



Contenido

1. INTRODUCCIÓN	2
1.1 Algunos puntos iniciales para abordar el análisis	2
1.2 Elaboración de los planes de estudio: un trabajo compartido	3
1.3 Organización del Plan de estudios de la carrera de Filosofía	4
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	5
3. HIPÓTESIS	6
4. MARCO TEÓRICO	6
4.1 Sobre la educación: comprensión hermenéutica de la implementación	6
4.2 Sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje: socioconstructivismo	8
4.3 Algunos conceptos centrales	9
5. MARCO METODOLOGICO	10
5.1 Modelo de Investigación	10
5.2 Tipo de investigación	10
5.3 Área de estudio	11
5.4 Muestra	11
5.5 Instrumentos y técnicas de recolección de datos	12
6. Desarrollo	12
6.1 Análisis e interpretación de los datos	12
6.2 Análisis de encuesta a docentes	12
6.3 Interpretación general de las encuestas a docentes	14
Conclusiones y perspectivas de investigación	18
Bibliografía	22

RESUMEN

Los cambios de planes de carreras de los ISFD son resultado de un proceso de análisis, selección y elaboración que genera tensiones al interior de las mismas debido, en parte, a la diversidad de marcos teóricos que sustentan las prácticas de sus docentes. En este sentido, las propuestas tienen un mayor o menor nivel de aceptación por parte de quienes están trabajando en el terreno, que obliga a repensar y reelaborar las propuestas que se van ofreciendo en el proceso de construcción colectiva. El cual parte, por supuesto, de una propuesta inicial sobre la cual se debate. Esto es así porque el resultado del proceso responde a instancias políticas, pedagógicas, epistemológicas y jurídicas que deben ser atendidas por quienes construyen teóricamente el andamiaje inicial que denominamos “diseño curricular” o “plan de carrera”. Pero además porque la política educativa posee una concepción de la temporalidad con la cual es menester

planificar y diseñar las “cantidades” de tiempo, y de espacios, que se necesitan para una formación inicial digna y completa de un/a futurx docente bonaerense.

Una de las carreras que ha modificado su plan de estudios es el Profesorado de Filosofía. En las consultas realizadas desde la DGCyE en la segunda parte del año 2022, se orientó un camino de elaboración y formulación del plan, en manos de tres docentes curricularistas, especialistas en filosofía desde diferentes áreas de formación. En el caso del plan de estudios de la carrera de Filosofía, las tensiones centrales entre los campos de formación docente inicial, están vinculadas con los desfasajes y las desarticulaciones que se justifican tanto desde el campo disciplinar, como del de la fundamentación. El campo de la práctica parece estar sujeto a un libre albedrío descoordinado, en ocasiones, con las experiencias formativas de otros espacios curriculares.

Me propongo ofrecer un análisis detallado de las tensiones entre el campo disciplinar, el de la fundamentación y el de la práctica en el actual plan de estudios de la carrera, y presentar algunas alternativas de articulaciones posibles entre estos reelaborados campos en los nuevos diseños curriculares de la carrera de Filosofía.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Algunos puntos iniciales para abordar el análisis

El miércoles 15 de junio de 2022 se realizaron las jornadas de consulta en Mar del Plata para modificar los planes de estudio de los profesorado de Filosofía (entre otros) en la provincia de Buenos Aires, a las que fueron convocadxs docentes de esta disciplina para trabajar sobre el pre diseño de la reforma del plan de estudios de algunas carreras, entre ellas la de Filosofía, en los profesorado de la provincia de Buenos Aires. El evento inició en la mañana con presentaciones de las autoridades provinciales exponiendo los fundamentos principales centrales de las decisiones de política educativa que habían sido tomadas para llevar adelante el proceso de elaboración de esta transformación que se viene postergando desde hace muchos años. Los diseños curriculares que se estaban sosteniendo hasta entonces fueron elaborados en el año 1999 y a pesar de que están vencidos han sido prorrogados año tras año. La directora de educación superior, Marisa Gori, planteó la necesidad de esta reforma y la necesidad de atender a la articulación con la escuela secundaria. Estaba también, por lo tanto, la directora de educación secundaria presente y dieron cuenta de la necesidad de pensar las transformaciones en función de que se están formando profesores y profesoras para las escuelas secundarias y además para los jóvenes del futuro pensando la transformación incluso de acá a los próximos 30 años.

Se presentaron, entonces, las líneas de abordaje que plantearon para todas las carreras. Las líneas de formación son:

- Centralidad en la enseñanza
- Transformaciones sociales contemporáneas: perspectivas de género, ambiental y cultura digital
- Construcciones políticas, culturales y pedagógicas desde América Latina, Argentina y Buenos Aires

Los tres Campos de la formación en cada carrera (campo de la formación general, campo de la formación específica y prácticas) tienen que estar atravesados por estos lineamientos.

En un segundo momento de la mañana se dividieron las carreras y se hizo una presentación general de las transformaciones de la carrera de Economía y Filosofía. En esta presentación general se plantearon las fundamentaciones básicas vinculadas con las transformaciones que luego se discutirían en las mesas de diálogo.

1.2 Elaboración de los planes de estudio: un trabajo compartido

Resumo a continuación lo presentado en la mesa específica 2022 de Filosofía de aquel 15 de junio, en primer lugar, y luego presento un punteo general de los aportes realizados por los docentes de 7 de los 8 profesorados de Filosofía que funcionan en la Provincia de Buenos Aires.

- ENFOQUE DISCIPLINAR (justificación teórica de las decisiones curriculares adoptadas por los curricularistas para redactar el pre diseño)

El enfoque disciplinar del prediseño del profesorado secundario en filosofía en el documento borrador expresa que considera la filosofía como un saber en el conjunto de los saberes humanos pero que constituye no solo saber particular sino una relación particular con el saber. En este sentido la filosofía constituye un tipo de conocimiento que incluye una práctica reflexiva (qué es el filosofar). Parte de su tarea implica desnaturalizar lo que se presenta como obvio y natural. La filosofía y el filosofar tienen una relación especial con el presente desde el que se hace y enseña filosofía y además la filosofía y el filosofar tienen siempre un lugar de enunciación. Se parte de la idea de que si bien sus temas pueden ser universales, siempre la filosofía es un saber contextual y situado atravesado por su presente. Si bien la filosofía tiene una tradición propia que constituye una disciplina, el filosofar incluye a esa tradición disciplinar de un modo fundamental e instituido pero en tanto disciplina. Se considera que la condición disciplinar de la filosofía es anómala, su objeto de estudio no se acota a una porción de lo real y su propia definición es motivo de discusión filosófica y en ese sentido la reflexión de la filosofía sobre la misma es una condición de posibilidad de su enseñanza. La formación para la enseñanza de la filosofía no solo requiere el manejo de contenidos filosóficos y la reflexión sobre su enseñanza sino la misma consideración filosófica sobre qué es la filosofía. Esta centralidad visibiliza que en el profesorado de filosofía se enseña filosofía y se enseña al mismo tiempo a enseñar filosofía especialmente en las materias del eje de enseñanza, pero también de un modo transversal en las diferentes materias se tiene en cuenta esta condición. Por eso es que se considera la enseñanza de la filosofía como un verdadero problema filosófico. Por último, el enfoque disciplinar considera que la filosofía en la carrera del profesorado tiene que pensarse en relación con los fines de la educación secundaria y en el marco del derecho a la filosofía de todas y todos los estudiantes del sistema educativo.

El diseño particular curricular del profesorado de educación secundaria en filosofía proporciona una sólida formación en las cuestiones principales de la filosofía poniendo especial énfasis en un enfoque problematizador y su enseñanza en el presente.

La formación aborda los aspectos definitorios de la filosofía y sus disciplinas, conceptos y problemas, tradiciones, obras y corrientes fundamentales así como las principales cuestiones vinculadas con su enseñanza. Por eso la formación de la carrera asume la centralidad de la enseñanza incluso dentro del campo específico, comprometiéndose con el ejercicio crítico y situado del pensamiento que se vuelca sobre la historia de la filosofía en diálogos con sus textos y con los problemas que se configuran en el presente.

1.3 Organización del Plan de estudios de la carrera de Filosofía

La organización del diseño se distribuye en tres Campos. En primer lugar, encontramos el Campo de la Formación General, que cuenta con 704 horas de formación (es la formación pedagógica común a todos los profesados de la educación secundaria). Está organizada en torno a dos criterios: la inscripción de la educación secundaria bonaerense en el marco de procesos históricos políticos sociales culturales y pedagógicos producidos y significados desde América latina Argentina y la provincia y la responsabilidad docente en la toma de decisiones para la construcción de propuestas de enseñanzas situadas en un aula en una institución una trama histórico social. Las unidades curriculares organizadas en torno a estos criterios se desarrollan a lo largo de toda la formación ofrece marcos analíticos de diferentes disciplinas (pedagogía, sociología, historia, política, psicología, filosofía) y se articulan en el abordaje de problemas complejos que interpelan la formación docente y a su vez dialogan con las líneas de formación establecidas en el diseño para los tres Campos. En cuarto año se incluyen dos talleres de opción institucional que profundizan los abordajes de las unidades curriculares y cada institución define entre las siguientes opciones: ciudadanía y derechos humanos la educación ambiental integral en la escuela secundaria trayectorias educativas en el nivel secundario y la enseñanza los diferentes ámbitos del sistema educativo bonaerense.

En segundo lugar, el Campo Específico de formación docente cuenta con un porcentaje del 52% de la carrera con un total de 1472 horas. Plantea cuatro ejes que organizan al mismo tiempo las unidades curriculares. El primer eje es introductorio orientado al encuentro del estudiante con la filosofía en la carrera. Ahí hay una unidad curricular que presenta un panorama de la naturaleza problemática de la filosofía y su campo disciplinar junto con una serie de problemas filosóficos tradicionales y otra unidad curricular vinculada a la lógica y la argumentación que es un espacio propedéutico para el estudio y la labor filosófica de la formación a lo largo de la carrera. Un segundo eje aborda los problemas filosóficos comprendidos en periodos históricos tal como comúnmente se organiza la historia de la filosofía occidental (acá se incorporan cuestiones específicas de la agenda del siglo XXI a la filosofía contemporánea del siglo XX). Un tercer eje aborda las disciplinas filosóficas tradicionales, la conforman unidades curriculares sistemáticas que presentan un breve panorama histórico de la disciplina filosófica y al mismo tiempo un enfoque a partir de sus problemas y cuestiones principales en ese eje se suman nuevos espacios vinculados a la cultura y al filosofar como un pensar situado en perspectiva Argentina y latinoamericana. Un cuarto

y último eje centrado en el sentido y la importancia de la enseñanza filosófica en el contexto actual considerando la enseñanza de la filosofía como un problema filosófico, político y didáctico de modo transversal.

Por último, con respecto al Campo de la Práctica ahí se definen contenidos propios relacionados con las prácticas educativas en la escuela secundaria en el marco de las transformaciones sociales contemporáneas. Las unidades curriculares contemplan un formato que combina taller y práctica en terreno que se fortalece con la organización de un equipo de práctica a cargo de los mismos y con incremento de la carga horaria a medida que transcurren los años de formación. A su vez los contenidos de cada unidad del campo de la práctica docente se organizan en torno a ejes que propicien la articulación con el campo de la formación específica y el campo de la formación general que representa construcciones conceptuales que se ven atravesadas por definiciones acerca del trabajo docente, las prácticas educativas y de la enseñanza y determinan una forma particular de concebir las prácticas docentes en el nivel. Los ejes son para primer año: espacios sujetos y prácticas educativas; para segundo año: el trabajo docente en las instituciones de educación secundaria; para tercer año: el trabajo docente en la enseñanza y el acompañamiento de las trayectorias educativas; y para cuarto año: el trabajo docente en las prácticas educativas y el posicionamiento docente

Se plantean formatos que promueven modalidades de relaciones pedagógicas diversas: asignaturas, talleres, ateneos, seminarios y proyectos. En la práctica docente: trabajo de campo, ayudantías, prácticas de enseñanza y residencia pedagógica. Se propone un régimen de cursada cuatrimestral y anual que implica la experiencia formativa diversa como parte sustantiva de las trayectorias de los estudiantes que transitan por el instituto superior de formación docente. En este sentido cuando se plantean espacios curriculares cuatrimestrales las designaciones docentes siguen siendo anuales y se espera el dictado de la materia en un cuatrimestre y en el otro cuatrimestre las horas serían dedicadas a la investigación o la extensión. Por eso se fomenta, con estos nuevos regímenes de cursada, la participación en actividades académicas (congresos, jornadas, ateneos, la formación de equipos de investigación educativa, la elaboración de materiales para la enseñanza la publicación de trabajos e informes para socializar experiencias la formación como ayudantes en equipos de cátedra y el desarrollo experiencias culturales de ciencia y tecnología). Los espacios de opciones institucionales (EOI) profundizan en el tratamiento de temas abordados en las unidades curriculares, y se proponen dos en el cuarto año de la formación.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Determinar cuáles son las principales dificultades de la relación entre los campos de formación docente inicial (campo disciplinar y campo de la fundamentación)
- Especificar algunas dificultades propias del campo de la práctica en los primeros dos años de implementación del nuevo
- Ofrecer un análisis detallado de las tensiones entre el campo disciplinar, el de la fundamentación y el de la práctica en el actual plan de estudios de la carrera

- Presentar algunas alternativas de articulaciones posibles entre estos reelaborados campos, en los nuevos diseños curriculares de la carrera de Filosofía.

3. HIPÓTESIS

Las tensiones centrales entre los campos de formación docente inicial (el campo disciplinar, el de la fundamentación y el de la práctica) en el nuevo plan de estudios de la carrera de Filosofía, están vinculadas con desfases, falta de coordinación y desarticulaciones que pueden relevarse en su implementación en el ISFD N°21 Ricardo Rojas de Moreno.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Sobre la educación: comprensión hermenéutica de la implementación

El principal interés en este trabajo está centrado en el tratamiento de un tema muchas veces considerado desde diferentes perspectivas, como es la educación. Asumimos que el fenómeno sobre el que indagamos aquí es complejo, y para analizarlo es menester comprender que, en la actualidad, la educación transita por “un proceso de reformulación de su significado y sus fines (...) y lo hace no meramente tratando de encontrar mejores formas o más rápidas para desarrollarse (...)”. (Burbules & Callister, 2001: 38). Con la necesidad de conceptualizarla, asumiremos como base del presente estudio a la educación como “una práctica social-histórica”, en el análisis de la cual, “las razones de educar no pueden buscarse sino en las argumentaciones desde las cuales pretendemos fundar la legitimidad de sus prácticas” (Cullen, 2004). Según sostiene este autor, la educación se define por tres elementos. En primer lugar, por el hecho de ser “una forma de socialización –es parte de los procesos conformadores de sujetos sociales determinados”-. En segundo lugar, por que dicha socialización se lleva a cabo “mediante la enseñanza de conocimientos”. En tercer lugar, en el hecho de que estos conocimientos se encuentran “legitimados públicamente” (2004: 17-25).

Según señala el autor citado, el proceso de socialización que lleva a cabo la educación formal, puede ser explicado en términos de “construcción de un sujeto pedagógico”. Esta construcción es propia del proceso mismo de educar, que media las relaciones entre individuo y sociedad. Pero, además, puede ser comprendido desde su relación con el conocimiento. En este caso, el proceso de socialización es entendido como “la construcción de un discurso pedagógico”, también inherente al proceso de educar, que media, en este caso, las relaciones globales entre el sujeto y su comprensión de la realidad. (Cullen, 2004: 26).

Entendemos aquí la educación en la medida que constituye un problema teórico-epistemológico. En este sentido nuestra estrategia de carácter flexible pretende comprender esta realidad objetiva compleja, en tanto se presenta o manifiesta como un objeto racional. Siguiendo a Cullen (2004) sostenemos que el objeto de la educación es

el resultado dialéctico de un doble proceso. En primer lugar, del proceso de construcción de un sujeto pedagógico. En segundo lugar, el de la construcción de un discurso pedagógico. La cuestión problemática reside en definir la racionalidad teórica que nos permite sostener el objeto de la educación en tanto construcción, tanto de subjetividad como de discurso. En este sentido es que consideramos central para la tarea exegética que nos proponemos, la adhesión al pensamiento crítico, como racionalidad dialéctica. El enfoque teórico que se asume, será una forma de razonar hermenéutica, que implica la interpretación de la discursividad en que se expresa o manifiesta la dialéctica misma que se da entre la teoría y la práctica educativa. Pero además constituye una racionalidad ético-política, que involucra una interpelación a las “comunidades interpretativas que se constituyen históricamente (al interior mismo de) la hermenéutica de la discursividad” (Cullen, 2004: 24)

En este sentido intentamos realizar un aporte teórico a tres cuestiones centrales: la mediación, la interpretación y la interpelación. La mediación se encuentra directamente relacionada con el conocimiento. El conocimiento es mediación dialéctica en la medida que muestra la “trama de la relación, y cómo, en el mismo, se van determinando relaciones que transforman la posición del sujeto y la posición del objeto” (Cullen, 2004: 28). Lo que la dialéctica enseña fundamentalmente es que el conocimiento *es* una experiencia, que comienza por la ilusión de ser meramente conciencia, pero que luego descubre que *es autoconciencia*. En el último momento comprende que es “razón o subjetividad atravesada por la objetividad, o posibilidad de construir desde sí mismo una otredad, no ya natural sino ideal” (2004: 29). La hermenéutica, punto de partida desde donde realizamos la presente investigación, tiene dos vertientes fundamentales que serán, a la vez que aportes, limitaciones conceptuales con las que contamos: la ontología y el deconstructivismo. Además, consiste en un medio para mostrar la complicidad que puede existir entre lo real-racional y el lenguaje, en la medida que la palabra se constituye en el medio social e histórico donde el pensamiento mismo se construye. Por esto, se sostiene que el conocimiento es parte de un conjunto de prácticas discursivas, y es dentro de estas prácticas donde se construye el saber. Las mismas tienden a conformar una red de control simbólico. Pero si centramos la cuestión en la pregunta por el discurso pedagógico, en tanto conjunto de “prácticas sociales discursivas que constituyen una subjetividad disciplinada socialmente”, es necesario reconocer que el sujeto pedagógico también se revela como “síntoma de la discursividad de las prácticas sociales, que buscan hegemonizar el proceso de control social” (2004: 32-33).

Aquello que pone de relieve la hermenéutica, y constituye una limitación a nuestro trabajo, es el corporativismo de la subjetividad histórica. Esto implica la concepción de la educación no como una práctica integradora, homogeneizadora, sino como una práctica corporativa, que crea “sujetos conscientes de su pertenencia a una tradición determinada y que solo tienen que aprender, en el mejor de los casos, a convivir en la diferencia” (2004: 34).

La teoría constructivista se basa en la idea de que el individuo, tanto en lo que respecta a los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como a los afectivos, no es simplemente un producto del ambiente ni un resultado de sus disposiciones

internas, sino una construcción propia que se va realizando como resultado de la interacción entre esos dos factores. La concepción constructivista del aprendizaje se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación, que se imparte en una institución educativa, consiste en la promoción de los procesos de crecimiento personal del alumno, en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes solo producirán resultados satisfactorios a través del aprovisionamiento de la ayuda específica a través de la participación de lxs estudiantes en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que puedan propiciar una actividad mental constructiva. La orientación social y externa de los significados, la *influencia educativa*, se conceptualiza en la forma de “ayuda al proceso de construcción”. Desde la perspectiva analizada, el proceso de construcción es, en sí mismo, individual e interno. Sin embargo, necesita ayuda para que la edificación del conocimiento en función de los contenidos culturales que el contexto educativo tiene como objeto, pueda darse apropiadamente.

4.2 Sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje: socioconstructivismo

Según señalamos, el presente trabajo se orienta hacia la búsqueda de las tensiones que se presentan en determinadas prácticas educativas realizadas en un contexto específico, partiendo de la necesidad de interpretar la adecuación de un nuevo plan de estudios. Esta orientación consistirá básicamente, por un lado, en analizar las relaciones que los sujetos componentes del proceso tienen entre sí, como aspecto interaccional de la socialización, y, por otro, en las relaciones que cada uno de los miembros del proceso tiene con respecto a las prácticas discursivas asumidas culturalmente, es decir, las relaciones con el conocimiento.

Las argumentaciones a las que nos referimos que fundamentan la legitimidad de las prácticas educativas, en relación con nuestro objeto de interés del proceso ya mencionado, se encuentran básicamente concentradas en el enfoque educativo constructivista. La perspectiva acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje denominada concepción constructivista, de orientación sociocultural, acoge una “perspectiva comunicacional y cultural” a la vez del proceso al que hacemos referencia. (Coll, 2001:157). Desde esta perspectiva, el aprendizaje que se desarrolla en un contexto educativo surge como resultado de un proceso de construcción conjunta entre profesores y alumnx que interactúan alrededor de unos contenidos específicos culturalmente determinados e instituidos.

La construcción del conocimiento a nivel educativo es, desde el enfoque constructivista, en definitiva, un proceso de elaboración, donde lxs estudiantes, luego de organizar la información que unen con sus ideas o conocimientos previos, aprenden un contenido específico en la medida en que le atribuyen un significado a la información recibida. La noción de aprendizaje implicará, entonces, un “proceso de construcción interno, auto-estructurante, (que a la vez se encuentra) facilitado por la mediación o interacción con los otros”. En este sentido es que se considera al aprendizaje también como una construcción social, en la medida que constituye un “proceso de construcción

y reconstrucción de saberes culturales” (Diaz Barriga, 2002:123) e implica un movimiento interno de reorganización de esquemas conceptuales.

Habiendo establecido los aspectos positivos de este enfoque, es menester aclarar que la perspectiva constructivista contiene intrínsecamente algunas problemáticas respecto del papel de la interacción comunicativa mediada por el lenguaje en relación con la actividad auto-estructurante del individuo. Además, se considera como problema central la actitud indiferente de la perspectiva constructivista en el tratamiento de la cuestión central de la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de lxs alumnx en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.3 Algunos conceptos centrales

Resulta necesario, entonces, recurrir a la explicitación de conceptos y terminología básica que emplearemos en la presente investigación. Etimológicamente el término “enseñar” indica el hecho de señalar algo a alguien, un mostrar a otro lo que desconoce. El significado etimológico del término implica la necesidad de la existencia de una disposición por parte de los sujetos intervinientes. Además de los agentes que forman parte del proceso, podemos señalar como otro elemento constituyente del mismo a los contenidos, aquello que se quiere enseñar o aprender (elementos curriculares) y los procedimientos o instrumentos para enseñarlos o aprenderlos (medios). Asimismo, el proceso educativo tiene una finalidad. La enseñanza de un contenido se realiza en función de alguna meta (objetivos), y conjuntamente, el acto mismo de la enseñanza y el aprendizaje se realiza en un marco determinado por ciertas condiciones físicas, sociales y culturales (contexto). En función de estas categorías se puede sostener que el proceso de enseñanza-aprendizaje es el acto mediante el cual un/a docente muestra o posibilita el acceso a determinados contenidos educativos (procedimentales, actitudinales, conocimientos, hábitos, habilidades) a sus estudiantes, a través de medios específicos, en función de unos objetivos propuestos y dentro de un contexto determinado.¹

A pesar de la cantidad de autores que pueden encontrarse dentro del enfoque constructivista, es menester aclarar que los mismos se sitúan en encuadres teóricos distintos. Más allá de esto, la perspectiva señalada hace que compartan fundamentalmente el principio de la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.² Este principio explicativo básico "conduce a poner el acento en la aportación constructiva que realiza el alumno al propio proceso de aprendizaje; es decir, conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento *a partir de* los conocimientos y de las experiencias previas, y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción". (Coll, 2001: 162) ³. De esta manera, se considera al aprendizaje que acontece en

¹ Para un mayor desarrollo de estas cuestiones, Cfr. Gimeno Sacristán & Perez Gomes, 1993, págs. 34-46

² Coll C. (op cit) afirma que la postura constructivista en educación se nutre del aporte de diferentes corrientes psicológicas, pero en líneas generales postula la presencia de procesos activos en la construcción del conocimiento, señalando la existencia de un sujeto cognitivo que aporta, que puede ir más allá, a través de la tarea constructiva, de lo que le ofrece su entorno.

³ El subrayado es mío

contextos educativos como un proceso de construcción y reconstrucción de significados y de atribución progresiva de sentido que efectúan lxs alumnxs en referencia a determinados contenidos culturalmente elaborados y establecidos. Además, en esta concepción se entiende que el proceso se ejecuta gracias a la mediación e intervención del docente, responsable de la orientación en la construcción del significado y el sentido elaborada en el proceso, de manera que la misma se aproxime a los contenidos culturales que son objeto de la enseñanza y del aprendizaje. Lo que habría, según esta concepción del ámbito educativo, es un “doble proceso de construcción del conocimiento: Por una parte, un proceso de naturaleza individual pero mediado, entendido como un proceso de construcción de significados y atribución de sentido por parte de los alumnos. Por otra parte, un proceso que, en estrecha relación con el anterior, se caracteriza por su naturaleza interpersonal e interactiva y que se concreta en los mecanismos de *influencia educativa*”. (Coll, 2001)

5. MARCO METODOLOGICO

5.1 Modelo de Investigación

La noción de investigación que se tuvo en cuenta aquí implica no solo la idea de un proceso que, utilizando el método científico, permite obtener nuevos conocimientos en el campo de la realidad social, sino además en la posibilidad de estudiar una situación con el fin de diagnosticar necesidades y problemas a efectos de aplicar los conocimientos con fines prácticos (Ander-Egg, 1995: 17). En función de esto hay que considerar que la validez de la información, como así también su interpretación, no reside solamente en la representatividad del problema estudiado. Su aporte esencial lo brinda la consistencia del trabajo de investigación teórica con el análisis de la información, que posibilitaría también su representatividad en el contexto estudiado.

De acuerdo a los objetivos de la investigación, a la hipótesis planteada y a los aportes teóricos, el modelo de investigación seleccionado es:

- Descriptivo: En tanto que pretende conocer y describir los procesos de implementación de los espacios curriculares en el primer y segundo año del nuevo plan de la carrera de Filosofía en el ISFD N° 21 así como también el desarrollo, los cambios observados y su evolución dentro del ámbito espacio-temporal determinado, el año 2024 en Moreno.
- Exploratorio Comparativo: Este tipo de investigación servirá para aumentar el grado de familiaridad que se tenga con el tema propuesto relativamente desconocido, para obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación posterior más compleja y completa que permita determinar la posibilidad de redactar cuadernos de apoyo para la implementación del nuevo Plan en toda la provincia de Buenos Aires. Esto teniendo en cuenta que los estudios exploratorios determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables, y establecen el tema a seguir para investigar relaciones cada vez más rigurosas.

5.2 Tipo de investigación

Según el marco o contexto, la presente es una investigación que se realiza sobre el terreno o investigación de campo, habiendo realizado encuestas abiertas y cerradas a docentes y estudiantes. Se opta por el estudio de casos como estrategia metodológica, de corte etnográfica, porque se considera su adecuación a la concepción de la escuela como un “sistema cultural”.

La investigación cuenta con un diseño no experimental, basado en la obtención de información, respetando la observación de las variables consideradas, sin influenciar en su comportamiento. Por lo tanto, no supone la manipulación intencionada de variables, (Hernández Sampieri et al.,1998: 62). Se trabajó, además con una metodología cuali-cuantitativa. Es decir, a través de éste método de investigación se procura recoger información referida a hechos, acontecimientos y opiniones con respecto al objeto de estudio de la misma: la implementación del nuevo Plan de carrera de Filosofía, sus beneficios y dificultades.

5.3 Área de estudio

Con respecto a la amplitud abarcada por el estudio, podemos señalar que se trata de una investigación micro-sociológica. La misma se encuentra fundamentalmente sustentada sobre la observación directa, ocupándose, de esta manera, de la interacción social en una escala reducida. Las unidades de análisis seleccionadas corresponden a XXXXX.

La variable principal que se desprende de la hipótesis planteada en el presente estudio, incluye las tensiones entre los campos de formación docente inicial (el campo disciplinar, el de la fundamentación y el de la práctica) en el nuevo plan de estudios de la carrera de Filosofía. Esta variable será operacionalizada a través del estudio de sus dimensiones. Las dimensiones consideradas principalmente son las siguientes: desfasajes vinculados a los tiempos de aplicación, falta de coordinación entre los campos de formación docente y desarticulaciones entre los espacios curriculares de 1° y 2° año de la carrera.

5.4 Muestra

La teoría del muestreo aborda las relaciones existentes entre una población determinada y la muestra extraída de la misma. El método representativo del muestreo consiste en seleccionar una fracción de las unidades del conjunto de modo que represente a un colectivo con características determinadas, incluyéndose las medidas de variabilidad. Para el momento de la presente investigación se realizó un muestreo aleatorio simple, en el que cada elemento de la población tiene la misma probabilidad de participar. Este tipo de muestra, escogido para la presente investigación para las encuestas, se caracteriza por ser la modalidad más elemental de muestra probabilística,

en la que todos los componentes o unidades de la población tienen la misma oportunidad de ser seleccionados (Hernandez Sampieri, 1999: 278).

Cuando se determina una muestra probabilística se deben tener en cuenta dos aspectos: el tamaño de la muestra y el método de selección. En la presente investigación, dado su carácter descriptivo, el método no adquiere la relevancia que pudiera tener en estudios cuantitativos más rigurosos, donde la representatividad de la muestra resulta crucial. El tamaño de la muestra, por su parte, dependerá de la precisión que se quiera conseguir con las estimaciones que se realicen a partir de ella. En este caso, han participado un porcentaje alto de docentes de las materias de 1° año del Profesorado de Filosofía y una cantidad significativa de estudiantes de 2° año.

5.5 Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Los instrumentos a emplear son flexibles, sensibles a la realidad y adaptados a las circunstancias, permitiendo el contacto directo y cercano con las personas implicadas. Se trabajó con dos encuestas: una de carácter abierto destinada a docentes del 1° año de la carrera y otra con preguntas cerradas y posibilidad de explayarse en la última pregunta, a lxs estudiantes del 2° año del profesorado.

6. Desarrollo

6.1 Análisis e interpretación de los datos

Como señalamos anteriormente, el diseño de la investigación es de carácter flexible, lo cual alude a una articulación móvil que permite la posibilidad de sufrir modificaciones en forma paulatina a lo largo del proceso de investigación. (Mendizábal, 2006: 71). El método de análisis descriptivo, basado en las encuestas realizadas, se llevó a cabo examinando los datos que fueron reconociéndose como relevantes para ser codificados a los fines de la presente investigación estableciendo, con el criterio determinado por el objetivo de este trabajo, cuáles serán las que puedan ser consideradas y comparadas en la conclusión del mismo, exponiendo los datos en los gráficos correspondientes, con sus especificaciones. Se busca contrastar la hipótesis de investigación planteada.

Cabe aclarar que debido a que se trata de una investigación desarrollada en el marco de una Institución educativa, se debe tener sumo cuidado en la preservación de la confidencialidad de los datos y la información que circula por ellos, por lo que no se han de explicitar datos específicos de lxs encuestadxs.

El método de análisis descriptivo, basado en las encuestas realizadas a docentes, se llevará a cabo examinando pregunta por pregunta, exponiendo los datos con sus especificaciones. El análisis de los datos obtenidos por medio de la encuesta a estudiantes se realizará mediante gráficos que expresen los resultados de los instrumentos utilizados, y su ulterior comparación respecto de cada muestra analizada. Por medio de los gráficos se logrará una visualización rápida de los datos obtenidos.

6.2 Análisis de encuesta a docentes

A continuación, se relevan las respuestas a la primera de las preguntas en la encuesta realizada a lxs docentes del primer año. La pregunta, en este caso era la siguiente:

¿Tuviste alguna dificultad (pedagógica, teórica, metodológica, etc) al planificar la materia? ¿Cuál?

Hubo una sola respuesta negativa y el resto de las respuestas las categorizamos resumidas a continuación:

- Dificultades relacionadas con la selección de bibliografía
- Dificultades burocráticas y de implementación
- Complejidad en los contenidos

La segunda pregunta realizada a lxs docentes fue la siguiente:

¿Realizaste alguna modificación en la planificación en relación con el diseño curricular de la DGCyE? ¿Cuál? ¿Por qué?

Esta pregunta arrojó una serie de modificaciones que se consignan a continuación realizando una categorización de las respuestas obtenidas:

- Modificaciones vinculadas a la bibliografía para incluir la perspectiva de género
- Modificaciones de recorte de contenidos
- Adecuación de la propuesta de prácticas (formales y metodológicas)

Las categorías mencionadas nos permiten realizar un análisis de la situación que está vinculado especialmente con la adaptación del diseño atendiendo al contexto de la institución. El ISFD N° 21 está ubicado en Moreno. Las articulaciones con las escuelas en las prácticas requieren cumplir con ciertas cuestiones formales que en el caso de las prácticas de 1° y 2° generaron dificultades. En los casos de asignaturas de la formación específica, según lxs docentes consultadxs, es necesario hacer una modificación de los contenidos debido a la cantidad y complejidad de los mismos. Esta modificación en ocasiones se manifiesta como un recorte. En otras como una adaptación articulada con las líneas de formación que son las siguientes:

- La centralidad de la enseñanza, como acción que ocupa el centro de la tarea educativa y del trabajo docente.
- Transformaciones sociales contemporáneas: perspectivas de género, ambiental y cultura digital, como temas y problemas que interpelan las prácticas educativas.
- Las construcciones políticas, culturales y pedagógicas desde América Latina, Argentina y la provincia de Buenos Aires, como forma de tensionar la supuesta universalidad de los conocimientos, interpelar los lugares desde los que se enuncian e impulsar la construcción de problemas y saberes situados

La última pregunta realizada a lxs docentes era la siguiente:

Si es el segundo año de dictado del espacio (materias de 1°)
¿Qué cosas modificaste éste año y por qué?
Si es la primera vez que dictás la materia (materias de 2°)
¿Creés que se podrían hacer algunas modificaciones al diseño curricular de tu espacio para mejorarlo? ¿Cuáles serían y por qué mejorarían el dictado de la materia?

En esta pregunta podemos categorizar 4 tipos de modificaciones

- Sobre la bibliografía
- Sobre el contenido (recorte, jerarquización)
- Sobre los tiempos de aplicación
- En la práctica: esclarecer la pertinencia de las ayudantías en 2° año y favorecer la articulación con las escuelas de acuerdo a los tiempos de las mismas

Además de las modificaciones propuestas, lxs docentes han manifestado algunas alternativas que podrían encaminar las soluciones a estos inconvenientes. Estas propuestas serían las siguientes.

- Reuniones de trabajo docente colaborativo
- Documentación de experiencias
- Documentos colaborativos con narrativas sobre dificultades compartidas

6.3 Interpretación general de las encuestas a docentes

Antes de compartir la interpretación general de las encuestas a docentes traeremos a colación algunos puntos que nos parecen pertinentes de la formulación del plan de estudios de la carrera de Filosofía para los profesorados de la Provincia de Buenos Aires.

“El contacto con textos filosóficos representa comúnmente una novedad para quienes ingresan al profesorado de filosofía. Sean obras filosóficas, bibliografía secundaria o de comentaristas, los escritos filosóficos comparten con textos de otras ciencias sociales y humanas algunos rasgos como la abstracción y la complejidad conceptual, el uso de términos específicos, el desarrollo de tesis y posiciones teóricas, etc., *lo que puede resultar una barrera si no se llevan a cabo intervenciones docentes que acompañen y orienten su abordaje*. Como disciplina crítica, la filosofía no solo desarrolla operaciones discursivo-cognitivas sobre los textos, sino que también algunas de ellas son objeto de su estudio y reflexión en algunas unidades curriculares (la identificación de falacias, la evaluación de argumentos, etc.)” (DC pág. 33 Prácticas de lectura y escritura en filosofía)

Como podemos ver, las dificultades que señalan lxs docentes relacionadas con la selección y el recorte bibliográfico están vinculadas a la escasa orientación existente en el diseño curricular. Las orientaciones están dirigidas a determinar contenidos específicos para cada asignatura, pero no se especifica la selección de textos que deberían ser trabajados en las mismas. Esto constituye un problema en tanto la selección de bibliografía está a cargo del/a docente del espacio curricular y deberá, por sus propios medios, proporcionar bibliografía adecuada que aborde los contenidos señalados por cada asignatura. La búsqueda bibliográfica para lxs docentes de Filosofía es una tarea ardua y que tiene muchas dificultades (falta de acceso a bibliografía, necesidad de trabajar con textos originales y dificultad para encontrar bibliografía actualizada) muchas veces se encuentra determinada por la necesidad de que lxs estudiantes accedan a los textos fuente, lo cual dificulta más aun la selección de bibliografía, debido a la complejidad y extensión de los mismos. La lectura comprensiva de textos filosóficos fuente para estudiantes que se inician en la carrera puede resultar dificultosa debido a la falta de vocabulario específico y a la falta de asiduidad en la lectura de textos filosóficos con el lenguaje propio que estos poseen, entre otras dificultades.

Por otro lado, podemos retomar también el siguiente párrafo del DC:

“Las unidades curriculares tienen en cuenta tanto los géneros textuales que se leen (fuentes filosóficas, fichas de cátedra, manuales, monografías, etc.) como aquellos que se escriben (informes de lectura, respuesta de parciales, monografías, artículos de divulgación, ensayos, material didáctico, etc.). Las prácticas de estudio involucradas en las actividades de lectura, escritura y oralidad, son abordadas en cada caso de acuerdo a propósitos específicos, ya sea en función de la búsqueda y selección de información, de la reorganización y profundización del conocimiento filosófico, o de la comunicación de los saberes adquiridos”. (DC pág. 33 Prácticas de lectura y escritura en filosofía)

En este apartado se da cuenta de la necesidad de establecer prácticas de estudio con lxs estudiantes. En este sentido, la lectura de textos fuente (escritos de primera mano de lxs filósofos seleccionados por lxs docentes para ilustrar los contenidos propuestos por el diseño) debería estar acompañada por guías de lectura para lxs estudiantes. Por otro lado, parece necesario, además, según se releva de lo consignado en las encuestas, que lxs docentes precisarían alguna orientación para esta selección bibliográfica y la posibilidad de organizar la misma a partir del uso de manuales o artículos de revistas científicas.

Por otro lado, atendiendo a la organización curricular presentado en el plan de carrera, es menester tener en cuenta la definición y caracterización de los campos de formación y sus relaciones para poder analizar e interpretar las tensiones que aparecen en las encuestas. La propuesta formativa del nuevo plan de Filosofía se organiza en los tres campos previstos en la Resolución del Consejo Federal de Educación N°24/07: el Campo de la Formación General (CFG), el Campo de la Formación Específica (CFE) y el Campo de la Práctica Docente (CPD). Según el DC:

“El Campo de la Formación General está dirigido a brindar marcos conceptuales e interpretativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y la construcción de un posicionamiento para la actuación en contextos socio-culturales diferentes. El Campo de la Formación Específica aborda el estudio de la/s disciplina/s específica/s, la didáctica y las tecnologías educativas particulares. Caracteriza los distintos objetos de estudio, formas de producción y validación de conocimiento en cada disciplina, y aborda el problema de la fragmentación del conocimiento, ofreciendo una formación que permita a las y los docentes comprometerse con el diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos multidisciplinares, que aborden problemáticas fundamentales en la escuela secundaria. *El Campo de la Práctica Docente se orienta a la construcción de conocimientos y saberes vinculados a las decisiones de enseñanza en las instituciones educativas y en las aulas, a partir de la participación e incorporación*”. (DC Pág. 28)

Creemos que esta orientación presentada para las prácticas, debe ser interpretada a la luz de las intervenciones docentes en las encuestas realizadas. Teniendo en cuenta el marco teórico desde el cual nos posicionamos, desde una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, el proceso educativo es explicado a partir de dos aspectos fundamentales. En primer lugar, focalizando el análisis de la interactividad mediante la cual profesores y alumnxs, así como los alumnxs entre sí, desarrollan, en colaboración, las actividades y tareas en las que se concreta el proceso. En segundo lugar, centrando la atención en “la función que el lenguaje cumple en el aula como instrumento del pensamiento, mediante el cual, y gracias a su enorme potencial como instrumento semiótico y a su capacidad para crear, transformar y comunicar significados, profesor y alumnos organizan su actividad conjunta y co-construyen el conocimiento sobre los contenidos escolares.” (Coll, 2001:163)

Tanto los procesos como los mecanismos y dispositivos de *influencia educativa*, operan en el marco de la actividad conjunta entre lxs docentes y lxs alumnxs. Esta interactividad puede definirse como la articulación de las representaciones de profesores y alumnxs en torno a una tarea y un contenido determinados de enseñanza y aprendizaje, y se construye por los participantes en el mismo proceso de interacción. Hay que destacar que, dentro de esta perspectiva, los procesos de *influencia educativa*, son afectados por las características de los contextos educativos en los que se desarrollan y por los diferentes motivos que guían a los que participan en la actividad conjunta. (Coll, 2001, pág. 164)

Creemos, entonces, que las orientaciones ofrecidas por el DC para la articulación entre los diferentes campos, y especialmente la de la práctica con los demás, es escasa, disfuncional y requiere de encuentros más claros y explícitos. Es en función del intento de comprender el fenómeno estudiado en su contexto - que el carácter singular de los casos y la metodología empleada pueden resultar acordes con la validez de estas interpretaciones.

Las tensiones con la práctica docente pueden ya establecerse desde la formulación del DC. Allí encontramos que cada una de estas unidades curriculares se

conforma por un formato pedagógico que combina Taller y Práctica en Terreno (DC, pág. 13). Se aclara además que “(...) el formato taller se sostiene en las cuatro unidades curriculares, en tanto que la práctica en terreno adquiere diferentes formatos: trabajo de campo, ayudantía, práctica de aula y residencia.” Esta organización requiere necesariamente un trabajo colectivo y colaborativo (especialmente de lxs docentes que conforman las parejas pedagógicas de cada año -especialista y pedagogo-) que se fortalece con la conformación de un equipo de práctica docente. El DC propone para las prácticas de los diferentes años una “secuencia de trabajo organizada de una manera progresiva y espiralada que complejiza la manera de mirar, pensar y construir el trabajo docente”. Los contenidos de cada unidad curricular se organizan en torno a ejes de trabajo que constituyen construcciones conceptuales que prescriben el trabajo conjunto entre el taller y la práctica en terreno. Estos ejes, en los primeros dos años de la carrera son los siguientes:

Práctica Docente I Territorios, sujetos y prácticas educativas en la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires.

Práctica Docente II El trabajo docente en las instituciones de educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires.

Por otro lado, el DC concibe al Taller como un espacio de encuentro que habilita la conceptualización y reflexión a partir de marcos conceptuales e interpretativos, propiciando la desnaturalización de supuestos que subyacen a los saberes de sentido común incorporados socialmente. En este sentido el taller permite recuperar la “dimensión de la experiencia como productora de saberes desde el trabajo colectivo y colaborativo a partir de los ejes de trabajo, contenidos y finalidades de cada unidad curricular del CPD”. Esto podría dar lugar a tensiones entre los espacios de reflexión de la práctica y los de las materias pedagógicas ya que no se plantea una articulación entre estos campos y si bien se busca profundizar en el taller en los procesos de transformación que atraviesan las subjetividades, en tanto “resignifican espacios conocidos desde la experiencia vivida y se construyen como estudiantes del nivel superior y docentes en formación”, es menester que exista una articulación colaborativa entre los diferentes campos para que esto efectivamente sea posible (DC pág. 14).

Nos resulta interesante, a raíz de los aportes realizados por lxs docentes en las encuestas, señalar que el DC sostiene la necesidad de designar tiempos de acompañamiento de los procesos de análisis, planificación, conceptualización y reflexión pedagógica en las prácticas a partir de ciertos interrogantes y problemáticas⁴

⁴ ¿Qué lugar tiene el lenguaje en la construcción de los conocimientos? ¿Qué lugar ocupan las prácticas de lectura, de escritura y de oralidad en la enseñanza de una disciplina? ¿Qué rasgos discursivos propios tiene cada disciplina en particular? ¿Cómo propiciar una mirada crítica sobre las múltiples dimensiones que atraviesan al discurso en el ámbito académico? ¿Cómo contribuye la cultura digital a las prácticas de lectura, escritura y oralidad que se ejercen en la escuela? ¿Desde qué lugares simbólicos de enunciación se construyen y sostienen los discursos que se reproducen en la tarea docente? ¿Cómo interpelar a las prácticas de lectura, escritura y oralidad propias del ámbito docente desde la perspectiva de género? ¿Cómo propiciar prácticas lingüísticas que habiliten formas de enunciar más democráticas e inclusivas? ¿Qué lugar ocupa la escucha en los procesos de enseñanza? ¿Qué incidencia tiene el uso del lenguaje en la reflexión pedagógica? Estos son algunos de los interrogantes que el CPD debe asumir, en tanto dan lugar a la reflexión y a la producción de conocimiento sobre la tarea docente (DC pág.42)

que, en realidad, atraviesan todos los espacios de formación de lxs estudiantes del profesorado de Filosofía.

7. Conclusiones y perspectivas de investigación

La práctica educativa es un proceso que surge del cruce de los métodos de enseñanza que se decide instrumentar, para alcanzar determinados objetivos educativos, con un conjunto de componentes no explicitado en ellos pero igualmente presente. Nos referimos concretamente a aquellas representaciones, escenarios y actores emergentes de la biografía del docente en tanto lector, así como de su proceso de formación, que inciden plenamente en las prácticas de enseñanza, y fundamentalmente en el caso de la enseñanza de la lectura filosófica. Las prácticas educativas, que comprenden integralmente los procesos de enseñanza y de aprendizaje, están atravesadas tanto por el estilo de aprendizaje del alumnx como por el estilo de enseñanza que tiene el/la docente. El estilo de aprendizaje hace referencia al conjunto de características psicológicas, rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación de aprendizaje. Los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que lxs estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje.

Por otro lado, las prácticas educativas también dejan ver el estilo del docente, compuesto por un conjunto de condiciones que se exteriorizan en su manera de actuar, manifestando sus preferencias y aptitudes. Personalizar la educación implica admitir un estilo, una forma de ser docente, que supone una cierta normatividad en el quehacer educador. Envuelve, por lo tanto, un carácter de educador que tendrá particular incidencia en el estilo de aprendizaje de lxs estudiantes. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje constituyen procesos interpersonales. Así como no existen estilos de personalidad puros, tampoco hay estilos de aprendizaje puros, por lo cual resulta que todas las personas utilizan diversos estilos de aprendizaje, aunque uno de ellos pueda predominar por sobre otro. La personalidad de lxs docentes, su sensibilidad e implicación respecto de lxs estudiantes, componen además un verdadero factor mediador para el aprendizaje. Por esto, es necesario asumir que los estilos de aprendizaje son dinámicos, y es tarea de lxs educadores suscitar la toma de conciencia en lxs estudiantes sobre sus estilos de aprendizaje predominantes con el propósito de ampliarlos y reforzarlos.

El medio por excelencia para la educación es la actividad, y allí todo acto humano es educativo si favorece a la autorrealización de los sujetos. Según sostiene Carr “una característica definitoria de una práctica educativa es que constituye una actividad ética que se emprende para conseguir unos fines educativamente adecuados”. Por lo tanto, hay que reconocer que, en dicha actividad, la instrucción no es imparcial. La presentación de valores y disvalores es inseparable de la labor docente. El clima que se crea en la clase, la evaluación que se plantee, el procedimiento o las estrategias que constituyen “sospechas inteligentes aunque arriesgadas, acerca del camino más

adecuado que hay que tomar” (Camps: 1996) y la bibliografía que escoja el docente, consiguen darle a la práctica educativa una determinada orientación.

La lectura constituye un proceso de recuperación y aprehensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte y transmitidas por medio de algún tipo de código. No consiste esencialmente en una actividad neutra, sino que implica una interacción entre el conocimiento previo del lector, sus habilidades conceptuales, su cultura, sus creencias y determinadas estrategias procesales que tienen como fin la comprensión del texto escrito. Como docentes asumimos que somos poseedores de concepciones y representaciones que hemos construido acerca de la filosofía y acerca de la función que le atribuimos a la filosofía en la situación escolar. Estas representaciones no sólo han sido cimentadas por el trayecto de formación o en el desempeño profesional: también nuestras propias experiencias, vivencias, frustraciones y satisfacciones como profesorxs de filosofía tienen un peso decisivo y, muchas veces, logran imponerse por encima de los marcos teóricos que hayamos podido apropiarnos en el proceso de formación.

En un plano social y cultural las significaciones constituyen el producto de actores sociales particulares, pero no se remiten a una significación única sino que adquieren relevancia en la relación de lo individual a lo colectivo, de lo psicológico a lo social. Así, en el campo de la enseñanza de la filosofía en el ámbito escolar, cuando lxs docentes debemos afrontar la selección de un *corpus* de lecturas, como también definir las prácticas de aula de las cuales los hará objeto, indudablemente incidirá su propio camino como filósofx en el proceso de selección y en el planteo de actividades para lxs estudiantes. En los criterios de selección de los textos y en la propuesta de actividades de lectura y escritura, estarán incidiendo sus concepciones y representaciones acerca de la filosofía y sobre la función que le atribuye al ejercicio del filosofar en situación escolar.

El proceso pedagógico debe ser examinado en el contexto de la función social asignada a la educación en un momento histórico determinado. La educación actual se encuentra inserta en un contexto socio-económico propio del paradigma de la globalización y las tecnologías de la comunicación y la información. La sociedad conserva en todos sus ámbitos –incluido el espacio áulico– el paradigma dominante: el del consumo, la información mediatizada y cibernética, el marketing y el modelo publicitario. El mundo habla de velocidad, goce, competitividad, éxito, realización. El mundo habla bajo la regla del intercambio económico, generalizado a todos los aspectos de la vida, incluyendo los placeres y los afectos.⁵ Los nuevos paradigmas educativos y pedagógicos que reconocen que lxs alumnxs no sólo debe adquirir información sino también debe aprender estrategias cognitivas, es decir, procedimientos para adquirir, recuperar y usar información, deben plasmarse en un modelo educativo. El modelo constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas a partir de las cuales realiza nuevas construcciones, teniendo en cuenta que la construcción se realiza

⁵ Para un análisis más detallado de esta cuestión Cfr. Vazquez, M. ¿Qué deseamos cuando educamos? Una reflexión sobre la praxis educativa en tanto actividad filosófica. Disponible en <file:///C:/Users/Murie/Downloads/97-223-1-PB.pdf>

cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento, en la medida en que esto se lleve a cabo en interacción con otros, y de manera que sea un aprendizaje significativo para el individuo. Según esta perspectiva, los docentes son coordinadorxs, facilitadorxs, mediadorxs y, además, participantes en la construcción del conocimiento.

El hecho de que la socialización por medio de la educación se realiza mediada por la enseñanza de conocimientos, coloca a la educación en un género particular de socialización. La misma utiliza la transmisión de saberes con la finalidad de realizar una construcción de la subjetividad a nivel social. Pero, además, el hecho de que esta enseñanza sea de conocimientos legitimados públicamente, especifica el alcance de la definición propuesta. Así la educación “ni es mero desarrollo ni es mera socialización (...) ni es mera represión psicológica, ni es mera reproducción legitimadora del aparato de poder. La educación es un campo de mediaciones entre el desarrollo y la socialización, entre la naturaleza y la historia, entre el deseo y la ley, entre el poder crítico y el poder autoritario.” (Cullen, 2004: 24).

Bibliografía

Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.

CAMPS, A. Y COLOMER, T., Enseñar a leer, enseñar a comprender, Madrid, Celeste ediciones, 1996

Carr, W. “¿En qué consiste una práctica educativa?”, en *Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa práctica*, Madrid, 1996, pp96

Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. P. Coll, *Desarrollo psicológico y educación, Volumen II: Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Cullen, C. (2004). Racionalidad y educación, problemas teóricos y epistemológicos de la educación. En C. Cullen, *Filosofía, cultura y racionalidad crítica: nuevos caminos para pensar la educación* (pág. 25). Buenos Aires: Stella.

Foucault, M. (30-31 de Mayo de 1981). ¿Es importante pensar? (D. L. Eribon, Entrevistador)

Gimeno Sacristán, L., & Perez Gomes, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Eperiencia S.L.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. (. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (pág. 71). Barcelona: Gedisa.