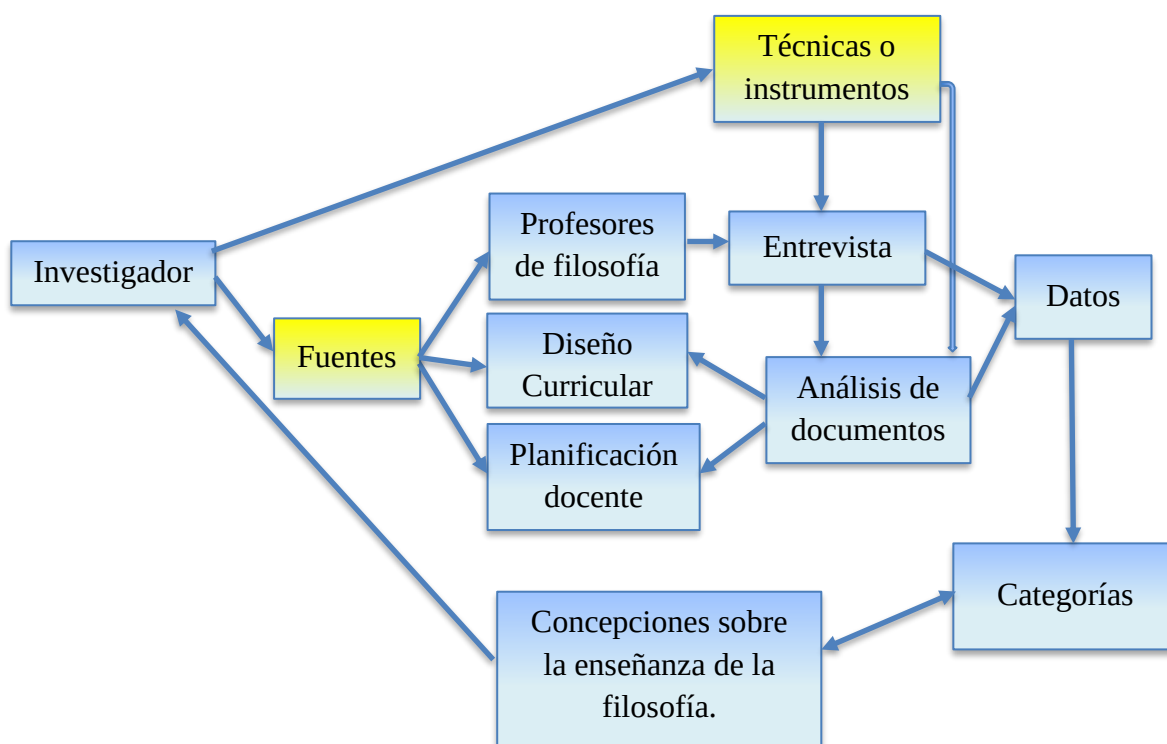
Implica la utilización de distintas fuentes, técnicas, métodos de recolección y análisis de los datos, para llegar a conclusiones más fidedignas sobre los fenómenos sociales estudiados.

Según Hernández Sampieri (2006) la triangulación de datos y fuentes ayuda a establecer la dependencia y la credibilidad de la investigación, así como para hallar posibles inconsistencias que deben ser corregidas.

En este caso las etapas llevadas a cabo para la reducción de los datos consisten en:

- 1) Organizar las respuestas según las categorías y dimensiones previstas en el proyecto de investigación.
- 2) Analizar las entrevistas, diseño curricular y planificaciones docentes según los objetivos propuestos en el anteproyecto, descubriendo nuevas categorías conceptuales.
- 3) Elaborar conclusiones en torno al objetivo general de la investigación, a partir de las categorías halladas en el estudio y los resultados de todo el proceso investigativo.

Cuadro N° 1. Proceso de triangulación de datos.



Fuente: elaboración propia.

En este cuadro se representa el proceso llevado a cabo para el análisis de los datos, a través de las fuentes (profesores de filosofía del nivel secundario, el diseño curricular de la provincia de Santa Fe y las planificaciones de los seis educadores seleccionados en la muestra).

Por su parte, las técnicas de la entrevista y análisis de documentos posibilitaron acceder a datos relevantes, que fueron reducidos hasta llegar a la construcción de categorías conceptuales, indicadores de las concepciones sobre la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario.

Para ello se tomó la precaución de comparar, contrastar, relacionar, es decir, triangular los datos obtenidos, intentando llegar a comprender el objetivo general del estudio, a través de distintos mecanismos:

a) Se analiza, se compara y se reduce la entrevista de cada profesor, extrayendo lo más relevante para los objetivos del estudio.

b) Se contrasta el discurso de los profesores con lo que está estipulado en el diseño curricular y la planificación de cada uno de los docentes entrevistados, para establecer relaciones y diferencias entre lo que expresan los entrevistados y los documentos analizados.

c) Se compara los discursos⁹ de los docentes entre sí, a través de una triangulación horizontal, según Bolívar, Fernández y Molina (2004), con el objeto de analizarlos a la luz de los conceptos teóricos tenidos en cuenta para la construcción de posibles categorías conceptuales.

En este caso las categorías previas o a priori, sobre las cuales se realiza el análisis surgen a partir de los núcleos de significados, siguiendo un proceso deductivo que indica la existencia de conceptos generales, a los cuales llegaron previamente investigadores y filósofos sobre los temas abordados en este trabajo.

Dichas categorías descriptivas sobre las cuales se organizó el análisis de los datos recogidos en primera instancia son siete: el contenido de la materia, las estrategias de

⁹ En este caso, cuando se habla de discurso del profesor no se refiere solamente a la entrevista semiestructurada realizada a cada uno de ellos, sino también a lo que expresa su planificación escolar para el desarrollo de la materia en clase, ya que la misma debería ser un documento importante para el proceso educativo en el aula.

enseñanza, las perspectivas sobre la formación docente y la práctica de la enseñanza, los objetivos de la enseñanza de la materia, y la didáctica de la filosofía.

d) Posteriormente se organiza la nueva información en categorías interpretativas analíticas, que surgen de contrastar los casos de estudio, en base al discurso y a la planificación docente, poniendo interés en la interacción que establece cada profesor con sus alumnos en las clases que se dan en distintos contextos escolares (instituciones públicas y privadas); y donde se evidencia su trayecto formativo y su perspectiva sobre la enseñanza de la materia.

La triangulación teórica posibilita examinar las categorías analíticas que surgen hasta dicho proceso, analizándolas a la luz de los aportes teóricos recopilados sobre el tema de estudio, lo que implica volver sobre los datos en un constante proceso recursivo, que permite generar una comprensión más profunda, a fin de brindar herramientas para la elaboración de conclusiones pertinentes.

Todo este proceso llevado a cabo por el investigador requiere que en forma permanente se esté atento a los conceptos teóricos de autores que abordaron dicha temática, así como las características del enfoque cualitativo, para mantener la rigurosidad científica necesaria para el presente trabajo.

CAPÍTULO III

3. EL CONTENIDO DE LA MATERIA FILOSOFÍA

En este apartado se realiza un análisis sobre las perspectivas de los profesores de filosofía acerca de los contenidos conceptuales que deben ser desarrollados, según sus perspectivas. Ello, a partir de los datos recogidos en terreno, y la triangulación teórica.

Para iniciar esta tarea es importante aclarar que el trabajo de campo consistió en la realización de las entrevistas semiestructuradas, para lo cual se confeccionó una guía de preguntas semiestructuradas, que al ser respondida en terreno, no tuvo cambios significativos.

Fueron 6 entrevistas a profesores del nivel secundario, quienes accedieron a responder las preguntas sin dificultades, pero que prefirieron guardar el anonimato, así como también, solicitaron no ser entrevistados nuevamente, al menos que sea estrictamente necesario, debido a la falta de tiempo principalmente, según argumentaron.

Asimismo, se solicitó a dichos profesores que, si contaban con sus planificaciones para la materia de filosofía, para que concedieran una copia a los fines del presente estudio. Cinco accedieron, y entregaron una copia de su planificación en soporte digital.

Cabe señalar una primera observación sobre el trabajo en terreno, en relación con las respuestas obtenidas en las entrevistas, que en su mayoría fueron escuetas, y apuntaban directamente a responder el quid de la cuestión, aludiendo la falta de tiempo para elaborar mejor las respuestas o brindar entrevistas posteriores. Es decir, que no respondieron en forma extensa, algo que podría haber brindado más información en la recogida de datos, para su posterior tratamiento.

Al respecto, es importante apuntar que se buscó analizar el discurso de los entrevistados, es decir de los actores en su propio terreno (en la escuela), a fin de cumplir los postulados de la investigación cualitativa, que según Vasilachis de Gialdino (1993), debe describir el fenómeno social de estudio, tratando de comprender el mundo de la vida de los sujetos, con la menor influencia posible del investigador.

En este sentido, el trabajo de campo se limitó a recoger información referente a las dimensiones propuestas en los objetivos de la investigación, sin incluir nuevos temas a los indicados en el plan de Tesis, y sin influenciar u orientar las respuestas de los profesores durante la entrevista semiestructurada. Posteriormente, se realizaron los análisis, según el proceso de reducción de datos descripto anteriormente.

3.1. El contenido en el aula

Hablar de contenido según el diseño curricular no implica solamente los conceptos a ser desarrollados, sino también la perspectiva, la forma, en que las estrategias didácticas, las técnicas y procedimientos son utilizados para el desarrollo de las clases, por lo que se suele usar los términos contenidos conceptuales (temas de la materia) y contenidos procedimentales (la forma de desarrollar los conceptos).

Sin embargo, en este capítulo se pone énfasis en el qué, es decir, en los temas de la filosofía como disciplina que se desarrollan en el contenido curricular de la materia en el nivel secundario, a través de los conceptos, filósofos, corrientes teóricas, entre otros, que se abordan junto a los alumnos en las clases.

En este sentido, al llevar a cabo las entrevistas se podría decir que los profesores tienen muy en cuenta lo expresado por el diseño curricular de la provincia de Santa Fe, donde se pone énfasis en la necesidad de afirmar la vigencia e importancia de la filosofía en la actualidad y no como algo del pasado. De ahí el pedido a los docentes de que los alumnos puedan relacionar los conceptos desarrollados con su contexto de vida, con su realidad cotidiana.

Así lo manifestó uno de los educadores, al ser consultado sobre qué se enseña en la materia:

Los contenidos básicos comunes que debe conocer un alumno del nivel medio. Sobre todo que trate de captar la importancia de la filosofía en la actualidad y no como una disciplina vieja, olvidada, que no sirve para nada, sino que esta materia tiene una aplicación práctica hoy, aunque no lo podamos ver de esa manera y más los jóvenes que están en una etapa de formación y desarrollo personal, que necesitan abrir perspectivas sobre sus realidades (Profesor escuela pública A, comunicación personal, 1º de junio de 2018).

Es decir, que una de las cuestiones más importantes que algunos docentes tienen en cuenta al desarrollar los contenidos es la vigencia de la filosofía, su relación con la actualidad, su importancia para el pensamiento de los sujetos, en este caso de adolescentes y jóvenes.

Y al hablar de contenidos básicos comunes hacen referencia a los temas que dispone en parte el diseño curricular y que han sido históricamente el eje de la materia, y que están relacionadas a la antropología, la ética, la estética y la política de la filosofía, todos temas muy importantes para los profesores, dado que explican no solamente el nacimiento de la disciplina, sino que también su importancia y evolución histórica, entre otros aspectos.

Sin embargo, en el diseño curricular estos temas que conforman la problemática de la filosofía constituyen solamente una parte del temario que se debería desarrollar en el aula, y al cual debe agregarse temas más actuales como el colonialismo, el pensamiento crítico latinoamericano, entre otros, que conforman una trama para pensar la actualidad juntamente con los educandos. Esto último generalmente no aparece en las planificaciones analizadas, pero sí en sus intenciones de abordaje:

Y creo que lo que se enseña está bien. Lo referente al ser humano y su pensamiento, aunque nos falta incorporar la filosofía actual o contemporánea, aunque sería mucho para desarrollar. Y esta parte lo verán en la Universidad aquellos que continúan carreras humanísticas sobre todo, pero creo que algo nos falta ver en esa parte (Profesora escuela E, comunicación personal, 5 de junio de 2018).

Al respecto, es importante aclarar lo que dispone el diseño curricular sobre los contenidos de la materia, cuando expone tres ejes que deben ser desarrollados en las clases. A continuación se realiza una transcripción de los temas que conforman dichos lineamientos, tal cual se presenta en dicho documento:

1) Problemática antropológica; ética; estética y política:

El cuestionamiento acerca de situaciones significativas de la experiencia de vida de los estudiantes (el amor, la amistad, la felicidad, la muerte, el tiempo, la incertidumbre, el cuerpo, el sentido de la vida, etc.) dando lugar a la apertura de la dimensión filosófica inherente a la reflexión sobre tales interrogantes.

La búsqueda de respuestas de diferentes filósofos ante las cuestiones anteriormente

descriptas confrontando la diversidad de posturas y dando lugar a discusiones y debates.

El acercamiento a las problemáticas propias de la condición humana en diálogo con las teorías antropológicas clásicas y contemporáneas.

La problematización de las principales conceptualizaciones éticas.

La indagación y la búsqueda (estética).

El análisis de discursos sobre las cuestiones antropológicas, éticas y estéticas haciendo uso de la práctica argumentativa.

La evaluación de las reflexiones e indagaciones de este eje en relación con su contribución para pensar su propio proyecto de vida.

2) Problemáticas del conocimiento; las ciencias y la realidad:

El cuestionamiento de los modos naturalizados de percepción de la realidad, indagando la incidencia de factores subjetivos (tanto de los órganos de percepción como de los condicionamientos socioculturales).

La confrontación de diversas perspectivas filosóficas acerca de la problemática del conocimiento: sus condiciones de posibilidad; génesis y límites.

La problematización de la noción de realidad, subrayando su carácter de construcción y la incidencia en esa construcción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La comprensión del conocimiento científico como constructo teórico en su devenir histórico y sus problemáticas metodológicas y socioculturales.

El análisis de discursos sobre cuestiones relativas al conocimiento, la realidad y discursos científicos haciendo uso de la práctica argumentativa.

La evaluación de las reflexiones e indagaciones de este eje en relación con su contribución para pensar su propio proyecto de vida.

3) Problemática del poder y la colonialidad:

El reconocimiento del ejercicio del poder en diferentes ámbitos de la vida social, analizando la diversidad de discursos acerca de cuestiones de género; de clase social; etarios; étnicos culturales; etc.

La confrontación y el debate de concepciones filosóficas del poder, reconociendo las posibilidades de resistencia, negociación y transformación individual y colectiva.

La aproximación al concepto de colonialidad como una categoría del pensamiento crítico latinoamericano que cuestiona los saberes, modos de pensar, prácticas, valores e instituciones heredados de la modernidad.

La identificación y la valorización de los posicionamientos filosóficos presentes en diferentes expresiones del pensamiento argentino y latinoamericano, desde una perspectiva histórica y situada, tales como las cosmovisiones de los pueblos indígenas, los proyectos independentistas, de modernización nacional y las propuestas contemporáneas de emancipación.

El análisis de discursos relacionados con el poder y la política haciendo uso de la práctica argumentativa.

La evaluación de las reflexiones e indagaciones de este eje en relación con su

contribución para pensar su propio proyecto de vida (Diseño curricular educación secundaria, Santa Fe, 2014).

Sin embargo, estos contenidos que son núcleos prioritarios de aprendizaje, aunque no se declaran formalmente como obligatorios, lo son en la práctica, pues si no se desarrollan en clase no se podría hablar de un aprendizaje formal o escolarizado, ya que el diseño curricular está reglamentado por el Ministerio de Educación de Santa Fe a partir de acuerdos institucionales para ser aplicados en todas las escuelas de dicha provincia, teniendo en cuenta que pueden ser ampliados o adecuados por cada institución educativa según el contexto de enseñanza.

Esta “bajada”, esto es la adaptación del contenido a los fines de la enseñanza, que se da en las planificaciones de los docentes, quienes pueden adecuar dichos contenidos, pero no desconocer ningún tema; sin embargo, algunos conceptos no están presentes en las propuestas curriculares que realizan los profesores estudiados, lo que implicaría por lo menos, un desconocimiento de dichos postulados del diseño curricular provincial o la decisión consciente de excluirlos de sus planificaciones.

3.2. Contenidos en escuela pública y escuela privada

Tras haber caracterizado los principales puntos que aparecen en el diseño curricular es preciso describir algunas diferencias halladas en los contenidos a ser desarrollados en clase, expresados en las planificaciones de los profesores.

En ese sentido, cabe destacar en primera instancia que entre los temas más excluidos de la planificación para el aula son los relacionados al pensamiento argentino y latinoamericano, los pueblos indígenas, los proyectos independentistas, de modernización nacional, al pensamiento situado y las propuestas contemporáneas de emancipación, entre otros, que figuran como temas a ser desarrollados en el diseño curricular de la provincia de Santa Fe.

Si cuando se pregunta por la existencia de una filosofía americana, se hace partiendo del sentimiento de una diversidad, se piensa en la conciencia de la distinción y la diferencia, y en que guía el ejercicio teórico desde el contexto regional al plano de las ideas, se puede considerar que la falta de desarrollo por parte de los profesores de estas temáticas se debe a que no están convencidos de la existencia de una filosofía situada por

un lado y no han recibido suficiente formación en estas temáticas en los Institutos o la Universidad, por otra parte.

A la vez, dado que el pensamiento argentino y latinoamericano y el pensamiento situado, exige una posición social y política, es posible pensar que algunos profesores, dado el contexto crispado de Argentina, duden en poner en juego sus posturas.

En contraposición los docentes brindan especial interés en el pensamiento griego, los grandes filósofos de la historia europea, y cuando se habla de modernidad y actualidad se hace referencia generalmente a filósofos europeos, tal es así que no se observó la presencia de ningún filósofo americano en dichos documentos.

Asimismo, en las escuelas religiosas se refleja con énfasis el pensamiento de referentes católicos, como el Papa Juan Pablo II, San Agustín, Santo Tomás de Aquino, entre otros.

Tal es así que los temas como: cristianismo, Dios, filosofía cristiana, razón y fe, relación entre hombre y Dios, filosofía y religión, son recurrentes en las planificaciones de los profesores de las escuelas privadas, lo que expresan una orientación religiosa o profundización hacia la misma.

Los docentes de dichas escuelas manifestaron que sus planificaciones estaban desactualizadas o que no necesariamente reflejan lo que ocurre en el aula, pero de todas formas estaría demostrando una necesaria actualización, según lo que dispone el diseño curricular. Esto sucede, según los profesores, porque generalmente presentan una planificación anual al inicio del ciclo lectivo, pero los años subsiguientes cuando deben renovar dicha presentación no lo hacen y continúa vigente la que se presentó anteriormente.

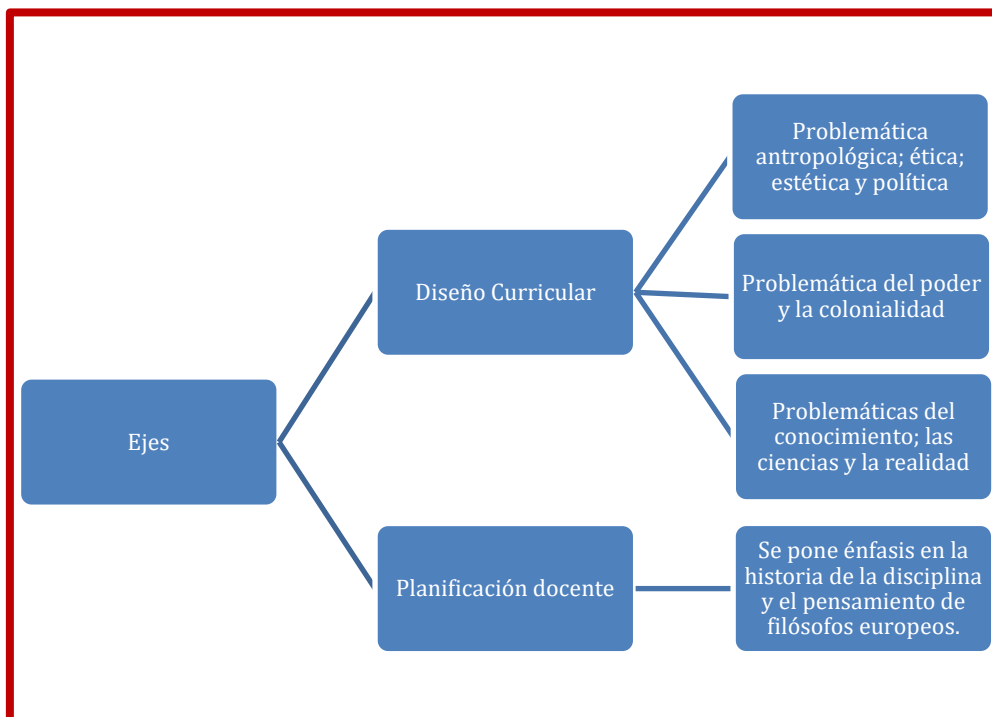
Si bien, la inclusión de los temas relacionados a la religión mencionados anteriormente pueden ser presentados como una profundización de los conceptos relacionados a la ética o a la historia de la filosofía, o a los distintos periodos del pensamiento filosófico, aun así no reflejaría en modo general los lineamientos propuestos por la currícula educativa que no incluye tantos conceptos religiosos. Claro está, aunque no es tema de esta tesis, que los colegios confesionales de Argentina obligan en cierta manera, a transversalizar sus contenidos pastorales, por lo que la filosofía es “presa fácil” para hablar de Dios y la religión.

Por su parte, en las escuelas públicas, los contenidos temáticos que presentan las planificaciones de los docentes están más actualizadas y/o apegadas a los ejes impartidos desde el Ministerio de Educación en el diseño curricular.

Dicho documento expresa en cuanto al modo en que se deben desarrollarse los contenidos que se trate de establecer articulaciones varias, teniendo en cuenta el contexto donde esté inserta la escuela, como ser a través de proyectos educativos institucionales o barriales, con la formación transversal de la Educación Sexual Integral, entre otros. Es decir, propone vincular los temas de la enseñanza con actividades que puedan generar debates inscriptos en un tema o concepto filosófico desarrollado en las clases, lo cual se construye en una estrategia educativa que permite relacionar la teoría con lo que sucede actualmente en la realidad.

Esta propuesta del diseño curricular es tomada por algunos profesores, posibilitando la creación de espacios juveniles que permiten articular los temas que les interesan (por ejemplo la sexualidad), para generar actividades escolares que profundizan la capacitación y el debate sobre dicha temática.

Cuadro N° 2. Diseño curricular y planificación docente



Fuente: elaboración propia.

En este cuadro se representa en modo resumido las características principales de los ejes temáticos presentados por un lado en el diseño curricular del nivel secundario de la provincia de Santa Fe, como en las planificaciones de los docentes.

Se diferencian los planteamientos por un lado desde el diseño curricular, en donde sus autores esgrimen la necesidad de desarrollar los contenidos de la materia a través de ejes problemáticos que deben ser pensados, analizados, debatidos, relacionados con la realidad actual de los alumnos.

Sin embargo, por otra parte, los temas presentados en las planificaciones docentes muestran divergencias a esta propuesta, ya que presentan los temas generalmente como ejes conceptuales que fueron desarrollándose en forma sucesiva a lo largo de la historia del pensamiento, desde el origen de la filosofía hasta el presente.

Una interesante ficha de cátedra de Obiols y Cerletti expresa que “no es necesario ser hegeliano o historicista para mantener la importancia de la historia de la filosofía”.

Se puede interpretar que la “zona de confort” del profesor o profesora de filosofía de la ciudad de Rosario está, según lo expresado más arriba, está en cronologizar la filosofía y ordenarla de manera histórica. Esto puede deberse a pensar que los grandes conceptos filosóficos son susceptibles de precisión absoluta o a la convicción de que enseñar filosofía es enseñar su historia de forma dogmática.

Se advierte también, que la tendencia a exagerar la importancia de la historia de la filosofía e identificarla de manera exclusiva con todo el “quehacer filosófico” es algo que los manuales argentinos proponen, por lo se puede pensar, a la vez, que los docentes copian los modelos de los mismos para sus planificaciones.

Así, en una de las planificaciones relevadas pudo observarse:

UNIDAD 1:

Inicio de la Filosofía.

- γ Orígenes de la filosofía. Asombro. Duda. Situaciones límites.
- γ El mito. Por qué surgen los mitos.
- γ Primer interrogante filosófico. Tales de Mileto. Búsqueda del primer principio: el arjé.
- γ Introducción a la vida y obra de Sócrates. Método socrático.
- γ Platón: la misión del filósofo. Alegoría de la caverna: mundo sensible y mundo

inteligible.

- γ La madurez de la filosofía. Metafísica de Aristóteles: sustancia, accidentes; materia y forma; acto y potencia.

UNIDAD 2:

La filosofía al encuentro del cristianismo.

- γ Aportes del cristianismo al pensamiento occidental. Filosofía cristiana.
- γ Razón y fe. Filosofía y religión.

UNIDAD N°3

Diferentes respuestas éticas.

- γ Sócrates, la preocupación por el hombre y por el obrar humano.
- γ Ética socrática: conceptos fundamentales.
- γ Ética formal: Kant

UNIDAD N°4

Filosofía Moderna y el problema del conocimiento.

- γ Filosofía del Renacimiento. Características del período.
- γ El hombre y la libertad del pensamiento.
- γ El tema del hombre. HOMBRE-MUNDO-DIOS
- γ Descartes, Hume. Racionalismo y empirismo.
- γ El conocimiento como problema filosófico. El fenómeno del conocimiento.
- γ Problemas del conocimiento.

UNIDAD N°5

Filosofía antropológica

- γ El problema antropológico. El tema del hombre.
- γ El hombre, un misterio. Qué es el hombre.
- γ El puesto del hombre en el cosmos. Max Sheler.
- γ El existencialismo es un humanismo.
- γ Las dimensiones del hombre.

En esta planificación docente de un profesor de una institución educativa privada del nivel secundario, se puede observar que la materia no está organizada en términos de ejes problemáticos como está planteado en el diseño curricular, sino más en términos históricos en que fue desarrollando el pensamiento filosófico, y en donde el cristianismo y

algunos conceptos que no aparecen en el diseño curricular (y por lo tanto no es prioritario su enseñanza), son desarrollados en clase.

Esta forma de organización de la materia para su desarrollo con los alumnos, puede deberse, según los propios profesores consultados a una desactualización de los temas y cómo deben ser abordados (según como plantea el diseño curricular), dado que generalmente la planificación docente se presenta una vez y al ser aprobada por la escuela se mantiene sin cambios, a menos que las autoridades de la institución educativa exijan una revisión o corrección de la misma. Sin embargo, también puede significar una falta de actualización en la formación del docente en la currícula educativa, dado que el diseño curricular implementado en este momento fue aprobado en el año 2014 y para la mayoría de los profesores entrevistados es un documento relativamente nuevo, y por eso, aún no es aplicado adecuadamente por la mayoría en la práctica escolar del secundario.

3.3. Perspectivas sobre el concepto de filosofía

En esta iniciativa que se proponen los profesores, que es la de desarrollar los contenidos propuestos por el diseño curricular y la planificación docente, también es considerado muy importante la perspectiva de los educadores sobre qué se entiende por filosofía, o qué conceptos se tienen en cuenta a la hora del abordaje de los temas.

Dicha noción del profesor sobre el concepto filosofía es considerada importante, dado que ello también indicaría cómo se lo abordará en el aula. Pues como señala Cerletti (2015), es imposible pensar en cómo enseñar en filosofía, desprendida o en forma independiente, del qué.

Por ende, qué es la filosofía o qué es lo relevante de la filosofía, se constituiría en una clave central para la organización de la práctica de la enseñanza en el aula, pues implica que esta materia precisa ser pensada no sólo en su contenido, sino también en las estrategias para desarrollar el mismo; pero a su vez, el diseño curricular explica claramente que la materia no constituye solamente una cuestión de técnicas o metodologías de enseñanza, sino en contenidos que deben ser interpelados por los profesores como pensadores y puestas en común con los alumnos a través de la participación activa de los mismos.

Pero este posicionamiento del diseño curricular (que cita a Cerletti), genera preguntas en algunos docentes, de hasta dónde son filósofos en el acto de enseñar; o si son más bien educadores en la acción de filosofar, o en todo caso educadores para pensar, comprender y practicar la filosofía dentro de las posibilidades de cada alumno.

Al respecto, los profesores coinciden en que lo que buscan es que los estudiantes puedan tener un pensamiento propio, que puedan pensar su realidad a partir de los grandes temas de la filosofía, pero relacionados a su contexto de vida. Esto parece querer decir, siguiendo al Diseño curricular jurisdiccional que:

La filosofía es entendida como una práctica de pensamiento reflexiva, problematizadora y rigurosa, que tiende a cuestionar lo establecido y a interpretar y elaborar respuestas enmarcadas en un contexto a partir del cual dichas problemáticas cobran significado. (Diseño curricular, 2014, p. 225).

Así lo indican las personas entrevistadas, quienes señalan:

La filosofía es reflexión. A la que agregaría que es reflexión tanto individual como grupal, porque en un contexto de trabajo en el aula se convierte en una reflexión grupal que a veces da buenos resultados y abre nuevos interrogantes, que para los jóvenes, el momento que están viviendo los jóvenes en la etapa de cierre del secundario, para mí por lo menos es crucial (Profesora escuela E, comunicación personal, 5 de junio de 2018).

Es decir, que para algunos los profesores lo más relevante en referencia al concepto de la filosofía, así como de lo que se busca con el desarrollo del mismo, es que los estudiantes comprendan la importancia de pensar, criticar, argumentar, abrir interrogantes sobre la realidad, y poder confrontar los problemas desde sus perspectivas.

Al respecto, cabe aclarar que cuando se les solicitó a los entrevistados que citen un concepto importante no hicieron referencia a una corriente teórica en particular, ni a grandes pensadores en forma específica, o un tema fundamental que debería ser desarrollado en las clases, sino que más bien se abocaron a responder lo que buscan que el alumno interprete o logre a través del aprendizaje, tal como se indicó anteriormente: pensar, criticar, argumentar, etc. Los profesores no buscarían enseñar tal o cual tema sino que la propuesta de la filosofía es, según se entiende, ayudar a pensar desde todos los temas.

CAPÍTULO IV

4. DISTINTAS MANERAS DE ENSEÑAR FILOSOFÍA

En este capítulo se pretenden abordar las concepciones que tienen presentes los profesores de filosofía al momento de plantear las estrategias de enseñanza que desplegarán en el desarrollo de las clases.

Asimismo, si establecen relaciones entre el qué y el cómo enseñar, teniendo en cuenta lo expresado anteriormente y que implica el posicionamiento pedagógico de los docentes, de acuerdo a sus perspectivas sobre la enseñanza de la materia.

Por ello, se entiende la relevancia del trayecto formativo de los profesores, teniendo en cuenta su historia escolar, y fundamentalmente la formación docente, etapa en que algunos entrevistados manifestaron asumir el rol de educador, pero que para otros no constituyó un gran avance para su posterior práctica profesional.

4.1. Estrategias didácticas

A partir de las entrevistas se pudo indagar acerca de las perspectivas de los docentes sobre las concepciones de la enseñanza en filosofía, así como también se pudo recoger las palabras de una autora reconocida en la temática, quien es Martha Frassinetti.

Dicha investigadora entiende que un buen profesor debe desarrollar adecuadamente los contenidos conceptuales que incluye en su planificación, pero, además, tiene que vincularse con sus alumnos con respeto, lo que incluye identificarlos por su nombre, conocer algo de ellos y no intentar imponerles el punto de vista del profesor.

Este acercamiento hacia el educando supone preocuparse por conocer sus motivaciones en relación con el aprendizaje; y paciencia, para buscar otras alternativas si advierte dificultades en la comprensión de distintos tipos de contenidos.

Frassinetti cita a Ausubel (2002), al señalar que tiene como referencia el aprendizaje significativo, a la hora de encarar toda actividad de enseñanza y por ende, la didáctica que utilizará en el aula.

Este autor define al aprendizaje significativo como el proceso por el cual el alumno adquiere un conocimiento en forma clara, estable y organizada. Es más que el principal objetivo de enseñanza en el aula, ya que, una vez aprendido ese conocimiento pasa a ser el factor más importante que influencia la aprehensión de nuevos conocimientos en la misma área o temática.

Supone, en la estrategia didáctica, el establecimiento de relaciones entre lo racional y lo emotivo, y/o la asociación que realiza el alumno entre los contenidos conceptuales con los sucesos de su realidad cotidiana, proceso que permite otorgarle al nuevo conocimiento aprehendido la clasificación de “significativo”.

Es decir, que según esta corriente pedagógica, el docente, como en otras asignaturas, debe emprender su tarea buscando el aprendizaje significativo en sus alumnos, a través de la utilización de estrategias que movilicen a los educandos a realizar enlaces conceptuales, asociaciones de ideas, analogías, etc., y que, ello posibilite esa relación significativa con su realidad.

Esta asociación de los temas de la filosofía con la actualidad, el contexto de vida de los estudiantes, es una línea de trabajo siempre presente en el diseño curricular de la provincia de Santa Fe, que marca a los docentes la necesidad de relacionar el contenido de la materia con la experiencia cotidiana de los alumnos.

Por su parte, para Jorge Noro, docente de reconocida trayectoria en la disciplina de la filosofía, el proceso de enseñanza y aprendizaje implica una construcción conjunta y solidaria de un nuevo saber.

Ese proceso también se inscribe en una asimilación significativa del conocimiento, ya que las prácticas de enseñanza son procesos racionales e intelectuales que ponen en marcha el pensamiento; pero el entorno, el contexto educativo, presupone y exige un marco de relación intersubjetiva, cargada de vínculos y de afectos. Es decir, lo racional y lo emocional están presentes (J. Noro, comunicación personal, 27 de septiembre de 2017).

En este sentido, para dicho autor la didáctica de sus clases se basa principalmente en pasos metódicos, que organizan, estructuran, pero no implican un modo cerrado de desarrollar las clases:

- a) preparar y facilitar materiales;

- b) explicar hasta lograr que los estudiantes de cualquier nivel entiendan;
- c) multiplicar articulaciones entre teoría y realidad, entre pasado y presente, entre los principios y la práctica;
- d) evaluar permanentemente la marcha de la enseñanza y los ritmos de aprendizaje;
- e) la preocupación por los que se quedan en el camino y no avanzan (más por problemas de voluntad, que de comprensión).

Es decir, que para Noro, estos pasos son generalmente necesarios para tratar de lograr un desarrollo y resultados óptimos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, aunque, el orden de las etapas puede variar, con el objeto de adecuar las estrategias a las necesidades del contexto educativo.

Es decir que filosóficamente:

El efecto principal que debe buscarse es suscitar el espíritu filosófico, la crítica, la sinceridad de la posición mental, la completa sinceridad: saber qué es lo que se ignora, saberlo y sentirlo, y hasta aprender a ignorar, que es más difícil aún que aprender a saber. La actitud mental del profesor, y la que él ha de procurar provocar en los estudiantes, ha de ser una actitud sincera, tener el espíritu abierto: sea que sobre un problema determinado se dude, sea que el espíritu se incline más o menos fuertemente a una solución, sea lo que puede ocurrir aún en esos problemas, que se llegue a tener una convicción, pero nunca ese estado de espíritu más o menos fijado ha de ser inatacable por los hechos y los argumentos. (Vaz Ferreira, pp. 71-79)

Por su parte, la mayoría de los docentes entrevistados, afirman que pretenden despertar el interés y el “gusto” por la disciplina en sus alumnos, ya que es cuestión de vital importancia para la enseñanza. Señalan que para lograr eso, el primer enamorado de la materia filosofía debe ser el docente, y la empatía entre éste y su alumno facilitaría enormemente el despertar de una pasión similar en el educando.

Dicho pensamiento indica que uno de los principales objetivos de los docentes en el aula es lograr cierta motivación del alumno para el análisis y aprehensión de los contenidos conceptuales propuestos en sus planificaciones y luego desarrollados en las clases; por eso, establecen distintas estrategias, con el objeto de tratar de alcanzar ese aprendizaje significativo.

En este sentido, algunos profesores recuerdan que su formación estuvo marcada por algunas materias “problematizadoras”, que los ayudaron a pensar que el conocimiento filosófico es algo vivo, no acabado, por lo que entienden que la estrategia didáctica debe estar embarcada siempre en ese problematizar, preguntar, cuestionar los temas en desarrollo en el aula. Al respecto, uno de ellos señala:

Pienso que es fundamental tomar el contexto histórico-crítico de los problemas que permita entender a las tendencias filosóficas y a las nociones correspondientes en sus procesos, continuidades y rupturas. (Profesor escuela A, comunicación personal, 1 de junio de 2018).

Es decir, que en todo el desarrollo de la materia la problematización del conocimiento es una noción clave, que permite organizar el desarrollo de los temas, por ello pretende que los alumnos aprendan no solamente a través de los conceptos, sino también en la práctica a través del ejercicio en el aula, entendiendo que se puede pensar distinto y avanzar en el conocimiento, que se puede problematizar y disentir, pero lo importante es cuestionar la realidad y argumentar las posturas, las perspectivas que cada estudiante tenga sobre los temas desarrollados en la clase.

En esta línea, un profesor entrevistado cita a Rancière (2003), quien sostiene que el docente debe inculcar en sus alumnos el deseo de saber y no el saber mismo, porque nadie posee el saber. Este profesor, desde los contenidos que propone, que es una reconstrucción, por parte suya de saberes y conocimientos que se inscriben en su proyecto, adhiere a la idea de que el saber es algo muy esquivo, algo que no se puede tomar y poseer. Es lo que queda, ese resto, esa estela que va dibujando el camino recorrido en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es decir, que para esta perspectiva el aprendizaje del educando se da en el marco de la relación que se establece entre el contenido filosófico y la acción de filosofar (pensar sobre el qué), por lo que el trabajo del docente estaría abocado básicamente a lograr que se realice ese diálogo con la filosofía, para que finalmente pueda vislumbrarse “esa estela, ese camino recorrido”, que es lo que realmente quedaría como lo aprendido por los alumnos.

4.2. Rastros de la formación docente

En este tramo del estudio se pretende recuperar aquellas experiencias que marcaron la vida profesional de los profesores y dejaron huellas, rastros o estelas, al decir de Ranciére (2003), que los mismos recuperan o tienen presente al momento de dar clases.

En este sentido, la mayoría de los docentes entrevistados consideraron la formación docente como una instancia básica y necesaria para el ejercicio de la profesión, por lo que para ese periodo de aprendizaje es más un camino de inicio, que la culminación de un trayecto formativo, que posteriormente requiere una actualización permanente:

Si bien es importante tener un conocimiento y dominio de la materia para transmitirla con seguridad y veracidad, hay también otros factores que resultan necesarios a la hora de trabajar con los alumnos. Muchos de estos factores se van adquiriendo en la práctica, en el día a día con los alumnos en los diferentes espacios de formación.

Creo que la formación docente (ya sea inicial o continua) nos ayuda a crear redes o esquemas conceptuales amplios, que luego nos facilitarán la posible conexión o articulación entre las diferentes temáticas filosóficas. La formación es sumamente importante ya que nos hace tener mayor dominio y conocimiento de la materia que vamos a desarrollar y transmitir, y esto nos da un mayor manejo de posibles articulaciones. (Profesora escuela pública E, comunicación personal, 5 de junio de 2018)

Cabe señalar que dicha docente tiene un periodo de actividad laboral de 6 años aproximadamente, que si bien ya tiene un trayecto laboral importante, su opinión como la de otros colegas no varía demasiado en cuanto al poco valor que le dan a la formación en el Profesorado, pues en este caso ella considera que es una instancia necesaria, pero lo que se imparte allí no basta para ejercer la docencia, que requiere una actualización profesional permanente.

Como señala Carlos Marcelo (1999):

Los profesores principiantes tienen, según Feiman (2001) dos tareas que cumplir: deben enseñar y deben aprender a enseñar. Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas

cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que este primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Las principales tareas con que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Y el problema es que esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados.

Todos los entrevistados concuerdan en la importancia que tiene la capacitación, la formación continua, para estar frente al aula. Sin embargo, otros entienden que algunos conceptos teóricos y prácticos desarrollados en la carrera del Profesorado no tienen mucha incidencia en la posterior práctica en el aula, pues dicha formación no es óptima para la tarea a realizar:

La didáctica y la pedagogía son importantes, pero la formación del profesorado es “tarzánica”. Creo que lo único que tomo son las clases expositivas (Profesor escuela A, comunicación personal, 1 de junio de 2018).

Es decir, que para los profesores entrevistados la formación docente en las carreras ofrecidas por las Universidades e Institutos Superiores, requieren una actualización, por lo que algunos generalmente no tienen presente en el proceso de enseñanza a las estrategias pedagógicas que se expusieron allí.

En contraposición, tres de los entrevistados afirmaron que la formación en la carrera fue de gran ayuda para encarar el inicio de la práctica profesional, ya que allí comenzaron a asumir el rol de profesor que posteriormente tendrían en las escuelas. Es decir, ese posicionamiento frente a los alumnos y el contexto de enseñanza – aprendizaje, según los educadores es de suma importancia para la inserción en la tarea educativa:

No sabría responder con seguridad sobre nociones, pero creo que gran parte de lo que me dio la posibilidad de trabajar como profesora lo aprendí en la formación docente. Obvio, que uno pone su impronta personal, pero sobre la labor, de cómo debe ser tu trabajo lo aprendes ahí. Entonces las nociones sobre la enseñanza de esta etapa podría ser que enseñar es un arte, que se aprende

algo nuevo todos los días, que es un diálogo, que siempre debe haber buena comunicación entre docente y alumno, que se debe fomentar el pensar, el investigar, etc. (Profesora escuela privada D, comunicación personal, 4 de junio de 2018).

Por otra parte, los entrevistados coinciden en que no basta con la formación de la carrera de Profesorado, sino que es muy importante la actualización profesional, la capacitación permanente, para llevar a cabo sus tareas en forma óptima.

Ello implica una posición activa, y según los mismos docentes, una aptitud y posicionamiento activo del profesor para cumplir su rol dentro del aula, indicando la importancia de estar preparados, con conocimientos acerca de las herramientas pedagógicas para la enseñanza, pues afirman:

Creo que lo que más me ayudó a trabajar con mis estudiantes fue mi historia como alumna, y la creatividad y la imaginación, que me parecen herramientas fundamentales, así como el intercambio con otros colegas de la misma y de diferentes áreas del conocimiento.

Lo que sí creo es que si no tenés suficientes conocimientos sobre la materia, si no conoces los problemas que cada tema conlleva, entonces no vas a poder trabajar con alumnos la Filosofía.

En mi experiencia personal, la incidencia general de la formación docente fue bastante poca. Lo más rico fueron las residencias docentes. Esas primeras experiencias me sirvieron mucho. Pero no para articular mis temas de clase, sino para pensar cómo trabajar con alumnos (Profesora escuela privada B, comunicación personal, 1 de junio de 2018).

Es decir, que lo que considera importante de aquella formación docente inicial es la posibilidad que le brindó de pensar, analizar, planificar estrategias que posibiliten establecer ese diálogo con los alumnos, para de esta manera, llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, para otros entrevistados, dicha experiencia reveló las contradicciones que existen en los mismos docentes universitarios y terciarios, quienes se encargan de la formación de los futuros educadores en filosofía, entendiendo que los criterios en la enseñanza del Profesorado variaban según la materia, dejando entrever que para algunos

formadores lo más importante era transmitir contenidos, mientras que para otros lo más significativo era problematizar los temas en desarrollo.

Asimismo, algunos sintieron con mayor fuerza esa pasión, interés o motivación por la filosofía durante su formación docente, lo que sirvió de base para ir construyendo estrategias didácticas que movilicen al alumno hacia la inclusión en ese diálogo de enseñanza – aprendizaje que se debe dar en la clase.

Y para lograr ese objetivo lo que se proponen es lograr que los educandos sientan el deseo de conocer, investigar, así como dudar, cuestionar y criticar, para que sean estudiantes activos, en búsqueda de los conocimientos en filosofía.

Los primeros años de docencia son fundamentales para asegurar un camino motivado, implicado y comprometido con la profesión y en el caso de la filosofía se deberían acercar a proyectos innovadores, prácticas conjuntas con otros profesores iniciales egresados de Universidad o Institutos de formación docente y/o experiencias centradas en la motivación de los estudiantes.

4.3. Perfiles de la formación docente

Luego de analizar las perspectivas de los profesores sobre su formación en la carrera del Profesorado y la incidencia que consideran que la misma tiene en su práctica profesional actual, es importante hacer referencia a algunas características que presentan los egresados tanto de la Universidad pública, como de los Institutos Superiores de Formación, según sus discursos y sus planificaciones analizadas.

Pero cabe señalar que los egresados de la Universidad pública expresaron generalmente con mayor entusiasmo la posibilidad de filosofar que debiera incentivarse en la escuela, poniendo especial énfasis en la actitud problematizadora que se debe fomentar en las clases de filosofía en el nivel medio. Al respecto, uno de ellos señaló:

La idea es presentar ciertos temas a los alumnos y que ellos tengan alguna noción de para qué sirve la filosofía en la actualidad, sobre todo el día de hoy, donde pensar nos hace mucha falta como sociedad me parece. Aunque todo depende de ellos, si logran esos objetivos conceptuales y actitudinales que uno espera, por lo menos lo mínimo. La idea no es que sean filósofos,

pero sepan de qué se trata pensar (Profesor escuela pública A, comunicación personal, 1 de junio de 2018).

Se puede pensar que esta posición es la base de la educación pública argentina, y más aún, es la que motiva a la Universidad Nacional de Rosario: "Confindere Hominem Cogitantem".

En tanto, que en los profesores egresados de la Escuela Normal Superior se visualiza una perspectiva más ligada al sujeto, pues uno de ellos, al referirse a la filosofía afirma:

Como es una reflexión permanente considero que su contenido está ligado a la historia del ser humano desde que se comenzó a pensarse a sí mismo y el mundo que le rodea. Obviamente hay una historia de la filosofía ligado a los pensadores griegos, luego al pensamiento europeo occidental, pero una rescata lo mejor que se pueda enseñar de ese contenido (Profesora escuela pública E, comunicación personal, 5 de junio de 2018).

Es decir, que resaltaron el aspecto humanístico de la actividad filosófica, no como corriente de pensamiento, sino como una acción intrínseca a la labor humana, y que por lo tanto depende del ser humano, de su voluntad. Por ello, consideran importante que exista cierta aptitud para la enseñanza, pero también una devoción hacia la acción de filosofar, algo que sería relevante para lograr los objetivos de aprendizajes en los alumnos.

Por último, los egresados del Instituto Superior de Formación Docente presentan características similares, aunque hicieron más hincapié en la necesidad de desarrollar los temas tradicionales de la filosofía, su historia, la ética, la estética, entre otros, que consideran está presente en el diseño curricular y son imprescindibles para abordar la filosofía actual.

Por lo tanto, no se observan grandes diferencias con respecto a los contenidos ni las estrategias didácticas a ser empleadas en el aula para el desarrollo de las clases de filosofía, según las perspectivas recogidas de los egresados de las distintas instituciones de formación docente, sino que estas polaridades o divergencias se evidencian en los planteos institucionales de las escuelas en donde los mismos prestan servicios. Es decir, que las instituciones educativas de enseñanza media poseen un perfil académico que los educadores deben tener en cuenta, pues solamente así se explica las diferencias temáticas

citadas anteriormente en base a las planificaciones analizadas. A la vez y dado que las planificaciones en un sentido forman parte de la burocracia escolar, se puede pensar que los profesores presentan lo que las Instituciones quieren leer no significando que los profesores se atienen a las mismas de manera estricta.

Es decir, que no existen diferencias significativas en cuanto a las perspectivas sobre la enseñanza que remitan a la formación docente durante el Profesorado, sino que los rastros de dicha etapa del trayecto formativo se visualizan en la intencionalidad de algunos de ellos en cómo presentar la materia; en que por ejemplo, los egresados de la Universidad pública ponen mayor énfasis en el filosofar, en el ejercicio de la pregunta, la duda, la problematización de la filosofía, que los alumnos debieran poder poner en práctica mientras que los egresados de los Institutos llevan esto a la relación con el sujeto y la humanidad..

Esto se visualiza en algunas citas presentadas anteriormente donde los profesores egresados de la Universidad pública nombran a investigadores en la enseñanza de la filosofía, así como de la pedagogía, lo que remite a una formación más orientada a la problemática de enseñar.

Sin embargo, para la mayoría de los consultados aprender a dar clases no es atribuible solamente a su formación durante en el Profesorado, sino que, si bien es cierto, que allí se obtienen herramientas importantes, se aprende a enseñar, enseñando.

4.4. La centralidad de los libros

Los entrevistados entienden que para emprender la tarea docente la didáctica y la pedagogía son de suma ayuda para pensar los problemas filosóficos, pero son éstos últimos los que orientan las estrategias de enseñanza a implementar, sin olvidar que la filosofía es diálogo argumentativo y transmisión dialógica.

Según los docentes, la mayoría de los alumnos no continuará estudios superiores en filosofía, y por ende, cuesta obtener que tengan una buena predisposición y motivación necesarias para el desarrollo óptimo de la clase, lo que lleva a los profesores a utilizar diversas estrategias pedagógicas, tanto las establecidas por la currícula educativa, como las

desarrolladas por autores de libros, de su formación docente, las utilizadas por otros profesores, etc.

En este sentido, Jorge Noro, autor de varios libros sobre la filosofía y la educación, ha elaborado numerosas herramientas para el análisis en clase que pueden ser utilizadas en los últimos años del nivel secundario, según los contenidos de la materia que se esté tratando en ese momento¹⁰.

En la misma línea trabajan generalmente los docentes, quienes señalan:

Pienso que es fundamental tomar el contexto histórico-crítico de los problemas que permita entender a las tendencias filosóficas y a las nociones correspondientes en sus procesos, continuidades y rupturas...

El trabajo se planifica a partir de la problematización de las fuentes en relación a su contexto histórico y sus re-lecturas en las críticas historiográficas. Por lo cual implica la selección, recolección y organización de la información relevante de fuentes primarias y comentarios mediante fichajes bibliográficos, fichas resumen, fichas de estudio. Todo esto habilita a investigaciones parciales: informes de lectura, trabajos prácticos, grupos de discusión, reseñas de libros, traducciones. Finalmente se pretende, aunque no siempre se logra la construcción de perspectivas personales de lectura, siempre exponiendo el sentido de la comprensión, explicación e interpretación. (Profesor escuela pública A, comunicación personal, 1 de junio de 2018).

Aquí se observa la búsqueda de un método de trabajo que permita de algún modo establecer pautas para llegar a un recorrido que garantice un análisis del contenido de la materia filosofía, exponiendo como otros docentes la importancia de la problematización de los temas filosóficos a ser abordados en el aula.

En este sentido, se valoran las estrategias referentes a los textos bibliográficos, aunque también se incorporan algunas relacionadas a las nuevas tecnologías, para que la clase sea más interactiva, sin perder el norte.

Al respecto, Obiols (1994), al realizar un análisis de los textos de filosofía utilizados en el nivel secundario, señala que es través de los libros y no de los programas

¹⁰ Un ejemplo de estas estrategias propuestas es el análisis de la película Luna de Avellaneda, que se puede acceder en <https://es.scribd.com/document/371017517/340-UNA-PROFESORA-EN-CLASE-20-CUADROS-Y-200-PALABRAS>

que se producen actualizaciones y cambios en la orientación de la enseñanza de modo general en las aulas.

Y teniendo en cuenta la centralidad de los textos bibliográficos en la enseñanza media, puntualiza:

...desde el punto de vista de su forma es notable la similitud de los distintos libros: mucha información y casi ninguna actividad para que realicen los alumnos. En la mayor parte de los libros de texto casi no hay referencias a la Argentina, ni hay una preocupación didáctica en el sentido de intentar motivar o "llegar" al alumno y sus intereses o preocupaciones (Obiols, 1994, p.90).

Esto se visualiza en parte en las expresiones de los docentes, cuando cuentan que el desarrollo de sus clases gira en torno a los libros de textos, ya que todos los entrevistados señalan como una de las estrategias más importantes la lectura de autores, el trabajo con fuentes bibliográficas, la utilización de fichajes de textos, la exposición y análisis de los mismos, entre otros. Es decir, que gran parte del desarrollo de la materia está vinculado a los libros.

Es decir, que si los libros de texto, los manuales de filosofía, continúan siendo una herramienta didáctica fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cabría preguntarse si los mismos están actualizados y en consonancia con lo que propone el diseño curricular de la provincia de Santa Fe.

Esta pregunta es respondida en parte por la planificación de los docentes, ya que en algunas se puede observar la presencia de material bibliográfico actual, con autores como Jorge Noro, que propone una concepción de la enseñanza en la filosofía relacionada con la realidad cotidiana que está viviendo el alumno.

Asimismo, todos los profesores entrevistados, aunque sus planificaciones estén desactualizadas, o no incluyan textos bibliográficos para pensar la actualidad argentina y latinoamericana, por ejemplo, tienen presente en sus discursos la necesidad de problematizar el conocimiento, plantear debates sobre la actualidad entre los estudiantes, para motivar la participación de los mismos y que comprendan que lo más importante de la filosofía es el cuestionamiento, la interrogación a los temas de su interés.

CAPÍTULO V

5. EL AULA COMO COMUNIDAD DE INDAGACIÓN

En este capítulo que continúa el análisis propuesto en los anteriores, donde en primer lugar se analizaba qué se entiende por contenido a enseñar en la secundaria y posteriormente cómo encarar el desarrollo de la materia junto a los alumnos.

Aquí se pretende reconocer la perspectiva de los profesores acerca de sus prácticas docentes, y si en ellas se lleva a cabo relaciones, asociaciones, analogías, sobre el lazo existente entre los contenidos a enseñar y las estrategias didácticas utilizadas con ese fin. Es decir, las relaciones entre el qué y el cómo enseñar filosofía en el nivel secundario.

Tras haber descripto la centralidad de los textos bibliográficos al momento del desarrollo de los temas de la materia Filosofía en el nivel secundario, cabe preguntarse por esa relación estrecha y difusa para algunos, que es la del contenido a enseñar y las estrategias didácticas a implementar para ello.

Se plantea como difusa para algunos docentes en cuanto al ejercicio profesional, pues sabiendo que la filosofía posee su didáctica específica (según Boavida, 2006, entre otros autores), también se exige a los profesores una actualización orientada principalmente hacia la didáctica general, a través de numerosos cursos, encuentros, jornadas, congresos, etc., que en algunos casos forman parte de los cursos de formación continua, ofrecida por el Ministerio de Educación.

En este contexto se supone que deberían surgir interrogantes sobre el quehacer didáctico, y hacia dónde apuntar para que las estrategias educativas implementadas en el aula tiendan al logro de los resultados esperados.

Sin embargo, las entrevistas realizadas muestran que en principio no existe una disyuntiva de estos docentes sobre el tema, pues todos afirman ajustarse a los lineamientos estipulados por el diseño curricular, para determinar tanto el contenido a enseñar como las estrategias didácticas a ser empleadas.

Pero al indagar más a fondo la temática planteada surgen incongruencias entre lo que estipula el diseño curricular y lo que efectivamente se lleva a la práctica de la enseñanza, por lo que dicha cuestión requiere en definitiva de un análisis más profundo.

Al respecto, una de las docentes consultadas sobre esa relación entre conceptos a enseñar y las estrategias didácticas para desarrollarlos afirmó:

Hay algo de eso, pero ya viene pensado desde el diseño curricular. Mi tarea como docente más que nada es lograr que el alumno responda a esa propuesta de contenido que le presento y para eso tengo una serie de herramientas didácticas. Y si no logro que me hable con una estrategia buscaré otra, hasta lograr lo que busco (Profesora escuela privada B, comunicación personal, 1 de junio de 2018).

Aquí se observa, por un lado, la búsqueda pedagógica de la profesora que tiene por objeto una respuesta, una acción, de parte del estudiante en el proceso de enseñanza, y que tendería a la participación del educando en la clase.

Por otra parte, afirma el supuesto acatamiento o seguimiento de los lineamientos definidos por el diseño curricular, cuando esa postura no se refleja en la planificación que exhibe para el desarrollo de la materia, pues en este caso por ejemplo, los temas que aparecen allí corresponden más a la historia de la filosofía y se incluyen contenidos relacionados al cristianismo, a filósofos religiosos, contenidos que no aparecen en los ejes temáticos propuestos en la currícula del Ministerio de Educación.

Entonces cabe la pregunta sobre los verdaderos temas y estrategias de enseñanza que se utilizan efectivamente en el aula, por lo cual se continuó consultando a los profesores, y obteniendo la siguiente respuesta:

Es un tema que no se tiene muy en cuenta en el trabajo cotidiano. Generalmente utilizamos las mismas estrategias de enseñanza y lo vamos aggiornando o actualizando a medida que avanza la tecnología. Creo que también esto se debe a que tenemos poco tiempo para desarrollar la materia y entonces priorizamos la exposición, el diálogo con el alumno, ir a las fuentes o sea el libro, y no salirnos demasiado de un esquema de trabajo (Profesor escuela pública A, comunicación personal, 1 de junio de 2018).

Es decir, que en muchos casos la planificación se constituye en un documento que los profesores presentan cada año, sin cambios sustanciales, por lo que en ocasiones podría estar desactualizada, sin reflejar en forma fidedigna lo que realmente sucede en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Un ejemplo de ello, compartido con todas las asignaturas, es el avance de la tecnología, que le interpela a los docentes acerca de las estrategias educativas y la inclusión o no de estas nuevas herramientas, por ejemplo, el teléfono celular, que en ocasiones es considerado como un elemento nocivo y en otras como un aparato que puede ser aprovechado favorablemente en el aula.

Pero a pesar de estos interrogantes, los docentes afirman poseer un esquema de trabajo, que parece no siempre materializarse en sus planificaciones:

...creo que la filosofía tiene su didáctica, aunque una trata de no encasillar o ser demasiado densa en eso de desarrollar fuentes, textos filosóficos, como se debiera no. O sea, se trata de actualizar las estrategias e incluso incorporar tecnología para que el alumno entienda mejor los temas y no sea aburrido, que es otro tema también que nos preocupa a veces, el combate al aburrimiento que se dice. Pero creo que se está logrando buenos resultados (Profesora escuela privada D, comunicación personal, 4 de junio de 2018).

Ello indica que los profesores generalmente ubican a los alumnos en el centro del proceso de enseñanza, en tanto buscan que haya una efectiva interacción en el desarrollo de las clases, no solamente una exposición de los temas de parte suya, sino también una respuesta del educando, para que se establezca ese diálogo educativo, necesario para el aprendizaje.

En este sentido, algunos tratan de incorporar varias estrategias en la enseñanza, como variante a lo que entienden que tradicionalmente debiera implicar el desarrollo de la materia, teniendo en cuenta la centralidad de los libros de textos mencionados anteriormente. Esto supone que los alumnos deben ser capaces de consultar fuentes bibliográficas, realizar fichas de autores, filósofos; pero esta metodología de trabajo en el aula que es utilizada habitualmente tratan de combinar con la incorporación de las nuevas tecnologías y otras estrategias con el objeto de motivar a los alumnos, para lograr su participación, su interés en la temática.

La especificidad de la filosofía, incluso con las nuevas tecnologías, se daría en que:

La apuesta consiste en que pueda enseñarse algo propio de la actividad filosófica en sí: la actitud cuestionadora crítica del filosofar; la mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar; la actitud radical de desnaturalización de la realidad, que se encuentra en Sócrates, en Descartes y en todo filósofo. (Diseño Curricular, p. 226)

Es por eso, que más allá de las diferencias en los temas que se visualizan en las escuelas públicas y las privadas, así como una aparente desactualización con respecto a los contenidos que determina el diseño curricular, lo que sí hay un acuerdo generalizado en la importancia que otorgan los profesores a la participación, la comunicación, la reflexión, del alumno en la clase de filosofía en el secundario para:

Aprender a quedar siempre abiertos, para discutir con buena fe, para examinar los hechos y los argumentos, aprender a pensar y discutir con el objeto de llegar a la verdad cuando sea posible, cuando no, al estado mental que corresponda (Vaz Ferreira, pp 71-79).

Podría decirse que el objetivo para los seis profesores entrevistados es convertir el aula en una comunidad de indagación, un espacio para descubrir el conocimiento, los temas de la filosofía, a través de las estrategias más diversas, siempre y cuando posibiliten los procesos de aprendizaje pretendidos. Si bien no expresan directamente que el propósito de las clases sea indagar, sus propuestas consisten en problematizar los temas, cuestionar, plantearse preguntas, lo que debería llevar a esa indagación.

La comunidad de indagación como el espacio donde la filosofía despliega su potencial creativo, como una actividad, no como un saber, sino como un afecto al saber, un ejercicio vivo del pensamiento, que reafirma la vida y que indefectiblemente toca la vida de quienes la practican, permitiendo la problematización y reflexión de los saberes (Tonsich, 2017, p 10).

Ello entiende que esta búsqueda del docente para sus alumnos se apoya también en la noción de que la enseñanza de la filosofía, y el aprendizaje en el aula se da no de manera descontextualizada, como un producto enlatado que debe abrirse y aprenderse, sino como un proceso que precisa el ejercicio del análisis, del pensamiento, la interpelación, el cuestionamiento, la pregunta, la crítica, la argumentación contextual, entre otros.

Por ende, dicha perspectiva de presentar a la filosofía como una materia para ser pensada, y que introduzca a la acción de filosofar, sin pretender que los alumnos se tornen filósofos, pero comprendan de qué se trata, estaría en la misma línea planteada por el diseño curricular y los discursos de los profesores cuando expresan que en verdad lo importante de la clase es la participación activa del estudiante; y que aprendan a pensar, que asuman posturas sobre determinados temas de su realidad con sus propias argumentaciones.

Por otra parte es interesante abordar las distintas perspectivas sobre el contenido conceptual que se pretende desarrollar en las clases, pues existen diferencias de criterios entre los docentes iniciales y los de mayor experiencia.

Pues una profesora con pocos años de trayectoria frente al aula afirma:

Es realmente cuestionable la posibilidad de enseñar el deseo de conocer, la actitud de interpelar, cuestionar y criticar; características del filosofar. Tal como sostiene Cerletti, la enseñanza de la filosofía (entendida como filosofar), se desarrolla siempre en el límite de lo enseñable. En síntesis, desde mi punto de vista, enseñar filosofía consiste en situarse asumidamente en ese lugar inevitablemente paradójico para desde allí, construir un ámbito propicio para que el filosofar pueda acontecer desde el genuino preguntar de los estudiantes (Profesora escuela privada B, comunicación personal, 1 de junio de 2018).

Es decir que existe una dificultad intrínseca que algunos educadores tratan de subsanar en la enseñanza media, pues si bien el objetivo es, según los docentes iniciales, introducir al alumno en la acción de filosofar, para que esto se logre debe conocer la historia de la disciplina, sus conceptos teóricos, sus exponentes principales, para a partir de allí poder plantear esa relación con la actualidad y los interrogantes de época.

Sin embargo, para los docentes experimentados parece estar más claro lo que se debe desarrollar en las clases, pues uno de ellos señala:

Es importante reafirmar el conocimiento de la disciplina para no caer en la falsa creencia que sólo el procedimiento asegura la transmisión que fue la moda pedagógica de los '90. Su contenido es la historia, la ética, la estética, los grandes filósofos griegos y contemporáneos, por ejemplo, entre otros temas (Profesor escuela pública A, comunicación personal, 1 de junio de 2018).

En este caso el docente propone poner mayor énfasis en el contenido conceptual de la disciplina que, en la metodología utilizada para su abordaje, pues entiende que es preciso que el alumno entienda los conceptos fundamentales, señalando que si la filosofía es dialogo argumentativo y transmisión dialógica, la principal herramienta que tiene el educador en el aula para enseñarla es la palabra, el diálogo. Esto también demuestra la confianza en su experiencia, su destreza para plantear el desarrollo de la clase según el grupo de alumnos, el tema a tratar, el contexto, entre otros.

En estas dos posturas expuestas se visualizan por un lado, el inconformismo con el saber, la búsqueda, la necesidad de plantear a los alumnos el gusto, la pasión por la filosofía, que según la primera docente citada no significa un problema que inmoviliza al educador, sino más bien un desafío, un reto, que propone la materia.

Es decir, que para desarrollar los temas como propone Cerletti, introduciendo a los educandos en esa acción de filosofar, los profesores deben tratar de infundir en ellos el deseo de conocer, la actitud de interpelar, de cuestionar y criticar todos los temas que proponen trabajar durante el año para crear sentido y apropiación en los mismos. Estas características del filosofar solamente podrían guiar al logro de esa comunidad de indagación que pretenden lograr tanto los educadores iniciales como los más experimentados.

Por otra parte, la segunda postura expresa que lo más importante es el contenido de la materia y el diálogo que se establece con los jóvenes en clase. Es decir, que para esta perspectiva no existiría una inconformidad, una paradoja en la enseñanza de los temas, sino que ese desafío, el reto, que supone lograr que al estudiante le guste, que indague en la filosofía, se resolvería en el diálogo argumentativo, en la transmisión dialógica, que se lleva a cabo en las clases.

5.1. De la didáctica de la filosofía hacia la filosofía de la educación

Plantear que la filosofía tiene su propia didáctica, su forma “intrínseca” de desarrollar los temas de la materia en la escuela no es ninguna novedad para los profesores, pero tampoco es norma o una verdad revelada, aceptada por todos, sino una perspectiva de enseñanza que convive con la didáctica general, y en la mayoría de los casos es esta última

la que cobra más relevancia, sobre todo en cuanto a las ofertas de capacitaciones, cursos, congresos, etc.

Es decir, si bien se entiende que la filosofía tiene en cierta medida maneras o formas de enseñarla, con características no similares a la enseñanza de otras materias, lo que predomina es la actualización profesional de los profesores en la didáctica general y no en la didáctica específica de la filosofía.

Se propone junto a Cerletti (2008) que:

El profesor deberá ser, en alguna medida, filósofo, ya que mostrará y se mostrará en una actividad donde expresará su filosofar. No quiere decir esto que, en caso que la tenga, deba necesariamente enseñar su propia filosofía, sino que desde una posición filosófica — la suya o alguna adoptada didácticamente para favorecer el aprendizaje — filosofará junto a sus alumnos. En última instancia, toda enseñanza filosófica consiste esencialmente en una forma de intervención filosófica, ya sea sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionales o incluso sobre temáticas no habituales de la filosofía, enfocadas desde una perspectiva filosófica.

La didáctica de la filosofía se basa en promover un cierto inconformismo, una actitud de búsqueda constante con los materiales y recursos disponibles en el momento de la clase, una cierta incomodidad con el pensamiento común ya que el mundo que nos pone ante los ojos una filosofía no se corresponde con el mundo de nuestra apariencia cotidiana, pero puede hacerla luminosa en algunos aspectos que nos resultan opacos.

Boavida, (2006) espera que la didáctica específica de la materia alcance una dimensión filosófica, para lo cual debe ir al encuentro de la filosofía, para establecer una relación profunda en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, indica que esto sucede:

...sólo cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía corresponde a la naturaleza de la Filosofía y a su exigencia específica. O sea, una didáctica de la Filosofía que corresponda a la naturaleza de la Filosofía, presupone una filosofía de la educación en la cual la Filosofía obtiene su verdadero estatuto; al contrario, una didáctica de la Filosofía que no corresponda a la naturaleza de la

Filosofía presupone una filosofía de la educación en la cual la educación no tiene nada de filosófico.

En aquel caso, y solo en aquel, hay una filosofía de la educación que concibe la educación en su vertiente más noble y legítima, que es aquella que la filosofía exige y presupone pero raramente cumple (Boavida, 2006, p. 225).

Es decir, que cierta preocupación de los docentes de la ciudad de Rosario, acerca de la abundante oferta de actualización en didáctica general, sin contar con un mayor acercamiento a la especificidad de la enseñanza de la filosofía, o lo filosófico que hay en la didáctica de su enseñanza, es un planteamiento válido, que precisaría la generación de propuestas formativas o ámbitos de discusión.

Pero más allá de este supuesto déficit, también cabe mencionar la claridad que expone el diseño curricular en este tema:

Debe proponerse una enseñanza que reconozca la incertidumbre y la complejidad propias de la condición humana, considerando la contingencia y falibilidad de los conocimientos, descartando todo dogmatismo e intolerancia, contribuyendo de esta manera a la construcción de su propia cosmovisión y proyecto de vida en concordancia con el sostenimiento de la ciudadanía y la democracia.

Si bien se posibilitará un acercamiento a los saberes de la tradición, no se trata de bajar el nivel del saber erudito para acercarlo a los estudiantes, sino que, como afirma Cerletti, “la apuesta consiste en que pueda enseñarse algo propio de la actividad filosófica en sí: la actitud cuestionadora crítica del filosofar; la mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar; la actitud radical de desnaturalización de la realidad, que se encuentra en Sócrates, en Descartes y en todo filósofo” (Diseño curricular, 2014, p. 225).

Es decir, que la didáctica apuntaría a cómo se concibe todo el proceso de enseñanza, donde lo más importante es la apertura, la predisposición, el diálogo argumentativo que puede encarar el alumno en el aula, a partir de la propuesta de la materia.

Para lograr esto el diseño curricular propone centrar la enseñanza en la problematización de algunos tópicos filosóficos, como lo son: el hombre y su condición, la

realidad, la ética, la estética, el conocimiento, la ciencia, el poder y la colonialidad; temas que se constituyen en tres ejes para ser desarrollados, cada uno en un trimestre.

Sobre estos ejes temáticos se consultó a los profesores del nivel secundario, para indagar acerca de sus posturas con respecto a la incidencia de la didáctica específica de la filosofía en el aula, logrando diversas respuestas, que posiblemente expliquen esa preocupación de algunos educadores sobre la necesidad de fortalecer una formación más específica. En tal sentido, consultados sobre, si el qué enseñar influye o determina el cómo enseñar, respondieron:

No necesariamente. Considero que siempre el cómo se utiliza para la mayoría de las materias y que tiene que ver fundamentalmente con la exposición que hace el docente para desarrollar el tema. Lo que varían son los recursos para exponer esa materia, pero las estrategias creo que en el fondo no varían mucho, sino que tiene que ver con la forma de enseñanza que tiene el profesor (Profesor escuela pública A, comunicación personal, 1 de junio de 2018).

Dicha perspectiva se acercaría a la noción de que la materia filosofía debe ser encarada más o menos con las mismas estrategias que otras, aunque atendiendo ciertas características propias, donde el profesor pone en primer lugar la didáctica general, con énfasis en su experiencia, su experticia, su maestría, para el desarrollo de los temas.

Sin embargo, otros profesores entienden que no puede pensarse en forma separada los conceptos a enseñar y las estrategias didácticas en filosofía, dado fundamentalmente por el objetivo de la materia que es la búsqueda de la reflexión del educando. Por eso, se puede entender a la filosofía como forma de acontecimiento y encuentro; es decir, una filosofía que tematice y privilegie la ruptura frente a la continuidad, la novedad ante a la repetición, o la creación frente a la reproducción (Cerletti, 2015)

Algo de eso hay, como te decía de la didáctica específica, pero no creo que sea relevante en este momento donde existen tantas corrientes pedagógicas. No creo que el qué enseñar determine el cómo, sí te orienta, porque no se puede enseñar filosofía como las matemáticas, las fórmulas, por ejemplo (Profesora escuela privada D, comunicación personal, 4 de junio de 2018)

Dicha posición reconoce la existencia de una didáctica específica, pero no como determinante a la hora de enseñar filosofía, sino como orientadora del proceso de enseñanza.

Sin embargo, en los discursos de los profesores entrevistados también existe otra postura que le da más importancia a la misma:

Sí. Los temas de la filosofía creo que tienen ciertas estrategias que deben tener prioridad en su enseñanza, como por ejemplo: la lectura de textos, el desarrollo argumentativo, etc.

Es decir, yo creo que la mejor estrategia es la palabra, la comunicación, el dialogo, y la empatía, para lograr aprendizajes significativos. Y debo buscar estrategias para lograr eso, lo que seguramente no podré lograr por ejemplo con el dictado o el trabajo práctico individual de los alumnos (Profesora escuela pública E, comunicación personal, 5 de junio de 2018).

Por ello, según dicha postura que pone más énfasis en la didáctica específica, las estrategias para la enseñanza vendrían incorporadas o en forma inherente al contenido a ser desarrollado, porque implican una problematización de los temas, que solamente pueden ser analizados, interpelados, a través de la duda, la crítica, la puesta en discusión, en el debate, en la clase; para de esta manera poder llegar a una argumentación y/o conclusión más aproximada a la realidad problematizada.

Pero aún dentro de esta forma de entender a la didáctica específica de la materia filosofía existen variaciones, pues algunos profesores señalan:

Eso es lo que te decía. El contenido más o menos determina cuáles son las estrategias que serían mejores para desarrollar ese contenido, pero no limita, es decir, existe cierta independencia para elegir la que crea más conveniente. Podría decirse que son lineamientos, como los del diseño curricular, pero uno es quien acomoda eso para que todo funcione correctamente, digamos (Profesor escuela privada F, comunicación personal, 6 de junio de 2018).

Es decir, que según algunos docentes la didáctica específica no limita, sino que muestra el camino que debe tomarse, las estrategias educativas que deben emplearse para desarrollar los temas en la clase.

Y por último, cabe citar la perspectiva del profesor que pone el acento en el contexto educativo y los alumnos:

Creería que en parte sí, aunque no todo. Es decir, hay una parte de independencia o libertad que tenemos para plantear estrategias me parece y que nos da el contexto, los alumnos. Es decir, a veces las estrategias las cambio cuando el contexto hace difícil que me entiendan de una forma de enseñanza y tengo que usar otras estrategias. Por ejemplo, en un colegio nocturno a veces es mejor mirar y trabajar un material audiovisual que dar una exposición. Hay que plantear estrategias según el grupo que uno tenga (Profesor escuela pública C, comunicación personal, 4 de junio de 2018).

Por todo lo expresado, puede entenderse que existen dos grandes posturas sobre la didáctica de la filosofía en el aula: la primera que reconoce una mayor incidencia de la didáctica general, sin desconocer la existencia de una específica, y la segunda que reconoce la predominancia de la didáctica específica, pero como un postulado o lineamiento a seguir, no como una regla estricta o inmóvil, que limite el proceso de enseñanza.

Sin embargo, algunos profesores (sobre todo los iniciales) manifiestan la necesidad de generar espacios de capacitación, actualización y debate sobre la didáctica de la enseñanza de la materia, la que como afirma Boavida responde a la concepción sobre la filosofía que tenga cada uno de ellos.

Es decir, que frente a la abundancia de ofertas de cursos de actualización docente que ofrece tanto el Ministerio de Educación de la Nación, como el de la provincia de Santa Fe, a través de las instituciones públicas y privadas, lo que faltaría es un debate que problematice la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario, para generar espacios de reflexión sobre el quehacer docente en la escuela.

Ello en un contexto educativo, donde priman las discusiones, los encuentros, congresos, etc., sobre capacitaciones en pedagogía, pero que no ofrece la posibilidad de debatir sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en filosofía, ni sobre la acción de filosofar en una comunidad de indagación escolar.

Al respecto, Vitullo (2015), expresa en las Segundas Jornadas Provinciales de Enseñanza de la Filosofía¹¹, que la discusión en torno a la enseñanza de la filosofía, además de un análisis político y socio-económico de la enseñanza Primaria, Media, Terciaria y Universitaria, en general y en cada uno de sus niveles e instancias, también requiere y especialmente una interpretación de la Filosofía, y por consiguiente, demanda definiciones y exige acciones, que podrán ser llevadas adelante en la medida en que el objeto de ese trabajo, no pueda localizarse solamente en el espacio filosófico superior y/o universitario.

Es decir, que plantea la necesidad de un abordaje más integral de la problemática enseñar filosofía, donde se incluya también a los profesores de nivel medio, así como otros niveles, ya que habitualmente este debate pareciera incumbir solamente a los docentes de la educación superior.

Solamente el debate, la reflexión sobre la práctica de la enseñanza y por consiguiente sobre la concepción de la filosofía posibilitaría fortalecer la actividad docente, pues dicha tarea se construye también a través de pensarla, no solo en forma individual sino además, en una comunidad de enseñantes:

No siempre guardamos coherencia entre lo que hacemos y lo que pensamos, por eso debemos analizar críticamente lo que hacemos, y hacer filosofía con lo que hacemos. Si decimos que siempre somos coherentes con lo que pensamos, caemos en una ilusión muy difundida, porque, en realidad, no siempre sabemos lo que pensamos, ni necesariamente lo que decimos. Pero, al reflexionar sobre lo que hacemos, nos damos cuenta de lo que pensamos, podemos incluso explicarnos nuestras propias perspectivas, nuestras miradas sobre la enseñanza, nuestras limitaciones, nuestros aciertos y así ajustar nuestras hipótesis de trabajo (Vitullo, 2015, p. 9).

Se entiende entonces que una clase filosófica, un aula de filosofía, será aquella en la que se pone algo en juego (un problema, un texto) que es reapropiado por quienes participan e intervienen en la clase:

¹¹ Las Segundas Jornadas Provinciales de la Enseñanza de la Filosofía se llevó a cabo en el año 2015, organizadas por la Escuela Normal Superior N° 2 Juan María Gutiérrez, Provincial N° 35 de Rosario y el Instituto Superior del Profesorado N° 5 Anexo Carcarañá. Es decir, que fue organizado por una institución terciaria que ofrece la carrera de Profesorado en Filosofía, y donde participaron docentes e investigadores de distintos niveles educativos de la provincia de Santa Fe.

La problematización del enseñar filosofía desde una perspectiva filosófica, política y didáctica, que establezca las condiciones de posibilidad de una enseñanza filosófica de la filosofía y que suponga una articulación entre la transmisión de la historia de la filosofía, la promoción del filosofar y los aportes teóricos puestos en juego, serán vitales para analizar y tomar decisiones respecto de diversas circunstancias de enseñanza filosófica. (Diseño curricular profesorado de Educación secundaria en filosofía, 2017)

CAPÍTULO VI

6. CONCEPCIONES SOBRE PARA QUÉ ENSEÑAR FILOSOFÍA EN EL NIVEL SECUNDARIO.

Uno de los temas propuestos en la presente investigación es abordar la perspectiva de los profesores sobre los objetivos que para ellos tiene la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario, y los logros más importantes que se proponen obtener en el aprendizaje de sus alumnos.

Ello está directamente relacionado a las estrategias de enseñanza que se plantean utilizar y emplean efectivamente en la práctica, pues es en el desarrollo de las clases donde se visualiza ese camino de aprendizaje, que como afirma Ranciére (2003), dejará esa estela, ese camino recorrido, como producto del esfuerzo compartido entre educador y educando en ese diálogo en el aula.

Es por esta razón que se consultó a los profesores sobre los motivos de la utilización de ciertas estrategias educativas y no otras, así como también lo que se pretende lograr con las mismas, teniendo en cuenta los contenidos básicos o fundamentales que los estudiantes deberían conocer sobre la materia.

Es así que, sobre el objeto de la enseñanza de la filosofía en el secundario afirmaron:

Para dialogar, pensar y construir. La idea es presentar ciertos temas a los alumnos y que ellos tengan alguna noción de para qué sirve la filosofía en la actualidad, sobre todo el día de hoy, donde pensar nos hace mucha falta como sociedad me parece. Aunque todo depende de ellos, si logran esos objetivos

conceptuales y actitudinales que uno espera, por lo menos lo mínimo. La idea no es que sean filósofos, pero sepan de qué se trata pensar (Profesor escuela pública A, comunicación personal, 1 de junio de 2018).

Estas expresiones vienen en consonancia con lo analizado anteriormente, donde los educadores se manifiestan a favor de la implementación de lo indicado en el diseño curricular cuando presenta como eje transversal la necesidad de desarrollar la materia, poniendo énfasis en la importancia de la filosofía en la actualidad, para pensar los temas que interesan a los estudiantes y no como algo del pasado.

Es decir, el objetivo fundamental es lograr que el alumno entienda la utilidad de la filosofía hoy, y que a partir de ello, pueda pensar, criticar, formar su propia argumentación sobre su realidad.

Asimismo, algunos docentes señalaron la relevancia de plantear la educación como una búsqueda, es decir, a la filosofía principalmente, pero también a todo conocimiento que interese al alumno, que éste lo vea como un tema que debe ser investigado, que no se presenta dado o totalmente explicado, sino que es un proceso que debe ser desvelado, descubierto, transitado.

Pero para que se dé esa búsqueda, ese transitar hacia el conocimiento a partir de la propia determinación del alumno, según los docentes, la filosofía jugaría un rol importante, ya que ayuda a tener y/o formar un pensamiento propio sobre los temas de la realidad, con argumentos. Y ello sería indispensable para avanzar hacia un conocimiento más profundo sobre cualquier temática planteada.

Para que sean ellos mismos, los estudiantes, quienes deseen conocer y planteen no solamente la filosofía, pero sobre todo la filosofía, como una búsqueda. Que no se queden con lo que aprenden en el secundario, sino que si lo desean tengan herramientas para avanzar más (Profesor escuela pública C, comunicación personal, 4 de junio de 2018).

Esto indicaría que el proceso de enseñanza y aprendizaje no es un círculo que se cierra en el aula, sino que comienza allí y puede continuar en la vida cotidiana del estudiante, ya sea a través de distintos pensamientos que se propone sobre los temas que le interesen, o en una carrera superior que elija continuar. Es decir, expresa que la utilidad de la filosofía le puede acompañar al joven en lo que emprenda, a partir de su desarrollo en el secundario:

Como te decía, aparte de que es un trabajo que uno ama, creo que se enseña para que el alumno pueda aprender a pensar de forma reflexiva y crítica, para analizar la vida con sus problemáticas desde diversas perspectivas. Pero enseñando también se aprende, y muchas veces se puede ver el resultado de ese trabajo, cuando un alumno o alumna te dice: quiero seguir la carrera de filosofía en la facultad; o propone una actividad para pensar la realidad, o cosas así (Profesora escuela privada D, comunicación personal, 4 de junio de 2018).

Todo esto refuerza la idea de que la filosofía es una disciplina siempre vigente, y de gran utilidad para los sujetos, algo que se puntualiza en el diseño curricular, a pesar de que existen quejas de los docentes sobre el poco tiempo que tienen para desarrollar una materia con temas tan profundos e interesantes, dado que tiene menos horas cátedras que otras materias del secundario.

Esta vigencia se expresa en las palabras de una docente cuando respondió cuál es su propósito en las clases:

Para mostrar a los alumnos que hay toda una forma de ver la disciplina científica que muchas veces se entiende que es cosa del pasado, que es cosa de los griegos que pensaron que podían liberar al ser humano a través del pensamiento, etc., pero que hasta hoy tiene vigencia. Y que es muy importante que sepan que existen temas que deben conocer y si es posible en profundidad (Profesor escuela privada F, comunicación personal, 6 de junio de 2018).

Entonces puede afirmarse que existe una concordancia entre los docentes sobre la posibilidad que brinda la filosofía a los alumnos de pensar, cuestionar, argumentar los temas de la realidad, y que esto abre paso a una perspectiva sobre el conocimiento científico que les puede ayudar a continuar estudios superiores.

Aunque también están los más críticos a esta postura, no por las bondades que ofrece la filosofía, sino por lo poco que supuestamente se puede desarrollar en el contexto de enseñanza, más que nada por el escaso tiempo que es asignado a la materia:

Pero creo que la gran mayoría entiende que lo único que hacemos en el secundario es desarrollar los contenidos básicos para que se diga que el alumno sabe algo, o de qué se trata la filosofía (Profesor escuela pública C, comunicación personal, 4 de junio de 2018).

Sin embargo, esta perspectiva podría ser tildada de reduccionista en cuanto a las posibilidades que ofrece la interacción entre docentes y alumnos en el contexto educativo,

en relación a lo que se espera que el alumno logre en el aprendizaje, aunque no se tenga la cantidad de horas pretendidas, pues para la autora Martha Frassinetti “el objetivo de la enseñanza radica en lograr en el alumno un aprendizaje significativo, buscando la imbricación entre lo intelectual y afectivo” (M. Frassinetti, comunicación personal, 16 de agosto de 2.017).

Es decir, que más allá del para qué específico de la materia, también se debería pensar sobre un para qué más amplio enmarcado en los objetivos de la Ley de Educación Nacional, donde se visualice la importancia de la tarea educativa y de los pequeños o grandes logros del estudiante, sobre todo en filosofía, donde se ayuda a pensar sobre sí, el contexto, la vida, etc.

Entonces, existe un acuerdo entre los profesores en que la tarea desarrollada en el aula pretende introducir a los alumnos en la acción de filosofar (como afirma Cerletti), para que a través de las nociones fundamentales de la materia filosofía, los contenidos prioritarios que dispone el diseño curricular, los estudiantes puedan plantearse preguntas, y problematizar los temas de su realidad.

Esto supone plantear el aula como una comunidad de indagación, una búsqueda, una motivación por el conocimiento, que relacionado al contexto de vida de los educandos debería generar ese aprendizaje significativo que sostiene Frassinetti, y a través del cual se puede ir logrando la visualización de la presencia de esa estela del camino recorrido, que es lo que finalmente perdura, lo que queda de la enseñanza.

Por otra parte, lo que se puede observar también es que como afirma Boavida, las concepciones sobre la enseñanza de la filosofía remiten al para qué enseñar filosofía en el nivel secundario, pues si el objetivo es lograr que el alumno se introduzca en la acción de filosofar se requiere un ejercicio, una práctica en clase que guíe para lograr dicho propósito en forma eficaz.

Ello implica también concebir a la filosofía como una actividad humana que se plantea preguntas, que es algo vivo y no del pasado, que en la docencia además requiere una actualización, un debate sobre su enseñanza.

CAPÍTULO VII

7. ENSEÑAR FILOSOFÍA Y ENSEÑAR A FILOSOFAR

En este apartado, a manera de recapitulación, se pretende abordar los puntos más salientes del presente estudio sobre las concepciones en la enseñanza de la filosofía, en el desarrollo de las clases en el nivel secundario.

En este sentido, es importante comenzar por un tema que está relacionado al capítulo anterior y que refiere a los objetivos de la enseñanza de la materia filosofía. Este hace referencia a una disyuntiva, una cuestión ambigua, para algunos docentes, quienes se preguntan si se enseña filosofía o a filosofar.

7.1. La enseñanza y la acción de filosofar

Anteriormente se ha mencionado la importancia de la actitud “problematizadora” que algunos profesores a diario tratan de inculcar en el desarrollo de sus clases. Dicha noción de problematizar la enseñanza en el aula viene según algunos docentes de su formación pedagógica en la carrera del profesorado; y aunque otros no percibieron esto en su trayecto formativo, igualmente consideran importante plantear de esta manera el desarrollo de los temas junto a los alumnos.

En este sentido, para Jorge Noro, reconocido docente en el ámbito de la filosofía y autor de varios libros:

...la enseñanza es un proceso dialéctico que se asocia con el aprendizaje, en un juego de afirmaciones y negaciones. El que “dispone de los conocimientos o del saber” lo presenta y “lo transfiere al que no dispone del mismo”, y creando subjetivamente un nuevo saber que no es necesariamente el que ha recibido, sino el que ha procesado en su interior.

Hay un juego de afirmaciones y negaciones que termina enriqueciendo en la síntesis, porque el proceso de enseñanza y aprendizaje, de transferencia y apropiación, implica una construcción conjunta y solidaria de un nuevo saber. (J. Noro, comunicación personal, 27 de septiembre de 2017).

Si bien esta noción de transferencia del saber estaría más cerca de la concepción bancaria de la educación (al decir de Freire, 1970), se presenta entre comillas, justamente porque Noro trata de realizar una explicación sencilla de un proceso cognoscitivo que considera más complejo, y entiende que el saber es una construcción, el resultado de la interacción entre docente y alumno.

Es decir, que en la clase de filosofía en el secundario lo que sabe el educando, tiene valor y no se transfiere conocimiento, sino que se descubre juntos distintas perspectivas, y se abordan los temas para que se conviertan en preguntas, en una búsqueda, donde el joven se va tornando el sujeto que interroga su realidad circundante. Y el objetivo de los docentes es que este sujeto se dé cuenta de este proceso iniciado, que no debería concluir con la finalización del secundario, sino que comienza allí y depende del estudiante la dirección que va a tomar.

Pero antes de iniciar ese proceso de constante construcción sobre la filosofía, juntamente con el alumno en el aula, se debe analizar y planificar el contenido de la materia a ser desarrollado:

Para averiguar cuánto queda de filosofía en aquello que puede pretenderse de todo alumno y de todo hombre previo a la potabilización institucional que deja filtrar sólo aquéllos contenidos y habilidades considerados conducentes a la satisfacción de fines educativos exógenos a la reflexión filosófica, es necesario caracterizar sin dogmatismo las cualidades del hacer filosófico según ciertas constantes y particularidades que la práctica efectiva de la filosofía ha ido fijando históricamente.

Allí se la encuentra como búsqueda del saber profundo, crítico, integrador, auto-reflexivo, de lo incondicionado, de los supuestos, dialéctico. La vida que merece el adjetivo de filosófica en concordancia con los caracteres muy generales de una postura ante el saber, como la descripta, es la que combina autorreflexión, autoexamen, tendencia a la síntesis en perspectiva, análisis de las causas, ponderación valorativa e inconformismo ante los fenómenos, capacidad de diálogo, apertura al misterio. (Cerletti, Obiols y Ranovsky, 2015, pp. 13-14).

En este sentido, los autores son claros en cuanto a la inclusión en el rol docente en filosofía sólo a los “filósofos”, es decir, a quienes, si bien informados con un bagaje

disciplinar específico o entrenados en el uso de ciertas técnicas pedagógicas, sostienen como distintivo su propia reflexión filosófica viva, tratando de que su alumnado también se inicie en la acción de filosofar.

De este modo la filosofía, desde la materia pensante del docente filósofo, que muestra el pensamiento filosófico vivo y en acción para la interpretación y transformación del mundo, incorpora a los alumnos a este diálogo. (Cerletti, Obiols y Ranovsky, 2015, pp. 13-14).

Y esto permite, según los autores, que la historia de la filosofía se desarrolle, no como materia de estudio (que también lo es), sino como la variedad de interlocutores necesaria para que se hallen representadas las posturas posibles.

Para los investigadores este acceso a la historia de la filosofía sólo es posible cuando un filósofo la interpela. Es decir, cuando el asombro legítimo ante las incógnitas existenciales reconduce la obra de los filósofos del pasado a su propio origen a través del análisis, tornándolos contemporáneos.

Ello quiere decir que solamente un filósofo podría ser docente de filosofía, y que la acción de filosofar es una tarea inherente a la profesión del profesor en esta materia, por lo cual lograr esa instancia en el aula constituiría uno de los objetivos metodológicos imprescindibles de su enseñanza.

Pero cabe aclarar que cuando los autores hablan de que el profesor debe ser un filósofo, lo que indican es que sea practicante de esta acción de filosofar, y no un mero pedagogo en la interacción educativa en el aula. No piden que sea un filósofo de renombre o un gran exponente de la filosofía, sino un practicante de la acción de filosofar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, no se pretende que el alumno del secundario se constituya en un filósofo que tome a la filosofía como su profesión, sino lo que se busca es introducir al estudiante en la acción de filosofar, que sepa en qué consiste dicha actividad del pensamiento y que tenga la libertad de elegir si continúa con esta búsqueda a través del conocimiento científico de una carrera universitaria (por ejemplo), o lo practica en su vida cotidiana, etc.

Por su parte, José (2014) pone en debate a dos autores representativos de la filosofía como Hegel y Kant, al afirmar que existe una dicotomía siempre presente en la

enseñanza de esta disciplina, que se asocia con el enfoque hegeliano (enseñar filosofía) y el enfoque kantiano (enseñar a filosofar).

Afirma que para Hegel la filosofía y su historia como disciplina es la misma cosa, por lo que su concepción sobre la enseñanza consistiría en el estudio de las corrientes filosóficas precedentes, es decir su historia, que él considera universal y verdadera. Esto se daría a partir de que el alumno entra en contacto con el contenido filosófico, dado que allí aprende sobre la filosofía y a filosofar, procesando en su mente los conceptos. Por ende, este conocimiento como toda ciencia, debe ser adquirido, aprendido en el aula, a través de la intervención de un docente que desarrolla los temas, para que los educandos lo tomen en la enseñanza.

Por otra parte, la autora mencionada también explica la concepción de Kant sobre esta temática, afirmando que su postura principal radica en que no se debe enseñar pensamientos, sino enseñar a pensar, por lo que el docente debe dirigir al alumno en el proceso de aprendizaje, para que pueda caminar por sí mismo en ese trayecto filosófico.

Y para concluir sobre estas dos posturas divergentes, cita a Jorge Larrosa (catedrático español), quien propone pensar la educación, reivindicado la experiencia/sentido, lo que constituye otra manera, otro punto de vista sobre la interacción entre docente y alumno. Desde esta perspectiva la enseñanza de la filosofía consistiría en generar reflexión a partir de la experiencia de los sujetos, y no en la transmisión de verdades dogmáticas, de un corpus aceptado; dado que ello no despertaría la pasión si no hacen suyas las preguntas de otros, si no las asumen como propias y reformulan desde el criterio y la creatividad, si no las sienten en la vivencialidad del pensamiento.

Por ende, podría decirse que enseñar filosofía (al decir de Hegel) refiere a desarrollar los contenidos filosóficos; y por otra parte, la acción de filosofar consistiría en ese contacto de experiencia / sentido, que logra el alumno a través de la intervención del docente, y que posibilita un aprendizaje dinámico, vivo, inacabado, que se cuestiona los temas históricos de la disciplina filosófica, así como los nuevos planteos y conceptos que surgen del contexto de época.

Este planteamiento entiende que la enseñanza de la filosofía no puede ser entendida como la acción de desarrollar solamente la historia de las corrientes filosóficas, las que sentaron las bases para todo el pensamiento de la disciplina.

Por ello, varios autores y los entrevistados, señalan que a través de las estrategias pedagógicas se debe establecer la posibilidad de que el alumno aprenda a filosofar por sí mismo, acto para el cual también se precisa que el docente esté formado no solamente en pedagogía, sino también en la disciplina filosófica y sobre todo, en cuestionar, preguntar, actualizar los temas que se interroga la filosofía.

En esta línea se puede ubicar lo afirmado por algunos profesores, quienes se ponen como objetivo el ayudar a pensar, en desarrollar los temas de la historia de la filosofía, explicando la importancia de reflexionar en torno a ellos, relacionándolos con la realidad de cada alumno, e insistiendo en la necesidad de cuestionar los hechos sociales.

Es decir, que el conocimiento en esta materia no sería un saber que se adquiere, sino que se va conociendo, descubriendo, en la acción de filosofar, a través de la reflexión; teniendo en cuenta el interés, la motivación y el contexto del alumno.

Pero para que todo esto pueda llevarse a cabo en el proceso de enseñanza y aprendizaje es preciso instalar la motivación en los alumnos, ya que a través del entusiasmo de los mismos se pueden lograr muchos avances interesantes. De lo contrario, la labor del docente no tendría los resultados esperados.

En este sentido, se observaron diferencias entre las perspectivas de los profesores iniciales y los de mayor trayectoria, pues los primeros ponen más relevancia en esta necesidad de inculcar en los alumnos la acción de filosofar, mientras que los más antiguos en la tarea educativa ponen el acento generalmente en enseñar filosofía, los temas de la disciplina en el nivel secundario, para que a partir de allí surjan los interrogantes, las preguntas filosóficas sobre la realidad que está viviendo el joven.

En tanto, una docente con pocos años de trayectoria afirma que no es posible una enseñanza de la materia desligada del filosofar, y del filosofar con los estudiantes, pues la filosofía tiene que ser y es diálogo crítico, pensamiento dialogado y transmitido (Profesora escuela privada B, comunicación personal 1 de junio de 2018).

Es decir, que en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje estaría presente la acción de filosofar que sostiene Cerletti, no solamente luego de haber aprendido la historia y los conceptos fundamentales de la disciplina, y ponerlo en ejercicio dicho conocimiento a través de preguntas sobre la realidad contemporánea, sino en todo momento de la clase, en toda interacción entre educador y educando.

Estas posturas divergentes entre los profesores iniciales (que piensan mayormente en inculcar la acción de filosofar) y los de mayor trayectoria (que pretenden desarrollar los temas poniendo énfasis en la transmisión dialógica y diálogo argumentativo), responde según las entrevistas realizadas a una inquietud, la problemática, que significa enseñar filosofía, ya que para los docentes principiantes implica enseñar para pensar, motivar para que se adquiriera el gusto de filosofar, algo que genera un desafío considerable.

Ello explica que dichos profesores no están pensando solamente en desarrollar los temas de la materia, con el objeto de que los estudiantes comprendan los mismos y puedan demostrar lo aprendido en los exámenes, sino que en ese proceso de enseñanza – aprendizaje los educadores pretenden visualizar el interés de los alumnos, la motivación por aprender, expresado en sus dudas, sus preguntas, sus argumentaciones, sus puntos de vista, en esa instancia de filosofar que es la clase.

Esta perspectiva educativa guarda una estrecha relación con lo que propone el diseño curricular de la provincia de Santa Fe, renovada en el año 2.014, lo que significa que estos educadores iniciales entrevistados están más consustanciados con las propuestas de dicho documento del Ministerio de Educación provincial; en tanto que los más antiguos poseen un estilo pedagógico (Alliaud, 1998), que posiblemente requiera una actualización y/o un debate sobre sus concepciones de la enseñanza en filosofía.

Sin embargo, son los docentes principiantes quienes manifiestan sentir esa inquietud que provoca la enseñanza de la filosofía, como una paradoja o disyuntiva, que va más allá del desarrollo de los temas de la materia, ya que se debe incentivar la acción de pensar, generando las condiciones adecuadas para ello.

Esta tarea de introducir al alumno a una actividad que depende de su predisposición para comprender los temas desarrollados, pero también para indagar, cuestionar, dudar, debatir, argumentar una perspectiva sobre una cuestión específica, etc., es lo que se presenta como un desafío importante para los profesores iniciales, pero a su vez como lo más significativo que se pretende lograr en el aprendizaje.

7.2. Despertar el interés y la motivación

Según Obiols (1994), es notable lo poco que ha cambiado en los últimos cien años la enseñanza de la filosofía en cuanto a planes y programas en las escuelas de la república Argentina.

Dicho autor indica que a fines del siglo XIX su enseñanza se reducía a los bachilleratos y escuelas normales, y se ubicaba en los últimos años de los respectivos planes de estudio, limitándose su desarrollo a unas pocas horas semanales y reduciendo los programas a una serie de nociones poco articuladas.

Esta situación perdura en gran medida:

...más allá de algunas breves instrucciones al pie de los programas más antiguos, en las que en general se alude al carácter formativo de la enseñanza de la filosofía y se exige que se complete el programa, no se sabe qué se pretende de estas asignaturas, aunque todo parece reducirse a la adquisición de algunos conocimientos, cierto vocabulario y la comprensión de algunas doctrinas; poco parecen importar el desarrollo de habilidades o de actitudes, hábitos o valores (Obiols, 1994, p. 90).

Sin embargo, en este último tiempo se ha revisado en algunas provincias el Diseño Curricular y los planes de estudio, haciendo que en este contexto las estrategias didácticas utilizadas en clase cobren una especial relevancia, pues existe una creciente preocupación de los docentes, por incorporar nuevas metodologías educativas, que permitan generar una mayor motivación del alumno y de esta manera, el interés por los contenidos de la materia, como un paso necesario para lograr aprendizajes significativos.

Y para generar esa motivación, los profesores consideran importante mejorar la comunicación:

No creo que haya una fórmula o método definido, pero considero que el diálogo es fundamental, la buena comunicación, el feedback. En esa parte, creo que mi forma de enseñar trata de seguir las ideas de Freire, buscando siempre que el alumno tenga una participación activa (Profesor escuela privada F, comunicación personal, 6 de junio de 2018).

Es decir, que en el aula la comunicación se convierte en una herramienta fundamental, pues se precisa lograr una buena conexión con el alumno para que puedan captar los temas y a partir de allí, analizarlos y comprenderlos:

Y creo que lo principal sigue siendo el diálogo, la exposición, para lograr el pensamiento reflexivo en el alumno. El tema está en lograr que el alumno esté atento, motivado, para lo que uno va incorporando técnicas o estrategias que tienen que ver con el estilo del docente, por ejemplo, buscar la empatía y si hace falta cambiar de estrategia, se cambia (Profesor escuela pública C, comunicación personal, 4 de junio de 2018).

Ello implica que para iniciar esa experiencia de interacción educativa en el aula es preciso lograr la empatía¹², un diálogo que busca favorecer la toma de la palabra por parte del alumno, la participación efectiva, sin el cual no sería auspicioso el desarrollo de la clase.

Por ende, a partir de lo que cuentan los docentes, se infiere que existen pasos establecidos para llevar a cabo el desarrollo de sus clases, pero que en primer lugar se busca lograr la fluida comunicación, la comprensión del tema, para que se pueda pensar, criticar, debatir, etc.

Una vez logrado esto, según algunos docentes, se realiza una serie de actividades relacionadas con lecturas bibliográficas, que tienen como objetivo además de fomentar el pensamiento filosófico, que el alumno pueda generar su propia capacidad de argumentación, a través de perspectivas que surgen del encuentro con los autores.

A su vez, lo expuesto por los profesores entrevistados, remite sin dudas al reconocido pedagogo brasileño Paulo Freire, cuando habla de la importancia del diálogo, de la argumentación dialógica, que se logra a través de la generación de un espacio de aprendizaje, donde el educando pueda expresar no solamente los contenidos propuestos en la planificación del educador, sino sobre todo, lo que piensa, asimila, aprehende en dicho proceso.

En este sentido, Freire (1970) entiende que la naturaleza del ser humano es, de por sí, dialógica, y cree que la comunicación tiene un rol fundamental en la vida, dado que toda persona vive en permanente diálogo con otros, e incluso consigo mismo.

En el aula el diálogo se torna una estrategia imprescindible del educador, dado que a través del mismo se puede lograr la participación efectiva del educando, a fin de

¹² La empatía es la aptitud emocional o mental de una persona para ponerse en el lugar del otro. En este caso el docente busca entender lo que le pasa al alumno para establecer una comunicación más efectiva, para lograr ese diálogo educativo.

promover un aprendizaje libre y crítico, donde es importante la toma de la palabra que experimenta el sujeto, para que pueda hablar sobre su realidad y así pensar cómo transformarla, mejorarla.

Esto es posible si los profesores establecen condiciones adecuadas para el diálogo, que a su vez provoque la curiosidad epistemológica del aprendiz, generando en el mismo la duda, la pregunta, la búsqueda de respuestas posibles, tomando como referencia su contexto de vida.

Esta metodología de trabajo permitiría, según Freire, promover en el alumno la comprensión o el entendimiento de los contenidos contextualizados en la realidad actual, así como también la creación cultural y la liberación del sujeto, proceso que puede surgir solamente a partir de experimentar un aprendizaje orientado al descubrimiento, a pensar y argumentar por sí mismo ¹³.

Si bien esta postura didáctica más bien expresa un objetivo de la educación en forma amplia, está relacionada al para qué de la filosofía en el nivel secundario, pues lo que se pretende lograr con el aprendizaje del alumno, a través de la incentivación, motivación en esa introducción al mundo del filosofar es generar la problematización de los temas de la realidad, para analizarlos, comprenderlos, criticarlos; y todo ello sería el primer paso para pensar posibles soluciones.

Es decir, que generar esa comunidad de indagación que propone Tonsich (2017) implicaría lograr la participación activa de los educandos, movidos por el deseo de saber, de preguntar, por el gusto de la filosofía (Cerletti, 2008).

Esta idea de despertar el interés y la motivación de los alumnos está presente en todos los discursos de los profesores entrevistados, pero se observó una mayor preocupación de los principiantes, quienes afirmaron que generalmente buscan incorporar estrategias didácticas varias para que esto suceda. En tanto que los profesores de mayor trayectoria manifestaron que este objetivo se logra a través del diálogo que se establece en

¹³ Freire (1970) señala que en contraposición a su propuesta pedagógica se encuentran las metodologías educativas que niegan el diálogo como herramienta de construcción del saber, y utilizan la comunicación como elemento de reproducción del poder, transmitiendo saberes que deben ser aprendidos por los educandos, a fin de perpetuar lo que denomina la “educación bancaria”, donde el que sabe es el profesor y debe transmitir sus conocimientos a los asistentes a clases, dado que no saben.

Esto implica que los alumnos son receptores del saber, pues solamente se abocan a recibir la información proporcionada por el educador, razón por la cual este tipo de enseñanza los inhabilitaría a la participación en la búsqueda del conocimiento, al descubrimiento, a la construcción del propio saber sobre sí, sobre los demás y sobre lo que les rodea.

clase, a través de estrategias de enseñanza que básicamente giran en torno a la palabra, a la comunicación, a la creación de fichas de autores y conceptos, consultas a fuentes bibliográficas, exposiciones y debates, entre otros.

7.3. Una propuesta de enseñanza

Obiols (2001) realiza una propuesta de cómo se debe encarar el desarrollo del contenido filosófico en el aula, a partir de un análisis sobre la enseñanza de la filosofía en la secundaria.

Dicha revisión de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes indica que existen dos posturas: por una parte, los que se plantean la comprensión de los contenidos conceptuales, a través de una metodología preponderante que consiste en la exposición del profesor y la toma de notas por parte de los alumnos.

En esta metodología tradicional o bancaria (según Freire) la evaluación se realiza generalmente a través exámenes escritos u orales, para medir el grado de comprensión de conceptos, problemas, teorías, etc.

En contraposición, para quienes han pregonado como objetivo el "enseñar a pensar", el método preferido ha sido el diálogo más o menos espontáneo a partir del planteo de alguna situación problemática susceptible de requerir varias aclaraciones terminológicas, y capaz de dar lugar a distintos puntos de vista.

Obiols señala que para el enfoque que defiende como propósitos de la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario la asimilación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la filosofía dirigidos a adolescentes deberían comprender tres momentos: el inicio, el desarrollo y el cierre que se corresponden con la secuencia concreto, abstracto y concreto, respectivamente, en el desarrollo del tema de la clase.

Esta metodología de trabajo en clase sería adecuada para la materia filosofía en el secundario, dado que en el inicio se trata de plantear un problema filosófico, a partir de elementos familiares al alumno, haciendo uso de recursos no tradicionales como historietas, films, textos literarios, material periodístico, capaces de despertar el interés de los estudiantes y sensibilizarlos para el tratamiento del problema, es decir, para desarrollar lo abstracto.

Esto va en línea con lo que propone Boavida (2006), quien sostiene que existen debates permanentes sobre la inherencia de una didáctica específica de la filosofía sin acuerdos relevantes, por lo que entiende que se debe buscar la naturaleza filosófica de la enseñanza de la materia, es decir, que se comprenda cuál es el objeto de la filosofía y ejercitar el pensamiento a través de la problematización de temas que interesen a los educandos, pues solamente así se estaría impartiendo, produciendo junto a los jóvenes una educación verdaderamente filosófica.

También se observa la confluencia de ideas con respecto a la estrategia de enseñanza que plantea Obiols y los docentes del secundario, cuando en las entrevistas estos últimos manifestaron la importancia de despertar el interés y la motivación en los alumnos para lograr esa participación activa que se precisa en la clase, para conducirlos hacia el pensamiento más profundo, en la crítica, en la argumentación dialógica.

Pero en referencia a los momentos del diálogo entre educadores y educandos en el aula, dicho autor afirma:

En el desarrollo, momento en el que se acude a la abstracción filosófica, lo esencial es analizar soluciones, lo que supone acudir a las fuentes filosóficas (los textos de los filósofos en forma de lecturas de antologías o de obras breves) y la historia de la filosofía, como elementos necesarios para aclarar el problema. Aquí se trata de destacar el significado y la actualidad de las ideas filosóficas y en el proceso de análisis estimular la capacidad de pensar de los alumnos: comparar tesis, explicitar criterios o supuestos, tomar posición de modo fundamentado, etc.

El cierre es el momento en el que se vuelve a lo concreto, se trata aquí de sintetizar, aplicar y evaluar lo aprendido en buena medida a través de la producción oral y escrita de los alumnos en el proceso (Obiols, 2001, p.10).

De esta manera, dicho autor propone un primer momento donde el profesor selecciona un problema, utilizando la exposición breve con preguntas y pedidos de opinión, con técnicas como el torbellino de ideas, la presentación del fragmento de un film, una poesía, etc. Esto supone una introducción a la temática que se pretende desarrollar a través de estrategias de didáctica general, que se pueden utilizar en otras materias además de la filosofía.

Pero la utilización de estos métodos y recursos didácticos en el aula dependen del objetivo que se propone el profesor en la enseñanza de los temas de la materia, pues no en todos los casos se utilizarán los mismos, sino que depende del para qué; en este caso Obiols habla de un debate argumentativo sobre un problema seleccionado por el docente; es decir que se utilizan para la introducción a una problemática, para luego profundizar sobre ella.

El segundo momento supone la exploración de estas preguntas, la aclaración de los términos en los que están formuladas, lo que por sí mismo puede llevar a los textos filosóficos y a la historia de la filosofía, las dos fuentes fundamentales que deberán ser objeto de estudio. Para ello el profesor debe realizar una selección bibliográfica y la confección de guías de estudio para que los alumnos aborden dicha bibliografía.

El tercer momento supone actividades de síntesis, de intercambio y puesta en común de lo elaborado individualmente o en pequeños grupos. Se trata de exponer y contraponer resultados, de volver sobre las preguntas del primer momento, de presentar las respuestas halladas y lo que se ha elaborado junto a alumnos, pero también de replantear las preguntas, de reformularlas, de apreciar hasta dónde se llega y de plantearse nuevas preguntas que quedarán abiertas.

Para Obiols dichos momentos de secuencia didáctica entiende como propósitos de la enseñanza filosófica en el nivel secundario la asimilación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, frente a aquellos docentes tradicionalistas que se orientan sobre todo al desarrollo de conceptos, o a los que solamente ponen énfasis en “enseñar a pensar” a través del diálogo, sin tener un método claro de cómo lograrlo.

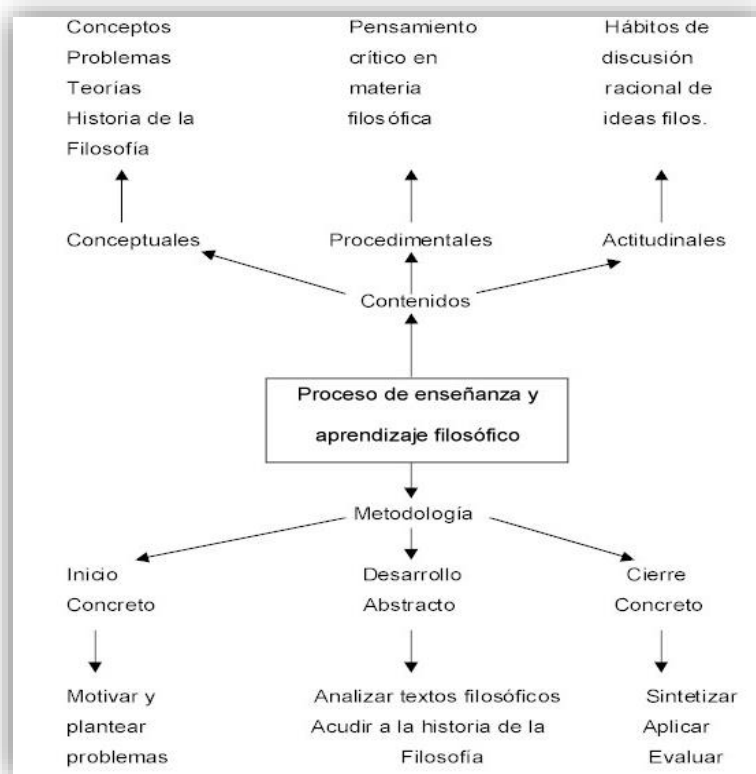
La tarea de pensar con los estudiantes ubica al profesor en ese lugar de filósofo del que hablaría el diseño curricular de la provincia de Santa Fe y algunos autores como Cerletti, y a través de las estrategias mencionadas estaría introduciendo a los adolescentes y jóvenes en la acción de filosofar, recuperando saberes que traen de su trayecto formativo, sabiendo que con lo que se les enseña allí no serán expertos en filosofía, pero que inician un proceso muy importante, tanto para el que pretende continuar estudios superiores, como para el que no lo hará.

Por otra parte, si bien es cierto que este método propuesto por Obiols se observa en las estrategias utilizadas por los docentes entrevistados, no se plantean utilizarlas tal como lo propone dicho autor, sino como técnicas de trabajo aisladas, donde lo más importante

parece ser lo que hace o propone el docente, su experiencia y su interacción con el grupo de alumnos.

En este sentido, la búsqueda de la participación y el diálogo con el educando, es compartida por los docentes, y se puede concluir que esta propuesta de Obiols se aplica en parte en las estrategias de enseñanza llevadas a la práctica en la escuela secundaria, aunque también se evidencian cambios que imponen los contextos de época y llevan a los profesores a introducir (sobre todo nuevas tecnologías) en las clases.

Figura 1. *Propuesta de Método de enseñanza*



Fuente: Obiols, 2001, p. 11.

En la figura se observa la conjunción de dos cuestiones fundamentales que algunos autores se plantearían como contrapuestas en las concepciones sobre la enseñanza de esta materia: enseñar filosofía o enseñar a filosofar.

Sin embargo, está en el planteamiento de Obiols, y que también se palpa en los discursos de los docentes entrevistados, la preocupación por establecer nuevas estrategias que motiven al alumnado a plantear problemas filosóficos, a pensar la historia de la filosofía, pero a partir de la relación con la experiencia individual, grupal y del contexto de época.

En definitiva, en la propuesta descripta el autor mencionado, pretende generar un método de desarrollo de temas, que escape a la figura tradicional del docente que solamente busca el desarrollo de conceptos, pero que olvida que existen objetivos procedimentales y actitudinales propios del nivel secundario, así como a la figura de los renovadores, que intentan ayudar a pensar sin la cierta rigurosidad en la explicación de conceptos que requiere la materia:

...la enseñanza filosófica en la escuela secundaria debe tener dos caras: la informativa y la formativa, es decir, la filosofía y el filosofar, y en términos de contenidos, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales: la comprensión crítica de ciertos contenidos filosóficos significativos, el desarrollo de habilidades comprendidas bajo el nombre de pensamiento crítico y el desarrollo de actitudes de tolerancia y discusión racional de ideas filosóficas. El primer campo de contenidos, seguramente el más clásico, supone que el alumno logre comprender conceptos, problemas, teorías, desarrollos históricos, etc., que por algún motivo se puedan considerar significativos; el segundo, desarrollar capacidades como la de realizar esquemas conceptuales, comparar tesis filosóficas, explicitar criterios que se hallan implícitos en clasificaciones, caracterizaciones y/o definiciones en textos filosóficos, reconstruir argumentos, adoptar posiciones frente a tesis propuestas justificando su aceptación o rechazo, formular objeciones frente a textos filosóficos, rastrear ambigüedades y vaguedades semánticas, y demás habilidades comprendidas bajo el nombre de "pensamiento crítico"; el tercer contenido pertenece al campo socio-afectivo y consiste en que el alumno logre desarrollar una actitud abierta a distintos puntos de vista, cierta amplitud mental y hábitos que privilegian la discusión racional de ideas filosóficas (Obiols, 2001, p. 7).

Es decir, que la acción de filosofar que pregona Cerletti, se daría solamente cuando en instancias del aprendizaje ya se comprendió conceptos filosóficos básicos que posibilitan ir más allá en este diálogo con el saber en esta materia.

En este caso el enseñar a pensar, surgiría en la práctica, en el ejercicio de plantear una problemática y seguir una secuencia de la didáctica general (concreto – abstracto – concreto), en contraposición con un desarrollo lineal de conceptos donde hay poco de problematización de la realidad; o en contra de un diálogo o debate que no tiene nada de filosófico, pues no se comprendieron previamente conceptos relevantes.

Pero como plantea Obiols esta es una de las posibles estrategias que los profesores pueden llevar a cabo en las aulas con el objeto de hacer comprender los temas de la materia, pero a su vez posibilitar un espacio para el ejercicio del pensamiento. En este sentido, también se citó anteriormente la propuesta de Jorge Noro, quien del mismo modo, genera estrategias didácticas que pueden ser aplicadas por los profesores del nivel secundario en clase.

Ello explica que el debate por la didáctica de la filosofía es una constante entre los filósofos y pedagogos, y si bien esta diferencia de perspectivas no está resuelta ni mucho menos, lo que se desprende de los distintos análisis realizados, es que los contenidos de la materia filosofía tienen finalmente alguna incidencia en cómo serán desarrollados en clase, pues como afirman los docentes no es lo mismo enseñar cálculos matemáticos lineales, que enseñar a pensar, a cuestionar, criticar la realidad.

Y si bien, puede afirmarse, que los temas de todas las materias podrían tener una mínima incidencia en cómo se los presentan a los alumnos, la característica de la filosofía reviste en esa necesidad no solamente de aprender conceptos, sino de interrogarlos, de traerlos al contexto social para problematizar los fenómenos sociales.

Por ende, la especificidad de la didáctica de la materia filosofía en el nivel secundario estaría dada por lo filosófico que hay en su desarrollo, tal como afirma Boavida (2006), y esto se lograría a través de tras comprender los conceptos, los alumnos puedan efectivamente incorporarse a esa acción de filosofar que propone Cerletti.

Esto que puede estar claro para muchos profesores, para algunos iniciales, sin embargo, genera una inquietud, una preocupación, no porque se sientan incapaces de

desarrollar los contenidos conceptuales, sino por infundir en los estudiantes ese aprecio, ese gusto, esa conexión empática con la filosofía que se daría en el ejercicio del filosofar.

En este contexto, las ofertas educativas de actualización profesional, parecen insuficientes o no generar los debates pretendidos para los nuevos profesionales de la educación que se incorporan en las escuelas secundarias argentinas en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe.

CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo por objeto analizar y comprender las concepciones sobre la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario, que los profesores de la ciudad de Rosario tienen en cuenta y ponen en acción al momento del desarrollo de las clases.

Para ello, en primer lugar se realizó una descripción general del contexto en que surge y se lleva a cabo esta labor, teniendo en cuenta las instituciones universitarias y terciarias de formación docente, y posteriormente las escuelas públicas y privadas del nivel secundario, donde los profesores de filosofía se desempeñan.

El trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas y análisis de documentos (diseño curricular de la provincia de Santa Fe y las planificaciones de docentes), que posibilitaron llegar a una serie de conclusiones, a partir de la triangulación de datos, entre la teoría, la información relevada y el análisis realizado.

Es así que se puede llegar a las siguientes conclusiones a los planteos realizados al inicio de la investigación a través de los objetivos específicos y las principales preguntas que motivaron el presente trabajo:

- Didáctica específica

Se pone de manifiesto que los docentes entrevistados no tienen formación en didáctica específica ni realizan actualizaciones académicas en “enseñanza de la filosofía” por lo cual a la hora de responder las preguntas planteadas, buscan rodeos y asentamiento en la didáctica general.

Se puede concluir que no se van a encontrar en sus respuestas las requeridas para las preguntas formuladas en la presente investigación ya que se vislumbra escasa formación específica, lo que implica como consecuencias, las maneras descriptas de dar clase, el hacer énfasis en la cronología, el no situar a la filosofía y no trabajar el pensamiento argentino y latinoamericano.

- Las concepciones sobre qué enseñar en la materia filosofía en el nivel secundario.

A través del análisis de los temas, los contenidos de la materia, que se desarrollan en la educación secundaria, se pretendía responder a la pregunta de cuáles son los

conceptos, corrientes filosóficas, autores, entre otros, que se priorizan en el aula, dada la diversidad de posturas, de planificaciones docentes y por ende manera de dar clases.

Al respecto, puede concluirse que existen notorias diferencias entre los profesores que desarrollan su tarea en la escuela pública y los que se desempeñan en la privada de confesión religiosa, ya que en esta última se observó la inclusión de temas relacionados a la religión en la planificación anual, algo que no está contemplado en el diseño curricular, por lo que no debiera desarrollarse en clase.

Sobre ello, se trató de indagar con dichos profesores, pero la explicación obtenida es que las planificaciones suelen entregarse anualmente, a veces con muy pocas observaciones o actualizaciones y que en algunos casos se entregan sin actualizarse; pero de todas formas constituiría un aspecto a corregir, según lo indicado en los postulados del diseño curricular de la provincia de Santa Fe para el nivel secundario, que es aprobado y rige los contenidos de esta materia desde el año 2014.

Se puede pensar y concluir nuevamente, que la falta de problematización y actualización en la didáctica específica lleva a “copiar y pegar” los modelos de planificación año tras año.

Otro aspecto relevante del estudio en cuanto a los temas de la filosofía según la perspectiva de los profesores es la preponderancia de la historia, del surgimiento de la disciplina y el desarrollo del pensamiento de los grandes filósofos griegos como Platón, Sócrates, Aristóteles, entre otros. Y si bien esto es un requisito fundamental para comprender los demás temas que compone la currícula, es notable la casi nula aparición de exponentes contemporáneos en la planificación de los docentes, así como el pensamiento latinoamericano o argentino, que según el Diseño Curricular debiera desarrollarse en el aula.

Se puede concluir que los profesores entrevistados, encuentran una zona de seguridad en la narración de la historia de filosofía con los manuales que existen en nuestro país.

Asimismo, se indagó sobre el concepto de filosofía, sobre qué es lo más importante que el alumno debería saber sobre esta disciplina, ya que existen varias concepciones sobre su definición. A lo que los profesores respondieron que se trata de inculcar en los educandos que la filosofía es una búsqueda del pensamiento del ser humano, una actitud

cuestionadora sobre su realidad, por lo que se trata de que los jóvenes traten de relacionar los conceptos desarrollados en clase con su realidad cotidiana.

Puede concluirse que estas respuestas, más allá de las diferencias de los entrevistados, son una copia textual del Diseño curricular jurisdiccional y no una posición firme de los profesores. En esto, también puede relacionarse la falta de formación en didáctica específica.

- Las estrategias didácticas utilizadas y las perspectivas sobre cómo enseñar filosofía en el nivel secundario.

A partir de los datos recogidos en terreno y analizados a la luz de autores que tratan esta temática se pudo reconocer en los discursos de los profesores la adhesión a ciertas corrientes teóricas pedagógicas como: el aprendizaje significativo de Ausubel, la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, y los aportes de Rancière en su libro *El Maestro Ignorante*, entre otros, que destacan el modo en que los docentes observan el proceso de interacción educativa, entre ellos y los educandos para lograr los resultados esperados.

Dichos exponentes teóricos pueden ser catalogados como referentes de la didáctica general, pero también se deben tener en cuenta las perspectivas que indican la existencia de una didáctica específica de la filosofía, orientadora de la forma en que debe ser desarrollada esta materia en el aula. En tal sentido, es notable la postura del Diseño Curricular de Santa Fe, que cita a Cerletti, cuando hace referencia a dos cuestiones puntuales: que el docente debe ser un filósofo de la enseñanza y que se debe introducir al alumno en la acción de filosofar.

Y si bien, esas posturas enunciadas por dicho documento oficial, no se observan tal cual en los discursos de los profesores, puede verse que los mismos pregonan tener como objetivo fundamental de su tarea la introducción del alumno al pensamiento crítico, al cuestionamiento de su realidad, a la utilización de los conceptos teóricos de la filosofía para plantearse preguntas sobre su contexto de vida. Corresponde aclarar que no todos los conceptos y temas filosóficos pueden utilizarse para cualquier objetivo de manera indiscriminada. En este sentido también se observa la falta de formación en la didáctica específica.

Para esta tarea reconocen la existencia de cursos sobre didáctica general que les ofrece la posibilidad de capacitarse, actualizarse, sobre diversas áreas curriculares, pero no sucede lo mismo con la didáctica específica, es decir, no existen cursos que les puedan brindar herramientas actuales sobre cómo enseñar filosofía en el nivel secundario. Y esto último es considerado necesario, pues entienden que se precisa una actualización profesional que debería ofrecerse a través de la formación docente continua o de otras propuestas que surjan desde el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe; sin embargo no existe una oferta académica específica. La falta de esa oferta se debe a que en la ciudad de Rosario no hay profesores capacitados o “expertos” en el tema.

En este sentido, los docentes indicaron que no se puede enseñar filosofía como la matemática por ejemplo, dando a entender que existen estrategias específicas que deben ser tenidos en cuenta para dar clases en esta materia, en forma distinta a cómo serían abordadas en otros espacios curriculares, dado que no se trata sólo de que comprendan contenidos conceptuales, sino que ejerciten el pensamiento, y para lograr esto último es necesario que le tomen el gusto a la filosofía, que adquieran el deseo de saber, de pensar, de cuestionar.

Se puede concluir que el profesor no está suficientemente formado en esas estrategias específicas ya que las menciona lejanas, no como algo específico de su campo profesional.

Por ello, para lograr sus objetivos los profesores dicen utilizar diversas estrategias pedagógicas, tanto las establecidas por la currícula educativa, como las desarrolladas por autores de libros, los que traen de su formación docente, las utilizadas por otros profesores, entre otros. Sin embargo, el trabajo de campo demuestra que dan más preponderancia a los libros de texto, el diálogo con los educandos y el planteamiento de las estrategias según el grupo de alumnos, los temas a desarrollar y los resultados esperados, tratando de lograr que el aula se convierta en una comunidad de indagación, donde una vez conocidos los conceptos se pueda indagar, relacionar elementos teóricos con situaciones cotidianas, a fin de lo que como afirma Obiols, lo abstracto (la teoría) pueda entenderse en lo concreto (una problemática de la realidad).

Pero a su vez, esta tarea es dificultosa para los docentes entrevistados debido al escaso tiempo asignado a la materia en las escuelas secundarias y la amplitud de los

contenidos temáticos a ser desarrollados, por lo que afirman que el objetivo es desarrollar la materia lo mejor posible, adecuándose a los recursos disponibles.

Puede pensarse que los docentes bordean las preguntas para no hacerse cargo de la falta de capacitación permanente en filosofía.

- Las perspectivas de los docentes sobre para qué enseñar filosofía en el marco de las estrategias didácticas propuestas por los programas de estudio de la enseñanza media.

Las posturas manifestadas por los profesores con respecto a los objetivos de la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario muestran sus preocupaciones en distintos aspectos:

1) tratan de desarrollar todos los temas para que los alumnos conozcan todo lo que plantea su planificación anual;

2) ponen énfasis en los orígenes de la filosofía para que los alumnos conozcan cómo nació la disciplina y sus exponentes teóricos más relevantes o reconocidos;

3) buscan la relación entre los conceptos más importantes abordados en la materia con los temas actuales conocidos por los alumnos;

4) pretenden fomentar en el estudiante un pensamiento crítico sobre su realidad cotidiana a través de la acción de filosofar que plantea el diseño curricular.

Pero todos estos objetivos que se plantean en la práctica los docentes están condicionados, según afirman, por el poco tiempo que tienen para desarrollar los contenidos, lo que les induce a priorizar temas; por lo que en algunos casos afirman que solamente realizan una introducción a la filosofía, para que el alumno conozca los contenidos básicos que le ayudarán a plantearse preguntas y generar argumentaciones válidas para los temas de su realidad cotidiana, o para ayudarlo si desea continuar estudios superiores.

En este contexto buscan la participación activa de los estudiantes, a través de la utilización de distintas estrategias didácticas, con el objeto de introducirlos en este pensamiento crítico de su realidad, a partir del manejo de ciertos contenidos teóricos, y entendiendo que si bien la filosofía tiene su didáctica específica, ésta no debería

condicionar la incorporación de estrategias de didáctica general, siempre que apunte a obtener los resultados esperados.

En esa interacción áulica donde el profesor pretende que los alumnos comprendan conceptos básicos también se aboca a generar espacios para el debate, para el ejercicio del pensamiento crítico, en esa acción de filosofar que propone el diseño curricular; y no solamente eso, sino que también debe incentivar, motivar, para movilizar al educando hacia esa práctica del filosofar, y hacia el deseo de saber que sostiene Cerletti.

Se puede concluir que la falta de tiempo sumada a la falta de formación en didáctica específica llevan a los profesores a “bordear” a la filosofía.

- **Docentes iniciales y experimentados**

También es importante mencionar algunas cuestiones puntuales que plantean diferencias en las perspectivas de los docentes sobre la enseñanza en el nivel secundario, en este caso sobre el contenido de la materia.

Mientras algunos profesores principiantes ponen énfasis en atender esa actitud problematizadora, cuestionadora de la realidad, que debería estar presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante el desarrollo de las clases, lo que garantiza que el educando se introduzca en la actividad del filosofar, otros no ponen relevancia en ello. En cambio los docentes experimentados ponen el acento en el desarrollo de los temas como la historia, la ética, la estética, los grandes filosóficos griegos y contemporáneos, entre otros, considerando que es preciso que el alumno entienda los conceptos fundamentales, a través del diálogo en el aula, para que una vez comprendido dichos contenidos pueda plantearse los cuestionamientos sobre su realidad.

En resumen, los profesores iniciales ponen más relevancia en esta necesidad de inculcar en los alumnos la acción de filosofar, así como ese deseo de saber, de cuestionarse los temas que les interesan; mientras que los más experimentados ponen el acento en enseñar filosofía y los temas que deben aprender los alumnos, para que posteriormente puedan surgir sus interrogantes, sus preguntas filosóficas sobre la realidad.

Y como ya se mencionó los principiantes manifiestan sentir un desafío importante, que implica enseñar a pensar, en un marco social e institucional que no ofrece abundantes

recursos para emprender la tarea educativa, al contrario recorta horas a la enseñanza de la materia filosofía en el secundario.

Esto a su vez, en un contexto profesional que no les brinda cursos de actualización específica, con el objeto de problematizar su enseñanza, debatir y tomar herramientas o elementos didácticos, que puedan ayudar en la tarea docente, ya que el único evento donde pueden capacitarse y debatir sobre los aspectos específicos de la enseñanza de la filosofía de todos los niveles educativos son las Jornadas Provinciales de Enseñanza de Filosofía que es organizada por uno de los Institutos de Formación Docente de gestión estatal de la ciudad de Rosario.

Se puede concluir que hay dos formas de abrazar a la filosofía según la formación recibida: problematizar los temas por un lado y dar temas por el otro.

- **Posibles recomendaciones**

A partir de todo el trabajo de campo y el posterior análisis e interpretación de los datos sobre la perspectiva de los docentes en relación a las concepciones sobre la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, puede plantearse posibles indicaciones que podrían ayudar a esta inquietud o disyuntiva planteada por algunos profesores en cuanto a la poca oferta de cursos de actualización profesional en didáctica específica, frente a la variada oferta de capacitación en didáctica general.

En tal sentido, las posibles acciones que se podrían proponer son:

- Poner en práctica, movimiento y tensión los nuevos lineamientos del Diseño Curricular aprobado en el año 2017, para la asignatura Didáctica de la Filosofía I en los Institutos de Formación Docente y socializarlos a los profesores graduados en la Universidad Nacional de Rosario.

- Ampliar la oferta de cursos, encuentros, congresos, talleres, seminarios, sobre la didáctica específica de la filosofía, orientada al nivel secundario.

- Ofrecer capacitaciones sobre los objetivos temáticos, procedimentales y actitudinales planteados en el Diseño Curricular de la provincia de Santa Fe, aprobado en el año 2014, pero que en algunas planificaciones docentes no se reflejan, evidenciando una desactualización.

- Reforzar en las capacitaciones los temas prioritarios que deben ser desarrollados y las estrategias más adecuadas para ello, con el objeto de brindarle más claridad a los profesores sobre este tema.

- Debatir sobre el lugar de los libros de texto en las prácticas de la enseñanza en filosofía en el nivel secundario y las posibilidades de incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y en qué momentos hacerlo si corresponde.

- Proponer la creación de un espacio formal de intercambio y reflexión que reúna al Instituto Superior Particular Autorizado N° 9232 "Don Bosco", a la Escuela Normal Superior N° 2, Provincial N° 35 "Juan María Gutiérrez" y a la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario¹⁴ el cual permita focalizar el caso particular de la enseñanza de la filosofía en el nivel secundario de la ciudad de Rosario, a fin de contribuir a la construcción del campo problemático de esta tarea educativa.

El objetivo será abordar críticamente la cuestión y ofrecer propuestas durante la formación docente, así como en la posterior actualización profesional a través de los cursos de capacitación específica, que brinde herramientas y acompañe a los profesores en su labor en el nivel secundario. Esto es posible implementar a través de talleres durante la formación en la carrera del Profesorado donde se reflexione sobre la problemática de la práctica profesional, y posteriormente tras el egreso, a través de los cursos específicos de capacitación sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria.

¹⁴ Son tres de las instituciones educativas más reconocidas en Rosario, que brindan la posibilidad de cursar la carrera de Profesorado en Filosofía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Díaz, José Antonio. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): El marco teórico. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, número 6. Consultado el 30 de octubre de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92012998003>.
- Agratti, L. (2000). Del método socrático al diálogo como contenido procedimental de la enseñanza. En Obiols, G. y Rabossi, E. (compiladores). *La enseñanza de la filosofía en debate. Coloquio internacional*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. *Revista Ensayos y Experiencias*, Año 4, N° 23, pp.1-8.
- Aristóteles. (2004). *Metafísica*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Boavida, J. (2006). De una didáctica de la filosofía a una filosofía de la educación. *Revista española de pedagogía*, Vol. LXIV, N° 234, pp. 205-226.
- Bolívar, A. (1995). El conocimiento de la enseñanza. *Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Grupo Force.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Volumen 9 (2). Granada: Universidad de Granada.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, N° 6 Vol. 1. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>
- Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean Claude y Passeron Jean Claude (2002) *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cerletti, A. (2015). Didáctica aleatoria de la filosofía, dialéctica del aprendizaje filosófico", en Cerletti, A. y Couló, A. *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 15-32.

- De Alba, A. (1990) *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: Formación Gráfica S.A.
- Descartes, R. (1980). *Tratado del hombre*. Madrid: Editora Nacional.
- Dewey, John. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill – Interamericana.
- Díez, J. A. y Moulines, C. U. (1997). *Fundamentos de filosofía de la ciencia*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Escuela de Filosofía, Universidad Nacional de Rosario. (1985). *Plan de la carrera de filosofía*. Recuperado el 16 de marzo de 2015, del sitio web de la Facultad de Humanidades y Artes: <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/index.php?id=../carreras/carr4>
- Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (10 de julio de 2001). Modificación Plan de Estudios de la Carrera de Profesorado en Filosofía [Resolución del Consejo Superior N° 379]. Recuperado de <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/carreras/plan%20de%20estudio/licfilosofia2001.pdf>
- Gadamer; Hans George. (1998) *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra
- Gaete Vergara, M. (2008). Sentido de enseñar filosofía en la escuela secundaria. Una mirada desde los profesores guías de las prácticas profesionales. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España. Recuperado de
- Gallo, S. y Kohan, W. (2000). Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: S. GALLO; W. KOHAN (org.), *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, pp. 174-196.
- Gilson, E. (2004). *El espíritu de la filosofía medieval*. Buenos Aires: Editorial Rialp.
- Gobierno de la Provincia de Santa Fe (2001). *Anexo V del Decreto 696/01*. Santa Fe: Imprenta Oficial.
- Gobierno de la Provincia de Santa Fe (2014). Diseño curricular educación secundaria orientada. Santa Fe: Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.
- Gobierno de la Provincia de Santa Fe (2016). Diseño curricular profesorado de educación secundaria en filosofía. Santa Fe: Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.

- Gómez, D. y Nesprías, J. (2015) Sobre la construcción del oficio de profesor/a de filosofía. En Cerletti, A. y Couló, A. *Didácticas de la filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar* (pp. 111-122). Buenos Aires: Noveduc.
- Gorodokin, Ida. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, número 37/5. Madrid: OEI.
- Granado, Juan José (2009) ¿Enseñar filosofía, vale la pena? en Cerletti, A. y Couló, A. (compiladores.) *La enseñanza de la filosofía: teoría y experiencias*, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Granado, Juan José (2014). Navegar mar adentro en la enseñanza de la filosofía en *Revista Novedades Educativas*, N° 281, año 26, págs. 83 – 86. Buenos Aires: Noveduc.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1981). Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hegel, G. W. F. (1966) *Fenomenología del espíritu*. Madrid: Ediciones F.C.E. España.
- Hegselmann, Ranier. (Ed.) (1995). *Wissenschaftliche Weltauffassung, Sozialismus und Logischer Empirismus*. Francfort del Meno: Suhrkamp.
- Heidegger, Martin. (2002). *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles*. España: Trotta.
- Hernández Sampieri, R. y otros: (2006). *Metodología de la Investigación*. México DF, México: McGraw Hill.
- http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1352/01.ASF_TESIS.pdf
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130994>
- Litwin, Edith. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo García, C. (1992). *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido*. Ponencia presentada al Congreso sobre las didácticas específicas en la formación del profesorado. Santiago de Compostela, España.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación* (19), 101-144.
- Mardones, José María. (1991). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas*. Barcelona: Artrópodos.

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (19 de marzo de 1.997). Aprobación Licenciatura y Profesorado en Filosofía [Resolución N° 431]. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/83160>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (24 de septiembre de 2.004). Otorgamiento de validez nacional a los títulos de las carreras de Formación Docente en la provincia de Santa Fe [Resolución N° 1.197]. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/87776>
- Nietzsche, F. (1959), *El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza* en Fichte, J., Schleiermacher, G., Humboldt y otros (1959), *La idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Obiols, G. (2001). *La enseñanza de la filosofía en la Argentina: presentación, problemas y perspectivas*. Recuperado de <http://www.ilgiardinodeipensieri.eu/obiols-2.htm>.
- Obiols, G. A.; Agratti, L. V. (1994). Concepciones de la filosofía y enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria: Un análisis a través de los programas y los libros de texto. Serie Pedagógica (1), 83-92. *En Memoria Académica*. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2522/pr.2522.pdf
- Obiols, Guillermo. (2008). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Paz de Vargiu, S. (2008). *Aportes de la filosofía para/con los niños a la enseñanza y el aprendizaje, en la EGB y el Polimodal. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (34), 91-101. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042008000100007&lng=es&tlng=es.
- Piaget, J. (1986). *Seis estudios de psicología*. (2ª ed.) Barcelona: Barral.
- Planella, Jordi. (2005) *Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. Revista Iberoamericana de Educación*, número 26/12. Madrid: OEI.
- Ranciére, J (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes S.A. de Ediciones.
- Sarbach Ferriol, A. (2005). *¿Qué pasa en la clase de filosofía? Hacia una didáctica de narrativa y de investigación*. Universidad de Barcelona. Recuperado de
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: know ledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, 83, 2001.

- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22. Edic. cast.: Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 2005.
- Tardiff, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Buenos Aires: Narcea.
- UNESCO (2011). *La filosofía, una escuela de la libertad*. México.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos Cualitativos I: Los problemas Teóricos – Epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vaz Ferreira, C. Sobre la enseñanza de la filosofía. *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza*. (1910) Vol 2. Edición de la Cámara de Representantes ROU, Montevideo 1957 (pp. 61-70).
- Vidal A y Di Berardino, A. (2011). *Experiencia y verdad: Lectura sartreana de William James. VIII Jornadas de Investigación en Filosofía 27 al 29 de abril de 2011. La Plata*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1338/ev.1338.pdf.
- Vitullo, M. del C., (2015). Políticas de la práctica docente en la Enseñanza de la Filosofía: aportes desde las teorías de la complejidad. Ponencia en Segundas Jornadas Provinciales de la Enseñanza de la Filosofía, Rosario, Santa Fe. Recuperado de <https://ens35-sfe.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio//250/482/-8-VITU1.PDF>

ANEXOS

Anexo 1: Entrevistas

a) El contenido de la materia

Profesor 1 – Escuela pública A (Masculino Universidad pública, más de 15 años de experiencia) Fecha 1/06/18

1-¿Qué es para Usted la filosofía?

La filosofía es una disciplina que permite comprender los conceptos fundamentales del pensamiento contemporáneo mediante la delimitación de su campo semántico-especulativo. Esto permite llegar a una aproximación de las nociones filosóficas en un contexto comparativo e insistir en el carácter problemático específico de la filosofía. Por eso se dice que la filosofía es diálogo argumentativo y es transmisión dialógica.

2- ¿Cuáles cree Usted que son los contenidos propios de la filosofía?

Es importante reafirmar el conocimiento de la disciplina para no caer en la falsa creencia que sólo el procedimiento asegura la transmisión que fue la moda pedagógica de los '90. Su contenido es la historia, la ética, la estética, los grandes filósofos griegos y contemporáneos, por ejemplo, entre otros temas.

3- ¿Qué considera fundamental que el alumno conozca sobre los contenidos propios de la filosofía?

Creo que lo que debe aprender el alumno en secundario es un combo de historia de la filosofía junto a los problemas tradicionales de la filosofía. No se busca que el alumno sea un filósofo sino que entienda qué es filosofar y la historia que tiene la disciplina, que es muy importante.

4- ¿Cuáles contenidos cree que deben dejarse para ser desarrollados en el nivel universitario?

En el nivel universitario se apunta más a la reflexión, a la investigación. Por ejemplo la historia de un filósofo en particular o de una corriente filosófica en profundidad, son cuestiones que se deja para desarrollar en el nivel universitario.

5- ¿Según su perspectiva qué se debe enseñar en la materia filosofía en el secundario?

Los contenidos básicos comunes que debe conocer un alumno del nivel medio. Sobre todo que trate de captar la importancia de la filosofía en la actualidad y no como una disciplina vieja, olvidada, que no sirve para nada. Sino que esta materia tiene una aplicación práctica hoy, aunque no lo podamos ver de esa manera y más los jóvenes que

están en una etapa de formación y desarrollo personal, que necesitan abrir perspectivas sobre sus realidades.

6- ¿Está de acuerdo con el programa de estudio que debe enseñar?

Eso no lo pienso demasiado. Hay un tema, hay unos alumnos, hay que tratar ese tema con los alumnos y voy buscando la mejor manera de desarrollarlo.

7- ¿Realiza algunos ajustes en el contenido del programa, cuáles? Cuándo? por qué?

El programa de estudio baja una línea de trabajo, después uno elabora una planificación que está en esa línea, y que es lo que finalmente se utiliza. Pero creo que siempre se trata de realizar algunos ajustes dentro de lo posible sin salir de los ejes temáticos.

Sobre todo en generar actividades que a veces no están en el programa o técnicas de desarrollo de contenidos que se incorporan por ejemplo a pedido de los alumnos. Es decir, si los alumnos me piden que veamos una película o un documental que sirva para los objetivos de la materia posiblemente se pueda hacer un espacio en la cursada para que podamos verlo. Hoy en día se utilizan nuevas estrategias de enseñanza que están relacionadas con la tecnología, pero tiene que ser didáctico desde la perspectiva de la materia.

Profesora 2 - Escuela privada B (Femenino, Instituto de Formación Docente Privado, menos de 5 años de experiencia) Fecha 1/06/18

1-¿Qué es para Usted la filosofía?

La filosofía es diálogo. Por eso la filosofía surge ligada a su transmisión (demás está decir que pensemos en Sócrates), esta ligazón no ha prevalecido sino que por el contrario es posible (y lamentable) una filosofía desligada del filosofar, y del filosofar con los estudiantes.

La filosofía tiene que ser y es diálogo crítico. Pensamiento dialogado y transmitido.

2- ¿Cuáles cree Usted que son los contenidos propios de la filosofía?

La selección de los contenidos está directamente relacionada con la carrera o la orientación o modalidad en cuestión. Es decir, en cada caso hago hincapié en diversas problemáticas filosóficas, que se vinculan con los perfiles de cada que se trata de lograr en la institución donde se enseña; generalmente articulando el enfoque problemático con el enfoque histórico.

Se me presenta como un verdadero problema filosófico. En tanto concibo a la filosofía como una actitud, una intencionalidad, un deseo por saber (deseo que sostiene a las preguntas), la dificultad con la que cotidianamente me enfrento al pensar la enseñanza radica en lo siguiente: ¿hasta qué punto ese deseo es “enseñable”? Es cierto que podrán ser enseñables ciertas habilidades cognitivas, lógicas, argumentativas, pero éstas son solamente la condición del filosofar, y no un fin en sí mismo. Es realmente cuestionable la posibilidad de enseñar el deseo de conocer, la actitud de interpelar, cuestionar y criticar; características del filosofar. Tal como sostiene Cerletti, la enseñanza de la filosofía (entendida como filosofar), se desarrolla siempre en el límite de lo enseñable. En síntesis, desde mi punto de vista, enseñar filosofía consiste en situarse asumidamente en ese lugar inevitablemente paradójico para desde allí, construir un ámbito propicio para que el filosofar pueda acontecer desde el genuino preguntar de los estudiantes.

3- ¿Qué considera fundamental que el alumno conozca sobre los contenidos propios de la filosofía?

Que se puede pensar distinto y avanzar en el conocimiento. Que se puede problematizar y disentir.

4- ¿Cuáles contenidos cree que deben dejarse para ser desarrollados en el nivel universitario?

En el nivel universitario se apunta a la orientación específica, o sea se profundizan los temas desarrollados en el secundario. Mi tarea es brindar una base que el alumno esté preparado para lo que se viene después, aunque se sabe que lo que hacemos en el secundario no abarca todo lo que quisiéramos pero se trata de dar lo mejor. Por ejemplo, es difícil plantear problemas actuales para debatir, debido al poco tiempo que tenemos. Pero eso quizás lo profundicen en el nivel universitario, dependiendo de la carrera que estudien.

5- ¿Según su perspectiva qué se debe enseñar en la materia filosofía en el secundario?

Considero que en gran medida los temas están bien. El tema es cómo hacemos para desarrollar todo y que no sea un resumen del resumen. Es decir, que son temas profundos, temas que precisan un buen desarrollo y el poco tiempo que tenemos dificulta analizar en profundidad y ver distintas estrategias para que se puedan utilizar para ello.

6- ¿Está de acuerdo con el programa de estudio que debe enseñar?

Sí. Es nuevo el diseño curricular, por lo que podría decirse que sí.

7- ¿Realiza algunos ajustes en el contenido del programa, cuáles? Cuándo? por qué?

No. Solamente algunas cuestiones puntuales que pueden surgir en el aula cuando se habla de un tema en particular. Por ahí hablar de un filósofo y que un alumno tenga algún material interesante. Entonces, se comparte. Pero nada fuera de lo común.

Profesor 3 – Escuela pública C (Masculino, Instituto de Formación Docente Privado, de 6 a 15 años de experiencia) Fecha 4/06/18

1-¿Qué es para Usted la filosofía?

La filosofía es estructurar el pensamiento desde la razón. Es anticiparse a las cosas. Es aprender a pensar en todo y en nada. Es pensar. Y el pensamiento no es algo muy rentable en este siglo.

2- ¿Cuáles cree Usted que son los contenidos propios de la filosofía?

Pienso que el contenido propio son los problemas, autores. La filosofía está llena de qué: problemas, discusiones, diálogos, posiciones. Eso es el contenido.

3- ¿Qué considera fundamental que el alumno conozca sobre los contenidos propios de la filosofía?

La idea es que el alumno entienda qué es esto de filosofar. Esto es, tener una inquietud sobre cualquier tipo de problema y poder preguntar, dudar, criticar y cuestionar.

Entre los temas más importantes: las preguntas filosóficas, los debates contemporáneos, la ética. Creo que todo el corpus tradicional es importante, pero lo fundamental es pensarlo hoy, hablarlo desde el siglo XXI.

4- ¿Cuáles contenidos cree que deben dejarse para ser desarrollados en el nivel universitario?

No creo que haya un contenido que se deba dejar para el nivel universitario, pero sí que se profundice en ese nivel si el alumno continúa una carrera humanística o de filosofía.

5- ¿Según su perspectiva qué se debe enseñar en la materia filosofía en el secundario?

Considero que el diseño curricular dispone unos temas que uno se ajusta. Pero creo que falta más reflexiones contemporáneas en el curriculum, porque al final terminamos ocupando gran parte del tiempo que tenemos para hablar de la filosofía clásica. Quizás incorporar filósofos contemporáneos y americanos, por ejemplo.

6- ¿Está de acuerdo con el programa de estudio que debe enseñar?

En general sí, pero como te dije incluir algo más del contexto de la época contemporánea, aunque es difícil por el poco tiempo que tenemos.

7- ¿Realiza algunos ajustes en el contenido del programa, cuáles? Cuándo? por qué?

No hago ajustes, presento una planificación que suele ser la misma o parecida en forma anual a la escuela y desarrollo los temas, tratando de hacer lo que expreso allí. Uno no puede salirse mucho de ese esquema.

Profesora 4 – Escuela privada D (Femenino, Universidad pública, menos de 5 años de experiencia) Fecha 4/06/18

1-¿Qué es para Usted la filosofía?

La filosofía es un saber reflexivo, que busca saber y cuestionarse sobre la totalidad de temas. Es dinámica. Tiene la particularidad de nacer sobre cuestiones cotidianas, y luego pasa a convertirse en algo científico. Por eso la necesidad de abordar los temas de la enseñanza relacionados con el contexto de los alumnos, o sea teoría y práctica van juntos.

2- ¿Cuáles cree Usted que son los contenidos propios de la filosofía?

En cuanto al contenido me parece que tiene que ver con las temáticas que abarca el saber filosófico. Podríamos decir las ramas: ética, antropología, filosofía política, metafísica etc. Es enseñar a pensar de forma filosófica. Y para ello también utilizaría ejemplos prácticos de autores que siguieron ese camino. Es decir me parece que es un tránsito hacia algo, que se comienza a andar a través de la enseñanza en el secundario y el límite lo pone el estudiante, de si quiere saber más o se queda solo con eso que aprende acá.

3- ¿Qué considera fundamental que el alumno conozca sobre los contenidos propios de la filosofía?

Depende de la cantidad de tiempo disponible y del curso en cuestión. Según la orientación me enfocaría las problemáticas filosóficas adecuadas para esa modalidad, por ejemplo modalidad Naturales daría epistemología, ética, bioética; Modalidad humanidades antropología, metafísica y ética. Creo que eso depende de cada institución y el perfil del egresado que se pretende.

4- ¿Cuáles contenidos cree que deben dejarse para ser desarrollados en el nivel universitario?

No creo que haya un contenido que deba dejarse para el nivel universitario. Sí me parece conveniente que se profundice los temas, porque lo que se da en el secundario es un pantallazo por la falta de tiempo y la necesidad de desarrollar varios temas. Pero no puedo estudiar en profundidad a los grandes filósofos de la historia por ejemplo, aunque me hubiese gustado hacerlo, porque me demandaría tiempo que no tengo.

5- ¿Según su perspectiva qué se debe enseñar en la materia filosofía en el secundario?

Los temas están definidos por el diseño curricular. Considero que lo básico que se debe enseñar está bien. El tema es que no se puede hacer mucho más, es decir, profundizar algunos temas que quisiéramos por falta de tiempo, pero para presentar como “una introducción a la filosofía”, que creo que es lo que hacemos, me parece que está bien. Y digo “introducción” porque no podemos detenernos demasiado en algunos puntos.

6- ¿Está de acuerdo con el programa de estudio que debe enseñar?

En general, sí. Aunque se precisa más tiempo para desarrollar los temas y profundizar algunos. Creo que es necesario rever ese punto en el diseño curricular o con las instituciones para que si no se puede incorporar horas cátedra para la enseñanza de la filosofía, entonces por ejemplo, que se creen los PEI (proyectos educativos de la institución) o algún espacio para generar actividades que nos permita profundizar ciertos temas como obras de teatro, charlas, cine, u otras.

7- ¿Realiza algunos ajustes en el contenido del programa, cuáles? Cuándo? ¿Por qué?

No. Lo que trato es de completar el desarrollo de los temas. Eso sí, porque a veces escucho a que algunos colegas les cuesta terminar bien el año, porque no llegan a dar todos los contenidos como quisieran. Yo en eso soy rigurosa. Se desarrolla todos los temas y después vemos si podemos hacer otras actividades para reforzar los contenidos, como por ejemplo ir a ver una buena obra de teatro, un trabajo práctico grupal, un ensayo, algún debate sobre temas de la actualidad, etc.

Profesora 5 - Escuela pública E (Femenino, Escuela Normal, de 6 a 15 años de experiencia) Fecha 5/06/18

1-¿Qué es para Usted la filosofía?

La filosofía es reflexión. A la que agregaría que es reflexión tanto individual como grupal, porque en un contexto de trabajo en el aula se convierte en una reflexión grupal que a veces da buenos resultados y abre nuevos interrogantes, que para los jóvenes, el momento que están viviendo los jóvenes en la etapa de cierre del secundario para mí por lo menos es crucial.

2- ¿Cuáles cree Usted que son los contenidos propios de la filosofía?

Como es una reflexión permanente considero que su contenido está ligado a la historia del ser humano desde que se comenzó a pensarse a sí mismo y el mundo que le rodea. Obviamente hay una historia de la filosofía ligado a los pensadores griegos, luego al pensamiento europeo occidental, pero una rescata lo mejor que se pueda enseñar de ese contenido.

3- ¿Qué considera fundamental que el alumno conozca sobre los contenidos propios de la filosofía?

Considero que los grandes temas que vienen desde hace tiempo estipulados en el diseño curricular son la noción del ser humano y su pensamiento, la antropología, la ética y la historia de la filosofía y algunos temas más. Pero creo que también es importante el lugar desde donde uno se posiciona para dar esos contenidos. No es solamente hablar sobre ellos, sino justamente también practicar la reflexión filosófica dentro de lo que se pueda de por qué seguimos hablando de esos temas que son fundamentales para la historia nuestra como sujetos, pero sin olvidar que existen contenidos más contemporáneos que quizás no están incorporados en el aula.

4- ¿Cuáles contenidos cree que deben dejarse para ser desarrollados en el nivel universitario?

Creo que no hay contenido que se deba dejar para el nivel universitario o terciario, porque muchos alumnos que culminan el secundario no realizarán estudios superiores que tengan que ver con materias filosóficas. Y muchos de ellos ni siquiera continúan una carrera de nivel superior, por lo cual es importante tratar de desarrollar lo más que se pueda.

5- ¿Según su perspectiva qué se debe enseñar en la materia filosofía en el secundario?

Y creo que lo que se enseña está bien. Lo referente al ser humano y su pensamiento, aunque nos falta incorporar la filosofía actual o contemporánea, aunque sería mucho para

desarrollar. Y esta parte lo verán en la Universidad aquellos que continúan carreras humanísticas sobre todo, pero creo que algo nos falta ver en esa parte.

6- ¿Está de acuerdo con el programa de estudio que debe enseñar?

Sí. Los temas hay que abordarlos y tenemos ciertas posibilidades de incorporar estrategias de enseñanza que nos permitan desarrollar esos temas del currículum.

7- ¿Realiza algunos ajustes en el contenido del programa, cuáles? Cuándo? por qué?

Los ajustes están relacionados más bien a las estrategias didácticas, como te comentaba, tenemos la posibilidad de realizar actividades con otros grupos, con otros chicos externos a la escuela, que nos permite darle más dinámica a las clases. Por ejemplo, podemos realizar debates, feria de ciencias, encuentros de lecturas, podemos usar los celulares para hacer videos que nosotros llamamos “filosóficos”, etc.

Profesor 6 Escuela privada F (Masculino, Escuela Normal Superior, más de 15 años de experiencia) Fecha 6/06/18

1-¿Qué es para Usted la filosofía?

Creo que buscar un concepto es difícil, pero podría decir que para mi es la ciencia que estudia el pensamiento del hombre, su forma de pensar, reflexionar sobre lo que le pasa como especie humana.

2- ¿Cuáles cree Usted que son los contenidos propios de la filosofía?

Su contenido está dado por los orígenes de la filosofía, los grandes pensadores como Aristóteles, Platón, Sócrates, etc. Después su historia hasta nuestros días, donde se toman puntos relevantes de esa historia y se va analizando y que tiene que ver con la ética, la estética, etc.

3- ¿Qué considera fundamental que el alumno conozca sobre los contenidos propios de la filosofía?

Creo que todo es necesario, fundamental. No sabría decirte qué no es fundamental o qué no se debe enseñar, porque estamos hablando de milenios, siglos y siglos de pensamiento humano resumido en 2 horas cátedra por semana durante un año, que tenemos para dar todo eso que te estoy explicando.

4- ¿Cuáles contenidos cree que deben dejarse para ser desarrollados en el nivel universitario?

Como te dije recién. No puedo sacar nada ni dejar nada para el nivel universitario. Lo que se puede hacer en el nivel universitario es profundizar, avanzar lo que se aprendió en el secundario. Eso sí no sé si está bien estructurado para los que continúan filosofía en el nivel superior, si utilizan los conocimientos previos del secundario para avanzar, aunque necesariamente deben nivelar.

5- ¿Según su perspectiva qué se debe enseñar en la materia filosofía en el secundario?

Según la modalidad del secundario puede cambiar un poco el enfoque, pero siempre es a grandes rasgos los mismos temas: la historia de la filosofía, los grandes pensadores o filósofos, la ética, la estética, y la filosofía contemporánea sus exponentes actuales digamos, eso es más o menos lo que se enseña, con variantes que cada escuela o docente le incorpore.

6- ¿Está de acuerdo con el programa de estudio que debe enseñar?

Por supuesto, porque es mi planificación, aprobada por la escuela. Pero si me hablás del diseño curricular es otra cosa. El diseño dispone a groso modo los temas y las estrategias, aunque cómo se baja eso a cada escuela depende en gran medida del docente y los directivos que aprueben esa planificación.

7- ¿Realiza algunos ajustes en el contenido del programa, cuáles? Cuándo? por qué?

En el programa no suelo hacer ajustes. Se tiene un plan de trabajo y se sigue tal cual, excepto que hayan actividades especiales programadas en la escuela, que a veces uno debe acomodarse, como por ejemplo los mundiales de fútbol o algún hecho importante, por el cual uno trata de adecuar su tema a desarrollar relacionando con ese acontecimiento puntual o la actividad que desarrolle la escuela.

b) Estrategias de enseñanza

Profesor 1 – Escuela pública A (Masculino Universidad pública, más de 15 años de experiencia) Fecha 1/06/18

10- ¿Cómo presenta y desarrolla los temas en el aula? ¿Qué estrategias didácticas utiliza?

Pienso que es fundamental tomar el contexto histórico-crítico de los problemas que permita entender a las tendencias filosóficas y a las nociones correspondientes en sus procesos, continuidades y rupturas.

Por eso se trata de articular lecciones en las cuales se comprenda y explique las categorías de análisis. Simultáneamente, se formulan interrogantes y explicitaciones provisorias en función de la lectura de fuentes. El proceso lleva, entonces, al reconocimiento de dificultades de lectura. Pero también a comparar las diversas argumentaciones del pensar.

El trabajo se planifica a partir de la problematización de las fuentes en relación a su contexto histórico y sus re-lecturas en las críticas historiográficas. Por lo cual implica la selección, recolección y organización de la información relevante de fuentes primarias y comentarios mediante fichajes bibliográficos, fichas resumen, fichas de estudio. Todo esto habilita a investigaciones parciales: informes de lectura, trabajos prácticos, grupos de discusión, reseñas de libros, traducciones. Finalmente se pretende, aunque no siempre se logra la construcción de perspectivas personales de lectura, siempre exponiendo el sentido de la comprensión, explicación e interpretación.

11- ¿Cómo se debe enseñar filosofía en el secundario, según su perspectiva?

El cómo está determinado por el diseño curricular, pero no quiere decir que se acaba allí, sino que uno como docente debo darle vida a eso a través de la planificación, del contexto donde se va a enseñar, de los alumnos que tenga. Hay varias cuestiones que se debe tener en cuenta, porque no es ir con el diseño curricular y desarrollar los temas, sino que también se aprende enseñando, lo que te da experiencia para ver cómo ir abordando los temas.

12- ¿Utiliza las mismas estrategias didácticas planteadas por el diseño curricular o incorpora otras? ¿En caso de incorporar cambios cuáles son?

Ambas cosas. Pero debo decir que el diseño está completo en lo que refiere a estrategias y como decía antes utilizo todo. Y si se incorpora generalmente tienen que ver con estrategias relacionadas con la tecnología, o ver una obra de teatro, cuestiones puntuales.

Profesora 2 – Escuela privada B (Femenino, Instituto de formación docente privado, menos de 5 años de experiencia) Fecha 1/06/18

10- ¿Cómo presenta y desarrolla los temas en el aula? ¿Qué estrategias didácticas utiliza?

Trabajo desde una perspectiva situada, es decir con estudiantes de tal o cual carrera, en determinados contextos específicos. Mi objetivo es hacer del aula un ámbito propicio

para que, de parte de los propios estudiantes puedan surgir genuinas preguntas filosóficas. La planificación, los temas, autores, periodizaciones y bibliografía que elijo, apuntan a generar interrogantes que sean significativos para los alumnos, y de ningún modo algo impuesto que deban incorporar en forma acrítica digamos.

Repudio la idea de presentar a los alumnos los textos para que extraigan de los mismos un sentido predeterminado. Por el contrario apunto a posibilitar experiencias de lectura que no repliquen el gesto canónico de repetición de lo mismo, sino que aspiren a poder pensar de modo crítico.

11- ¿Cómo se debe enseñar filosofía en el secundario, según su perspectiva?

En general la preparación de las clases me insume un momento de lectura, selección de fuentes, y otro en el que punteo (más o menos exhaustivamente) los principales núcleos temáticos a desarrollar. Dedico también bastante tiempo a la elaboración de consignas para los trabajos prácticos; intentos permanentemente incorporar material didáctico pertinente a las problemáticas filosóficas abordadas pero proveniente de otros campos como la literatura, el cine o la pintura.

Por eso la presentación viene de esa preparación, de ese material: películas, pinturas, textos, canciones que uso como orientadores o disparadores.

12- ¿Utiliza las mismas estrategias didácticas planteadas por el diseño curricular o incorpora otras? ¿En caso de incorporar cambios cuáles son?

Ambas cosas. Pero debo decir que el diseño está completo en lo que refiere a estrategias y como decía antes utilizo todo, desde la exposición hasta ver una película o material de internet, pero siempre que se ajuste a lo que se debe desarrollar.

Profesor 3 – Escuela pública C (Masculino, Instituto de formación docente privado, de 6 a 15 años de experiencia) Fecha 4/06/18

10- ¿Cómo presenta y desarrolla los temas en el aula? ¿Qué estrategias didácticas utiliza?

En mi caso, creo que las herramientas didácticas que utilizo tienen más que ver con mi forma personal de expresarme y de pensar las clases que con mi formación docente.

Independientemente de eso, creo que la didáctica y la pedagogía no pueden aportar a la práctica docente más que principios muy generales, difíciles de encarnar en ciertas realidades institucionales.

11- ¿Cómo se debe enseñar filosofía en el secundario, según su perspectiva?

La estructura de mis clases es, más o menos, siempre la misma: exposición, diálogo y lectura comentada de textos. No obstante, en mis planificaciones siempre aparecen algunas actividades más informales, tales como cine-debates o conferencias. Siempre uno está abierto a las propuestas que puedan surgir de parte de los alumnos o desde la misma escuela o colegas, porque siempre se busca lograr mayor participación de los estudiantes, dentro de lo posible y para eso se utilizan estrategias distintas.

12- ¿Utiliza las mismas estrategias didácticas planteadas por el diseño curricular o incorpora otras? ¿En caso de incorporar cambios cuáles son?

En la mayoría de los casos sí utilizo las estrategias planteadas en el diseño curricular que es bastante amplio, pero como tenemos poco tiempo se toma de esos planteos lo que uno cree más conveniente según la escuela, los alumnos, el contexto de enseñanza. Y creo que lo principal sigue siendo el diálogo, la exposición, para lograr el pensamiento reflexivo en el alumno. El tema está en lograr que el alumno esté atento, motivado, para lo que uno va incorporando técnicas o estrategias que tienen que ver con el estilo del docente, por ejemplo, buscar la empatía y si hace falta cambiar de estrategia, se cambia.

Profesora 4– Escuela privada D (Femenino, Universidad pública, menos de 5 años de experiencia) Fecha 4/06/18

10- ¿Cómo presenta y desarrolla los temas en el aula? ¿Qué estrategias didácticas utiliza?

Las estrategias varían según el curso, el año, y los contenidos desarrollados previamente. Me gusta presentar la temática, algún autor clásico enfocándolo desde su época histórica, y luego buscar ejemplos de la actualidad sobre la temática tratada.

11- ¿Cómo se debe enseñar filosofía en el secundario, según su perspectiva?

Me preocupo de que no se vea a la filosofía como algo muerto, o algo de siglos anteriores; o que ya fue como dicen los chicos, sino como algo vivo y actual. Un saber en el que todos pueden interesarse y construir su propio pensamiento.

12- ¿Utiliza las mismas estrategias didácticas planteadas por el diseño curricular o incorpora otras? ¿En caso de incorporar cambios cuáles son?

En este momento no tengo presente el diseño curricular, pero considero que son las mismas planteadas por el diseño, porque lo aprueba la escuela. Y no hago cambios

generalmente, presento una planificación y trato de seguir tal cual para no tener inconvenientes con la escuela o alguien que critique mi trabajo.

Profesora 5 Escuela E (Femenino, Escuela Normal Superior, de 6 a 15 años de experiencia) Fecha 5/06/18

10- ¿Cómo presenta y desarrolla los temas en el aula? ¿Qué estrategias didácticas utiliza?

Son clases teórico - prácticas. Es decir, que se hace una exposición del docente, lectura de textos, trabajos grupales de análisis, discusión y producción, que puede ser un ensayo o artículo de opinión, elaboración de conclusiones sobre diferentes temáticas presentadas. Se hace un registro de apuntes en carpeta, entre otros. Se trata de que haya mucha dinámica.

11- ¿Cómo se debe enseñar filosofía en el secundario, según su perspectiva?

Desconozco que haya una fórmula para enseñar filosofía y más en el secundario, a jóvenes que están en la flor de la vida y se preguntan todo, pero a su vez les cuesta hilvanar una reflexión argumentativa. Entonces la idea es que por lo menos piensen y surgen cosas muy interesantes.

12- ¿Utiliza las mismas estrategias didácticas planteadas por el diseño curricular o incorpora otras? ¿En caso de incorporar cambios cuáles son?

Podría decirse que utilizo las que se plantean de modo general como ser la exposición del profesor, la lectura de textos, la utilización de fuentes, entre otros, aunque también incorporo la tecnología dentro de lo posible, por ejemplo el celular que en muchas escuelas es “mala palabra”.

Profesor 6 Escuela privada F (Masculino, Escuela Normal Superior, más de 15 años de experiencia) Fecha 6/06/18

10- ¿Cómo presenta y desarrolla los temas en el aula? ¿Qué estrategias didácticas utiliza?

La exposición oral, el desarrollo de autores o fuentes, con mucho énfasis en textos bibliográficos más actuales, con mucha participación de los alumnos, porque si hablo sólo no tiene sentido, debe haber una respuesta en el aula. Eso significa que existe interés y motivación en lo que se está desarrollando y creo que es el primer paso para que algo de todo lo que se dice les quede.

11- ¿Cómo se debe enseñar filosofía en el secundario, según su perspectiva?

No creo que haya una fórmula o método definido, pero considero que el diálogo es fundamental, la buena comunicación, el feedback. En esa parte, creo que mi forma de enseñar trata de seguir las ideas de Freire, buscando siempre que el alumno tenga una participación activa.

12- ¿Utiliza las mismas estrategias didácticas planteadas por el diseño curricular o incorpora otras? ¿En caso de incorporar cambios cuáles son?

No. Utilizo las estrategias que están en el diseño curricular y que se seleccionan para la planificación. Lo que está en la planificación se hace, dentro de lo posible. A menos que hayan actividades especiales como te comenté antes.

c) Perspectivas sobre la formación docente y la práctica de la enseñanza.

Profesor 1 – Escuela pública A (Masculino Universidad pública, más de 15 años de experiencia) Fecha 1/06/18

13- ¿Cómo fue aprendiendo a desarrollar las clases?

Creo que todo comienza con la práctica docente, antes de recibirse, o quizás antes, cuando uno ya se prepara para desarrollar los temas frente a unos alumnos. Eso no se piensa demasiado, se tiene un tema para explicar o desarrollar y se ve las recomendaciones del diseño curricular de cómo abordarlo y así te vas formando una experiencia con el tiempo.

También se aprende de los profesores que tuviste, porque no solo enseñan los temas sino también un modo de enseñar que uno capta, cuando tu interés está en esto de ser docente.

14- ¿Qué nociones sobre la enseñanza de su formación docente o de otras etapas de su trayecto formativo identifica en su práctica actual?

La didáctica y la pedagogía son importantes, pero la formación del profesorado es “tarzánica”. Creo que lo único que tomo son las clases expositivas.

15- ¿Qué influencia de otras personas reconoce en su forma actual de dar clases?

Creo que influye en mi modo de enseñar más lo que he visto hacer a mis docentes que lo que he estudiado sobre didáctica.

Profesora 2 – Escuela privada B (Femenino, Instituto de formación docente privado, menos de 5 años de experiencia) Fecha 1/06/18

13- ¿Cómo fue aprendiendo a desarrollar las clases?

Creo que lo más importante fue ver a otros y plantearse un modo de enseñar, que trato de tener en cuenta, que es tratar de plantear el aula como un espacio de diálogo, por lo que siempre busco saber lo que pasa cuando estoy hablando sobre un tema. Y esas respuestas que se observan y que los alumnos te hacen saber, esas señales de aburrimiento o de estar concentrados en lo que uno dice, se va teniendo en cuenta para futuras clases.

14- ¿Qué nociones sobre la enseñanza de su formación docente o de otras etapas de su trayecto formativo identifica en su práctica actual?

De la formación docente creo que ninguna. Uno aprende a ser docente viendo a otros que lo son. Y en el profesorado lo que se ve es cómo plantearse ante los alumnos, a desarrollar los temas, pero de cómo enseñar se va aprendiendo en la práctica y viendo a otros docentes.

Creo que lo que más me ayudó a trabajar con mis estudiantes fue mi historia como alumna, y la creatividad y la imaginación, que me parecen herramientas fundamentales, así como el intercambio con otros colegas de la misma y de diferentes áreas del conocimiento.

Lo que sí creo es que si no tenés suficientes conocimientos sobre la materia, si no conoces los problemas que cada tema conlleva, entonces no vas a poder trabajar con alumnos la Filosofía.

En mi experiencia personal, la incidencia general de la formación docente fue bastante poca. Lo más rico fueron las residencias docentes. Esas primeras experiencias me sirvieron mucho. Pero no para articular mis temas de clase, sino para pensar cómo trabajar con alumnos

15- ¿Qué influencia de otras personas reconoce en su forma actual de dar clases?

Creo que mi profesor del secundario, que es donde comencé a valorar la filosofía. También en la formación docente hay excelentes profesores, pero allí ya se sabe a qué uno se está metiendo digamos, sin embargo, en la secundaria la filosofía era algo nuevo, que abría perspectivas, y eso era muy interesante.

Profesor 3 – Escuela pública C (Masculino, Instituto de formación docente privado, de 6 a 15 años de experiencia) Fecha 4/06/18

13- ¿Cómo fue aprendiendo a desarrollar las clases?

Como te decía con el tiempo y quizás desde que uno empieza a pensar en la posibilidad de ser docente, ya te entra una idea de cómo ir encarando la tarea. Y sobre todo

en la formación del profesorado donde uno se imagina que algunas clases que se podrían desarrollar de otra manera, con otras estrategias, con otras herramientas, etc.

14- ¿Qué nociones sobre la enseñanza de su formación docente o de otras etapas de su trayecto formativo identifica en su práctica actual?

Pocas. La formación del profesorado me pareció expositiva, aburrida, un poco tediosa. Uno escapa a eso, aunque tampoco pretendo dar una clase muy interactiva donde no se aprenda nada.

15- ¿Qué influencia de otras personas reconoce en su forma actual de dar clases?

Creo que muy poca influencia. Siempre critiqué a mis profesores sin verbalizar esas críticas, pero también uno aprende viéndolos y pensando en qué mejorar, qué se puede hacer de otro modo. Creo que la enseñanza cambia y hay que estar atentos a esos cambios.

Profesora 4 – Escuela privada D (Femenino, Universidad pública, menos de 5 años de experiencia) Fecha 4/06/18

13- ¿Cómo fue aprendiendo a desarrollar las clases?

Con el tiempo. Se aprende de los errores fundamentalmente. Por eso, quizás soy bastante estricta en algunas cosas y soy reacia a cambios repentinos en el programa o durante las clases. Controlo bastante que se entiendan los temas desarrollados y que haya una buena comunicación con los alumnos.

14- ¿Qué nociones sobre la enseñanza de su formación docente o de otras etapas de su trayecto formativo identifica en su práctica actual?

No sabría responder con seguridad sobre nociones, pero creo que gran parte de lo que me dio la posibilidad de trabajar como profesora lo aprendí en la formación docente. Obvio, que uno pone su impronta personal, pero sobre la labor, de cómo debe ser tu trabajo lo aprendés ahí. Entonces las nociones sobre la enseñanza de esta etapa podría ser que enseñar es un arte, que se aprende algo nuevo todos los días, que es un diálogo, que siempre debe haber buena comunicación entre docente y alumno, que se debe fomentar el pensar, el investigar, etc.

15- ¿Qué influencia de otras personas reconoce en su forma actual de dar clases?

Ninguna en especial.

Profesora 5 Escuela pública E (Femenino, Escuela Normal Superior, de 6 a 15 años de experiencia) Fecha 5/06/18

13- ¿Cómo fue aprendiendo a desarrollar las clases?

Creo que no hay un momento en que aprendí a dar clases, sino que desde el comienzo en que me paré frente a los alumnos ya sabía lo que quería. Obviamente después fui incorporando cosas que pensaba que son interesantes, por ejemplo la tecnología, que no se me hubiera ocurrido al principio. Pero creo que una ya viene con esa idea de romper ciertos métodos estandarizados o tradicionales de dar clases que soportamos muchas veces en la secundaria o en la facultad y que tratamos de erradicar.

14- ¿Qué nociones sobre la enseñanza de su formación docente o de otras etapas de su trayecto formativo identifica en su práctica actual?

De mi formación docente, creo que la actitud, la manera de proceder frente al aula. De algunos de mis docentes del profesorado como de la secundaria creo que es la apertura o la empatía que trato de lograr para avanzar en el desarrollo del contenido, porque si no se entiende lo que se desarrolla, el sentido de lo que se quiere expresar, no se puede lograr el aprendizaje.

Si bien es importante tener un conocimiento y dominio de la materia para transmitirla con seguridad y veracidad, hay también otros factores que resultan necesarios a la hora de trabajar con los alumnos. Muchos de estos factores se van adquiriendo en la práctica, en el día a día con los alumnos en los diferentes espacios de formación.

Creo que la formación docente (ya sea inicial o continua) nos ayuda a crear redes o esquemas conceptuales amplios, que luego nos facilitarán la posible conexión o articulación entre las diferentes temáticas filosóficas. La formación es sumamente importante ya que nos hace tener mayor dominio y conocimiento de la materia que vamos a desarrollar y transmitir, y esto nos da un mayor manejo de posibles articulaciones.

15- ¿Qué influencia de otras personas reconoce en su forma actual de dar clases?

Nadie más, de mis profesores del secundario y de algunos del Profesorado. Nadie más.

Profesor 6 Escuela privada F (Masculino, Escuela Normal Superior, más de 15 años de experiencia) Fecha 6/06/18

13- ¿Cómo fue aprendiendo a desarrollar las clases?

Creo que no es algo que uno piense. No sucede de un día para otro. Fui aprendiendo en base a prueba y error, por ejemplo antes le daba cierta libertad a los alumnos o concesiones a algunos pedidos como horas libres o mirar una película, etc. pero ahora trato

de no dar ese tipo de concesiones por varias razones. O sea todo lo que no ayuda al aprendizaje lo voy sacando de mi trabajo docente. Y esas cosas creo se aprende solo con el tiempo.

14- ¿Qué nociones sobre la enseñanza de su formación docente o de otras etapas de su trayecto formativo identifica en su práctica actual?

No lo tengo presente. Creo que la mayoría de las nociones sobre la enseñanza lo aprendí allí en la formación. Y luego como te dije en la práctica. O sea sería mitad de formación docente y mitad de práctica profesional. Algo así.

15- ¿Qué influencia de otras personas reconoce en su forma actual de dar clases?

Puede ser influencia de docentes del secundario, aunque también en la primaria tuve docentes muy buenos, que me inspiraron a ver esta profesión como una posibilidad, que después se concretó con mucho esfuerzo y que todavía estoy aprendiendo cada día a llevar a la práctica.

d) Objetivos de la enseñanza de la materia

Profesor 1 – Escuela pública A (Masculino Universidad pública, más de 15 años de experiencia) Fecha 1/06/18

16- ¿Para qué Usted enseña filosofía en el secundario?

Para dialogar, pensar y construir. La idea es presentar ciertos temas a los alumnos y que ellos tengan alguna noción de para qué sirve la filosofía en la actualidad, sobre todo el día de hoy, donde pensar nos hace mucha falta como sociedad me parece. Aunque todo depende de ellos, si logran esos objetivos conceptuales y actitudinales que uno espera, por lo menos lo mínimo. La idea no es que sean filósofos, pero sepan de qué se trata pensar.

17- ¿Según su experiencia sabe qué propósito se proponen los docentes de filosofía para el desarrollo de sus clases?

Considero que la mayoría de los colegas tienen la misma idea sobre la propuesta de la materia en el secundario. Siempre es un tema de debate hasta dónde podemos enseñar con el poco tiempo que tenemos en el nivel medio, donde el área de filosofía cada vez es menos valorado, pero que es muy necesario.

Como te decía la idea es enseñar lo básico de la materia y que sepan cómo abordar ciertos temas de la actualidad con un grado importante de argumentación. Que piensen y puedan dialogar.

Profesora 2 – Escuela privada B (Femenino, Instituto de formación docente privado, menos de 5 años de experiencia) Fecha 1/06/18

16- ¿Para qué Usted enseña filosofía en el secundario?

Para que los estudiantes puedan dialogar, argumentar, escucharse. El objetivo es abrir las perspectivas de pensamiento.

17- ¿Según su experiencia sabe qué propósito se proponen los docentes de filosofía para el desarrollo de sus clases?

No sé cuál es el objetivo de los colegas, pero me parece que la idea es presentar esa posibilidad de abrir perspectivas, miradas sobre la historia y el presente. Creo que todos estamos en ese camino.

Profesor 3 – Escuela pública C (Masculino, Instituto de formación docente privado, de 6 a 15 años de experiencia) Fecha 4/06/18

16- ¿Para qué Usted enseña filosofía en el secundario?

Para que sean ellos mismos, los estudiantes, quienes deseen conocer y planteen no solamente la filosofía, pero sobre todo la filosofía, como una búsqueda. Que no se queden con lo que aprenden en el secundario, sino que si lo desean tengan herramientas para avanzar más.

17- ¿Según su experiencia sabe qué propósito se proponen los docentes de filosofía para el desarrollo de sus clases?

Esto es difícil de responder, porque hay colegas que enseñan de un modo establecido, rígido, que no escapan de su planificación y una forma de enseñar que ya viene desde hace muchos años y que necesitaría un cambio. También están los que se plantean actualizar la materia más que nada con la utilización de nuevas tecnologías en el aula. Pero creo que la gran mayoría entiende que lo único que hacemos en el secundario es desarrollar los contenidos básicos para que se diga que el alumno sabe algo o de qué se trata la filosofía.

Profesora 4 – Escuela privada D (Femenino, Universidad pública, menos de 5 años de experiencia) Fecha 4/06/18

16- ¿Para qué Usted enseña filosofía en el secundario?

Como te decía, aparte de que es un trabajo que uno ama, creo que se enseña para que el alumno pueda aprender a pensar de forma reflexiva y crítica, para analizar la vida

con sus problemáticas desde diversas perspectivas. Pero enseñando también se aprende, y muchas veces se puede ver el resultado de ese trabajo, cuando un alumno o alumna te dice quiero seguir la carrera de filosofía en la facultad, o propone una actividad para pensar la realidad, o cosas así.

17- ¿Según su experiencia qué objetivos se proponen los docentes de filosofía en el desarrollo de sus clases?

No creo saber qué se proponen los colegas, pero yo como te dije, quiero que mis alumnos puedan interrogar la realidad que viven y enfrentar los problemas pensando, que su primera reacción ante un problema sea pensar en la solución y no en dejarse vencer por ello.

Profesora 5 Escuela pública E (Femenino, Escuela Normal Superior, de 6 a 15 años de experiencia) Fecha 5/06/18

16- ¿Para qué Usted enseña filosofía en el secundario?

El objetivo fundamental es que puedan plantearse reflexiones sobre cualquier tema de sus realidades como jóvenes, como personas, como sujetos, y que puedan desarrollar un argumento válido. O sea que conozcan qué es la filosofía o de qué hablamos cuando decimos que el ser humano es un sujeto que piensa.

17- ¿Según su experiencia sabe qué propósito se proponen los docentes de filosofía para el desarrollo de sus clases?

Considero que la mayoría de los colegas pretenden lo mismo para sus alumnos, como le dije buscamos que abran la cabeza y que puedan tener argumentos para la vida, y creo que para eso deben saber de qué se trata la filosofía.

Profesor 6 Escuela privada F (Masculino, Escuela Normal Superior, más de 15 años de experiencia) Fecha 6/06/18

16- ¿Para qué Usted enseña filosofía en el secundario?

Para mostrar a los alumnos que hay toda una forma de ver la disciplina científica que muchas veces se entiende que es cosa del pasado, que es cosa de los griegos que pensaron que podían liberar al ser humano a través del pensamiento, etc., pero que hasta hoy tiene vigencia. Y que es muy importante que sepan que existen temas que deben conocer y si es posible en profundidad.

17- ¿Según su experiencia sabe qué propósito se proponen los docentes de filosofía para el desarrollo de sus clases?

Sobre lo que buscan los demás no sabría decirte, pero seguramente lo mismo que todos los buenos docentes, que sus alumnos desarrollen su propio pensamiento, que puedan pensar este mundo tan convulsionado que vivimos.

e) Didáctica de la filosofía

Profesor 1 – Escuela pública A (Masculino Universidad pública, más de 15 años de experiencia) Fecha 1/06/18

18- ¿Observa una relación entre los conceptos a enseñar y las estrategias didácticas para desarrollar los mismos?

Es un tema que no se tiene muy en cuenta en el trabajo cotidiano. Generalmente utilizamos las mismas estrategias de enseñanza y lo vamos aggiornando o actualizando a medida que avanza la tecnología. Creo que también esto se debe a que tenemos poco tiempo para desarrollar la materia y entonces priorizamos la exposición, el diálogo con el alumno, ir a las fuentes o sea el libro, y no salirnos demasiado de un esquema de trabajo.

19- ¿Según su experiencia podría decirse que el qué enseñar influye o determina el cómo enseñar? ¿Cuál es su postura al respecto?

No necesariamente. Considero que siempre el cómo se utiliza para la mayoría de las materias y que tiene que ver fundamentalmente con la exposición que hace el docente para desarrollar el tema. Lo que varían son los recursos para exponer esa materia, pero las estrategias creo que en el fondo no varían mucho, sino que tiene que ver con la forma de enseñanza que tiene el profesor.

Profesora 2 – Escuela privada B (Femenino, Instituto de formación docente privado, menos de 5 años de experiencia) Fecha 1/06/18

18- ¿Observa una relación entre los conceptos a enseñar y las estrategias didácticas para desarrollar los mismos?

Hay algo de eso, pero ya viene pensado desde el diseño curricular. Mi tarea como docente más que nada es lograr que el alumno responda a esa propuesta de contenido que le presento y para eso tengo una serie de herramientas didácticas. Y si no logro que me hable con una estrategia buscaré otra hasta lograr lo que busco.

19- ¿Según su experiencia podría decirse que el qué enseñar influye o determina el cómo enseñar? ¿Cuál es su postura al respecto?

No creo, por lo que te decía anteriormente, las estrategias o el cómo pueden variar, pero la idea es lograr que se hable sobre los temas que se deben desarrollar.

Profesor 3 – Escuela pública C (Masculino, Instituto de formación docente privado, de 6 a 15 años de experiencia) Fecha 4/06/18

18- ¿Observa una relación entre los conceptos a enseñar y las estrategias didácticas para desarrollar los mismos?

Sí. Creo que no pueden pensarse en forma separada. Es decir, en esta materia sobre todo se busca la reflexión, y eso se logra a través del dialogo, y de que se entienda en profundidad un concepto o una idea y que haya un tiempo y un espacio para pensar en eso. Eso por ejemplo creo que es algo que viene con algunos temas de la materia. No se podría cambiar. No digo en todos los temas, pero en algunos no se puede cambiar.

19- ¿Según su experiencia podría decirse que el qué enseñar influye o determina el cómo enseñar? ¿Cuál es su postura al respecto?

Creería que en parte sí, aunque no todo. Es decir, hay una parte de independencia o libertad que tenemos para plantear estrategias me parece y que nos da el contexto, los alumnos. Es decir, a veces las estrategias las cambio cuando el contexto hace difícil que me entiendan de una forma de enseñanza y tengo que usar otras estrategias. Por ejemplo, en un colegio nocturno a veces es mejor mirar y trabajar un material audiovisual que dar una exposición. Hay que plantear estrategias según el grupo que uno tenga.

Profesora 4 – Escuela privada D (Femenino, Universidad pública, menos de 5 años de experiencia) Fecha 4/06/18

18- ¿Observa una relación entre los conceptos a enseñar y las estrategias didácticas para desarrollar los mismos?

Podría decirse que sí, creo que la filosofía tiene su didáctica, aunque una trata de no encasillar o ser demasiado densa en eso de desarrollar fuentes, textos filosóficos, como se debiera no. O sea se trata de actualizar las estrategias e incluso incorporar tecnología para que el alumno entienda mejor los temas y no sea aburrido, que es otro tema también que nos preocupa a veces, el combate al aburrimiento que se dice. Pero creo que se está logrando buenos resultados.

19- ¿Según su experiencia podría decirse que el qué enseñar influye o determina el cómo enseñar? ¿Cuál es su postura al respecto?

Algo de eso hay, como te decía de la didáctica específica, pero no creo que sea relevante en este momento donde existen tantas corrientes pedagógicas. No creo que el qué enseñar determine el cómo, sí te orienta, porque no se puede enseñar filosofía como las matemáticas, las fórmulas, por ejemplo.

Profesora 5 Escuela pública E (Femenino, Escuela Normal Superior, de 6 a 15 años de experiencia) Fecha 5/06/18

18- ¿Observa una relación entre los conceptos a enseñar y las estrategias didácticas para desarrollar los mismos?

No pensamos en eso, pero creo que hay cierta relación, porque hay estrategias que se pueden utilizar y otras que no. Es decir, no podemos hacer un experimento cuantitativo o de materia en el aula, por ejemplo. Nuestra tarea tiene que ver con la palabra, con el lenguaje, con el pensamiento, la reflexión, y todas las estrategias que ayuden a profundizar, a reforzar eso, creo que es bienvenida. Obviamente, autorizada por la dirección de la escuela, por medio de una planificación.

19- ¿Según su experiencia podría decirse que el qué enseñar influye o determina el cómo enseñar? ¿Cuál es su postura al respecto?

Sí. Los temas de la filosofía creo que tienen ciertas estrategias que deben tener prioridad en su enseñanza, como por ejemplo: la lectura de textos, el desarrollo argumentativo, etc.

Es decir, yo creo que la mejor estrategia es la palabra, la comunicación, el dialogo, y la empatía, para lograr aprendizajes significativos. Y debo buscar estrategias para lograr eso, lo que seguramente no podré lograr por ejemplo con el dictado o el trabajo práctico individual de los alumnos.

Profesor 6 Escuela privada F (Masculino, Escuela Normal Superior, más de 15 años de experiencia) Fecha 6/06/18

18- ¿Observa una relación entre los conceptos a enseñar y las estrategias didácticas para desarrollar los mismos?

Es difícil decir que sí, pero no puedo decir que no tampoco. O sea, eso está en la planificación de la materia, donde uno enumera las estrategias que va a utilizar en el

desarrollo del contenido, y es verdad que no se puede usar cualquier estrategia para enseñar filosofía, aunque tampoco estamos tan supeditados o limitados, podemos incorporar estrategias.

19- ¿Según su experiencia podría decirse que el qué enseñar influye o determina el cómo enseñar? ¿Cuál es su postura al respecto?

Eso es lo que te decía. El contenido más o menos determina cuales son las estrategias que serían mejores para desarrollar ese contenido, pero no limita, es decir, existe cierta independencia para elegir la que crea más conveniente. Podría decirse que son lineamientos, como los del diseño curricular, pero uno es quien acomoda eso para que todo funcione correctamente, digamos.

Anexo 2: Diseño Curricular de la provincia de Santa Fe, materia Filosofía, nivel secundario.

FILOSOFÍA

Fundamentación

En la enseñanza y el aprendizaje de este espacio curricular se tendrá en cuenta un doble abordaje. Por una parte, el reconocimiento de la Filosofía como un cuerpo teórico históricamente producido y en permanente construcción. Esto significa un posicionamiento superador de todo dogmatismo, presentándose a los estudiantes como un modo de saber siempre inconcluso, discutible y cuestionable. Sus conceptualizaciones, sistemáticamente elaboradas, serán abordadas como aportes para pensarse a sí mismos y en relación con las problemáticas actuales relevantes. Por otra parte, pero de manera simultánea, se tenderá a que los estudiantes aprendan a filosofar desnaturalizando lo natural, interrogando lo obvio, revisando concepciones ingenuas, resignificando conceptos, problematizando sus modos de vincularse con los saberes; pensando alternativas; dialogando e indagando con otros.

Es decir, que la *Filosofía* en el presente Diseño Curricular será entendida, no como una sucesión de sistemas consagrados representativos de las tradiciones de pensamiento que deben ser reproducidos y repetidos, sino como una práctica de pensamiento reflexiva, problematizadora y rigurosa, que tiende a cuestionar lo establecido y a interpretar y elaborar respuestas enmarcadas en un contexto a partir del cual dichas problemáticas cobran significado.

En este sentido, el aula de filosofía debe constituirse en un espacio para la formación de sujetos críticos capaces de replantearse supuestos; cuestionar la aparente obviedad de lo dado; reconstruir y elaborar argumentaciones, analizándolas desde el punto de vista de su validez en su función de sostener y confrontar razones, posibilitando la radicalidad de los planteos filosóficos.

Debe proponerse una enseñanza que reconozca la incertidumbre y la complejidad propias de la condición humana, considerando la contingencia y falibilidad de los conocimientos, descartando todo dogmatismo e intolerancia, contribuyendo de esta manera a la construcción de su propia cosmovisión y proyecto de vida en concordancia con el sostenimiento de la ciudadanía y la democracia.

Si bien se posibilitará un acercamiento a los saberes de la tradición, no se trata de *bajar el nivel del saber erudito* para acercarlo a los estudiantes, sino que, como afirma Cerletti, “la apuesta consiste en que pueda enseñarse algo propio de la actividad filosófica en sí: la actitud cuestionadora crítica del filosofar; la mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar; la actitud radical de desnaturalización de la realidad, que se encuentra en Sócrates, en Descartes y en todo filósofo”.

El eje vertebrador estará dado por el enfoque problemático. De ahí que se centrará en la problematización de algunos tópicos filosóficos centrales como lo son el hombre y su condición, la realidad, la ética, la estética, el conocimiento, la ciencia, el poder y la colonialidad.

Estos contenidos se organizan en tres ejes para ser desarrollados uno en cada trimestre.

El primero de ellos hará anclaje en la realidad experiencial de los estudiantes, en sus interrogantes existenciales, identificando en ellos el punto de partida del filosofar. Desde este lugar se iniciará la búsqueda y confrontación de diferentes respuestas antropológicas, éticas, estéticas y políticas, históricamente contextualizadas.

El segundo eje partirá del cuestionamiento de los modos naturalizados de vincularse con el saber. Desde esta perspectiva se abrirán tres problemáticas: una referida a la posibilidad y límites del conocimiento; otra en torno a la construcción de la noción de realidad ligada a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; y una tercera relacionada con la ciencia, la tecnología y las instituciones donde ellas se producen y circulan, posibilitando interrogar los saberes científicos, su dinámica propia, sus contenidos, sus métodos y la compleja trama de interrelaciones desde las cuales se configura, y su impacto en el tiempo actual.

En el tercer eje se indagará acerca de las relaciones de poder identificables en distintas manifestaciones de la vida social, conceptualizándolas desde diferentes perspectivas filosóficas, posibilitando reconocer modos de transformación social. En este marco se analizará el concepto de colonialidad como categoría de pensamiento crítico latinoamericano a partir de un acercamiento a algunas perspectivas filosóficas desde donde mirar cosmovisiones alternativas.

La coherencia lógica en el pensar se sostendrá en el buen uso de las argumentaciones, distinguiendo los aspectos formales y materiales de las mismas e identificando falacias, contenidos que serán considerados transversales a los tres ejes.

Por ser un espacio curricular esencial en la formación de los jóvenes, cada uno de los ejes estará organizado en relación con el aporte que pueda brindar para pensar un proyecto de vida personal y colectivo.

Consideraciones metodológicas

En lo que refiere a la enseñanza de cualquier disciplina, no es posible pensar el contenido y las estrategias para abordarlo pedagógicamente de manera separada. Es decir, no es posible construir un conjunto de técnicas neutrales y descontextualizadas que puedan luego ser aplicadas por igual a cualquier contenido sin tener en cuenta las especificidades disciplinares en cuestión y también otros supuestos como el contexto social, político e institucional; los sujetos; las concepciones sobre el enseñar y el aprender; etc.

En el caso de la Filosofía, y por exigencias de la disciplina misma, todo debe ser examinado y ningún supuesto aceptado sin discusión. Por esta razón es también considerada esencial en la formación de los jóvenes, como aporte al pensamiento autónomo, a una nueva manera de relacionarse con el mundo y con los conocimientos. Por ello, se deberá hacer posible un ámbito donde pueda irrumpir el pensamiento, donde se puedan compartir miradas problematizadoras, donde los conocimientos puedan ser reordenados a partir de una nueva manera de interpretarlos.

La enseñanza de la Filosofía no podrá resolverse como un problema técnico pensando el cómo independientemente de qué: el contenido y la actividad filosófica no podrán pensarse por separado. Como sostiene Alejandro Cerletti, se convoca a los profesores como pensadores, otorgándoseles un protagonismo central. Los sujetos, el contexto, la institución, los textos, las problemáticas filosóficas tradicionales y actuales desafían a los profesores, requiriendo de ellos una intervención filosófica en estas cuestiones. Por eso se los interpela, más que como transmisores acríticos de un saber que dominan, como filósofos.

Desde una concepción de aprendizaje como un proceso de construcción en el que intervienen sujetos situados en una realidad social e histórica, se fundamenta la aplicación de estrategias participativas, dando importancia a la comunicación (diálogo, discusión, debates, confrontación de puntos de vista, etc.). La presentación de las unidades temáticas por problemas promoverá la reflexión y toma de posición del estudiante, como instancia necesaria para poder resolverlos. Considerando el valioso aporte de las fuentes, por ser que allí está plasmado el pensamiento construido por los filósofos, el análisis e interpretación de algunos textos es inherente al estudio de la filosofía, pero teniendo en cuenta la provisionalidad del saber contenido en esos textos y la necesidad de ser repensado. Se trabajarán estrategias de lectura comprensiva tales como: análisis y comprensión crítica; redes conceptuales; reconstrucción de líneas argumentales en relación con los textos trabajados.

La interpretación de textos, el diálogo, los intercambios y las discusiones son fundamentales en Filosofía, pero cuidando minuciosamente la rigurosidad del pensar, evitando el riesgo de banalización que puede implicar la libre expresión de ideas. Para ello, es necesario atender especialmente a los procesos argumentativos, poniendo en juego competencias constitutivas del pensamiento reflexivo, esencial a la formación intelectual de los jóvenes, como lo son la búsqueda de coherencia, la detección de inconsistencias y de supuestos y la clarificación de ambigüedades.

Articulación con las Orientaciones

El espacio curricular Filosofía, correspondiente al campo de la Formación General, ubicado en el quinto año de estudios, aborda la enseñanza de la Filosofía como una práctica, una actividad reflexiva y crítica, una búsqueda de sentido colectivamente producida, es decir una actividad orientada por un interés emancipatorio. En esta línea y con espíritu crítico, plantea, entre otros, tópicos filosóficos centrales como lo son: el hombre y su condición, la realidad, la ética, la estética, el conocimiento, la ciencia, el poder y la colonialidad.

Este enfoque crítico-emancipatorio posibilita la articulación de esta Unidad con todas las disciplinas. A modo de ejemplos, que no agotan las posibilidades de articulación e integración de saberes y experiencias formativas entre campos, se sugieren las siguientes articulaciones:

Arte

La reflexión crítica sobre lo bello; el reconocimiento de la experiencias estética, los sentidos del Arte y los dispositivos artísticos, a partir de la identificación de sus problemas y supuestos,

como aportes a la formación de un egresado que sea capaz de interpretar las manifestaciones y producciones artísticas en contextos situados.

Ciencias Naturales

El análisis de las producciones científicas y tecnológicas en relación al impacto en el desarrollo cultural y los desafíos éticos relevantes que presentan; la “naturaleza de la ciencia” como construcción humana situada y los diferentes criterios de validación del discurso científico.

Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades

La identificación de supuestos, el carácter inacabado y problemático del conocimiento social; la reflexión sobre objetividad, subjetividad, neutralidad, relativismo y etnocentrismo del conocimiento científico, la distinción entre hechos e interpretaciones, tendientes a desarrollar en el futuro egresado la capacidad de mirar críticamente y asumirse como sujeto social, ciudadano comprometido con la justicia y la solidaridad. La Filosofía como ejercicio de reflexión racional y crítica ofrece válidos instrumentos que conducen a la construcción de la racionalidad y de diálogos argumentativos, en una sociedad cada vez más multicultural.

Economía y Administración

La reflexión sobre los fenómenos económicos y organizacionales, en el marco de los sistemas de producción y reproducción de la vida en sociedad; la indagación de supuestos en los diferentes modelos y discursos hegemónicos, sus implicancias éticas; orientados a la formación de un estudiante capaz de fundamentar sus intervenciones y comprometido en prácticas sociales colaborativas.

Informática

Problematicación y reflexión acerca de la técnica, la tecnología, la inteligencia, el pensamiento, la información y el conocimiento. ¿Qué rol ocupa la tecnología en la construcción de la realidad y en la interacción del hombre con la naturaleza? ¿Cómo podemos pensar la conexión entre eficiencia técnica y libertad humana? Filosofía e Internet: ¿cómo se transforma el conocimiento experto? ¿Cuál es el rol de Internet en la configuración de la cultura global y la construcción de la identidad?

Comunicación

Comunicación y mundanidad. Comunicación como el proceso de compartir el flujo de experiencias del otro en el tiempo interior, de modo que se pueda constituir la experiencia del “nosotros”. Verdad, subjetividad y comunicación ¿Podemos pensar la comunicación como fenómeno que se enmarca en el mundo de la vida cotidiana? ¿Para qué nos comunicamos? ¿Tenemos siempre claros los fines para los cuales nos comunicamos? ¿Es la comunicación una forma de acción, que posibilita a los sujetos conducirse bajo sus “verdades” en el mundo? ¿La comunicación resultante de una acción debe ser necesariamente verdadera para uno o ambos de los sujetos comunicantes? ¿Qué rol desempeña la comunicación en la “construcción” de verdades?

Contenidos

Problemática antropológica; ética; estética y política

- El cuestionamiento acerca de situaciones significativas de la experiencia de vida de los estudiantes (el amor, la amistad, la felicidad, la muerte, el tiempo, la incertidumbre, el cuerpo, el sentido de la vida, etc.) dando lugar a la apertura de la dimensión filosófica inherente a la reflexión sobre tales interrogantes.
- La búsqueda de respuestas de diferentes filósofos ante las cuestiones anteriormente descriptas confrontando la diversidad de posturas y dando lugar a discusiones y debates.
- El acercamiento a las problemáticas propias de la condición humana en diálogo con las teorías antropológicas clásicas y contemporáneas.
- La problematización de las principales conceptualizaciones éticas.
- La indagación y la búsqueda (estética).
- El análisis de discursos sobre las cuestiones antropológicas, éticas y estéticas haciendo uso de la práctica argumentativa
- La evaluación de las reflexiones e indagaciones de este eje en relación con su contribución para pensar su propio proyecto de vida.

Problemáticas del conocimiento; las ciencias y la realidad

- El cuestionamiento de los modos naturalizados de percepción de la realidad, indagando la incidencia de factores subjetivos (tanto de los órganos de percepción como de los condicionamientos socioculturales).
- La confrontación de diversas perspectivas filosóficas acerca de la problemática del conocimiento: sus condiciones de posibilidad; génesis y límites.
- La problematización de la noción de realidad, subrayando su carácter de construcción y la incidencia en esa construcción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- La comprensión del conocimiento científico como constructo teórico en su devenir histórico y sus problemáticas metodológicas y socioculturales.
- El análisis de discursos sobre cuestiones relativas al conocimiento, la realidad y discursos científicos haciendo uso de la práctica argumentativa.
- La evaluación de las reflexiones e indagaciones de este eje en relación con su contribución para pensar su propio proyecto de vida.

Problemática del poder y la colonialidad

- El reconocimiento del ejercicio del poder en diferentes ámbitos de la vida social, analizando la diversidad de discursos acerca de cuestiones de género; de clase social; etarios; étnicos culturales; etc.
- La confrontación y el debate de concepciones filosóficas del poder, reconociendo las posibilidades de resistencia, negociación y transformación individual y colectiva.

- La aproximación al concepto de colonialidad como una categoría del pensamiento crítico latinoamericano que cuestiona los saberes, modos de pensar, prácticas, valores e instituciones heredados de la modernidad.
- La identificación y la valorización de los posicionamientos filosóficos presentes en diferentes expresiones del pensamiento argentino y latinoamericano, desde una perspectiva histórica y situada, tales como las cosmovisiones de los pueblos indígenas, los proyectos independentistas, de modernización nacional y las propuestas contemporáneas de emancipación.
- El análisis de discursos relacionados con el poder y la política haciendo uso de la práctica argumentativa.
- La evaluación de las reflexiones e indagaciones de este eje en relación con su contribución para pensar su propio proyecto de vida.

Anexo 3: Planificaciones docentes

1) Planificación de Profesor escuela privada.

INSTITUTO SUPERIOR PARTICULAR INCORPORADO N°

NIVEL MEDIO

Rosario – Santa Fe

PLANIFICACIÓN ANUAL			
Educación Secundaria	Modalidad: Naturales - Humanidades y Cs. Sociales	Curso: 5to	División: 1° y 2°
Espacio Curricular: FILOSOFÍA	N° Horas: 4	Profesor/a:	
EXPECTATIVAS DE LOGRO PARA EL AÑO			
✓ Construir razonamientos correctos. ✓ Comprender las concepciones filosóficas analizando sus implicaciones. ✓ Comprender textos filosóficos. ✓ Discernir las ideas filosóficas involucradas en los diversos “discursos”.			
CONTENIDOS			
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES	
UNIDAD 1: <u>Inicio de la Filosofía.</u> ✓ Orígenes de la filosofía. Asombro. Duda. Situaciones límites. ✓ El mito. Por qué surgen los mitos. ✓ Primer interrogante filosófico. Tales de Mileto. Búsqueda del primer principio: el	✓ Análisis y comprensión de textos de la disciplina ✓ Pensamiento crítico y argumentación. ✓ Comparación de posiciones filosóficas. ✓ Ejercitación del pensamiento como	✓ Toma de conciencia sobre la dimensión de la persona. ✓ Respeto por las diversas posturas. ✓ Disposición para el diálogo. ✓ Valoración de la	

arjé. γ Introducción a la vida y obra de Sócrates. Método socrático. γ Platón: la misión del filósofo. Alegoría de la caverna: mundo sensible y mundo inteligible. γ La madurez de la filosofía. Metafísica de Aristóteles: sustancia, accidentes; materia y forma; acto y potencia. UNIDAD 2: <u>La filosofía al encuentro del cristianismo.</u> γ Aportes del cristianismo al pensamiento occidental. Filosofía cristiana. γ Razón y fe. Filosofía y religión. UNIDAD N°3 <u>Diferentes respuestas éticas.</u> γ Sócrates, la preocupación por el hombre y por el obrar humano. γ Ética socrática: conceptos	acción liberadora γ Ejemplificación de situaciones cotidianas. γ Reflexión sobre las motivaciones del filosofar.	expresión crítica de las ideas
--	---	---------------------------------------

fundamentales. γ Ética formal: Kant		
CONTENIDOS		
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
UNIDAD N°4 <u>Filosofía Moderna y el problema del conocimiento.</u> γ Filosofía del Renacimiento. Características del período. γ El hombre y la libertad del pensamiento. γ El tema del hombre. HOMBRE-MUNDO-DIOS γ Descartes, Hume. Racionalismo y empirismo. γ El conocimiento como problema filosófico. El fenómeno del conocimiento. γ Problemas del conocimiento.		
UNIDAD N°5 <u>Filosofía antropológica</u> γ El problema antropológico. El tema		

del hombre. γ El hombre, un misterio. Qué es el hombre. γ El puesto del hombre en el cosmos. Max Sheler. γ El existencialismo es un humanismo. γ Las dimensiones del hombre.		
CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN		
La evaluación será procesual y contemplará los siguientes indicadores: ⊗ Responsabilidad y disciplina en el trabajo individual y grupal. ⊗ Interés, participación y trabajo en clase. ⊗ Evaluaciones escritas. ⊗ Trabajos prácticos.		
RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS, AUDIOVISUALES, OTROS		
⊗ Noro, Jorge Eduardo, FILOSOFÍA. HISTORIA. PROBLEMAS. VIDA, Ediciones Didascalía, 1997 ⊗ Obiols, Guillermo, CURSO DE LÓGICA Y FILOSOFÍA, Editorial Kapelus. Bs. As. 1987 ⊗ Di Sanza Silvia y otro, Filosofía, Editorial Santillana. ⊗ Películas:		
TEMPORALIZACIÓN		
1º TRIMESTRE	Unidad Nº 1 y 2	
2º TRIMESTRE	Unidad Nº 3 y 4	

3° TRIMESTRE	Unidad N° 4 y 5
OBSERVACIONES	

2) Planificación de Profesora escuela pública

Planificación Anual

Modalidad: HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES- ECONOMÍA		
Espacio Curricular: FILOSOFÍA		
Curso: 5°	División/es: 1, 2°,3°,4°,5°	Turno:TARDE y NOCHE
Año Lectivo: 2018		
Profesor/es:		

Fundamentación:

La filosofía desde sus orígenes se ha presentado como la forma de pensamiento que abre interrogantes fundamentales en cuanto al sentido de la realidad, del conocimiento, y de la vida humana.

Las respuestas que históricamente se han dado, constituyen textos que en cuanto no están cerrados y saturados, pueden siempre ser actualizados construyendo nuevos significados. Este camino del pensamiento filosófico no es ni lineal ni continuo, y aquellas cuestiones fundamentales, si bien son propias del ser humano, se resignifican y articulan en distintos contextos, condicionadas por las prácticas e incidiendo en ellas.

La filosofía continúa siendo ese espacio intelectual que permite pensar y conocer la realidad para vivir conforme a un conjunto de criterios (éticos, estéticos, epistemológicos, sociales y culturales) que ordenan, regulan y orientan en mayor o menor medida , la vida de las personas.

Este espacio curricular, intentará ser una puerta de entrada al conocimiento y discusión de ese universo de pensamientos y significados.

Propósitos:

La formación filosófica tenderá a que los jóvenes puedan:

- dar razones de sus convicciones y decisiones, constituyéndose en agentes de cambio.
- asumir su participación responsable en la construcción y reactivación de significados de la realidad.
- establecer debates filosóficos.

Unidad 1: <i>Introducción a la filosofía</i>
Objetivos: • Comprender las concepciones filosóficas analizando sus implicaciones, su relación con los contextos histórico-culturales. • Desarrollar una actitud reflexiva a partir de una apropiación crítica del saber. • Reemplazar la crítica formulada desde el pensamiento vulgar por fundamentos con respaldo teórico.
Contenidos: • Definición de filosofía. Significado etimológico. Caracterización de la filosofía. • El saber humano: a) empírico o vulgar – b) saber crítico: saber científico y saber filosófico. Saber con y sin supuestos. Diferencias. • Historia de la filosofía: épocas, características. • Relaciones entre Ciencia – Filosofía – Mito – Religión. • Comienzo de la filosofía: lo histórico. Orígenes de la Filosofía. Qué nos lleva a filosofar: Asombro - Duda – Situación Límite. • ¿Quién es el filósofo? El antidogmatismo. • Los filósofos de la naturaleza (presocráticos) como precursores del análisis crítico. • Las ramas de la filosofía. Problemas filosóficos. • Sócrates: el primer antropofilósofo. Método socrático. • Platón. La alegoría de la caverna. Teoría de los dos mundos.
Unidad 2: <i>El problema antropológico</i>
Objetivos: • Interpelar la realidad • Resignificar las categorías filosóficas relevantes. • Comprender textos filosóficos, en un análisis que posibilite nuevas lecturas e interpretaciones.
Contenidos: • ¿Qué es el ser humano? Definición de Antropología filosófica y científica. • El ser humano en la antigüedad grecolatina, en la tradición judeo-cristiana, en la cultura moderna, en la posmodernidad • Antropología filosófica: dos cuestiones: 1) entre el hombre y el animal ¿hay continuidad o salto cualitativo? • Respuestas de - Aristóteles- Maliandi – Cassirer – Max Scheler – Sartre- Savater-
Unidad 3: <i>El problema ético y estético</i>
Objetivos: • Establecer relaciones entre conceptos, sistemas filosóficos, pensadores. • Construir razonamientos correctos y sostener argumentativamente las posiciones tomadas. • Reconocer la diversidad de perspectivas tanto en la visualización de los

problemáticas actuales como en los abordajes y soluciones, como condición de un diálogo crítico.

Contenidos:

- Introducción a la Ética. ¿Qué es la ética? El contexto de la Ética griega. Cuestiones de Ética contemporánea.
- Ética y responsabilidad. Problemas de la Ética aplicada. Éticas autónomas, heterónomas, teleológica y deontológicas.
- El sujeto moral y el acto moral. Condiciones del acto moral.
- Las teorías de Aristóteles, Epicuro, Kant, J. Stuart Mill, Nietzsche.
- La estética: supuestos estéticos presentes en las identidades juveniles – prácticas sociales, consumos culturales y experiencias-.
- Concepciones de belleza y fealdad.

Capacidades cognitivas específicas:

- Lectura e interpretación de textos.
- Vocabulario específico de la filosofía.
- Análisis y comprensión de posturas filosóficas.
- Transposición a situaciones de la vida cotidiana.
- Razonamiento y reflexión.
- Actitud crítica.
- Argumentación.
- Creatividad en las producciones.
- Respeto y valoración de posturas diferentes a las propias.

Dinámica de trabajo:

- Clases teórico - prácticas.
- Trabajos grupales de análisis, discusión y producción.
- Elaboración de conclusiones sobre diferentes temáticas presentadas.
- Registro de apuntes en carpeta.
- Lectura y análisis de distintos textos filosóficos.
- Proyección de videos y películas.
- Elaboración de cuestionarios guías.
- Exposiciones dialogadas. Debate. Comunidad de indagación.
- Trabajos grupales e individuales de investigación.
- Exposición de las investigaciones grupales. Expresión oral frente al curso.
- Lectura e interpretación del libro “El mundo de Sofía”.
- Recuperación de los saberes previos
- Interrogatorio dialogado
- Elaboración de breves informes escritos
- Estudios de casos
- Dinámica grupal
- Torbellino de ideas

Tiempo y espacio:
<u>UNIDAD 1:</u> primer trimestre
<u>UNIDAD 2:</u> segundo trimestre
<u>UNIDAD 3:</u> tercer trimestre
Materiales curriculares:
1. Material bibliográfico. 2. Material cinematográfico. Películas, Videos. 3. Proyector. 4. Netbooks 5. Textos de diarios, revistas, etc. 6. Pizarra y fibrones.
Vinculación con otras áreas:
Lengua y literatura. Historia. Problemática educativa. OCL
Evaluación:
7. Evaluación escrita (una por trimestre) 8. Trabajos prácticos (uno por trimestre) 9. Exposición oral individual y grupal 10. Trabajo final en presentación multimedia
Criterios de Evaluación:
11. Participación reflexiva en clase. 12. Asistencia a clases. 13. Aprobación de Trabajos Prácticos individuales y grupales. 14. Aprobación de las evaluaciones escritas u orales individuales. 15. Responsabilidad y compromiso en las tareas requeridas. 16. Utilización de diferentes fuentes bibliográficas. 17. Comprensión de los conceptos trabajados y su aplicación al análisis de situaciones prácticas. 18. Trabajos prácticos grupales de auto y co-evaluación.
Articulación con programas de la jurisdicción:
NIC: Las culturas , modos de habitar el mundo Proyecto: La kermesse de la BELGRANO El cambio cultural configurado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación llega a las escuelas incorporado en la subjetividad de los y las estudiantes. Esto nos lleva a problematizar la transmisión de saberes en la contemporaneidad, ya que la escuela es la institución que la sociedad ha definido como responsable de la transmisión formal de la cultura. La transmisión recibida como herencia no supone una reproducción exacta; somos diferentes. ¿En qué medida la escuela responde a las necesidades de las nuevas generaciones?

Por estas razones y muchas más que luego explayaremos en el proyecto que presentaremos formalmente a dirección, decidimos , desde estos espacios curriculares, que se dictan en los 5° años (filosofía , OCL y problemática educativa) trabajar en forma conjunta y realizar un proyecto que haga hincapié en revalorizar las tradiciones de la institución, acercando a las diferentes culturas generacionales, destacando la riqueza y el valor que esto le otorga a la educación, cuando desde la transmisión de la cultura, también damos lugar a la riqueza que aportan las nuevas generaciones, entendiendo que la juventud es una construcción socio- histórica y lingüística.

Posibles actividades:

Se planificaron actividades diversas que se realizarán en los diferentes espacios curriculares a lo largo del año, y que culminarán con la realización de la KERMESSE para la cual los alumnos irán preparando material audiovisual, juegos, encuestas, recolección de juguetes antiguos, datos, información plasmada en fotos, murales, etc. También se planificó el diseño y pintura de un graffiti en alguna de las paredes de la escuela que se autorice, como uno de los lugares practicados donde los alumnos se sientan identificados.

TIC:

Las tecnologías de la información y la comunicación proponen un nuevo sistema de símbolos y lenguajes audiovisuales, y nuevas dinámicas de interacción que impactan en la vida cotidiana de manera tal que ya no se discute la importancia de éstas en las prácticas de enseñanza.

Es por ello que desde este espacio curricular propondremos:

- Analizar las nuevas formas de consumo cultural.
- Explorar diversos lenguajes posibilitados por los nuevos medios para que los jóvenes enriquezcan sus miradas y puntos de vista.
- Habilitar nuevas experiencias con la imagen.
- Amplificar los horizontes culturales de los/las estudiantes a través de las

Tecnologías y los nuevos medios.

Posibles actividades:

En las diferentes clases, como una herramienta más de trabajo, se solicitará a los alumnos la búsqueda de información en internet a través de sus celulares. Se indicarán páginas específicas para descargar gratis, el libro El mundo de SOFÍA. Se enseñará a utilizar la aplicación google drive para que puedan trabajar de manera colaborativa desde sus hogares, armando presentaciones y documentos para presentar o exponer. Se les pedirá abrir una dirección de mail como medio de comunicación con la profesora (entrega de trabajos, consultas, etc.). Se indicarán direcciones específicas de youtube para ver videos del filósofo Darío Sztanzrajber

sobre diferentes problemas filosóficos y realizar trabajos prácticos en contenidos de Ética y Responsabilidad, Estética y belleza

ESI:

La Educación Sexual Integral la abordaremos de manera transversal durante todo el año pero especialmente en la unidad 3, cuando se aborden contenidos de Ética y Responsabilidad, Estética y belleza.

Bibliografía:

Carpio, Adolfo: “Principios de filosofía” Editorial Eudeba
Dallera, Osvaldo: “Problemas de Filosofía” Ediciones Don Bosco
Ivana Costa y Marisa Divenosa: “Filosofía un espacio de pensamiento” Edit. Maipue
Gallo y Klein: “Filosofía” Editorial A-Z
Savater, Fernando: “Ética para Amador” Editorial Ariel
Schujman “Filosofía” Edit. Aique.
Jostein Gaarder “El mundo de Sofía”. Siruela grupal

3) Planificación de Profesor escuela privada.

5to año “Cs. Naturales”

Año 2015

“Los hombres comienzan y comenzaron siempre a filosofar movidos por la admiración; al principio, admirados ante los fenómenos sorprendentes más comunes; luego avanzando poco a poco, planteándose problemas mayores (...). Pero el que se plantea un problema o se admira reconoce su ignorancia (...). De suerte que , si filosofaron para huir de la ignorancia, es claro que buscaban el saber en vista del conocimiento, y no por alguna utilidad” Aristóteles. Metafísica 1

Fundamentación

La enseñanza de la Filosofía es un espacio para el desarrollo de la actividad de pensar propiamente dicha, implica el despliegue y crecimiento del pensamiento crítico en torno a las cuestiones profundas, esenciales y universales concernientes a todo ser humano: el sentido de la vida, la opción por un proyecto de vida y los valores que humanizan o personalizan al hombre.

Es necesario resaltar el carácter problematizador de la filosofía, mediante el cual es posible cuestionar críticamente los valores propios de las sociedades, partiendo de las diversas problemáticas filosóficas, iluminando la mirada crítica de la realidad actual multidimensional y compleja a partir del pensamiento de los diversos filósofos antiguos (no por eso menos vigentes) y contemporáneos. En este sentido, es fundamental la comprensión, relación, fundamentación y aplicación del pensamiento filosófico en la realidad actual, en la vida individual y social, en relación con temas como el sentido de la vida, la trascendencia, el obrar humano, la libertad, la violencia, el vasto universo de la tecnología. En definitiva, la aplicación de las categorías brindadas por la filosofía al servicio del diálogo con las principales características de nuestra cultura occidental postmoderna o “modernidad líquida”, en términos de Bauman, o “sociedad del rendimiento” según Han.

Para ello, la filosofía contribuye al desarrollo de habilidades fundamentales para la vida como son: la reflexión, la actitud crítica constructiva, el discernimiento y la capacidad de argumentar, y en definitiva, de pensar profundamente: la esencia de la vida humana, Dios, y la realidad. En quinto año el espacio curricular tiene el objetivo por una parte de contribuir en la integración de saberes adquiridos, otorgando una nueva mirada que permita re significar ideas a la luz de las teorías filosóficas estudiadas, comprendiendo los diversos fenómenos históricos, sociales y culturales por medio de la metodología y teorización propias de la disciplina. Por otra parte, teniendo en cuenta la orientación de Ciencias Naturales, el punto de inicio de la materia se asocia a la diferenciación y a la idea de complementariedad de la filosofía en relación con la ciencias y la Fe, asumiendo una postura que posibilite una visión integrada de estos tipos de conocimientos, dimensiones propias de la complejidad humana: ser bío-psico-espiritual, siguiendo a Gastaldi.

Se torna indispensable esta búsqueda reflexiva para el paulatino desarrollo del criterio que toda persona debe construir a lo largo del proceso madurativo, sobre todo en tiempos de sobreinformación, multiculturalismo, relativismo moral. De esta manera, la Filosofía se orienta a la construcción de un saber creativo capaz de postular nuevas alternativas, ideas y modelos de sociedades más justas, teniendo como guía y horizonte el Bien y la Paz, la búsqueda de la Verdad.

Lema para el año 2015

“Descubrimos, amamos y habitamos nuestra Tierra como Jesús y Francisca”

Evaluación diagnóstica

1. Aspectos actitudinales generales del grupo:

El grupo se presenta muy bien predispuesto en el espacio curricular, al inicio de cada clase la mayoría tiene abierta la carpeta y recuerdan rápidamente la clase pasada. La mayoría de los alumnos parece interesado en las temáticas propuestas, participa en todas las clases en forma oral; los alumnos son muy responsables, ordenados, se esfuerzan por cumplir con las tareas, demuestran contar con hábitos de estudio, y muchos parecen ser muy reflexivos. El clima generado en las clases suele ser muy tranquilo, agradable y fructífero.

2. Conocimientos previos:

Resulta un desafío la enseñanza de la filosofía en un año, puesto que el grupo nunca ha tenido experiencias previas en relación con la disciplina, así como tampoco con otras disciplinas humanísticas, por lo que carecen de vocabulario específico básico propio de las ciencias humanas (diferenciación de los campos principales de la psicología, pedagogía, antropología, filosofía, etc.), nociones relacionadas al concepto de hombre, aparato psíquico, social, cultural. Carecen de contenidos procedimentales tales como la integración y relación conceptual (conceptos humanísticos), tienen dificultades para captar cuestiones generales abstractas (estudian el contenido de los temas en forma completa pero dudan del título o cuestión que engloba dichos contenidos, y del sentido de dicho contenido, por ejemplo) y relacionarlas con otras grandes cuestiones o temáticas.

No obstante, la mayoría de los alumnos tiene la capacidad de comprensión relativamente rápida de ideas en las lecturas de textos y en las clases teóricas, también se animan a ejemplificar cuestiones abstractas y algunos a relacionarlas con hechos concretos; es un grupo con buen nivel académico general y muy buenos hábitos.

3. Observaciones particulares:

En cuanto a la integración del grupo, percibo una convivencia armónica por parte de los alumnos, pero es llamativa la actitud apartada del único alumno varón del curso, quien se ubica atrás en el salón y solo; el alumno no participa en clase, no estudia para las lecciones orales y ocasionalmente cumple en la entrega de tareas. En los recreos parece socializar con los varones de las otras divisiones. Me preocupa su actitud, considero oportuno apelar a la entrevista, tanto para con el alumno, como así para conversar con su familia sobre su situación.

En el grupo además observo la presencia de subgrupos, algunos de ellos integrados por alumnos mas callados, y otros, con alumnos mas extrovertidos; sin embargo, aunque no se “mezclan”, parecen convivir armónicamente.

Objetivos específicos

- ☐ Conocer y comprender de qué se ocupa la filosofía, especialmente sus principales problemas y metodología, y en qué consiste el quehacer filosófico, diferenciándolo de otras ciencias humanas.
- ☐ Incentivar la integración y relación conceptual filosófica, así como la generalización y abstracción conceptual.
- ☐ Fomentar la integración grupal de todos los integrantes del curso.

Objetivos generales

- ☐ Criticar y fundamentar acciones cotidianas individuales y colectivas, así como posiciones intelectuales diversas.
- ☐ Interpretar críticamente textos filosóficos fuente.
- ☐ Reconocer la dimensión profunda y universal de los problemas filosóficos, “llaves” para el análisis crítico de la vida social e individual.
- ☐ Comprender y valorar el pensamiento de algunos filósofos en su contexto y su vigencia en la actualidad.
- ☐ Comprender la importancia del planteo de interrogantes profundos y la actitud crítica hacia la propia vida.
- ☐ Comprender y valorar una concepción antropológica de la persona como una integridad trascendente, capaz de elaborar un proyecto de vida propio sustentado en el bien y la verdad.

Contenidos conceptuales

UNIDAD 1: "Introducción a la Filosofía y sus orígenes".

- a. Inicios históricos del pensamiento filosófico occidental. Tales de Mileto.
- b. Definiciones de Filosofía; disciplinas filosóficas; preguntas y filosóficos.
- c. Orígenes de la Filosofía.
- d. Ubicación histórica-espacial de la selección de autores a trabajar.

UNIDAD 2: Afianzamiento

- a. Sócrates: morir en honor a la verdad.
- b. Platón y las ideas
- b. Aristóteles: las virtudes y la felicidad.

UNIDAD 3: Medievo y Modernidad

- a. La fe y la razón
- b. San Agustín y Santo Tomás
- c. Ideas de Dios.
- d. Descartes y la razón
- e. Hume

Contenidos procedimentales

- 1. Integración y relación conceptual.
- 2. Generalización y abstracción conceptual.
- 3. Interrogación y reflexión filosófica.
- 4. Argumentación crítica.
- 5. Comparación de posturas filosóficas.
- 6. Relación entre los planteos teóricos filosóficos de los pensadores y los problemas y disciplinas filosóficas correspondientes.
- 7. Interpretación de textos filosóficos de complejidad media y alta (breves, fragmentos).
- 8. Síntesis e identificación de conceptos centrales.
- 9. Desarrollo y expresión precisa de ideas filosóficas.
- 10. Relación de las teorías con la realidad por medio de la problematización de la misma.

11. Uso de categorías filosóficas para el análisis crítico de cuestiones contemporáneas.

Contenidos actitudinales

1. Actitud participativa e implicada en clase, la cual contribuye a la apropiación de los saberes y a la construcción de un aprendizaje significativo.
2. Actitud de escucha y silencio, necesarias para el pensamiento reflexivo.
3. Actitud paciente para el abordaje de textos filosóficos y la práctica de lectura silenciosa.
4. Expresión oral respetuosa y ubicada en el contexto de aula.
5. Valoración de la riqueza del intercambio de ideas para la construcción del conocimiento.
6. Valoración por la búsqueda de la verdad.
7. Disposición a la expresión de dudas y al entendimiento en relación a cuestiones filosóficas.
8. Descubrimiento de la vigencia de los problemas filosóficos en la vida de todo ser humano, y en el contexto social actual.

Estrategias metodológicas

- ☐ Clases teóricas expositivas y explicativas en diálogo con los alumnos (se fomenta la participación de los mismos por medio de preguntas orales frecuentes durante las clases).
- ☐ Trabajos prácticos de aplicación y relación de contenidos grupales e individuales.
- ☐ Trabajos grupales de exposición y síntesis.
- ☐ Debate y diálogo grupal dirigido.
- ☐ Lecturas orales guiadas y comentadas (“Ronda de lectura”) para el aprendizaje de la identificación de ideas principales, explicación y ejemplificación.
- ☐ Implementación de diversas técnicas de estudio: subrayado, notas marginales, elaboración de síntesis, resúmenes, esquemas sintéticos y redes conceptuales.
- ☐ Observación y análisis de videos documentales y películas.
- ☐ Observación y análisis de pinturas e ilustraciones e ilustración.

- ☐ Formulación de interrogantes y problemas.
- ☐ Realización de guías de estudio e investigación.

Criterios de evaluación

- ☐ Interpretación conceptual.
- ☐ Reflexión y fundamentación de ideas.
- ☐ Análisis crítico.
- ☐ Relación y aplicación de conceptos.
- ☐ Identificación de procesos argumentativos en las teorías filosóficas estudiadas.
- ☐ Precisión y coherencia en la expresión de ideas (en la escritura y en la oralidad)

Evaluación

1. Diagnóstica.
2. Procesual (formativa y sumativa): participación diaria; cumplimiento de las actividades propuestas; realización de trabajos prácticos grupales de investigación y exposición; lecciones orales; revisiones orales y escritas; realización de guías de estudio.
3. Sumativa: pruebas escritas individuales estructuradas y semi-estructuradas.

Tiempo

1. Unidad 1: Mes de Marzo, Abril.
2. Unidad 2: Mayo, Junio, Julio
3. Unidad 3: Agosto, Septiembre, Octubre y Noviembre.

Bibliografía para el docente:

- ☐ Brunet, Graciela: “La razón de su historia. Doctrinas filosóficas”, México, Editorial Edere, 2006.
- ☐ Navarro Cordón, J.M; Pardo Torío, J.L; Pérez de Tudela Velasco: “Historia de la Filosofía”, Madrid, Anaya, 2011.
- ☐ Carpio, Adolfo P.: “Principios de Filosofía”, Bs As, Editorial Glauco, 2004.
- ☐ Ferrater Mora, José: “Diccionario de Filosofía abreviado”; Bs As, Editorial

Sudamericana, 2004.

□ Taylor, Alfred Edward: "El pensamiento de Sócrates"; Fondo de cultura económica; México; 2004.

Bibliografía para los alumnos:

- Arendt, Hanna: La condición humana, Bs. As, Paidós, 2013.
- Bauman, Zigmunt: Modernidad líquida, Buenos Aires, Paidós, 2010.
- Franssineti de Gallo, Martha y Salatino, Gabriela; Filosofía. Esa búsqueda reflexiva, China, A Z Editora, 2010.

- Fromm, Erich: ¿Tener o ser?, Bs. As, Fondo de cultura económica, 2005.
- Han, Byung-Chul: La sociedad de la transparencia, Barcelona, Herder, 2014.
- Noro, Jorge Eduardo: Filosofía. Historia, problemas, vida, Bariloche, Ediciones Didascalía.
- Levinas, Emmanuel: Humanismo del otro hombre, México, Siglo Veintiuno editores, 2006.
- Reale, G: Historia de la Filosofía. Tomos 2, 3.2 y 3.4. Barcelona. Herder. 2010.
- Platón: Platón 1 Diálogos, Madrid, Gredos, 2011.
- Žižek, Slavoj: Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales, CABA, Paidós, 2013.

4) Planificación profesor Escuela Privada

OBJETIVOS

Que el alumno pueda:

- ✓ Comprender que la persona es una integridad, capaz de elaborar su propio proyecto de vida, sustentado en el bien y la verdad.
- ✓ Descubrir y reconocer su dignidad como persona.
- ✓ Definir la concepción cristiana del Hombre.
- ✓ Vincular la realidad política, religiosa, económica, social y cultural de diferentes grupos humanos, con su evolución artística y filosófica.
- ✓ Analizar la dimensión valorativa de las acciones humanas, con un pensamiento reflexivo, constructivo y crítico.
- ✓ Construir razonamientos correctos y sostener argumentativamente, las posiciones tomadas.
- ✓ Plantearse interrogantes, articulando conocimiento y valoración.
- ✓ Descubrir la moral cristiana como camino a la realización del Hombre en la Historia.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Exacta ubicación de los temas en el tiempo y en el espacio.
- Clara y precisa expresión tanto escrita como oral.
- Correcta interpretación de consignas.
- Relación entre los temas desarrollados y su posterior transferencia a nuevas situaciones planteadas.
- Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas encargadas.
- Actitud de respeto hacia los pares y docentes dentro y fuera del salón de clases.

LEMA PARA EL AÑO:

"PROTAGONIZAMOS TIEMPOS NUEVOS CONSTRUYENDO PAZ Y BIEN HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA"

EJES TEMÁTICOS

I) "ALLÁ LEJOS Y HACE TIEMPO"

CONTENIDOS CONCEPTUALES:

- ¿Qué es la filosofía?
- Problemas y disciplinas filosóficas.
- Antropología y teología.
- Rasgos fundamentales del hombre. Vocación- Profesión.
- Diferentes teorías sobre el origen del Hombre.
- Concepciones de cultura y de Dios a lo largo de la Historia.
- El mito.
- Construcción de las primeras aldeas y ciudades.
- Civilizaciones del Cercano Oriente:
 - a) El Génesis: aproximación a una exégesis bíblica.
 - b) Mesopotamia: caracteres generales de esta región y de los pueblos que la habitaron. El ladrillo esmaltado.
 - c) Egipto: caracteres generales de esta civilización. El arte de una sociedad, consagrada a los dioses.
- Civilizaciones del Mediterráneo Occidental:
 - a) Grecia: la belleza, la armonía, la elegancia y el equilibrio. La Polis como centro de la vida griega.

- b) Presocráticos.
- c) Sócrates.
- d) Platón y Aristóteles.
- e) La filosofía como guía para la vida: estoicos y epicúreos.
- f) Las virtudes.
- g) Roma: la monumentalidad y la utilidad, al servicio de un imperio.
- h) Estoicos y epicúreos.
- i) Los primeros tiempos de la Iglesia: San Pedro y San Pablo.
 - El arte paleocristiano.

II) “HOSANNA EN LAS ALTURAS”

CONTENIDOS CONCEPTUALES:

- Características generales de la Edad Media.
- Filosofía y Teología: Fe y Razón.
- San Agustín de Hipona: representante de la Patrística.
- Santo Tomás de Aquino: representante de la Escolástica.

III) “LA PRIMERA Y LA MEJOR DE LAS VICTORIAS, ES LA CONQUISTA DE UNO MISMO”

CONTENIDOS CONCEPTUALES:

- ❖ Caracteres generales de la Edad Moderna.
- ❖ El Renacimiento: una vuelta a la estética greco-romana.
- ❖ El Humanismo y su particular visión del hombre.
- ❖ La Crisis religiosa y la Contrarreforma.
- ❖ La Filosofía se independiza de la teología.
- ❖ Polémica contra el pensamiento medieval.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Identificación y comparación entre diferentes tipos de conocimiento.
- Ubicación de los sucesos en secuencias temporales y espaciales.
- Elaboración de síntesis gráficas.
- Comprensión de los factores de cambio en épocas de transición.
- Análisis y comprensión de textos y de información obtenida en sitios de Internet
- Formulación de juicios de valor.
- Comunicación coherente de la información recogida, tanto en forma oral como escrita.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Respeto por el pensamiento ajeno y tolerancia con la discrepancia.
- Valoración del intercambio de ideas.

- Asumir con responsabilidad las actividades y tareas encargadas.
- Valoración de la expresión clara, explícita y rigurosa de las ideas.
- Discernimiento entre pecado y virtud.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS:

Partiendo de una metodología activa, se procurará lograr una construcción significativa del aprendizaje, a través de las siguientes estrategias:

- Exposición oral.
- Estudio dirigido.
- Observación y análisis de videos y de material ilustrativo.
- Elaboración de síntesis gráficas (cuadros, redes y mapas conceptuales, esquemas de contenidos, diagramas, etc.).
- Dramatizaciones.
- Observación y análisis de películas, aplicando contenidos específicos.
- Realización de guías de estudio y de investigación.
- Organización y presentación de trabajos en equipos.
- Formulación escrita de informes individuales y grupales.
- Observación activa indirecta a través de recursos didácticos.
- Esquemas conceptuales.
- Indagación y argumentación.
- Planteamiento de problemas.

TÉCNICAS GRUPALES:

- ❖ **Role playing.**
- ❖ **Proyecto cooperativo.**
- ❖ **Phillips 66.**
- ❖ **Debate.**
- ❖ **Taller.**

RECURSOS:

- **Libros de texto.**
- **Pizarrón y tiza.**
- **Diarios y revistas. Material de Internet.**
- **La Biblia y otros textos sagrados, textos filosóficos y fuentes documentales.**
- **Videos documentales y películas.**
- **Reproductor de DVD, cañón y proyector de transparencias.**
- **Fotografías e ilustraciones de obras de arte.**

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Pensando en aquellos alumnos que tienen dificultades durante el proceso de aprendizaje, así como en aquellos que demuestran mayor interés o rapidez; decidimos desarrollar actividades diferentes – si fuera necesario –, más complejas para estos últimos y menos extensas para los primeros, haciendo hincapié en los contenidos procedimentales.

EVALUACIÓN:

Inicial: diagnóstico

De proceso: (formativa y sumativa):

- ✓ Participación oral en las actividades del aula.
- ✓ Cumplimiento de las tareas encargadas.
- ✓ Preguntas retrospectivas de enlace.
- ✓ Utilización de la carpeta, del Cuadernillo de estudio, de material ilustrativo y de material periodístico y bibliográfico, como elementos de trabajo.
- ✓ Resolución y presentación de trabajos prácticos individuales y grupales.

Sumativa:

- ✓ Realización de evaluaciones escritas integradoras semiestructuradas y de globalizadora final.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

- ✓ Diálogo dirigido, para verificar lo aprendido.
- ✓ Trabajos prácticos individuales y grupales.
- ✓ Pruebas escritas semiestructuradas.
- ✓ Puesta en común.
- ✓ Exposición de un tema, con previa investigación.
- ✓ Participación oral en clase.

PRESUPUESTO DE TIEMPO:

- **DIAGNÓSTICO:** Marzo
- **UNIDAD N° 1:** Abril, Mayo, Junio, parte de Julio y primera quincena de Agosto (tentativo).
- **UNIDAD N° 2 :** Segunda quincena de Agosto, Septiembre y primera semana de Octubre (tentativo).
- **UNIDAD N° 3 :** Segunda parte del mes de Octubre y principios de Noviembre (tentativo).

BIBLIOGRAFÍA:

- *Barrow R., Los romanos, México, Breviarios del Fondo de Cultura Económica, 1978, Capítulo 1 a), páginas 12, 13 y 14.*
- *Biblioteca de Consulta Microsoft ® Encarta ® 2004. © 1993-2003 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.*
- *Borghini de Gallego, Simonetta y Werthein de Trovarelli, Ana Lía, Manierismo, barroco y rococó, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1977.*
- *Charpentier Etienne, Para leer el Antiguo Testamento, Editorial Verbo Divino.*
- *D'Amico José Luis, Antropología para catequistas II, Catequistas IPA, Buenos Aires, Editorial Stella.*
- *Delius, Christoph; Gatzemeier, Matthias; Sertcan, Deniz y Wünscher; "Historia de la filosofía. Desde la antigüedad hasta nuestros días". Könnemann. Alemania. 2005.*
- *Ferrater Mora, José; "Diccionario de Filosofía abreviado"; Editorial Sudamericana; Bs. As. 2004.*
- *Franssineti de Gallo, Martha y Salatino, Gabriela; "Filosofía. Esa búsqueda reflexiva"; A Z editora; China; 2010.*

- **Gastaldi Italo, *El hombre, un misterio*, Buenos Aires, Ediciones Don Bosco Argentina.**
- **Glinka Luis, *Guía para conocer la historia de la Iglesia*, Editorial Lumen.**
- **González y Mallo Jesús Manuel, *Historia del pueblo de Dios*, Buenos Aires, Editorial Santa María, 2008.**
- ***Guía Roma Antigua, monumentos en el pasado y en el presente*, Roma, Ediciones Visión, 1996.**
- ***Guías visuales de Clarín: Roma*, Buenos Aires, Arte Gráfico Editorial argentino, 1998.**
- **Hauser Arnold, *Historia Social de la Literatura y del Arte*, Madrid, Guadarrama, 1976.**
- ***Historia Universal del Arte*, Valencia, Mas-Ivars Editores, 1980, Tomos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII y IX.**
- ***Historia Universal Ilustrada*, Madrid, Editorial Espasa-Calpe, 1980, volumen 6.**
- **Kitto H., *Los griegos*, Buenos Aires, EUDEBA, sexta edición, 1973.**
- **Koch Julius, *Historia de Roma*, Barcelona, Editorial Labor, 1930.**
- **Maggi Alicia Beatriz, *Cuadernillo de estudio “Historia del Arte”*, Rosario, Imprenta Fernández, 2005.**
- **Nikolaevich Tolstoi, *¿Qué es el arte?*, Barcelona, Ediciones Península, 1992.**
- **Noro, Jorge Eduardo; *“Filosofía. Historia. Problemas. Vida”*; Ediciones Didascalía; Bariloche; 1995.**
- **Robinson, Dave y Groves, Jude; *“Filosofía. Una guía gráfica del pensamiento”*; Paidós Ibérica; Madrid, 2010.**
- **Secco Ellauri Oscar y Baridón Pedro, *Historia Universal “Roma”*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, tercera edición, 1943.**
- **Secco Ellauri, Oscar y Baridón, Pedro, *Historia Universal “Edad Media”*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, segunda edición, 1943.**

- **Valla Héctor, Mensaje cristiano, desarrollo doctrinal de la fe para adultos, Ediciones Didascalía.**
- **Vázquez de Fernández, Silvia. Desde fines del Medioevo hasta fines de la Modernidad, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 2003.**
- **Vernant, Jean-Pierre; “Los orígenes del pensamiento griego”; Paidós Studio; Bs. As; 2008.**

SITIOS WEB:

- **<http://www.artehistoria.com>**
- **<http://www.banrep.gov.co/blaa/home.htm>**
- **<http://www.calle52.com.ar/be/debate/mlc/sobreladefiniciondelarte.html>**
- **<http://www.clarin.com>**
- **<http://www.elpais.es/suplementos/babelia/20010728/b20.html>**
- **<http://www.jerez.com.mx/artey2.htm>**
- **<http://www.lanacion.com.ar/662856>**
- **<http://www.migladiador.com.ar/> (sitio web construido por la profesora Alicia Maggi)**
- **<http://www.terra.com.ar>**
- **http://en.wikipedia.org/wiki/Roman_Empire**
- **<http://www.artehistoria.com>**
- **<http://www.yahoo.com> (Buscador)**
- **<http://www.google.com.ar> (Buscador)**
- **<http://www.elfilosofo.wordpress.com>**
- **<http://www.webdianoia.com>**
- **<http://www.filosofia.idoneos.com>**
- **<http://www.filosofia.org>**
- **<http://www.rincones.educarex.es>**
- **<http://www.instituto127.com.ar>**

5) Planificación Profesor Escuela Pública

PLANIFICACIÓN ANUAL

Escuela:

Cursos: 5to año.

Materia: *"Filosofía"*.

Profesor:

Año Lectivo: 2017

FUNDAMENTACIÓN:

El mundo exige hoy que los estudiantes comprendan la complejidad de los procesos históricos en relación con el espacio geográfico y la acción del hombre. Los contenidos de las ciencias sociales apuntan a fortalecer la percepción del tiempo y el espacio, cuestión fundamental en un mundo donde se transforma aceleradamente esas dos dimensiones.

Por esto la filosofía es el intento de poner en movimiento el pensamiento a partir del deseo saber y del esfuerzo por buscar la verdad. Cada uno desde su vida personal traza sus propias preguntas, elabora sus propios planteos y busca resolverlos. La verdad, Dios, la justicia, el sentido de la vida son solo algunas de esas cuestiones que nos invitan a pensar.

Por esta razón es apropiado aprender Filosofía a partir de estas preguntas y planteos. No solo para ahondarlos, sino además para encontrarnos con los pensamientos e ideas que siguen creciendo entorno a ellas. Buscamos recorrer

un camino que nos lleve desde esas primeras experiencias personales del filosofar a la Filosofía misma. Introduciéndonos de este modo en el dialogo que se viene desarrollando a lo largo de la historia del pensamiento.

La Filosofía les ofrecerá, a los estudiantes, elementos para entender el hombre con relación al medio y sus diferentes formas de expresión. Nutriéndonos de herramientas para la comprensión de esos procesos expresivos, comunicativos y de producción artística. Que contribuyan al desarrollo de la apreciación artística.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

- **Familiarizarse con conceptos básicos de la disciplina.**
- **Comprender algunas de las principales teorizaciones de la filosofía.**
- **Referir los conceptos adquiridos a la comprensión de sí mismos y de las personas que los rodean.**
- **Conocer, comprender y someter a reflexión, análisis y crítica diferentes concepciones acerca del ser humano, el mundo y Dios.**
- **Identificar conceptos y supuestos metafísicos presentes en diferentes tipos de expresiones.**

OBJETIVOS

Que el alumno logre:

- Conocer las principales problemáticas filosóficas.
- Descubrir en las diferentes corrientes filosóficas los diversos intentos de cimentar la felicidad del hombre y los ideales de perfección.
- Argumentar racionalmente a favor de las propias afirmaciones y analizar críticamente las argumentaciones de los demás.
- Valorar aquel humanismo que reconoce en el ser humano su condición de persona abierta al mundo de la naturaleza, al diálogo, a la cultura, a la belleza y al sentido trascendente de la vida.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Introducción: ¿Qué es la filosofía?

1. Cosmovisiones particulares. "filosofía vulgar"
2. ¿Para qué sirve la filosofía?
3. Del mito a "logos"
4. Los orígenes de la filosofía. El asombro, la duda, situaciones límites.
5. La filosofía como deseo de sabiduría. ¿Qué significa la palabra sabiduría?

Unidad 1: Filosofía Antigua:

1. Contexto histórico griego.
2. La poesía, la religión y las condiciones sociopolíticas griegas.
3. El "ἀρχή" "arché" o "arjé"
4. Los filósofos phýsis:
 - Tales de Mileto (- 624 a – 546 a. C.): El Agua.
 - Anaximandro de Mileto (- 610 a – 545 a. C.): El "á – peiron" (*lo que carece de límites*)
 - Anaxímenes de Mileto. (- 585 a – 524 a. C.) *El aire*.
 - Empédocles (- 484 a – 424 a. C.): El agua, la tierra, el aire y el fuego.
 - El Ser. Permanencia y cambio.
 - a) Heráclito de Éfeso (entre el S. VI y el S. V aC.): El cambio
 - b) Parménides de Elea. (entre el S. VI y el S. V aC.): La Permanencia
5. Los sofistas.
 - Protágoras: *"El hombre medida de todas las cosas"*.
6. Sócrates (470-399 a. C.).
 - Vida y obra.
 - El descubrimiento de la esencia.
 - La ética socrática.
 - Método dialéctico socrático.
 - "La apología de Sócrates"

7. Platón (429-348 a.C.).

- Vida y obra.
- La segunda navegación.
- El mundo de las ideas
- El mito de la caberna.
- La concepción dualista del hombre.
- La purificación de las almas.
- La metempsicosis
- El mito del carro alado.

8. Aristóteles (384-322 a.C.).

- Vida y obra.
- La metafísica.
- Las cuatro causas.
- Las sustancia, el acto y la potencia.
- El alma.
- El alma vegetativa, sensitiva e intelectual.
- Ética aristotélica.
- El fin supremo: la felicidad.
- Las virtudes.

Unidad 2: Filosofía Medieval:

1. Contexto histórico. Fe y Razón (Cristianización de la filosofía).

- Concepciones bíblicas.
 - a) Monoteísmo
 - b) Creación ex nihilo
 - c) Providencia.
 - d) Las virtudes.
 - e) La encarnación.

2. San Agustín (354-430 d.C.)

- Vida y obra.
- El filosofar en la fe.
- El descubrimiento de la persona y la metafísica de la interioridad.
- La verdad y la iluminación.
- La eternidad y estructura de la temporalidad.

3. Santo Tomás de Aquino (1225-1274 d.C.)

- Vida y obra.
- Razón y fe.
- El concepto de ente
- El ente real y la distinción entre esencia y existencia.
- Distinción entre acto de ser y esencia.
- Las cinco vías para probar la existencia de Dios.
- El libre arbitrio,

Unidad 3: Filosofía Moderna.

1. Contexto histórico de la edad moderna.
2. Introducción a la filosofía racionalista.
3. Descartes, R. (1596-1650).
 - la crítica al pensamiento medieval.
 - El problema del método.
 - La duda metódica.
 - Crítica a conocimiento sensible y racional.
 - El cógito.
 - El criterio de verdad.
 - Existencia y veracidad de Dios.
4. Blas Pascal (1623-1662).
 - Autonomía de la razón.
 - Miseria y grandeza del hombre.
 - Demostración de la existencia de Dios
5. David Hume (1711-1776).
 - Vida y obra.
 - Fundamentos del empirismo
 - Impresiones e ideas.
6. Idealismo Trascendental: Immanuel Kant (1724-1804).
 - Vida y obra
 - Crítica de la razón pura.
 - "la revolución copernicana"
 - Los trascendentales
 - La crítica de la razón práctica.
 - Imperativo categórico.
 -

Unidad 4: Filosofía Contemporánea:

1. Contexto histórico.
2. Søren Kierkegaard (1813-1855).
 - Vida y obra.
 - La angustia.
 - Los estadios.
3. Martin Heidegger (1899-1979).
 - Vida y obra.
 - la pregunta sobre el ser.
 - el ser-en-el-mundo.
 - la proyección.
 - La existencia auténtica.
4. Friedrich Nietzsche (1844-1900).
 - Vida y obra.
 - La muerte de Dios.
 - El súper Hombre.
5. Jean-Paul Sartre (1905-1980).
 - Vida y obra.
 - El existencialismo es un humanismo.
6. Juan Pablo II. (1920 – 2005)
 - Fides et Racio

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Construcción de estrategias personales para la resolución de problemas en lo referido a lo humano.

- Proceso de reflexión a partir de cuestiones escritas por autores (por grandes pensadores de la historia).
- En algunas oportunidades esta reflexión va estar dada por situaciones concretas.
- Desarrollo de la capacidad de trabajo en grupo

ACTITUDINALES:

- **Valoración del vocabulario filosófico para plasmarlo en las situaciones de la vida real.**
- **Respeto por el pensamiento de los “grandes pensadores” y el ajeno, valoración por el intercambio de ideas.**
- Interés por lo referente a la cuestión filosófica.
- Actitud de respeto, escucha y consideración del docente y de sus compañeros.
- Valoración de la importancia de interrogarse sobre el misterio de su propia existencia y naturaleza.
- Esfuerzo, constancia y honestidad en las producciones de Filosofía.

ACTIVIDADES

- Análisis y comprensión de texto de forma grupal e individual.
- Lectura y resolución de problemas aplicando los nuevos conocimientos (éticos, antropológicos, psicológicos) y relacionarlos con los ya adquiridos.
- Utilización de vocabulario filosófico en la comunicación de sus conocimientos y en la exposición de trabajos realizados.
- Debate en relación a los textos y trabajos realizados, teniendo siempre en cuenta el vocabulario antes mencionado.
- Dialogo y respeto por el otro.
- Trabajos prácticos de investigación e interpretación.

EVALUACIÓN

Criterios:

- Intercambio de ideas a fin de identificar las herramientas cognitivas que los alumnos poseen para el desarrollo de la cátedra.
- Participación áulica.
- Resolución de exámenes escritos.
- Presentación de los trabajos prácticos.
- Comprensión y manejo de la información.

Instrumentos:

- Trabajos Prácticos.
- Coloquios.
- Evaluaciones escritas .

BIBLIOGRAFÍA

Adolfo p Carpio, *Principios de Filosofía. Una introducción a su problemática.* edit. Glauco. Bs. As. 1998.

Fernando Onetto. Un Tiempo Para Pensar. Editorial Bonum. Bs. As. 1992.

“Los filósofos de la Phýsis” resúmenes de la cátedra.

Reale y Antiseris. Historia de la Filosofía. Edit. Herder. Barcelona, 2010.

César Tejedor Campomanes. Historia de la filosofía. Ediciones S. M. Madrid 1992.

Nicolás Abbagnano. Historia de la Filosofía. Hora S. A. Barcelona. 1994.