



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

LA FORMACIÓN DIDÁCTICA INICIAL DEL LICENCIADO EN FILOSOFÍA

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
IVONNE FILIGRANA BARRIOS

TUTOR:
DR. MARIO RUEDA BELTRÁN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

CIUDAD UNIVERSITARIA, Cd. Mx. Diciembre de 2018.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis amados hijos, Ivonne, Miguel
Ángel y Zara Atenea: Por enseñarme
a amar la vida y ser siempre mi mejor
motivo para vivirla.

A mi amado esposo, Sergio: Por no
soltar mi mano y abrazar mi corazón
desde hace casi treinta años.

En recuerdo de mi padre, el Profesor Álvaro Filigrana Saavedra.

Y en memoria del Ing. Fausto Hernández Murillo.

ÍNDICE

DEDICATORIAS	2
ÍNDICE	3
AGRADECIMIENTOS	6
EPÍGRAFE	10
I. INTRODUCCIÓN	11
II. ANTECEDENTES	24
2.1 ESTADO DEL CONOCIMIENTO	24
a) ¿Qué se ha trabajado en México sobre Formación Docente?	25
b) ¿Qué se ha trabajado en el extranjero?	34
c) Aportes del Estado del Conocimiento a la presente investigación	38
2.2 ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN FILOSOFÍA EN LA FFYL DE LA UNAM.	42
a) Historia de la formación inicial del filósofo	42
b) Situación actual de la formación inicial del filósofo en “Enseñanza de la Filosofía”	43
III. APARTADO METODOLÓGICO	45
IV. ANÁLISIS CURRICULAR DE “ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA”	66
a) Bases teóricas para el análisis curricular	67

b) El programa oficial de “Enseñanza de la Filosofía”	73
c) Los programas de los profesores	74
d) Consideraciones sobre el programa oficial y los programas de los profesores	83
V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO	88
Orden de presentación de los resultados.	89
5.1 ¿QUÉ ES “ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA”?	91
5.1.1 Panorama general del significado que tiene la asignatura “Enseñanza de la Filosofía”.	106
5.2 FINALIDAD DE LA ASIGNATURA “ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA”.	108
5.2.1 Conclusiones generales sobre la finalidad de “Enseñanza de la Filosofía”	121
5.3 DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: ¿QUÉ DEBE SABER UN FILÓSOFO PARA ENSEÑAR FILOSOFÍA?	124
5.3.1 Conclusiones generales sobre la Didáctica de la Enseñanza de la Filosofía.	162
5.4 PROCESOS DE EVALUACIÓN EN “ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA”.	163
5.4.1 Conclusiones generales sobre los procesos de Evaluación en Enseñanza de la Filosofía	185
5.5 EXPECTATIVAS DOCENTES EN TORNO A LA FORMACIÓN INICIAL.	188

5.5.1 Conclusiones generales sobre las expectativas docentes en torno a la formación inicial de los filósofos.	197
5.6 “ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA” Y LA FFYL: RETOS Y APOYOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS FILÓSOFOS.	199
5.6.1 Conclusiones generales sobre los apoyos y los retos que enfrenta Enseñanza de la Filosofía como espacio de formación inicial.	208
5.7 CONSIDERACIONES FINALES SOBRE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO.	210
VI. CONCLUSIONES	212
6.1 Resumen de los resultados obtenidos a través de la Investigación de Campo	228
6.2 Aportes de la investigación al Campo de la Formación Inicial, y, en general, a la Teoría de la Formación	248
6.3 Propuestas realizadas por los profesores de Enseñanza de la Filosofía para consolidar la formación inicial	253
6.4 Propuestas para el fortalecimiento de Enseñanza de la Filosofía desde los resultados que arrojó esta investigación	258
6.5 Reflexiones finales para profesionales del campo de la Filosofía	261
6.6 Reflexiones finales para profesores universitarios	264
6.7 Reflexiones finales para profesionales del campo de la Pedagogía	266
VII. REFERENCIAS	271
VIII. ANEXO. ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS	280

AGRADECIMIENTOS

Esta última etapa de mi formación académica representa un camino arduo, lleno de grandes aprendizajes que jamás podría haber realizado sin contar con el apoyo de maravillosas personas en mi vida. Sin duda, la guía y el acompañamiento de ellas fue crucial para poder llegar al final de esta travesía. Aunque no encuentro las mejores palabras para agradecerles todo lo que han hecho por mí, dedico este apartado para hacerles saber el cariño, el respeto y la enorme admiración que les profeso.

Sin duda, mi familia ha sido el apoyo más importante para alcanzar la meta que me propuse hace algunos años de estudiar este Doctorado. Gracias a ustedes, mis amados hijos, **Ivonne, Miguel Ángel y Zara Atenea**, no sólo por motivarme cada día para superar mis propios límites, sino también por ser los mejores maestros que la vida me ha dado. Ivonne y Miguel Ángel, gracias por estar a mi lado, aún en las circunstancias más difíciles que hayamos podido imaginar. Sé que sin ustedes jamás habría logrado salvar todos los obstáculos que se nos presentaron. Siempre serán mi mejor ejemplo de que no existe nada en este mundo que no sea posible lograr. Gracias por todas las sonrisas, por todas las charlas, por todo lo que me han enseñado y que, de una u otra forma, atraviesa el sentido de este trabajo. Mis amados hijos mayores, ésta también es SU tesis. Zarita: mi mayor deseo es que un día podamos leer estas líneas juntas para que sepas que también has sido mi maestra en todo este proceso, que también has estado junto a mí, enseñándome que el amor hace posible cualquier sueño; eres *mi-santo-decir-sí*. Gracias también a ti, mi amado **Sergio**, mi esposo, mi primer y único amor, por estar junto a mí en cada momento, siempre alentándome para no darme por vencida, siempre cuidándome y demostrándome tu amor por encima de todo lo que se nos hubiese podido presentar. Gracias por escucharme con entusiasmo cada vez que te hablaba de mi investigación, de lo que veía en mis seminarios, de cada vivencia y aprendizaje que realicé durante este proceso. Gracias por despertar junto a mí cada día y hacerme tan feliz.

Agradezco también a la **Universidad Nacional Autónoma de México**, a la **Facultad de Filosofía y Letras**, a la **División de Estudios de Posgrado** y a la **Coordinación del Posgrado de Pedagogía** por la oportunidad que me brindaron al aceptarme en este

programa de Doctorado, bajo la guía de excelentísimos profesores y extraordinarios espacios educativos. El cariño y la admiración que siento por mi Universidad son infinitos, al igual que mi compromiso de poner siempre en alto el nombre de esta H. institución.

De igual forma, mi gratitud para el **Programa de Becas de Posgrado del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT)**, por el apoyo brindado a través de la Beca Nacional que me fue otorgada desde el semestre 2014-1 al semestre 2017-1, y que fue decisivo para la realización de esta investigación y la culminación de mis estudios de doctorado.

Deseo dedicar un agradecimiento sumamente especial a mi tutor, el **Dr. Mario Rueda Beltrán**: mi muy querido Dr. Rueda, jamás olvidaré la inmensa bondad con la que usted me tendió la mano cuando más lo he necesitado. Sus consejos y su guía han sido un parteaguas en todos los aspectos de mi vida. Gracias a usted, siento que he logrado superar mis propios límites, no sólo en lo que refiere al quehacer de la investigación, sino también por lo que implica tomar contacto con el mundo para conocerlo y conocerme mejor a mí misma. Lo que usted me ha enseñado ha logrado re-significarme en todos los aspectos. Pero, sobre todo, me llevo en el corazón su magnífico ejemplo, pues, además de ser un extraordinario tutor, es también un maravilloso ser humano. Siempre tuvo tiempo para leerme y recibirme para darme sus observaciones a mi trabajo, compartiendo conmigo sus opiniones, sus orientaciones y sus enseñanzas, pero, al mismo tiempo, creó el entorno propicio para que mis inquietudes tomaran forma en mi interior, emergiendo como lo han hecho en este trabajo, que es suyo y mío. Gracias por abrir su puerta para mí cuando todas las demás se me cerraron. Gracias por creer en mí, y por devolverme la confianza en mí misma; por apoyarme y motivarme para llegar al punto de mi vida en el que me encuentro hoy, pues usted ha sido decisivo para ello. Todo el cariño y la gratitud que le tengo no alcanzan a expresarse en estas líneas, pero, sin duda, tienen un lugar inmenso en mi corazón. Me llevo su ejemplo para toda la vida, porque ha sido un gran honor poder aprender de usted. Lo que más admiro en un docente es la congruencia entre lo que dice y sus actos. Querido Dr. Rueda, usted es quien mejor representa esa congruencia para mí. Por eso sus enseñanzas se han quedado grabadas en mi alma para siempre.

Asimismo, deseo dar las gracias a los académicos integrantes de mi comité tutorial por sus magníficas orientaciones para la realización de este trabajo:

A la **Dra. Concepción Barrón Tirado** por el inmenso apoyo que me brindó desde que tuve la oportunidad de ingresar a este programa de doctorado. Gracias, de todo corazón, Dra. Barrón, por ayudarme en ese comienzo que fue difícil. Jamás olvidaré sus enseñanzas, sus sabias palabras y todo lo que ha hecho por mí. Junto con el inmenso cariño y admiración que siento por usted, permanece en mi corazón el recuerdo de aquel día, en la Coordinación del Posgrado, cuando yo sentía que el mundo se me caía a pedazos, y usted me salvó, de muchas maneras... Sin usted, yo no estaría aquí. Gracias también, querida Dra. Barrón, por todas las valiosas orientaciones y observaciones que hizo a este trabajo y que, sin duda, lo enriquecieron enormemente.

A la **Dra. Norma Georgina Gutiérrez Serrano**: Querida Dra. Norma, mi eterna gratitud para usted por las grandes enseñanzas que ha compartido conmigo, y que han hecho que yo tenga una perspectiva más madura respecto de lo que implica investigar y ser docente. Sin duda, su seminario ha sido un parteaguas en mi vida académica y ello se ve reflejado en esta tesis. Gracias también por la revisión exhaustiva que hizo de la misma y que me fue de gran ayuda para mejorar muchísimo este trabajo, en todos los aspectos, desde la redacción hasta cuestiones epistemológicas muy importantes. De usted, me llevo todo, absolutamente todo, pues la admiro profundamente.

A la **Dra. Leticia Pogliaghi**: Mi gratitud para usted, Dra. Pogliaghi, por todo el tiempo que dedicó a la revisión de mi investigación, por el acompañamiento que me brindó desde el día en que nos conocimos, y por las magníficas observaciones que realizó a este trabajo, mismas que me permitieron darme cuenta de muchos aspectos y conceptos que necesitaba desarrollar y clarificar. Gracias a sus sugerencias y puntualizaciones, no sólo aprendí mucho más en este proceso, sino que también me fue posible incorporar esos aprendizajes para enriquecer esta mirada a la formación inicial. Gracias por contribuir notablemente a mi formación como pedagoga.

Al **Dr. Alejandro Canales**: Muchísimas gracias, Dr. Canales, por el tiempo que dedicó a la revisión de esta tesis y por las excelentes sugerencias y consejos para mejorarla. Sus aportes respecto de los aspectos metodológicos son de gran valor para este trabajo.

Un agradecimiento aparte para mi hija **Ivonne Camarillo Filigrana**, por todos los consejos que me dio en materia de escritura para que este trabajo se concretase de la mejor manera; así como por todas las ocasiones en que me ayudó a pulir la redacción de este y por las referencias de Bogart y Belting que compartió conmigo, pues, sin duda, enriquecieron muchísimo a esta investigación.

He reservado el último agradecimiento para **los profesores de Enseñanza de la Filosofía** que colaboraron en esta investigación. Por razones éticas no me es posible escribir aquí sus nombres, sin embargo, quiero decirles que este trabajo ha sido posible gracias a ustedes, que con la mayor apertura y disposición compartieron conmigo sus experiencias, sus ideas, sus percepciones, sus clases y, sobre todo, el inmenso amor que sienten por su disciplina y por su trabajo como docentes. Gracias por abrirme la puerta a ese hermoso mundo que es para ustedes Enseñanza de la Filosofía. Gracias por la confianza que depositaron en mí para llevar un mensaje muy importante a través de esta investigación; también por permitir un diálogo tan enriquecedor entre la Filosofía y la Pedagogía. Me llevo en el corazón cada charla, cada entrevista, cada clase observada, sus inquietudes, sus enseñanzas. Esta tesis es SUYA.

“Tuve la sensación de haber encontrado por fin al educador
y filósofo que durante tanto tiempo había buscado”.

Friedrich Nietzsche. *Schopenhauer como educador*.

I. INTRODUCCIÓN

El panorama educativo actual supone una multiplicidad de desafíos de carácter nacional que sugieren la necesidad de repensar la importancia de los procesos de formación docente en nuestro país.

La docencia, como tal, es una actividad fundamental para el desarrollo de cualquier sociedad. Creemos que no es factible pensar al progreso social al margen de instituciones educativas que ofrezcan a sus estudiantes prácticas docentes de calidad, es decir, prácticas tendientes a promover en las nuevas generaciones las habilidades necesarias para enfrentar los retos que supone la vida en nuestro tiempo. Por ende, resulta indispensable contar con profesores que tengan la pericia y los conocimientos específicos precisos para enseñar aquello que saben, sobre todo en el ámbito profesional. No obstante, no podemos partir de la idea de que la docencia es un acto que se ejerce exclusivamente a partir de la “vocación”. Si bien la vocación es un factor de gran importancia en el ejercicio docente, también lo es la formación que se tiene para enseñar.

La formación docente puede conceptualizarse como el proceso que permite adquirir una preparación metodológica, teórica e instrumental para el ejercicio de la práctica educativa (Morán; 1987). Bajo esta óptica, lo anterior nos lleva a considerar que “dar clases” no se concibe como una actividad factible de realizarse exitosamente al margen de una preparación adecuada para tal desempeño profesional. Si bien, los saberes disciplinares ocupan un lugar preponderante en la práctica de los profesores, también es cierto que el ejercicio de la docencia pensado como socialización de estos saberes demanda una formación tan importante como lo es la formación disciplinar. Por sí misma, la formación docente no garantiza el éxito en el ejercicio de la docencia, pero sí creemos que su ausencia en la formación de cualquier profesionista que se dedique a la enseñanza puede representar grandes vacíos en la comprensión de lo que implica el quehacer educativo.

La formación docente tiene lugar en diferentes momentos de la vida profesional de una persona que se dedique a la docencia, aunque es posible resumir estas intervenciones en dos grandes rubros: la formación inicial y la actualización continua. En el primer momento hacemos referencia, como veremos con mayor detalle en líneas posteriores, a la formación que se recibe a la par que se estudian contenidos disciplinares en una licenciatura. En cuanto al segundo momento, podemos decir que se trata de una formación que se recibe

cuando ya se es profesor y se tiene la necesidad de actualizar y modernizar los saberes que se ponen en juego al momento de enseñar.

Las instituciones de Educación Media Superior (EMS) han reconocido la importancia de la formación docente, sobre todo en estos últimos tiempos. Es por ello que la SEP, en colaboración con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), creó, a través del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) un Programa de Formación Docente en la EMS como “respuesta a las necesidades de formación y capacitación dentro de la RIEMS, cuyo referente es el perfil docente para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta, establecido mediante el Acuerdo Secretarial 447 (...)” (ANUIES; 2017). Lo mismo ocurre en el escenario de la Educación Superior, pues las diferentes universidades del país, a través de la ANUIES han impulsado diversos programas de formación docente, ofreciendo cursos dirigidos a sus profesores teniendo como objetivo el mejoramiento y la superación de su planta académica (ANIUES; 2018).

Vemos así cómo, en la escena nacional, la formación docente, entendida desde este segundo momento, es decir, como actualización continua detenta un lugar prioritario en la agenda educativa a nivel bachillerato y de educación superior. Por razones que de momento desconocemos, parece no ser así en lo tocante a la formación inicial¹, ya que no encontramos registros de programas complementarios a los currícula formales que orientan los planes de estudio de las licenciaturas, dirigidos a formar a los estudiantes para el ejercicio del rol docente dentro de su profesión. Esto no quiere decir que las instituciones de Educación Superior descuiden los procesos de formación inicial. A menudo, se incluyen en los planes de estudio de las licenciaturas, asignaturas que tienen por objetivo esta función, además, se llevan a cabo una serie de eventos (coloquios, seminarios, conferencias) que también tienen por finalidad dicho objetivo.

Con base en lo anterior, cabría afirmar que los procesos de formación inicial se perfilan como un campo de análisis relativamente nuevo. La formación inicial es un fenómeno que capta la atención de muchos pedagogos debido a que encierra todo un corpus de conocimiento dirigido a comprender cómo un profesionista se prepara para el ejercicio de la actividad docente mientras realiza sus estudios de licenciatura. Es, probablemente, en

¹ Sobre el concepto de Formación Inicial ahondaremos más adelante. Para efectos prácticos, la definiremos en este primer momento como la formación docente que reciben los estudiantes mientras cursan su carrera, con miras a la enseñanza de su campo de conocimiento (Reyes; 2001).

este primer momento de la formación docente cuando dicha preparación resulta crucial para el futuro desempeño del profesor en las aulas, ya que las primeras experiencias como enseñante suelen caracterizarse por grandes cuotas de incertidumbre y angustia hacia lo desconocido.

En este sentido, la labor de la formación docente como formación inicial dentro de los currícula de nivel licenciatura aparece como un elemento decisivo y clave, ya que las exigencias de la realidad actual cambian con constante fugacidad: “la realidad es dinámica, cambiante y contradictoria y hoy más que nunca la formación docente ha de encaminarse hacia el manejo de las incertidumbres, es decir, prepararse y preparar para el riesgo, el azar, lo inesperado y lo imprevisto, dejando atrás una visión estática del mundo” (Barrón; 2009).

Estos procesos de formación inicial se tornan aún más interesantes cuando su abordaje se realiza en carreras en donde las líneas profesionalizantes requieren ser constantemente repensadas y resignificadas a la luz de las vertiginosas demandas y los innumerables desafíos que entraña la vida laboral. Tal puede ser el caso de la carrera de Filosofía.

En 2008, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reestructuró los planes de estudio para el nivel medio superior, desapareciendo al área de humanidades y eliminando materias de carácter filosófico (Vargas; 2011), lo que generó un cuantioso descontento entre quienes se desempeñan al interior del campo de la Filosofía.

Recientemente, el diario *El Economista* publicó una nota en la que el Observatorio Laboral establece que la carrera de Filosofía se ubica en el cuarto lugar entre las profesiones que registran menos egresados con empleo, a la par de las que tienen que ver con los deportes y la docencia en el nivel medio superior (Vergara; 2015).

Por su parte, el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) publicó el año pasado la diferencia de salarios entre un licenciado en finanzas (\$20, 259) y un licenciado en Filosofía (\$7, 698), en promedio, ubicándose esta última como una de las 10 carreras con menos salario y con mayor índice de informalidad en nuestro país, (IMCO; 2016).

De igual forma, es posible apreciar que una buena parte de los egresados de la carrera de Filosofía se emplean en trabajos que tienen relación con el ámbito docente:

TABLA 1 Sectores en los que se desempeñan profesionalmente los egresados de la carrera de Filosofía. <i>Portal de Estadística Universitaria, 2018</i>		
“Principal ocupación en su trabajo Facultad de Filosofía y Letras – Filosofía 2015” ²		
PRINCIPAL OCUPACIÓN EN SU TRABAJO	FRECUENCIA	FRECUENCIA RELATIVA
1. Funcionario	2	3.92
2. Dueño de negocio	3	5.88
3. Profesor de educación básica	9	17.65
4. Profesor de educación superior	9	17.65
5. Profesor posgrado / investigador	1	1.96
6. Empleado de confianza	4	7.84
7. Empleado de base	3	5.88
8. Trabajador por su cuenta	9	17.65
9. Otro	11	21.57
10. No trabaja / No contestó	0	0
	51	100

(UNAM; 2018).

Como podemos apreciar en esta tabla, los egresados de la carrera de Filosofía impartida en la Universidad Nacional Autónoma de México que se dedican a alguna actividad relacionada con la docencia suman una frecuencia de 19/51 y una frecuencia relativa de 37.26/100, lo que nos permite inferir que la Enseñanza es una actividad que cobra notoria relevancia en el ejercicio profesional de los filósofos.

A lo largo del territorio mexicano, las políticas educativas han dejado sentir su impacto en lo concerniente al ámbito de la enseñanza de la Filosofía en la Educación Media Superior,

² Se toma en cuenta la estadística correspondiente al año 2015, debido a que corresponde al estudio más reciente que aparece publicado en el Portal de Estadística Universitaria – UNAM. No se encontraron bases de datos con esta misma información en relación con otras universidades en el país.

como podemos observar en los siguientes datos: En el Estado de México se sabe que, por cada 6 asignaturas de inglés y/o computación, hay 3 asignaturas dedicadas al área filosófica (Monroy; 2011). En Guadalajara, se estima que la filosofía ha experimentado una reducción significativa en las aulas de educación media superior, ya que las autoridades en este nivel educativo consideran que la resolución de problemas técnicos y prácticos adquiere mayor relevancia en relación con los saberes filosóficos (Mayorga; 2011). En Chiapas resalta el hecho de que asignaturas que deberían proponer contenidos de carácter filosófico se ven reducidas por los currícula de varias instituciones a una mera enseñanza de lo que ha sido la historia de la filosofía, desde el pensamiento chino hasta el siglo XIX; además de que varias asignaturas de Filosofía, en realidad sólo imparten contenidos de Lógica (Trejo; 2011). En la Ciudad de México la situación no es diferente, pues, además de esta problemática de contenidos, encontramos que no existen cursos de actualización docente para los profesores de Filosofía en instituciones de Educación Media Superior como el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), además de la imposibilidad de realizar trabajos de cuerpos colegiados, y el hecho de que algunas asignaturas de carácter eminentemente filosófico son impartidas por profesionistas de otras áreas (Pérez; 2011).

Estos datos, considerados en conjunto, apuntan a creer que la carrera de Filosofía puede estar presentando alguna posible crisis a nivel nacional en lo que respecta a la inserción de sus egresados en el ámbito laboral. Algunos autores consideran que estas dificultades se presentan en países como el nuestro, y, en general, en otras latitudes de América Latina, debido a que existe una fuerte tendencia a eliminar a la filosofía de la formación que reciben las nuevas generaciones, ya que predominan intereses de carácter productivista y consumista que son incompatibles con los saberes filosóficos (Vargas; 2011).

Más allá de esta situación, resulta vital considerar, para los efectos del presente trabajo, que, si bien el campo de acción de la Filosofía en México es diverso (sus egresados podrían colocarse en diferentes contextos laborales), una buena parte de los estudiantes de esta licenciatura incursionan en la docencia. Con base en los datos estadísticos proporcionados por el Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (IMCO), y la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del INEGI, se obtuvieron las siguientes cifras en el año 2014 a nivel nacional: “En total, 19, 505 estudiaron la carrera de Filosofía. Del total de profesionales a nivel nacional, 0.2% corresponde a quienes estudiaron esta carrera. (...)”

29% de quienes estudiaron la carrera de Filosofía trabaja en el sector de Servicios Educativos”.³

Partiendo de lo anterior, y considerando que, si bien existen numerosas estrategias de formación docente en las instituciones educativas de nuestro país, y diferentes momentos para su realización, en este trabajo deseamos enfocarnos en una de estas estrategias y en un momento definido: la formación inicial, lo cual nos lleva a preguntarnos, con gran interés *¿cómo es la preparación que los estudiantes de esta licenciatura reciben para ejercer la docencia?, ¿qué los habilita para ello?, ¿cómo son los procesos que intervienen en dicha formación?*

Dar respuesta a estas preguntas nos llevaría a pensar en una serie de investigaciones de complejo entramado, de tal suerte que es preciso delimitar el espectro de análisis para tener la posibilidad de observar a detalle estos pormenores. Así, surge una nueva interrogante: *¿cómo es la formación inicial que reciben los estudiantes de la licenciatura en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM?* Como ya hemos adelantado líneas arriba, al analizar el concepto de formación inicial hacemos referencia a la preparación que reciben los estudiantes de una licenciatura para realizar funciones relativas a la docencia o ejercer la profesión docente (Reyes; 2001:41). Este tipo de formación sólo se encuentra presente a lo largo de la licenciatura en cuestión en una asignatura específica: Enseñanza de la Filosofía. Por ende, esta investigación centra su universo de estudio en dicha asignatura y sus actores.

La investigación que aquí se presenta consistió en un estudio de caso que se interesa por las particularidades que revisten los procesos de formación inicial al interior de dicha asignatura. Aunque reconocemos que la riqueza de esta descansa en todos sus actores (docentes, estudiantes y autoridades universitarias) lo cierto es que, para poder realizar un primer abordaje al fenómeno mencionado, la finalidad de este trabajo se centra en conocer, a través de los profesores que la imparten, cuál es la esencia que da cuerpo a esta materia, cómo se enseña, qué implica enseñarla y cuáles son los retos que enfrenta actualmente. Para ello, hemos recurrido a la siguiente estructura capitular:

³ La fecha de corte de los datos que se incluyen en la página de IMCO se basa en el documento *Compara Carreras. Una herramienta sobre las consecuencias económicas de escoger una carrera*; publicado en abril de 2014, y consultado en el portal <http://imco.org.mx/wp-content/uploads/2014/04/20140404-Compara-Carreras1.pdf>

En primer lugar, se presenta un capítulo de ANTECEDENTES, en el que se emprende una investigación de corte documental que se dedica a explorar dos aspectos cruciales: el primero de ellos, relacionado con el estado del conocimiento en torno a los ejes de Formación y Formación Inicial, cuya finalidad reside en poder identificar qué se ha trabajado respecto del tema que nos ocupa. El segundo aspecto por tratar está en función de la situación que actualmente guarda la asignatura Enseñanza de la Filosofía en el contexto que le atañe como parte del currículum formal expresado en el Plan de Estudios de la carrera de Filosofía en la UNAM.

Posteriormente se presenta un capítulo dedicado a la descripción del APARTADO METODOLÓGICO, que tiene por objetivo mostrar los procesos de construcción de este trabajo, identificando así, al objeto de estudio, los objetivos de la investigación, la pregunta principal, la metodología que se aplicó -un estudio de caso intrínseco-, la construcción de ejes metodológicos que orientaron a los instrumentos (observación y entrevistas), y que tuvieron su origen en la revisión de algunos modelos de evaluación de la formación del profesorado; la justificación de la elección de los instrumentos, la elaboración de las guías de entrevista y de observación, el tipo de registro que se realizó para la recopilación de información en cada uno de los instrumentos, y la lógica que dio cuerpo al análisis de lo dicho por los actores y lo observado en las aulas. Este momento resulta clave para la comprensión de los resultados a los que arribó la investigación de campo, pues da cuenta de la postura metodológica y epistemológica que estructuró la forma de acercamiento a la realidad del caso en cuestión.

Inmediatamente después, se incluye un ANÁLISIS CURRICULAR de la asignatura Enseñanza de la Filosofía, cuyo propósito principal estriba en la posibilidad de mostrar elementos relacionales que faciliten la comprensión del contexto en el que se ha estructurado la materia, situación clave para edificar un panorama más amplio en relación con los procesos de formación inicial que tienen lugar al interior de ella. Este análisis se configuró a partir del currículum formal de los programas oficiales que los profesores que la imparten proporcionaron a la Facultad de Filosofía y Letras, y que se encuentran recopilados en el sitio web que corresponde a la asignatura. El producto de este apartado se concentra en una serie de rubros que permiten la comparación de las diversas orientaciones que cada profesor estructuró para la materia: horas de práctica y total de horas, modalidad, ubicación en el mapa curricular, objetivo general y objetivos particulares,

temario, técnicas de enseñanza, criterios de evaluación, relación entre los diversos elementos del currículum, aspectos comunes y diferencias.

Enseguida se incluye un apartado dedicado a exponer los RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO. Éste se encuentra dividido en función de los ejes metodológicos que orientaron la construcción de los instrumentos. Se abordan seis momentos nodales en sub-apartados que buscan rescatar:

- La índole de la asignatura, es decir, lo referente a los significados que para cada profesor posee la materia de Enseñanza de la Filosofía.
- La finalidad de la asignatura, es decir, las intenciones educativas que orientan su estructura.
- Las características de los saberes didácticos que se ponen en juego al momento de enseñar a enseñar Filosofía.
- Los procesos de evaluación del aprendizaje que ponen en marcha los profesores que imparten la asignatura.
- Las expectativas que cada docente tiene respecto de los procesos de formación inicial que tienen lugar en sus clases.
- La relación que establece la Facultad de Filosofía y Letras con la asignatura Enseñanza de la Filosofía.

Los resultados de la investigación de campo giran en torno a la observaciones y entrevistas realizadas a los profesores de la asignatura Enseñanza de la Filosofía, como se detallará más adelante, y se presentan siguiendo un orden particular, en el que primero se expone un fragmento seleccionado a partir de dichos instrumentos, resaltando con un subrayado lo que nos pareció sumamente significativo; después se realiza una revisión del mismo, que tiene por objetivo renombrarlo para captar en él la idea principal; posteriormente se incluye una interpretación en la que se busca realizar una especie de estructura que une al dato empírico y a las categorías teóricas y analíticas para darle sentido en relación con el objeto de estudio. Y, por último, se formula una conclusión que busca rescatar los aspectos más importantes de cada fragmento analizado. De las conclusiones que se ofrecen al final de cada uno de estos fragmentos se retomarán los aspectos nodales para poder presentar una visión de conjunto al final de cada uno de los puntos arriba mencionados y que corresponden a los ejes metodológicos que estructuraron a la investigación.

Ya al final de este trabajo, se presenta un apartado general de CONCLUSIONES que intenta rescatar los hallazgos a los que fue posible llegar a través del recorrido que supuso este proceso de producción de conocimiento. Da inicio con un resumen de los resultados obtenidos a través de la investigación de campo, en el que, además de exponer grosso modo los mismos, también se abordan temas emergentes, es decir, aspectos importantes que no formaban parte de las guías de observación y de entrevista pero que salieron a la luz durante la recogida de datos, y que permiten una mayor comprensión del fenómeno que supone la formación inicial. Enseguida se exponen los aportes que este trabajo busca realizar al campo de la Formación y la Formación Inicial. A continuación, se ensayan algunas propuestas realizadas por los profesores de Enseñanza de la Filosofía para consolidar los procesos de formación inicial al interior de su carrera, y propuestas para el fortalecimiento de la asignatura Enseñanza de la Filosofía. Por último, se presentan algunas reflexiones para los profesionales del campo de la Filosofía, para profesores universitarios y para profesionales del campo de la Pedagogía a partir de los saberes que hemos podido construir a lo largo de esta investigación.

Es a través de esta senda que se propone el abordaje de un tema que se inscribe en el panorama de la comprensión de los procesos de formación del profesorado en los estudiantes de la licenciatura en Filosofía. Por el rumbo que tomó la investigación de campo, es posible hacer mención de un aspecto de vital importancia: pensar a los procesos de formación inicial en lo tocante a la enseñanza de la filosofía, supone, también, reflexionar sobre su configuración no sólo en el ámbito que delimita a este estudio de caso. Si bien, antes de pensar en enseñar un contenido, es necesario pensar en la estructura disciplinar de ese contenido, entonces nos situamos ante un panorama más complejo: ¿qué es lo propio del quehacer filosófico?, ¿cuáles son las posibilidades de realización que éste encuentra en la escena laboral? Estos cuestionamientos son susceptibles de ser extrapolados hacia otros campos de conocimiento, incluso hacia la misma Pedagogía.

Y es que la relación entre la Pedagogía y otros campos de conocimiento -como el campo Filosófico- es un hecho que puede ser analizado a la luz de la inter y la multidisciplina. En este sentido, consideramos como algo necesario continuar tendiendo puentes entre estos campos que permitan un intercambio fructífero, y, en esta línea, podemos pensar a dichos intercambios, incluso, como una práctica inter-cultural, sobre todo si entendemos a la cultura como un concepto esencialmente semiótico, es decir, una urdimbre de significaciones (Geertz; 1987) que se entrelazan para la construcción de nuevas formas de

pensar lo humano. De omitir esta posibilidad, no sólo no estaríamos en condiciones de entender a nuestros procesos de producción de conocimiento como totalidades, sino que, además, podríamos pasar por alto el hecho de que también al interior de las disciplinas se concentran prácticas culturales. Los métodos y las metodologías que se implementan en la investigación pedagógica son prácticas que se han instituido desde ciertas maneras y que, a su vez, coadyuvan a que determinadas líneas de trabajo y formas de abordaje específicas se continúen instituyendo. Reconocer el componente cultural en estas formas de hacer favorece su comprensión, así como el tránsito hacia otras rutas y caminos, aún inexplorados, en lo que refiere al quehacer metodológico y epistemológico de nuestra disciplina.

“Enseñanza de la Filosofía” es una asignatura que presenta múltiples aversos, un espacio curricular que ha atravesado por diferentes obstáculos y que aún no tiene un destino cierto, pues los elementos que la han constituido -y que la continúan estructurando- son dinámicos, inaprehensibles. La formación inicial docente, es, por supuesto, una práctica académica, necesaria y útil al interior de los espacios universitarios, pero vale añadir que no es garantía de éxito en la esfera profesional. El ejercicio docente es también una práctica formativa. Los saberes teóricos y los saberes experienciales forman así una unidad indisoluble que es preciso analizar para comprender la magnitud del fenómeno que puede acercarnos al conocimiento del camino que han de recorrer los filósofos para enseñar su disciplina. Acaso trabajos como éste podrían contribuir al fortalecimiento de esta asignatura, en la medida en que intenta ser una especie de reflejo de las prácticas que la articulan, aunque es muy cierto que harían falta muchos más esfuerzos para estimar que se ha construido un panorama amplio y clarificador respecto del tema.

Lo anterior nos devuelve, inevitablemente, a lo que mencionábamos líneas arriba: la imperante necesidad del intercambio cultural entre los diversos campos de conocimiento que desempeñan un papel trascendental en el progreso de toda sociedad. Este trabajo de tesis supuso un viaje, un recorrido emprendido desde los referentes pedagógicos hacia el mundo de la formación inicial de los filósofos. Es una mirada, un vistazo mínimo, quizá ínfimo, al mar de complejidad que entrañan estos procesos. Se requiere mucho más todavía para poder concretar la comprensión de un fenómeno de tal envergadura. Pero estos intercambios enriquecen, aunque sea poco a poco, nuestras representaciones y en ello reside su valor.

De ellos emana incluso la constitución -inacabada, por cierto- de la identidad de una disciplina. Porque los procesos de construcción de la identidad tienen su base en el discernimiento de lo semejante y lo diferente. Cuando los pedagogos tomamos contacto con otros ámbitos, somos capaces de reconocer en ellos problemas que también se ciernen sobre el nuestro, y, al mismo tiempo, nos encontramos con formas de proceder distintas a las que ponemos en práctica. Cabe mencionar que en la licenciatura en Pedagogía que se ofrece en la UNAM (en sus diferentes modalidades y campus) no existe registro de espacios curriculares expresamente dedicados a la formación inicial, es decir, no hay asignaturas en donde se nos *enseñe a enseñar Pedagogía* (tomemos en cuenta que la Pedagogía es un campo de conocimiento que también necesita socializar sus saberes; la formación de pedagogos se inscribe en este rubro). Eso, por fuerza, ha de llevarnos a empatizar un poco con los filósofos, en el caso que presentamos a través de esta investigación, y, al mismo tiempo, a entender que muchos otros campos de conocimiento, hoy en día, corren la misma suerte.

De igual forma, este acercamiento al fenómeno de la formación inicial nos sugiere, en tanto profesionales de la educación, alternativas que se estructuran a la luz de nuestros referentes. Comunicar esas ideas, hacerlas visibles tanto para el campo pedagógico como para otros espacios de formación académica, representa, a todas luces, un intercambio cultural: “Sí, diferencia e identidad se configuran en tanto ejes de interpretación del actuar, del conocer y reconocer; así, más que basarnos en certezas o rápidos discursos de intervención sobre las supuestas diferencias -a eliminar- las identidades y desigualdades - como pertenencias toleradas- se nombran vertiginosamente como procesos interculturales” (Medina; 2013: 156).

Trabajos como el que aquí se presenta, no pueden suponer, en modo alguno, la obtención de respuestas acabadas a las interrogantes que le dieron origen. Sin embargo, ello no implica fracasos ni decepciones. En cambio, se trata de desarrollos sumamente prósperos, porque, si bien no se ha alcanzado todo lo buscado, la búsqueda, en sí misma, representa la ganancia, y ésta, a todas luces, se da al abrigo de la interculturalidad, pues se han conocido mundos inéditos, corporalidades ocultas, miradas originales, extrañas y remotas que, al final, derivaron en trayectos que ahora se traducen en escenarios aprehendidos y familiares. El contacto con la alteridad es, probablemente, el único camino hacia la evolución del pensamiento y hacia la consolidación de cualquier campo de conocimiento. Tal vez, por todo ello, las relaciones que intervienen entre las diversas esferas académicas

deberían proponerse formar una totalidad, a la manera en que alguna vez la concibió Mauss (1971), es decir, como una masa “hojaldrada”, constituida por una profusión de planos distintos, sí, pero adheridos.

Es posible que en este punto el lector se pregunte si acaso esta tesis es un trabajo sobre *interculturalidad*. No precisamente. Sin embargo, consideramos importante reconocer esta mirada en todos los procesos que constituyeron a esta investigación. Tratamos de rescatar al referente cultural para intentar explicar, más certeramente, lo que este trabajo representa para alguien cuya vida académica ha estado orientada, desde hace muchos años, desde el referente pedagógico, que es, a todas luces, también un referente cultural.

Así, sería bueno comenzar la lectura de este trabajo pensando a la producción de conocimiento en Pedagogía como una producción cultural, y, para ello, nos preguntamos y nos respondemos: “¿Qué es la cultura? Yo creo que la cultura es experiencia compartida. Y está en continuo movimiento. Las ideas son de hecho uno de los aspectos más contagiosos de la cultura humana. Imagínese una enorme llanura en una fría noche de invierno. Dispersas por la llanura brillan diversas hogueras, cada una de ellas con un grupo de gente apretados unos contra otros para mantenerse calientes. Las hogueras representan la experiencia compartida, o la cultura, de cada uno de los grupos alrededor del fuego. Imaginen que alguien se levanta y camina a través de esa fría, oscura y ventosa llanura hasta llegar a otro grupo reunido alrededor de otro fuego. Este acto de fuerza representa el intercambio cultural. Y así es como las ideas van de un lado a otro.” (Bogart; 2008: 41). Esta analogía ilustra, de manera muy certera, la intención que aquí se tiene respecto de la forma en la que se intenta *contribuir al saber pedagógico* con esta investigación. Este trabajo intenta ser, aunque sea un poco, como ese individuo que atraviesa las distancias entre fogatas y, en esa travesía, recoge experiencias que después comparte a los demás. Se ha querido ver en la formación inicial del filósofo un punto de partida para llevar reflexiones, de muy diversa índole, al campo pedagógico, al de la didáctica y al de la formación docente.

Para finalizar, es preciso señalar que este trabajo de investigación ha intentado pensar su objeto de estudio como un cúmulo de actos de significado⁴, es decir, como acciones culturales e interculturales, y, por ello mismo, logremos entenderlos en toda su dimensión

⁴ Entendemos aquí al significado, a la manera en que Jerome Brunner lo concibe: como “un fenómeno mediado culturalmente cuya existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos” (Brunner; 1991: 86).

como prácticas simbólicas que necesitan tratamientos especializados para acceder a su comprensión. Ejercitarnos en esa escucha del Otro, en ese acercamiento a lo diferente, jamás será una tarea sencilla, pero concebirnos a nosotros mismos como seres de lenguaje, de sentidos y significados culturales puede, sin duda, servir para el establecimiento de esos vínculos, de esos puentes que tanta falta nos hacen en un mundo en el que es probable que el egocentrismo y la intolerancia permeen todas las capas sociales, incluso, en lo que respecta a los procesos de investigación.

II. ANTECEDENTES

En el presente apartado se busca exponer la situación actual que guardan dos aspectos decisivos del objeto de estudio en cuestión, a saber, la Formación Inicial de los estudiantes de la Licenciatura en Filosofía. El primero de ellos rescata lo que hasta el momento se ha trabajado sobre el tema como línea de investigación; mientras que el segundo hace referencia a la situación curricular que guarda la asignatura en la que se concreta el presente estudio de caso: “Enseñanza de la Filosofía”, sin que lo anterior constituya, propiamente, un análisis curricular (mismo que será objeto de un apartado ulterior), ya que tiene la intención de mostrar al lector una descripción detallada del panorama académico que guarda dicha asignatura al momento de la elaboración de este trabajo.

2.1 ESTADO DEL CONOCIMIENTO

Entendemos al Estado del Conocimiento como una especie de retrospectiva conceptual en la que encuentran lugar las voces que se han interesado por temas similares al nuestro y que han dejado una valiosa contribución para la comunidad académica con sus investigaciones sobre ello, de tal suerte que resulta indispensable emprender un recorrido por esos trabajos que entrañan una pluralidad de miradas y caminos que conducen, genealógicamente, a la comprensión de fenómenos vinculados al que aquí nos interesa. De no emprender esta recapitulación, se corre el riesgo de abordar en solitario lo que en realidad es una tarea que debe pensarse en conjunto.

Así, este apartado constituye un tratamiento de corte documental que busca retomar algunas de las principales travesías emprendidas en las últimas décadas con respecto al tema de la Formación Docente tanto en nuestro país como en el resto de América Latina y, concretamente, al de la Formación Inicial. Se trata de saber desde qué enfoques se ha conceptualizado a la Formación en estos sentidos, para intentar comprender mejor el horizonte hacia el cual se dirigieron los esfuerzos de esta tesis en lo tocante a la situación que guarda actualmente la formación inicial de los estudiantes de la licenciatura en Filosofía de la UNAM.

La investigación documental sobre estas representaciones e integraciones supone, además, tener presente que toda producción de conocimiento es una actividad social “en la cual se entrelazan una variedad de acciones, experiencias, situaciones y actores diversos a través de momentos singulares. (...) se trata de un hacer colectivo que tiene una

distribución social (...) y que, a su vez, y, sobre todo, está socialmente distribuido” (Gutiérrez; 2016: 17). Pensar en esta distribución social implica, necesariamente, entender esa multiplicidad de miradas sobre la Formación Docente y la Formación Inicial, como aproximaciones de muy variada índole que enriquecen los esfuerzos por reflexionar sobre estos fenómenos *en comunidad*.

a) ¿Qué se ha trabajado en México sobre Formación Docente?

Se revisaron algunos documentos acerca de las investigaciones realizadas en materia de Formación (Ducoing: 2005), y se encontró que existen trabajos orientados a producir conocimiento en torno al concepto de Formación desde diversos ángulos: la filosofía de la Educación, la práctica áulica y el docente.

En lo tocante a la primera, los trabajos estuvieron orientados a rastrear el concepto de Formación, un término que no es sencillo definir debido a la complejidad que entraña en sí mismo. A lo largo de décadas, los investigadores se han preocupado por esclarecer los problemas de índole semántica que reviste este concepto, ya que, a menudo, suele utilizarse como sinónimo de “Educación”, no obstante, la Formación detenta características particulares que le atribuyen un sentido propio.

Resulta sumamente difícil adoptar aquí una posición unívoca, ya que los conceptos son polisémicos, y más aún cuando se trata de categorías tan abstractas como “Educación” y “Formación”, pues en la literatura especializada éstas revisten tantos significados como autores las trabajan. No obstante, nos parece oportuno establecer una diferencia entre ambas. Comencemos por decir que es posible intentar educar a un individuo, pero es imposible “formar al Otro”. Esto se debe a que, a diferencia del fenómeno educativo, el formativo tiene relación con las prácticas y la reflexión sobre las mismas que configura y estructura a la experiencia personal. Si bien, la Educación se apoya en el aprendizaje, éste no es, al final, más que un fenómeno reflejo y reactivo. Es posible aprender algo sin que haya de por medio una reflexión o una construcción compleja de la experiencia a partir de lo aprendido y de una interreflexión de la vivencia común. Sin embargo, la formación es un acto que no puede tener lugar al margen de dicha construcción (Honore; 1980).

Por otra parte, cabe señalar que la Educación tiene como fundamento un acto volitivo, en la medida en que se trata de algo planificado con una intención definida y traducida en objetivos de aprendizaje o en intenciones educativas que aluden a la adquisición de

determinadas características o capacidades. En su caso, la Formación tiene más relación con la acción de “(...) adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma” (Ferry; 1997: 53). Así, es posible distinguir que la formación, aunque se trata de un fenómeno estrechamente vinculado con la educación, la enseñanza y el aprendizaje, se caracteriza por el hecho de que el individuo se forma a sí mismo a partir de la reflexión, la interreflexión y la construcción de la experiencia. Es decir, si bien en la educación se habla de un proceso en el que un individuo incorpora a su esquema cognitivo una serie de disposiciones para desempeñarse de una manera determinada, lo cierto es que la formación reconoce que esta incorporación no se da de igual manera de un individuo a otro, ya que cada ser humano significa y resignifica lo vivido de muy diversa índole, tomando como base su referente biográfico. En la formación, se interpreta lo aprendido a partir de experiencias previas muy particulares, mismas que no se encuentran contempladas en ningún currículum formal, lo que explica por qué cada persona se configura de manera singular a pesar de que haya recibido la misma educación que otros.

Es posible que los trabajos que se presentan a continuación no hagan esta distinción de la misma manera, o bien, que su concepto de Formación sea diferente, no obstante, hay en ellos una línea común que tiene relación con la diferenciación semántica que acabamos de realizar: se ve a la formación como una *trans-formación* del ser humano, a partir de la cual su calidad de vida, a nivel personal y colectivo, puede incrementarse notoriamente en sus diversos ámbitos de desempeño.

Esto último constituyó la principal preocupación de los trabajos mencionados, mismos que, a partir de diferentes referentes filosóficos (formación desde la tradición griega, la filosofía hegeliana, la neo-kantiana y la hermenéutica analógica.), se aventuraron a pensar la especificidad de la Formación en nuestros días, analizándola, incluso, desde categorías humanístico-sociales como la *praxis* y la *póiesis*, las dimensiones de interioridad-exterioridad, la reconstrucción social y la identidad.

En esta línea también es posible apreciar la preocupación de los investigadores por los diversos ámbitos en los que ocurre el fenómeno formativo, siendo uno de los más recientes el de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), y tan en boga. Asimismo, fue posible observar un sólido interés por los aspectos formativos en aspectos relacionados con la profesionalización de la docencia -“la visión profesionalizante de la práctica docente” (Ducoing; 2005), la Formación Docente y el Currículum, o bien, el campo de las Competencias, pues se localizaron trabajos que abordaron la formación de docentes

desde diversos enfoques: políticas de formación, nociones de formación (por ejemplo, la profesionalización de la docencia, o el enfoque instrumental en la formación de profesores) y la formación desde la representación de los profesores.

Se comprende, entonces, que el objetivo de estos esfuerzos giraba en torno a la intención de dar cuenta de las experiencias de formación vinculadas a procedimientos de diseño y rediseño curricular, metodologías, y uso de nuevas tecnologías, dejando ver, así, cómo la visión de los protagonistas de estos procesos resulta crucial al querer comprender lo esencial del acto formativo.

Dentro de este grupo de investigaciones se situaron los desarrollos dirigidos a explorar los procesos de formación inicial de profesores. De estos trabajos lo que más nos interesa aquí es el hecho de que la Formación Inicial adquiere, en estas investigaciones, una connotación peculiar que puede ser entendida como “aquella proyectada expresamente para los académicos que se incorporan a la docencia en las instituciones de educación superior y que, por carecer de una formación pedagógica, son invitados a participar en programas de formación docente” (Ducoing; 2005).

Toparnos con este concepto supuso una revaloración del significado con el que concebimos a la Formación Inicial en esta tesis. Los significados no son unívocos, es decir, a menudo se inscriben en una polisemia que obedece al contexto desde el cual se enuncia el autor que los nombra. ¿Cuál ha sido el problema en cuestión? Reside en el hecho de que, para los efectos de esta tesis, la Formación Inicial también puede denotar la que reciben los estudiantes de licenciatura con el expreso fin de ser preparados para el futuro ejercicio de funciones docentes relacionadas con su profesión; mientras que la definición que priva en la mayoría de las investigaciones la ubica como parte de los procesos de formación y actualización del profesorado.

Cabe señalar que, después de reflexionar acerca de cuál sería la significación más adecuada para nombrar el fenómeno que se inscribe en la preparación que reciben los estudiantes de alguna licenciatura para el ejercicio de funciones docentes, hemos preferido llamarlo “Formación Inicial”, tal como se estableció líneas arriba, ya que este último concepto nos permite evocar, de manera más acorde con la visión de esta tesis esa “preparación profesional para la docencia (especializada en algún nivel o área educativa) con obtención de un título de licenciatura que avala el ejercicio de la misma” (Greybeck, et

al: 2009). La delimitación del concepto que hemos operado aquí permitió la revisión de trabajos académicos más relacionados con el tema que nos ocupa.

Continuando con este recorrido, y centrándonos en el ámbito de la vida institucional y en el de las políticas educativas, encontramos trabajos muy interesantes que hacen de los procesos de formación docente su objeto de estudio. Sin duda, el papel de la Formación Docente es determinante en la estructura de las instituciones educativas, ya que el actuar de sus miembros no puede concebirse al margen de ésta. Los desarrollos teóricos al respecto ponen de manifiesto los retos que enfrentan estas instituciones en América Latina actualmente.

En lo tocante al ámbito de la Ética y la formación moral y axiológica, los desarrollos teóricos producidos en relación con la Formación Docente durante las últimas décadas se interesan por temas como la formación para la democracia, la interculturalidad y la formación cívica. Estas investigaciones se ocuparon del papel del profesor y de los elementos que participan en la práctica docente, así como de los que configuran el quehacer del maestro y la inscripción institucional de dicho quehacer: “De ahí se derivan algunas consideraciones sobre la relación entre la formación y las prácticas docentes en espacios disciplinares puntuales, aunque muy diversos, tales como la física, las matemáticas, las ingenierías, las ciencias básicas, las ciencias naturales, las lenguas extranjeras, la biomedicina, la educación física, entre otros” (Ducoing; 2005).

Algunos trabajos buscaron analizar los programas de formación y capacitación de docentes, con el fin de establecer los contextos en los que se han llevado a cabo evaluaciones sobre aquellos (Quesada; 1980). En muchos de ellos, la prioridad consistió en mostrar algunos de los procedimientos utilizados en este tipo de evaluaciones, lo que nos condujo a considerar que la idea de *buen docente* depende del entorno institucional desde el cual se concibe a la docencia. Y es que tal idea, como todo acto de significado, es un acto *topológico*, ya que depende, en mucho, del lugar desde el cual se enuncia un concepto. Las instituciones son producciones humanas, son *sentidos* producidos desde *lo humano*, es por ello por lo que resulta imposible pensar en significaciones unívocas. Si bien, los actos de intersubjetividad e interculturalidad suponen significados compartidos (objetivaciones) (Berger y Luckmann; 1968), no todo lo que se comparte es adoptado fielmente por los lugares en donde se ha realizado esa socialización. Así, aunque pueden existir muchas coincidencias entre las instituciones educativas respecto a la forma de conceptualizar a la

docencia, ocurre que cada una de ellas definirá para sí misma, de manera muy particular, lo que entiende por esa actividad.

Continuando con la búsqueda de trabajos relacionados con el tema que aquí nos ocupa, es decir, concretamente con el de la Formación Inicial, se localizó un trabajo sumamente interesante cuyo objeto de estudio se construyó sobre la idea de formación docente para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias biológicas en el bachillerato de la UNAM. En él se parte de la premisa de que los biólogos no reciben formación docente “A pesar de que la docencia es una de las actividades principales de los biólogos, los programas académicos del área no forman para esta actividad, como lo muestran los resultados obtenidos por el Comité de Ciencias Naturales y Exactas de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); en consecuencia, las instituciones en las que imparten clases los egresados de dichos programas, deben asumir la responsabilidad de formar a sus docentes conforme a la filosofía educativa que sustentan” (Álvarez: 2001). El abordaje de esta problemática se realizó a partir de la aplicación de un modelo de formación docente a un caso particular, con el objetivo de pasar del nivel de abstracción a un caso específico y así confrontar lo que se propone en el plano de la teoría con lo que subyace en la realidad. Si bien la producción teórica es orientadora de sentidos, también ocurre que en la puesta en marcha de dichas prefiguraciones ocurren procesos de re-interpretación que son dignos de ser considerados si lo que se quiere es conocer cómo se estructuran las prácticas en las que la teoría toma concreción. Sin duda, se trata de un trabajo que guarda estrecha relación con el objetivo de esta tesis, pues se reconoce la importancia que tiene la formación para la docencia en un campo de conocimiento en el que los contenidos de orden profesionalizante ocupan un sitio preponderante.

De manera semejante, se revisó otro estudio cuya finalidad reside en explorar los pormenores de la formación de personal académico en el nivel superior. En dicho trabajo se afirma que, el que la necesidad de formación docente sea evidente, no facilita esta tarea, pues, de acuerdo con los resultados de dicha investigación, hay muchos factores que influyen su consecución, la limitan e, incluso, pueden llegar a entorpecerla e impedirla (Arredondo; 1980). Se trata de elementos culturales en torno a los significados que se atribuyen socialmente al rol del estudiante, del docente y de la institución. Se sugirió que esta problemática planteaba no sólo la necesidad de formación del profesorado, sino también del personal responsable de asuntos académicos y administrativos. También se expone que no se busca someter al profesor a programas escolarizados, sino que todo ello

realza la urgencia de pensar en un proceso más amplio de superación académica que implique, a su vez, la solución de contratiempos de índole institucional. Además, se destaca la importancia de las prácticas de instituciones dedicadas a la formación del personal académico, como instancias que ofrecen espacios de estudio y reflexión acerca de los problemas inherentes al quehacer docente.

En una línea muy similar, se localizó una publicación que examinó el problema de la formación de personal académico en la ENEP (hoy FES) Iztacala. En este documento se analiza el trayecto que han presentado, al pasar del tiempo, las condiciones en las que los profesores de Iztacala se iniciaron en la labor docente. La investigación en cuestión buscó describir los pormenores de los planes modulares, así como la evolución de sus programas de formación docente. Este esfuerzo apostó por encontrar la integración de enfoques disciplinares con enfoques pedagógicos bajo un esquema didáctico genérico que pugnaba por articular contenido y método de enseñanza. Los investigadores resaltaron la urgencia de ver a la formación de la docencia como una “tarea necesaria, fundamental, problemática y abierta al análisis continuo” (Fernández; 1982).

Análogamente, realizamos el hallazgo de un estudio dedicado a la formación y práctica profesional de los docentes desde un enfoque constructivista, crítico y reflexivo, en donde se retomó una experiencia en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Uno de los puntos álgidos de este trabajo consistió en la elaboración de un concepto de Formación Docente que concibe a ésta como una práctica que *trasciende* a las actividades de entrenamiento o mera capacitación para el ejercicio de la docencia. Así, la Formación docente se enunció, desde estos referentes, como “un proceso que propicia la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas para el ejercicio profesional en el aula” (Díaz: 2002).

También en el contexto del Colegio de Ciencias y Humanidades, se ubicó un artículo elaborado a partir de una experiencia de investigación que rescató el problema de la formación docente a partir del discurso de los profesores de esta institución. Dicha aproximación tuvo como principal propósito, desde una postura cualitativa-interpretativa, dar respuesta a las interrogantes acerca de cómo se articulan las prácticas discursivas en torno a la formación de profesores en el CCH, cómo *aprehenden* el significado de formación, y si es posible construir la identidad de los formadores de profesores en dicha institución. En este documento, se presentó un estado del conocimiento que contempló situaciones muy interesantes, sobre todo el hecho de que en él quedó registrada la evidencia de lo que

el sujeto investigador identificó como vacíos que aluden una deficiente atención en lo tocante al estudio de la formación de profesores en tal contexto. Los desarrollos que se incluyeron en ese estado del conocimiento se centraban, principalmente, en el formador de nivel superior (en sus características y prácticas), y en menor medida a los formadores de nivel medio superior.

En cuanto al concepto de formación, la experiencia anterior encontró que la producción en este rubro cobró fuerza a partir de la década de los ochenta, siendo así que la mayoría de los trabajos se concentró en la recopilación de narrativas y reflexiones en torno a este fenómeno. Cabe añadir que dicha investigación recupera a la categoría de formación desde un referente gadameriano que la concibe como un elemento ligado a la cultura y al desarrollo de capacidades y habilidades, por lo que se tuvo como finalidad dar voz a los diversos actores involucrados en estos procesos resaltando la importancia que tiene para ellos el reconocimiento de su labor: “Ver y ser visto, encontrar y encontrarse en la formación fueron parte de la historia de la formación de profesores en CCH y de su historia como profesor formador” (Fragoso; 2009).

A finales de la década de los noventa se puso en marcha un proyecto piloto, avalado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), cuyo principal objetivo se dirigía a encontrar alternativas para reformar las prácticas académicas en el bachillerato. En tres años, el proyecto “Para una formación permanente” reunió la participación de diez instituciones de Educación Media Superior en nueve entidades del país. Este proyecto contempló, entre otras medidas, acciones dirigidas al fortalecimiento de la formación docente, tendientes a mejorar la enseñanza en dicho nivel: “Si los maestros adoptan programas revisados e implementan un nuevo enfoque de aprendizaje más contextualizado, entonces requieren de una extensa capacitación (*extensive in-service training*). El proveer de recursos y fascículos de alta calidad no es suficiente por sí mismo. De forma similar, si los maestros usan formas válidas y confiables de evaluación y certificación y proveen de información a los alumnos sobre su progreso, entonces se necesitará de un programa mayor de capacitación para poder ofrecer actualización a un mayor número de profesores sobre nuevos enfoques de evaluación estudiantil” (Zorrilla; 2015: 46). Los resultados de este proyecto piloto fueron alentadores: se logró una mejora sustancial en el desempeño de los alumnos regulares en seis semestres.

Por su parte, en 2011, la Universidad Autónoma Metropolitana estableció en su “Plan de Desarrollo Institucional 2011-2014” una serie de acciones a poner en marcha mediante un proyecto de intervención que constaba de un curso taller en el que los profesores investigadores de esta casa de estudios elaboraran propuestas para mejorar sus capacidades docentes (capacidades genéricas de comunicación verbal y de conocimientos en el campo de las matemáticas que se aplican en cada licenciatura que se imparte en dicha universidad). Después de esta experiencia de intervención se implementó un cuestionario de trece preguntas, aplicado de manera anónima y con fines de seguimiento para evaluar el impacto de esta. Se exploraron rubros como la opinión de los profesores acerca de la preparación académica con la que llegan los alumnos a su materia al inicio del curso, el diagnóstico que hacen del aprendizaje previo de sus estudiantes, las capacidades de adaptación y flexibilidad que muestran ante las demandas particulares de los aprendizajes de sus alumnos, los cambios que experimentaron en su forma de dar retroalimentación a los estudiantes después de haber tomado el curso taller, la medida en que modificaron sus prácticas después del mismo, entre otros aspectos. Los resultados arrojaron que la mayoría de los docentes experimentaron una mejora en su desempeño después de haber tomado las capacitaciones brindadas a través del curso taller (Zorrilla; 2015).

El tema de los programas de formación del profesorado en el nivel superior y el de la evaluación de la formación docente en este mismo rubro, se han consolidado en lo tocante a la investigación pedagógica que se ha producido en los últimos años. Sobre esta línea nos encontramos con otro trabajo que expone, siguiendo esta tendencia, que la formación docente deviene de aquellos aprendizajes que el maestro realiza en su calidad de actor inmerso en los procesos de formación que quedan a su cargo (Luna; 2013). Se trata de un trabajo sumamente interesante porque sacó a la luz un problema de gran importancia: Si en la formación inicial los docentes en ciernes reciben una preparación pedagógica para enseñar ¿qué pasa con los constantes cambios que, en materia de paradigmas teóricos, tienen lugar en nuestro país? ¿Cuál es, entonces, la utilidad de la formación inicial, tomando en cuenta que los profesores deben enfrentarse a los vertiginosos y radicales cambios que continuamente se producen en el panorama epistemológico que orienta al Sistema Educativo, toda vez que se renuevan las políticas gubernamentales en este sentido? La autora de dicha investigación reconoció que es necesaria, pero, al mismo tiempo se preguntó ¿cómo entenderla a la luz de los cambios que supone la producción de conocimiento en materia pedagógica? Si un docente en ciernes es formado para enseñar

bajo un determinado esquema teórico, ¿qué pasará si dicho paradigma resulta relegado y sustituido por otro muy distinto? Probablemente la importancia de la formación inicial implica, bajo esta óptica, un punto de partida para la práctica docente, un punto que debe evolucionar a la par que se descubren nuevos modelos pedagógicos, pero que, además, debería preparar a los docentes para comprender, analizar, interpretar y llevar a la práctica los descubrimientos teóricos que se realizan en torno al problema de la enseñanza. En última instancia, también valdría considerar que, dentro de las competencias docentes, podría contarse el deseo de continuar actualizándose en el ámbito teórico.

Otro punto de gran valor en este trabajo que estamos comentando se encuentra dado por la descripción que la autora de este realizó acerca del tipo de aproximaciones que había en aquel entonces en materia de evaluación de la formación, siendo así que pudo recuperar dos desarrollos dedicados a dicho tema en la última década: uno de ellos se dedicó a evaluar el aprendizaje de profesores a partir de una modificación curricular basada en métodos cualitativos. El otro tuvo por objeto determinar si había un vínculo entre la formación y la actualización continua de los profesores, y el índice de aprobación de los alumnos en un periodo de tiempo determinado. Esta construcción no dejó de abordar las diferentes propuestas de modelos de evaluación de la formación de profesores, que son estrategias que permiten analizar el impacto de una determinada acción formativa, ya sea a través de mediciones, o bien, a través de registros observacionales y su correspondiente análisis, todo ello con la finalidad de tomar las decisiones más acertadas para producir una mejora sustancial en estos procesos (Nelli; 2011). Dicho análisis permitió encontrar que estos modelos tomaron como base la experiencia de los participantes de la formación, mientras que la institución quedaba relegada a un lugar secundario. La investigación concluyó entonces que en México resulta incipiente la investigación que se realiza acerca de la evaluación de programas de formación del profesorado.

Hasta aquí, hemos realizado un recorrido por las diferentes miradas que toman por objeto de estudio a la Formación Docente en nuestro país, sin embargo, también resulta necesario tomar en consideración otras perspectivas emanadas desde diversos referentes culturales.

b) ¿Qué se ha trabajado en el extranjero?

Como acabamos de mencionar arriba, conviene rescatar aquellos trabajos que fue posible ubicar en la escena internacional, ya que la diferencia contextual incide, de manera significativa, en las formas de conceptualizar al fenómeno formativo.

Se pudo identificar una investigación española de corte cuantitativo que implementó un cuestionario aplicado a 191 docentes para diagnosticar sus necesidades de formación, pues el objeto de estudio se construyó sobre el diagnóstico de necesidades de formación docente en la Universidad Politécnica de Madrid (González; 2007). Este trabajo planteó un contraste entre la docencia tradicional y la docencia como orientación o tutoría. También buscó identificar una serie de necesidades de formación docente y reflexionar sobre los puntos que debe incluir el diseño de estrategias dirigidas a proporcionar este tipo de formación. Al tener como eje un concepto de docencia como *orientación permanente*, el estudio arroja que esta idea no se contemplaba en las políticas educativas del tiempo en el que se llevó a cabo la investigación. El diagnóstico permitió a las investigadoras reconocer la necesidad de implementar otras estrategias de formación docente, mismas que, en su opinión, deben ser “flexibles y contextualizadas, integrar la teoría y la práctica profesional y propiciar la reflexión crítica y comprometida del profesorado con su desempeño profesional.” (González; 2007: 12). Como podemos observar, el significado de *docencia* va experimentando grandes transformaciones al pasar del tiempo. Si bien, hace mucho tiempo, ésta era definida a partir de ciertas competencias (como práctica meramente expositiva, por ejemplo), hoy en día, éstas expanden sus límites para considerarla también como un ejercicio de acompañamiento que debe realizar el profesor con sus estudiantes en los procesos formativos.

Pasando a otra investigación, propiamente en el territorio chileno, nos detendremos brevemente en una publicación que se encaminó a trabajar sobre la diferencia que existe entre la formación que se brinda en las normales y en las aulas universitarias (Zemelman; 2012). Su objetivo consistió en comparar los principales rasgos de la formación de los profesores de las Escuelas Normales contrastados con los rasgos de la formación inicial docente en Chile. Este estudio se realizó a través de la deconstrucción histórica de la influencia europea en las escuelas Normales de Chile, desde sus orígenes. También se llevó a cabo un comparativo entre los currícula de formación docente universitaria y los de las escuelas Normales, cuyos resultados se inscribieron en una contribución dirigida a rescatar el papel y los desafíos del docente normalista. Paralelamente, las investigadoras

rescataron la importancia de que la formación docente que se ofrece en las Normales contemplase la urgencia de superar una marcada tendencia a la homogeneización, apoyándose para esto en los valores culturales, la interdisciplina y la vinculación de la teoría con los problemas sociales. Se reconoce, entonces, como un punto álgido en la formación de los docentes normalistas, la imperiosa necesidad de contar con referentes teóricos que les permitan dar sentido a su práctica en las aulas.

Prosiguiendo con el tema y el mismo país, otro trabajo chileno que tuvo por objeto analizar los procesos de formación docente se centró en las diferentes nociones de ciudadanía y democracia que poseen los estudiantes y docentes de las carreras de Pedagogía y Educación Parvularia de la Universidad del Bío Bío, en Chile, y la importancia que le atribuyen al desarrollo de este concepto en los procesos de formación inicial, todo ello desde el paradigma de las representaciones sociales (Cárcamo; 2008). El estudio aportó reflexiones trascendentales acerca de la necesidad de construir adecuadamente las nociones de ciudadanía y democracia en los futuros docentes. Implementó un análisis temático que pudiese establecer concordancias y diferencias en el discurso de los sujetos de estudio, sus nociones de ciudadanía y la importancia que le atribuían en los procesos de formación docente. Concluyó que los académicos y los estudiantes afirman y reconocen el vínculo existente entre las prácticas de carácter pedagógico y el desarrollo de la ciudadanía, pero, al mismo tiempo, este reconocimiento no trasciende a los espacios áulicos, de tal suerte que no es posible encontrar dichas prácticas en otro tipo de instancias universitarias que vayan más allá de los salones de clase. Aquí, es posible observar uno de los grandes retos de la Formación: se puede formar para la convivencia escolar, pero, si las condiciones socio-políticas y económicas de una región impiden la puesta en marcha de las competencias adquiridas gracias a esa formación, y, por el contrario, las limitan o anulan, el individuo formado se encuentra ante una encrucijada, principalmente de carácter moral, ante la cual, quizá, la principal solución se inscriba en la acción que el individuo debe realizar para la transformación de su entorno social, político y cultural.

Una tesis proveniente también de Chile se dedicó a analizar cuál es el valor que le confieren los profesores de filosofía a su formación inicial docente en relación con su desempeño en el ámbito de la enseñanza, para poder sopesar la pertinencia de los programas destinados a esta formación en el posgrado. En este país, la licenciatura en Filosofía está reservada para la formación profesional, y el posgrado para la formación pedagógica (docente). Este trabajo es el que tiene más similitud con el objeto de estudio que aquí nos ocupa. Se trata

de una investigación de corte cualitativo con enfoque comprensivo que se centró en un estudio de casos múltiples (o colectivo), contemplando un muestreo intencional de cinco profesores que apenas comienzan su trayectoria docente en universidades públicas y privadas. En las conclusiones se establece que los profesores se sintieron “arrojados a la escuela” por sus instituciones de educación superior, mismas que parecían mostrar un desconocimiento casi total respecto de las distintas realidades a las que se insertan los profesores de filosofía. Se termina sugiriendo que las universidades establezcan vínculos con las instituciones académicas que emplearán a sus egresados para conocer mejor sus demandas y adecuar la formación que ofrecen a partir de éstas, ya que los docentes que participaron en esta investigación consideran que su formación inicial no tuvo gran impacto al momento de insertarse en el aula (Beas; 2014).

Y así, hemos llegado al final de este recuento de trabajos académicos que oscilaron en torno al tema de la Formación Docente y la Formación Inicial. Como nos es posible constatar, se trata de empeños colectivos en función de una producción de conocimiento tendiente al acercamiento de múltiples realidades que se viven en lo que respecta a la preparación que reciben los profesores para ejercer su práctica educativa, con el fin de que el campo pedagógico pueda enriquecer su mirada hacia estos problemas y sugerir, en un momento dado, líneas de acción para enfrentar los desafíos que supone el quehacer docente en México, España y América Latina. La resignificación de paradigmas, nociones y conceptos, la identificación del componente institucional y del contexto de los profesores, su trayectoria y sus representaciones acerca de estos fenómenos, resaltan aquí como elementos constitutivos del pensamiento pedagógico que orientó a estas enriquecedoras experiencias de investigación.

Lo anterior nos permite ubicar a estos temas como una preocupación académica colectiva, un reto al que hay que responder sumándonos a esa comunidad que se pregunta qué ocurre con la formación de los docentes en diversos contextos, planos, sentidos, temporalidades y latitudes. Tal adhesión es, probablemente, la condición vital para lograr que la Pedagogía continúe por ese camino de análisis, observación y reflexión sobre los hechos educativos, que la caracteriza como una disciplina en permanente construcción.

Por último, en lo que respecta al tema de la formación inicial docente -que, propiamente, es el que más nos ocupa aquí-, fue posible localizar una publicación uruguaya de gran interés que aborda el tópico de las *tendencias en materia de formación inicial docente*. Para ello, los investigadores analizaron los casos de Estados Unidos, Australia, Inglaterra, Holanda,

Finlandia y Suecia (Vaillant; 2012), partiendo de la base de que las prácticas formativas en estos contextos internacionales pueden servir para la reflexión del fenómeno de la formación inicial docente en América Latina, por supuesto, guardando la distancia correspondiente en lo que respecta a las diferencias culturales. Las investigadoras consideran que en nuestro continente se descuidan las prácticas de formación inicial, debido a que se tiene la idea generalizada de que “todo lo que [un docente] necesita [para enseñar] es conocimiento de la materia, el resto es una pérdida de tiempo (...), [y que] cualquier persona razonablemente inteligente puede enseñar” (Vaillant; 2012). Podemos observar, entonces, cómo las investigadoras han tenido contacto con un contexto en el que, aparentemente, la formación docente en general y la formación inicial en particular, no son valoradas por considerarse que la enseñanza no es una competencia que se adquiere a través de procesos formativos, sino que, pareciera que la competencia docente se atribuye a habilidades innatas o experienciales del individuo. A través de procesos de ubicación y categorización, las investigadoras concretaron un estudio en el que se reúne una síntesis de información, acompañada por reflexiones y propuestas para la consolidación de la formación inicial en América Latina.

Los resultados de dicho trabajo arrojan que se presentan transformaciones significativas en Holanda, Reino Unido, Suecia y Finlandia, ya que en estos países se está dando un creciente interés por impulsar políticas educativas que fortalezcan la formación inicial de los docentes, generando mecanismos innovadores para su mejora. En países como Estados Unidos y Australia, por su parte, fue posible observar un notorio impulso a los mecanismos de evaluación estandarizados y a la acreditación de instituciones formadoras (Vaillant; 2012). Un aspecto sumamente relevante que se rescata en esta investigación está dado en las conclusiones, cuando se advierte que es necesario *reconstruir* a la formación docente, es decir, darle una nueva connotación acorde a los desafíos de la época que vivimos, y, para ello, no sólo se requiere de estrategias de formación inicial adecuadas, sino también del mejoramiento de las condiciones de trabajo de los profesores, ya que este factor parece incidir decisivamente en la calidad de su desempeño. De acuerdo con este estudio, las experiencias analizadas en Holanda, Reino Unido, Suecia, Finlandia, Estados Unidos y Australia dejan ver un creciente impulso hacia el desarrollo autónomo de los profesores, rompiendo así con la visión paternalista que durante mucho tiempo pareciera haber orientado los procesos de capacitación y formación de éstos (Vaillant; 2012). Si bien esta investigación tuvo por objetivo la recopilación de información y el análisis de las diversas estrategias de formación inicial en estos países, también es verdad que concluye

reconociendo la necesidad de realizar otros estudios que den cuenta de las posibilidades que existen en los diversos países de América Latina para retomar dichas iniciativas, centrándose, por supuesto, en el contexto particular de cada nación.

Esto último, aunado a todo lo que se ha expuesto en este apartado, representa, a todas luces, el punto de partida de la presente investigación, ya que reconocemos la importancia de generar nuevo conocimiento en torno a los procesos de formación inicial que tienen lugar en nuestro país actualmente. Para concretar mejor esta idea es preciso desglosar brevemente los aportes que estos desarrollos teóricos añaden a nuestro propósito.

c) Aportes del Estado del Conocimiento a la presente investigación

Sin duda, existen muchísimos trabajos que se inscriben dentro del campo de la formación, la formación docente y la formación inicial. Realizar un recuento exhaustivo de todos ellos quizá es un asunto que escapa a los intereses y objetivos que aquí nos ocupan. Vale puntualizar, entonces que en el presente trabajo rescatamos sólo aquéllos cuya estructura resulta sumamente relevante para los propósitos de éste.

Con base en lo expuesto en el apartado anterior, podemos arribar a una serie de concreciones respecto del Estado del Conocimiento en materia de Formación y de Formación inicial:

Como podemos apreciar, es posible distinguir algunas diferencias respecto del concepto de formación inicial en los trabajos revisados. Por esta razón, consideramos que la revisión de los documentos citados ha sido de gran utilidad para plantear la necesidad de profundizar en dicho concepto, esto con el objetivo de discernir al término *formación inicial* como el apropiado para nombrar la formación que reciben los estudiantes de la licenciatura en Filosofía para el futuro ejercicio de la docencia, en la asignatura Enseñanza de la Filosofía.

También hemos podido constatar la existencia de pocos trabajos que centran, de manera minuciosa, sus diversas metodologías en el discurso de los profesores como protagonistas de los procesos de formación. La inmensa mayoría de los trabajos procura dar cuenta de los procesos de formación con base en otro tipo de estrategias heurísticas. Esto último hace que, en lo personal, surja el interés y la motivación por realizar un análisis de los procesos de formación inicial a partir de la exploración de lo dicho por los profesores que tienen a su cargo la asignatura de Enseñanza de la Filosofía.

Otro aspecto que resulta importante mencionar, es que fue posible ubicar varios trabajos que abordan el problema de la formación docente desde un enfoque experimental que permite conceptualizar a este fenómeno a partir de planteamientos y referentes orientados, precisamente, por una determinada visión epistemológica. En el presente trabajo consideramos que éste es un punto de partida para intentar nuevas aproximaciones que sean el resultado de un tratamiento que explore caminos alternos a dicho encuadre y, por ende, complementarios para la producción de conocimiento. Es decir, se trata de intentar una estrategia que, apelando a otro tipo de metodología, pueda proporcionarnos, en conjunción con lo que ya se ha trabajado desde el enfoque experimental, un panorama complementario acerca del fenómeno de la formación inicial.

Durante la revisión de los trabajos que se presentan en este apartado, despertaron nuestro interés los marcos teóricos que analizan al concepto de Formación desde un sentido y una conceptualización que se desprenden del paradigma gadameriano, el cual, por cierto, la concibe como práctica tendiente a la realización de ideales culturales. Se trata de un concepto que parte de aspectos deontológicos más que ontológicos (es decir, de una idea que muestra más lo que se *debe* hacer, que lo que *es*). Por supuesto, reconocemos que uno de los principales ejes de los procesos formativos reside, precisamente, en aportar prescripciones que permitan concretar la adquisición de objetivos culturales. No obstante, la finalidad de este trabajo se sitúa en otro plano. En esta investigación no se pretende concebir al estudio de los procesos de formación como una reflexión que toma como base el estado ideal de ésta, ya que ello implicaría, en última instancia y desde el referente personal de la autora de esta tesis, terminar juzgando las prácticas de los actores inmersos en ellos en función de los preceptos gadamerianos, situación que, probablemente, se desvía de nuestra intención, y que corre el riesgo de convertirse en una valoración en la que lo diferente se desaprueba. Consideramos, así, que cada contexto educativo genera un concepto con significados particulares acerca de sus prácticas, y el sentido⁵ de la formación no escapa a esta situación, por lo que, antes que reflexionar sobre ella, esperamos conocer sus principales configuraciones.

De igual modo, después de emprender este recorrido nos es posible afirmar la existencia de investigaciones que parten del paradigma de la evaluación comparada, modelo que nos parece sumamente interesante y enriquecedor pero que no entraría en los propósitos del presente trabajo. La evaluación comparada que se realizó en dichos desarrollos aborda los

⁵ Sobre la connotación que manejamos respecto del término “sentido”, ahondaremos más adelante.

conceptos de Formación y Docencia con una profundidad arrolladora, así como arroja indiscutibles luces en torno a los fenómenos educativos que se analizaron en esas publicaciones. Un ejemplo de lo anterior está dado por la forma en la que estas significaciones se trabajan en la Facultad de Estudios Superiores de Aragón, hecho que resulta impresionante. No obstante, para las condiciones, los referentes y los intereses propios de quien realiza esta investigación, conviene más situarse, primeramente, en una lógica de *desentrañamiento* de dichos conceptos en un espacio definido, mucho antes que pensar en un estudio comparado.

La razón de lo anterior estriba en que solamente fue posible rastrear un trabajo que aborda expresamente el problema de la formación inicial en el campo de la Filosofía, pero lo hace desde una metodología diferente (a pesar de que también retoma el estudio de casos), por lo que se hace necesario un tratamiento inductivo que comience por analizar un contexto particular, sin perder de vista que, al final de esta tesis, se realizan reflexiones que sugieren la exploración de otros objetos de estudio, y, sería entonces cuando una metodología comparativa nos parezca pertinente. Principalmente por esta razón es que aquí se ha optado por recurrir a la metodología de estudios de caso, en especial por la que orienta los estudios de casos intrínsecos, sobre lo cual profundizaremos más adelante.

Para finalizar, no queremos dejar de mencionar el enorme aporte que significó para esta tesis el haber podido localizar en uno de los trabajos revisados la referencia a diferentes modelos de evaluación de la formación de profesores, ya que ello derivó en una serie de orientaciones que dieron forma al guión de entrevistas que forma parte de los instrumentos empleados para el abordaje del objeto de estudio que nos ocupa.

Es innegable que la revisión emprendida respecto de las investigaciones presentadas en este apartado logró clarificar, en mucho, el camino a seguir en esta tesis, es decir, permitió delimitar los alcances, los objetivos, los sujetos y el lugar de la investigación, el tipo de metodología a implementar, la orientación epistemológica que se incorpora en lo tocante a las bases teóricas que van estructurando el análisis de los datos, y, sobre todo, es indispensable mencionar que el trabajo que se presenta en este estado del conocimiento hizo surgir nuestro propósito de contribuir a ampliar lo que hasta el momento se sabe respecto de la Formación Inicial, intentando su estudio desde una mirada que busca ser complementaria a las representaciones que aquí se han incluido en torno al tema.

Esto se debe, en buena medida, a que el trayecto que se ofrece aquí proporcionó las herramientas necesarias para responder a dos interrogantes cruciales: ¿qué se ha hecho en lo que refiere al tema de la Formación Docente, y, concretamente al de la Formación Inicial, en materia de investigación?, y ¿cómo se han trabajado esos objetos de estudio, tanto en nuestro país como en la escena internacional? Si bien, estas interrogantes constituyen el punto de partida de esta tesis, también son partes constitutivas del punto de llegada, pues más adelante, en el apartado de Conclusiones, tendremos oportunidad de retomar la información incluida aquí, con la finalidad de dar respuesta a una última interrogante, a saber: **¿qué es lo que el presente trabajo ha podido aportar al Campo de la Formación, a partir de los resultados y los análisis que presentamos en esta investigación?**

Los acercamientos al tema de la Formación Docente y la Formación Inicial presentados aquí denotan, en última instancia, diversos modos en los que los diferentes investigadores construyeron su experiencia sobre dichos tópicos. Así, el propósito de esta tesis está dado también por ese deseo de *acercarnos lo más posible al conocimiento de esa experiencia*, es decir, generar una experiencia propia en torno a estos objetos de estudio.

Esta recopilación también posibilita ensayar una manera de entender que estos fenómenos pueden ser pensados en colectividad, que no se están pensando en solitario, sino que todo el conocimiento que se produzca alrededor del tema es una construcción social (Gutiérrez; 2016).

Una vez expuesto lo anterior, resulta necesario profundizar un poco en torno a los antecedentes y la situación actual del fenómeno que aquí nos ocupa, y, para ello, hemos reservado el siguiente apartado.

2.2 ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL LICENCIADO EN FILOSOFÍA EN LA FFYL DE LA UNAM.

Ya hemos visto en el punto anterior cuál es el estado que guardan las investigaciones en lo tocante al tema de Formación y, concretamente, al tópico de la Formación Inicial, de tal suerte que, aquí, ya contamos con un panorama un poco más amplio que nos permite darnos una idea general del asunto que continuaremos desarrollando.

Para afinar todavía más esa visión que vamos construyendo, es necesario mostrar en el presente apartado algunos antecedentes del fenómeno que nos ocupa y la situación que guarda actualmente el único espacio dedicado expresamente a la formación inicial de los filósofos dentro de un contexto delimitado y particular: la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, dado que, como se ha venido exponiendo, ésta es la trama en la que se estructura nuestro estudio de caso.

a) Historia de la formación inicial del filósofo

Teniendo como origen la Escuela Nacional de Altos Estudios, la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se ha consolidado, a lo largo del tiempo, como uno de los espacios más importantes, incluso a nivel mundial, en lo que respecta a la enseñanza de las Humanidades. Desde sus orígenes se estableció que tenía un papel muy importante en la formación de docentes, ya que, en el Artículo Tercero de la Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios, promulgada en 1908, queda asentado lo siguiente en lo tocante a sus funciones: “Formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales” (UNAM; 1985).

Ya, en 1924, se opera una profunda reestructuración de la Escuela Nacional de Altos Estudios, y queda convertida en la Facultad de Filosofía y Letras, nombre con el que la conocemos hoy en día.

La preparación de docentes en diversas disciplinas fue, desde el inicio, el objetivo de la formación impartida en la Facultad. Esto se debe, probablemente, a que, desde sus inicios, albergó también a la Escuela Normal Superior, y sólo hasta el año de 1934 quedaron divididas (González; 1994).

El plan de estudios de la carrera de Filosofía publicado en 1927 reconoce, en un documento rubricado por Alfonso Caso, Pedro C. Sánchez, y Carmen Ramos, entre otros, que la

función docente es uno de los objetivos de la formación que brinda: “Así al mismo tiempo que la Facultad es un centro de producción cultural formará especialistas que pueden más tarde ser útiles para la investigación o para la enseñanza, según lo prefieran” (UNAM; 2013).

Desde sus inicios, la carrera de Filosofía formó parte del corpus de disciplinas que se enseñan en la Facultad de Filosofía y Letras. El objetivo de la formación filosófica que se ha impartido en sus aulas ha variado poco a lo largo de los años, concretándose actualmente como sigue: “proporcionar a los alumnos una formación sólida y plural por medio del análisis y el conocimiento crítico de los temas y problemas filosóficos desde diversos enfoques teóricos y metodológicos; contribuir al desarrollo de las habilidades requeridas en la investigación y la enseñanza de la filosofía” (UNAM; 2012). Como es posible apreciar, la enseñanza de la Filosofía adquiere una importancia preponderante en la formación de los filósofos, ya que se reconoce como uno de sus campos de actuación en la sociedad mexicana.

En el plan de estudios aprobado en 1979 se designaba a Didáctica de la Filosofía, como espacio dedicado a la formación inicial de los filósofos, se trataba de una asignatura impartida en el sexto semestre. Posteriormente, con la aprobación del plan de estudios que rige actualmente, promulgado en 1998, la asignatura cambia de nombre y ahora se llama “Enseñanza de la Filosofía”.

b) Situación actual de la formación inicial del filósofo en “Enseñanza de la Filosofía”

“Enseñanza de la Filosofía” es una asignatura que se ubica en el plan de estudios de 1998, obedece a un esquema de tronco común que se imparte en el 5º semestre de la licenciatura por 5 profesores y suma un total de 8 créditos. Es considerada dentro de este plan como la única materia orientada expresamente a la preparación docente de los futuros Licenciados en Filosofía. No obstante, es posible constatar en el plan de 1998, que sus objetivos giran en torno a suscitar en los estudiantes la reflexión sobre lo concerniente a la enseñanza de la Filosofía, así como sobre el quehacer del Filósofo. Asimismo, la estructura curricular en la que se inserta la asignatura concibe a la docencia como una actividad subordinada a la investigación, y a la Didáctica pareciera asociársele con técnicas y recursos para la *transmisión* de los saberes filosóficos: “Que el alumno aprenda a organizar y sistematizar la transmisión de esta experiencia [es decir, de la enseñanza de la Filosofía]” (UNAM; 2017),

es uno de los objetivos que aparecen en el plan de 1998. Aunque es verdad que algunos contenidos del programa oficial de la asignatura hacen referencia al análisis de los fundamentos teóricos de la enseñanza de la Filosofía, otro, por su parte, vuelve a sugerirnos esta idea: “Aplicación práctica de las variables instrumentales y metodológicas. Elaboración y proposición de modelos propios de programas de cursos de filosofía y de planeación y desarrollo de las clases” (UNAM; 2017).

Es importante mencionar que un antecedente inmediato de la asignatura se encuentra en el Plan de Estudios de 1979, en el que aparece una materia de carácter obligatorio, impartida en el sexto semestre, con el nombre de “Didáctica de la Filosofía”. Incluso, en el plan que operaba antes de 1992, había tres asignaturas con la misma finalidad que hoy tiene “Enseñanza de la Filosofía”: “Filosofía de la Educación”, “Práctica docente dirigida” y “Enseñanza de la Filosofía”. Con la modificación curricular operada en 1998, los contenidos de estas tres asignaturas se fusionan y se crea “Enseñanza de la Filosofía”.

Ahora, si bien es cierto que existe en el Plan de 1998 -el vigente- una orientación definida para la asignatura, también es importante mencionar que la libertad de cátedra que caracteriza a la UNAM permite que cada uno de los cinco docentes que la imparte, estructure su propio programa de estudios, en función del sentido y el significado que para ellos reviste esta materia. Sobre esta trama de significados se estructura esta investigación, y los mismos podrán observarse a detalle en el apartado reservado para mostrar los resultados que se obtuvieron a partir de las entrevistas y las observaciones que se llevaron a cabo. No obstante, antes resulta necesario describir cómo se planificó el abordaje que permitió acercarse a esos significados.

III. APARTADO METODOLÓGICO

Como ya se ha adelantado en los puntos anteriores, esta investigación se ha estructurado como un estudio de caso, cuyo **objeto de estudio** consiste en *la formación inicial que la Licenciatura en Filosofía promueve a través de la asignatura “Enseñanza de la Filosofía” en la FFyL de la UNAM*. Es decir, el corazón de este trabajo descansa sobre la base de que no sabemos, a ciencia cierta, cómo es la preparación que reciben los futuros filósofos para ser docentes. Para ello, se concretó el siguiente **objetivo general**:

Analizar las prácticas de formación inicial que estructuran y llevan a cabo los profesores de la asignatura Enseñanza de la Filosofía, a través de un estudio de caso.

Referirnos al análisis de las prácticas relacionadas con la formación inicial de los filósofos implica contemplar la complejidad de los factores que intervienen en estos procesos. Para clarificar aún más esta noción de “prácticas”, se recurre al concepto proporcionado por León Olivé, para quien la *práctica* es un “complejo de acciones humanas, realizadas por agentes intencionales, orientadas por representaciones (...) y que tienen una estructura axiológica, es decir, normativo-valorativa” (Olivé; 2004 :10). Las prácticas de formación inicial son, en este sentido, prácticas axiológicas, o, mejor dicho, prácticas que develan un contenido axiológico existente, tanto en el ordenamiento que constituye al Plan de Estudios y a “Enseñanza de la Filosofía”, como también en la orientación que cada uno de los profesores da a la asignatura en cuestión.

Una vez expuesto el *quid* de esta investigación, contenido en el Objetivo General, es necesario puntualizar cuáles fueron los objetivos específicos que orientaron este trabajo, es decir, los aspectos dedicados a concretar las acciones que debieron ponerse en marcha para la consecución de tal finalidad. Estos objetivos quedaron como sigue:

- Analizar los programas de la asignatura Enseñanza de la Filosofía.
- Analizar las prácticas de los profesores de la asignatura Enseñanza de la Filosofía.
- Analizar las representaciones que tienen los profesores de Enseñanza de la Filosofía respecto de las prácticas de formación inicial en dicha asignatura.

En un principio se tenía contemplado un cuarto objetivo específico relacionado con el análisis de las percepciones que tenían los estudiantes respecto de lo que habían conseguido aprender en “Enseñanza de la Filosofía”. Aunque creemos que tal abordaje resulta indispensable para mostrar un panorama más completo de lo que implican los procesos de formación inicial al interior de Enseñanza de la Filosofía, ello excede, desafortunadamente, los recursos de la presente investigación, ya que consideramos que el tratamiento metodológico que habría que implementar para recuperar la riqueza de la experiencia estudiantil en este ámbito debería ser de una índole específica y merecería ser desarrollado en un trabajo dedicado expresamente a tal propósito.

Como podrá inferirse ya en este momento, la **pregunta de investigación** que sirvió como eje para la estructuración de los elementos presentados arriba fue la siguiente: *¿Cuáles son las prácticas que ponen en marcha los profesores de la asignatura “Enseñanza de la Filosofía” para orientar y preparar a los futuros filósofos en el ejercicio de la docencia a nivel superior y medio superior?*

En lo que refiere a **los sujetos de estudio**, proporcionamos unos datos de carácter general, con la finalidad de dar una idea de los contextos de enunciación, pero procurando cuidar en todo momento su anonimato. Se trata de cuatro docentes⁶, de género masculino, que tienen en común ser profesores de asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras (sólo uno de ellos es profesor de tiempo completo, pero no en dicho lugar). Sus años de experiencia como docentes en la FFyL van desde los 5 hasta los 29, e impartiendo la asignatura de Enseñanza de la Filosofía tienen 18, 6, 4 y 3 años, respectivamente. Todos ellos son filósofos de formación, dos de ellos con estudios de Doctorado, y dos con estudios de Maestría en Filosofía. Algunos incursionaron en la docencia impartiendo clases particulares y de regularización en diversas áreas del conocimiento, y otros comenzaron directamente a dar clases de filosofía en algún bachillerato o licenciatura. La mayoría reconoce que sus profesores, principalmente cuando cursaron la licenciatura, fueron determinantes en su deseo por dedicarse a la docencia y en el estilo docente que adoptarían años después. Algunos han organizado y/o participado en talleres, proyectos y coloquios que han tenido como tema central la Enseñanza de la Filosofía.

⁶ Originalmente, los profesores que imparten Enseñanza de la Filosofía son cinco. Desafortunadamente, no fue posible entrar en contacto con el quinto profesor, por lo que la investigación de campo no pudo contemplarlo. No obstante, el análisis curricular que se presenta en este trabajo sí incluye el programa del quinto profesor, en un esfuerzo por mostrar un panorama más completo de lo que es la asignatura.

El lugar de la investigación no sólo se ubica en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, sino que está dado, principalmente, por la asignatura Enseñanza de la Filosofía, que, como ya referimos al final del apartado anterior, es una materia de tronco común que se imparte en el 5º semestre de la licenciatura, otorgando un total de 8 créditos. Es el único espacio curricular del plan de estudios de 1998 destinado expresamente para la formación inicial docente de los filósofos.

En lo tocante a la **metodología** elegida para el tratamiento científico del objeto de estudio, este proyecto se concibe como una investigación de corte cualitativo que se concreta en un estudio de caso intrínseco y se apoya en modelos de evaluación de la formación del profesorado para delimitar sus alcances.

Esto obedece a la siguiente justificación: la formación inicial es un fenómeno que puede ser trabajado de diversas maneras, dependiendo del centro universitario en donde ésta tenga lugar, y también en función del área de conocimientos en la que se implementen estos procesos formativos. Ante esta pluralidad de enfoques, una investigación que tiene por objetivo dar cuenta de algunos aspectos que integran al complejo entramado que supone la formación inicial de los futuros filósofos, debería comenzar por desentrañar las particularidades y características que revisten los métodos, técnicas y situaciones de carácter formativo en tal ámbito. Por ello, cabe señalar que, para poder explorar estos pormenores a profundidad y dando cuenta de toda la complejidad que se entretiene en ellos, la metodología idónea consiste, precisamente, en **un estudio de caso**.

No obstante, también es de crucial importancia distinguir qué tipo de estudio de caso conviene para los fines de esta investigación. R. Stake (2007) distingue entre tres tipos de estudio de casos: el intrínseco, el instrumental y el colectivo, siendo estos dos últimos, estudios en los que puede analizarse más de un caso, con miras a comprender una problemática que se presenta en ellos con cierto grado de generalidad; mientras que el primero, es decir, el estudio de casos intrínseco se centra sobre un caso particular: “El caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso, y podemos llamar a nuestro trabajo estudio intrínseco de casos” (Stake; 2007: 16).

Con base en lo anterior, y, considerando que la presente investigación busca dar cuenta de la complejidad de los procesos formativos que preparan a los futuros filósofos para el

ejercicio de la docencia en un contexto definido -como lo es la Licenciatura en Filosofía que imparte la UNAM en la Facultad de Filosofía y Letras-, el tipo de estudio de casos que más se ajusta a este objetivo es el **estudio intrínseco**.

Tal estudio se centrará en la única asignatura del plan de estudios de la carrera designada para la formación inicial de los filósofos: “Enseñanza de la Filosofía”. Así, el estudio intrínseco gira en torno a los procesos de formación inicial que tienen lugar en esta materia. Vale decirlo nuevamente: el caso está dado por la asignatura “Enseñanza de la Filosofía”.

En lo referente a los modelos de evaluación de la formación del profesorado se revisaron los trabajos de Kirckpatrick, Chang, Guskey, Biencinto y Carballo, y los aportes de Jean Marie Barbier, dando como resultado el establecimiento de ejes metodológicos para la elaboración de las guías de observación y entrevista.

El primer eje hace referencia a la consecución de objetivos, se basa en el modelo de Jean Marie Barbier y comienza por preguntarse cuáles son los objetivos programáticos de la asignatura “Enseñanza de la Filosofía”, posteriormente se interroga acerca de si los procesos de formación inicial cumplen con los objetivos programáticos.

El segundo eje -índole de los contenidos-, se desprende del modelo de Kirkpatrick y se interroga acerca de la vinculación de los contenidos con procesos de formación inicial.

El tercer eje se centra en los recursos del docente, está basado en el modelo de Chang y también en lo que Barbier denomina “relación pedagógica”; busca explorar la forma en la que el docente de Enseñanza de la Filosofía aborda y presenta el contenido, cómo construye su dinámica de formación y cómo la entiende.

El cuarto y último eje explora la satisfacción de las expectativas de formación, se estructura a partir del modelo de Guskey, y busca conocer las expectativas de la formación inicial en los profesores. La tabla que se presenta a continuación ilustra mejor estas consideraciones:

TABLA 2
MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PARA LA ESTRUCTURACIÓN DE LOS
EJES METODOLÓGICOS DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Kirckpatrick, *et al.*, 2017, elaboración propia.

EJES	DESCRIPCIÓN	MODELO EN QUE SE BASA ⁷
1	<p style="text-align: center;">CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS</p>	<p>Este eje comienza por preguntarse ¿cuáles son los objetivos programáticos de la asignatura “Enseñanza de la Filosofía”? para ver si realmente corresponden a objetivos vinculados con procesos de formación inicial. Posteriormente se pregunta si los procesos de formación inicial cumplen con los objetivos programáticos.</p> <p>Se retoma del modelo de Jean Marie Barbier, que establece 3 fases del proceso formativo, siendo la primera de ellas la <i>determinación de objetivos</i>. Dicha fase se ocupa de ver que los objetivos se definan en función de las capacidades individuales y sean operativos (Barbier, 1993).</p>
2	<p style="text-align: center;">ÍNDOLE DE LOS CONTENIDOS</p>	<p>Los contenidos que se abordan en las clases ¿tienen vinculación con procesos de formación inicial? ¿De qué índole son estos contenidos, es decir, sus principales cualidades?</p> <p>Se desprende del modelo de Kirkpatrick, que plantea a la determinación de los contenidos como el resultado de los procesos de detección de necesidades y de establecimiento de objetivos (Biencinto y Carballo, 2004)</p>
3	<p style="text-align: center;">RECURSOS DEL DOCENTE</p>	<p>Busca explorar la forma en la que el docente de Enseñanza de la Filosofía aborda y presenta el contenido, cómo construye</p> <p>Este eje está basado en el modelo de Chang, que pone el acento en la elaboración de las herramientas necesarias para llevar a cabo los procesos de formación, así como en la</p>

⁷ En este apartado hacemos referencia a los modelos de evaluación de la formación que se revisaron y dieron pie al establecimiento de los ejes metodológicos.

		su dinámica de formación y cómo la entiende.	aplicación de “técnicas de formación” (Chang, 2006), y también en lo que Barbier denomina “relación pedagógica”, concepto que alude a la distribución de roles en la interacción profesor, alumno (Barbier, 1993).
4	EXPECTATIVAS DE FORMACIÓN	Este eje busca conocer las expectativas que tienen los profesores respecto de los procesos de formación inicial y el desempeño de sus estudiantes, al inicio del curso, así como su cumplimiento, durante y al final de este.	Se basa en el modelo de Guskey, quien propone un instrumento orientado a conocer la opinión de los sujetos en este rubro (Guskey, 2000). ⁸ También se retoma la propuesta de Biencinto y Carballo (trasladándola al ámbito docente) que busca conocer el producto inmediato de la formación (Biencinto y Carballo, 2004).

A partir de la estructuración de estos ejes metodológicos, se tienen contemplados dos tipos de instrumentos para estudiar las prácticas formativas que organizan la formación inicial de los futuros filósofos: *la observación y la entrevista*.

A continuación, se describen las orientaciones metodológicas para la implementación de las observaciones contempladas.

El método observacional es de carácter mixto orientado hacia un enfoque inclusivo. Enseguida explicaremos esta puntualización: Si bien, los ejes que orientan la implementación de los instrumentos fueron derivados de modelos de evaluación de la

⁸ Aunque el modelo de Guskey fue pensado para ser aplicado a la población estudiantil, aquí lo retomamos para conocer las expectativas de los profesores, debido a que éstas se consideran importantes en la estructuración de sus cursos.

formación, es importante resaltar el hecho de que la aplicación de los instrumentos no tiene por objetivo ser una evaluación del comportamiento o desempeño de los profesores que imparten “Enseñanza de la Filosofía”. Es cierto que todo observador analiza al fenómeno que estudia desde sus propios referentes, sin embargo, también es muy cierto que resulta imposible determinar lo que es correcto en la enseñanza y lo que no lo es. Esto se debe a que tal determinación obedece a los contextos sobre los cuales se edifica la noción de lo que es una “buena enseñanza”. Marcel Postic nos advierte sobre el problema que resulta el poder definir lo que es un buen profesor y aquello que cae fuera de tales atributos. A grandes rasgos, Postic afirma que establecer las características de un buen profesor resulta una empresa complicada, difícil, pero, sobre todo, compleja, pues todo depende del criterio y la postura desde los cuales se realiza una valoración de este tipo. Así, “un buen profesor” lo será dependiendo del contenido a enseñar, de las teorías de la educación que se adopten, del nivel de la materia enseñada, del contexto escolar, del sistema educativo y de la situación de enseñanza. (Postic; 1978).

Ahora bien, en materia de observación, los análisis del investigador dependen del marco referencial de este mismo: “Las divergencias de concepción del “buen docente” provienen del sistema de valores al que se refiere el observador y de la serie de expectativas que se deducen de éste. En un medio social dado, un individuo puede ser considerado como bueno en el ejercicio de su papel cuando responde a las esperanzas de los miembros del grupo; por el contrario, si se aparta de las normas, si no satisface las previsiones formuladas, está sujeto a la crítica del grupo. (...) Si los criterios están a veces mal definidos, esto, sin duda, se debe a que cada uno posee, en sí, un modelo de docente a menudo surgido de su experiencia de alumno” (Postic; 1978: 17). Esta situación es la que se busca evitar al realizar las observaciones, a saber: juzgar el desempeño de los profesores a partir de un modelo predictivo de lo que debe ser la “buena enseñanza”.

En su acepción de producción de conocimiento, la investigación no debe estar a la caza de lo que el investigador considera aceptable o reprochable en las acciones llevadas a cabo por los sujetos de estudio. Postic lo plantea en los siguientes términos: “Los instrumentos deben permitir una fiel y sensible observación de las modalidades de conducta del que enseña y de las reacciones que suscitan en sus alumnos, revelando el estilo de establecimiento de la comunicación y la relación pedagógica. Deben dar referencias sobre la situación pedagógica vivida por un docente (...)” (Postic; 1978: 23). Por esta razón, las observaciones que aquí se proponen para el abordaje del objeto de estudio inherente a esta investigación,

buscan revelar las principales cualidades de los procesos que tienen lugar en la formación inicial de los filósofos; esto, sin miras a juzgar si dicha formación se corresponde con ciertos esquemas didácticos o no.

Cuando se trata de llevar a cabo la investigación de campo, Postic concluye que los investigadores tienen, a menudo, dos opciones: construir un marco teórico previo, mismo que habrán de ir a corroborar con la realidad para juzgar su correspondencia, o bien, observar a los sujetos y las situaciones en las que se hallan inmersos, y, a partir de dicha observación, encontrar escenarios y circunstancias que puedan conducir a la generalización. Este último tipo de observación se conoce como “observación de carácter inductivo o baconiano, y supone que “a partir de las observaciones recogidas, interpretadas, se extraen las generalizaciones. Realizadas en situaciones controladas, las observaciones permiten emitir hipótesis, que son verificadas por medio de otras observaciones. Seguidamente, puede obtenerse una estructura de generalizaciones, relacionadas sistemáticamente, que posibiliten el elaborar una teoría” (Postic; 1978: 40).

Siguiendo, entonces, el planteamiento que hemos venido exponiendo a lo largo de este documento, podemos afirmar que el tipo de observación que más conviene a los intereses de esta investigación es de carácter inductivo, pues, como se señaló arriba, el objetivo de esta no consiste en juzgar la situación didáctica que tiene lugar en los procesos de formación inicial en la asignatura “Enseñanza de la Filosofía”, sino en dar cuenta de la complejidad de estos. Por ende, un enfoque deductivo, es decir, aquél en el que el marco teórico prefigura la interpretación de los datos obtenidos a través de la observación, no es el que se requiere para los fines establecidos. El enfoque que puede cubrir estas exigencias es, por mucho, el opuesto: a saber, el de carácter inductivo.

Hasta aquí, podemos resumir que la metodología a implementar en esta investigación es un estudio de caso de tipo intrínseco, y que el enfoque observacional es de carácter inductivo. No obstante, estas precisiones aún no logran delimitar completamente al método observacional.

Una vez definido el tipo de enfoque que orientará el procedimiento de observación, igual importancia reviste el hecho de determinar cuál será el tipo de enfoque que guiará el registro de los datos obtenidos. Wittrock distingue, en este sentido, dos grandes enfoques: uno exclusivo y otro inclusivo. El exclusivo contempla conductas específicas, determinadas y bien delimitadas. El enfoque inclusivo, por el contrario, centra el interés en captar al objeto

de estudio en la amplitud de todo el contexto que lo enmarca en la situación cotidiana (Wittrock; 1986). Para significar y explicar mejor la diferencia entre los enfoques, Wittrock propone una analogía muy ilustrativa: “Para continuar con la noción del lente, digamos que una analogía para los aspectos del contexto mencionado es la del microscopio (Green; 1983b). A su máxima potencia, se abarca una porción cada vez mayor del entorno o contexto general. A una potencia mínima, los detalles se oscurecen y el entorno queda en el foco. Las diferentes potencias le permiten al investigador explicar distintos aspectos del fenómeno y pasar de una potencia a otra. Este procedimiento posibilita la exploración del fenómeno observado bajo distintos niveles de enfoque. (...) entonces, el extremo exclusivo se puede considerar como la máxima potencia. Allí las conductas se descontextualizan y se enfoca la ocurrencia de conductas específicas. El entorno de esas conductas por lo general se pasa por alto, salvo para obtener información demográfica. A medida que el investigador se desplaza hacia el extremo inclusivo, va considerando una parte cada vez mayor del entorno o contexto” (Wittrock; 1986: 318). Partiendo de la definición de ambos enfoques, dentro del marco de la observación que aquí se propone, podemos afirmar que un enfoque exclusivo no podría dar cuenta de la complejidad que el estudio intrínseco requiere, sin embargo, situarse en el otro extremo, es decir, recurrir a un enfoque inclusivo puede entrañar el riesgo de perder de vista aspectos definidos de la formación inicial que se pretende conocer para cumplir con el objetivo de esta investigación.

Es el mismo Wittrock quien nos plantea un abordaje para tal dilema cuando nos presenta la posibilidad de aplicar estos enfoques simultáneamente: “Si bien en el pasado los enfoques de los dos extremos del continuo han tendido a ser mutuamente excluyentes, no hay ninguna razón teórica por la que no se los pueda aplicar en forma conjunta” (Wittrock; 1986: 318). En esta investigación se reconoce que una combinación de ambos enfoques, cargada un poco hacia el extremo inclusivo es la que conviene a los objetivos establecidos.

Resumiendo, encontramos entonces que el estudio intrínseco plantea un enfoque inductivo para la observación, y un enfoque mixto (exclusivo e inclusivo, inclinándose más hacia este último) para el registro de los datos obtenidos. ¿Cómo se podría representar la orientación aquí formulada? A través, precisamente de los ejes metodológicos que orientarán al método observacional:

<p style="text-align: center;">TABLA 3</p> <p style="text-align: center;">EJES METODOLÓGICOS PARA ORIENTAR LOS PROCESOS DE OBSERVACIÓN</p> <p style="text-align: center;">Kirckpatrick <i>et al.</i>, 2017, elaboración propia</p>			
(Aspectos del enfoque exclusivo)			
EJES	DESCRIPCIÓN	INFORMACIÓN POR OBTENER	
1	CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS	<p>Se pregunta ¿cuáles son los objetivos programáticos de la asignatura “Enseñanza de la Filosofía” en las clases impartidas por los profesores que tienen a su cargo esta materia? ¿Es posible rastrear objetivos vinculados a la formación inicial? ¿De qué índole son estos objetivos?</p>	<p>Registro de los objetivos de cada sesión (ya sea que el profesor haga mención explícita de ellos o se puedan deducir por los contenidos abordados y las dinámicas implementadas).</p>
2	ÍNDOLE DE LOS CONTENIDOS	<p>Los contenidos que se abordan en las clases ¿tienen vinculación con procesos de formación inicial? ¿De qué índole son estos contenidos?</p>	<p>Registro de los contenidos abordados en cada sesión.</p>
3	RECURSOS DEL DOCENTE	<p>Busca explorar la forma en la que el docente de Enseñanza de la Filosofía aborda y presenta el contenido, cómo construye su dinámica de formación y cómo la entiende.</p>	<p>Registro de los recursos (gráficos, visuales, auditivos o audiovisuales) y las técnicas didácticas que utiliza el docente para presentar los contenidos.</p> <p>Registro de la dinámica grupal.</p>

En la tabla de arriba podemos ver los aspectos correspondientes al enfoque exclusivo que incorpora esta investigación. Como podemos constar, el último eje -referido, propiamente,

a las expectativas de formación, no se encuentra presente en esta guía de observación, debido a que este aspecto solamente puede ser identificado a través del discurso de los profesores y no mediante la observación directa de las prácticas áulicas.

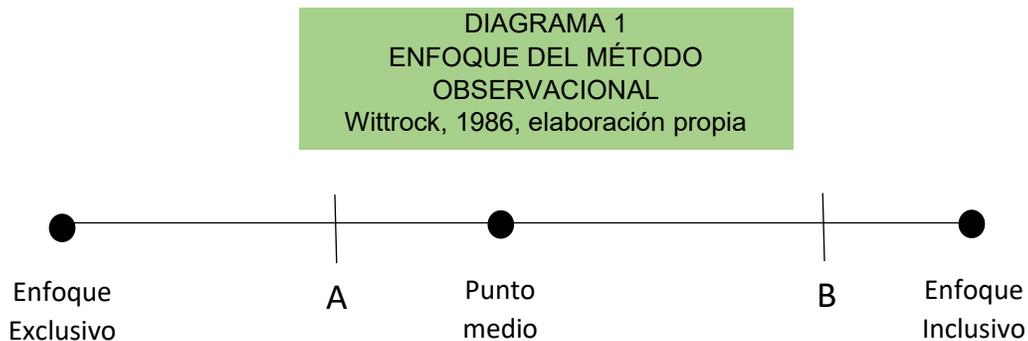
Ahora bien, respecto de los elementos de orden inclusivo que se contempla para el método observacional, el registro de los datos se propone de la siguiente manera:

- Registro de datos expresados por los discursos que el profesor y los estudiantes emiten durante la clase y que tengan relación con el tema de la Enseñanza de la Filosofía.
- Registro de datos expresados por los discursos de los profesores que permitan conocer cómo lo expresado en las entrevistas toma concreción en el aula cuando ellos están enseñando a enseñar Filosofía.

La recopilación de los datos mencionados en los puntos anteriores puede proporcionar información muy importante respecto a los procesos de formación inicial en “Enseñanza de la Filosofía”, y, con ello, vale decirlo una vez más, se abarca la parte inclusiva del enfoque mixto que define al método observacional.

Otro punto de gran relevancia para cubrir las precisiones que han de orientar a las observaciones a realizar está dado por el tipo de registro que se efectuará para la recopilación de los datos obtenidos. Wittrock, menciona que existen diferentes formas de registrar y recopilar la información recabada a partir de las observaciones. Para efectos del presente documento, conviene mencionar sólo aquel tipo que conviene a los objetivos de esta investigación: El sistema narrativo. En este tipo de sistema, el investigador presenta descripciones escritas de los acontecimientos observados, en donde los significados se entienden como algo específico del contexto: “Se registran amplios segmentos de acontecimientos de manera oral o escrita. Las observaciones se registran en lenguaje cotidiano. [Su meta consiste en] obtener descripciones detalladas de los fenómenos observados, explicar los procesos en curso, identificar principios genéricos y patrones de conducta en situaciones específicas. El objetivo es comprender casos específicos y comparar las constataciones en distintos casos” (Wittrock; 1986: 322). Por lo que podemos apreciar en la descripción que Wittrock hace de los sistemas narrativos, es posible comprender que un sistema de este tipo puede muy bien abordar los requerimientos de los registros que se pretende efectuar durante las observaciones. Aunque, cabe señalar que Wittrock establece que los sistemas narrativos no poseen categorías prefijadas. Esta situación podría, en apariencia, entrar en conflicto con la tendencia mixta del enfoque

observacional por el carácter exclusivo que contempla, sin embargo, esta condición puede resolverse apelando al hecho de que el enfoque exclusivo se retoma sólo en una pequeña medida. Es decir, si lo pensamos en términos de una gradiente, el enfoque mixto que orienta esta investigación aparecería como se muestra a continuación:



En este pequeño diagrama, los puntos A y B representan gráficamente la ubicación y la extensión del enfoque mixto que guiará a las observaciones. Se puede contemplar aquí que el punto A abarca una parte menor del enfoque exclusivo, mientras que el punto B se sitúa más hacia el extremo inclusivo. Por ende, aunque este estudio intrínseco contempla algunas categorías prefijadas (las que se describen en los ejes metodológicos expuestos en la tabla de arriba), éstas son mínimas en comparación con la índole del enfoque inclusivo que se pretende abarcar. Así, podemos ver que estas precisiones metodológicas no entran realmente en conflicto con las características del sistema narrativo elegido para el acopio de los datos obtenidos.

Además, resulta crucial resaltar que los sistemas de registro pueden ser, según Wittrock (1986) abiertos o cerrados. Los primeros se dirigen más a captar el contexto cotidiano de las situaciones y personas observadas. Los sistemas cerrados son más limitados que los abiertos. La principal diferencia entre éstos reside en que los sistemas cerrados establecen a priori las categorías a observar, mientras que los abiertos las extraen a partir de los datos obtenidos. Ambos sistemas también se distinguen a partir del rol del observador: los sistemas cerrados ciñen al observador a limitarse a registrar los elementos que figuran en su lista, mientras que los abiertos permiten que el investigador capte características contextuales (Wittrock; 1986). En la presente investigación, aunque se tienen algunas categorías establecidas a priori –por ejemplo, el registro de los contenidos que el profesor presenta al grupo–, optamos más por un sistema abierto, puesto que, dadas las características metodológicas, no necesitamos ceñirnos estrictamente al registro de

categorías prefijadas, como ocurre en los sistemas cerrados. Si bien todas estas precisiones metodológicas presentan características definidas, es posible retomar de ellas lo que conviene al investigador y adaptarlo a las necesidades de su proyecto. Esto es lo que realizamos cuando decimos que el sistema de registro que usaremos es de tipo abierto, pues permitirá conocer pormenores del contexto, aunque la observación esté orientada por unas pocas (y flexibles) categorías prefijadas.

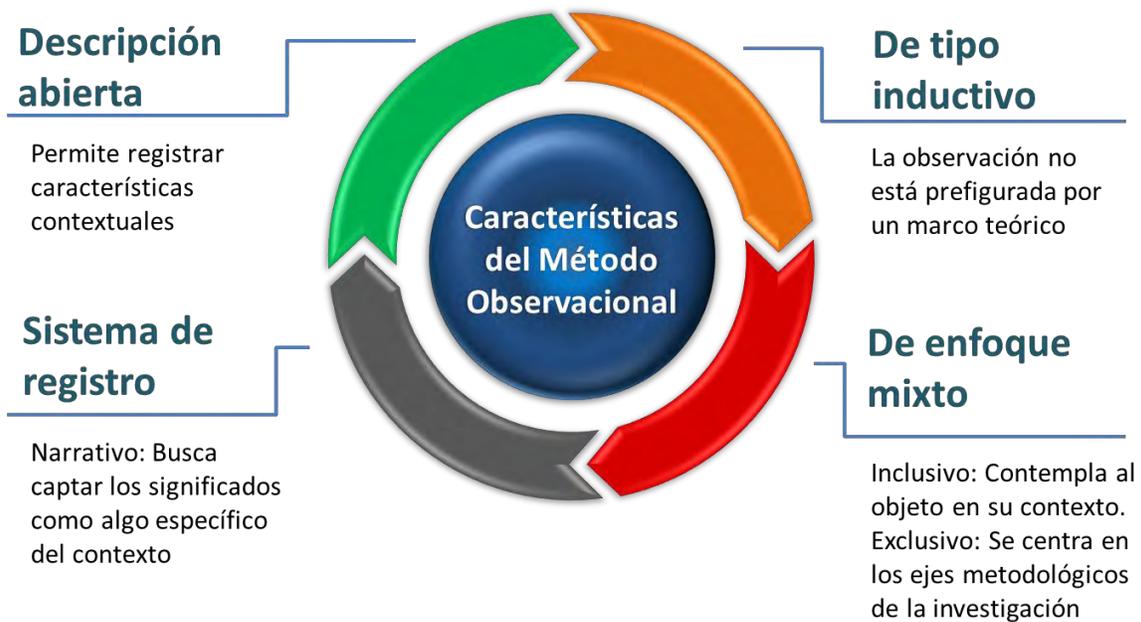
Los sistemas narrativos pueden, a su vez, contemplar diferentes formas de registrar la información obtenida en la investigación de campo. Wittrock distingue, por lo menos, cuatro tipos de sistemas narrativos: Registros en diarios o libros de actas, incidente crítico, descripción de muestras, y notas de campo o descriptivas (Wittrock; 1986). Por cuestiones de extensión del presente trabajo, procederemos sólo a mostrar en qué consisten las notas descriptivas, pues éstas, dadas las características metodológicas de la presente investigación, son las que más conviene implementar.

Wittrock refiere que las notas de campo o descriptivas son un tipo de registro que permite capturar por escrito lo que ve, escucha, piensa y vive el investigador durante las observaciones que realiza: “[Las notas de campo o notas descriptivas son] un relato por escrito de lo que ve, oye, experimenta y piensa el investigador durante su actividad de recoger datos y reflexionar. Se refiere a todos los datos recogidos en el campo durante el transcurso del estudio” (Wittrock; 1986: 328). Por la referencia que hace Wittrock a las notas de campo o descriptivas, podríamos pensar que se trata del tipo de registro que se efectúa en metodologías como la etnografía, y, efectivamente, así es. Esta investigación no es de corte etnográfico, sin embargo, es importante reconocer que las descripciones que propone la etnografía, sumadas al hecho de que siempre solicita que el investigador entre en un continuo ejercicio de reflexividad de lo que observa y analiza, son de gran valor para una investigación que pretende dar cuenta de aspectos complejos, tales como los que dan cuerpo a este estudio intrínseco.

El siguiente esquema puede ayudarnos a representarnos mejor el armado del Método Observacional.

Esquema 1. Características del Método Observacional.

Elaboración propia.



Hasta aquí lo relativo al método observacional que se incorporó en la investigación de campo. A continuación, se expondrá cómo se estructuró el método de recolección para los discursos de los profesores.

El tipo de entrevista que se contempló quedó orientado por dos principios metodológicos: el de la entrevista en profundidad, característico de investigaciones de corte etnográfico, y el de la entrevista clínica como técnica de investigación científica. Al hacer mención de dicha orientación, vale precisar que se trata solamente de un referente que permite conceptualizar cómo se construyó el guión, cómo se aplicarán y, posteriormente, se interpretarán las entrevistas; esto quiere decir que no se trata de entrevistas concebidas enteramente desde la metodología etnográfica, ni tampoco pertenecen completamente al paradigma clínico.

Lo que se retoma de la metodología etnográfica para este instrumento es la posibilidad de profundizar en el discurso del entrevistado a partir de las preguntas que se le irán enunciando. Por otra parte, del referente clínico se extrae la representación de la entrevista

como *campo* (Bleger; 1985)⁹ y se pone especial énfasis en la interacción que ocurre entre el investigador y los sujetos de estudio, con el fin de que los referentes del investigador no terminen recortando a conveniencia el discurso del entrevistado y haciendo interpretaciones parciales o sobre-interpretaciones que actúen en beneficio de los intereses parciales del mismo. No se trata de dos enfoques distintos, sino de referentes provenientes de diferentes campos de conocimiento (la entrevista etnográfica se deriva de la antropología y, por su parte, la clínica tiene su origen en la investigación psicológica), que se complementan cuando de ellas se reúnen y combinan sólo aspectos esenciales.

A continuación, se presenta una tabla con la información que da sustento a las preguntas que integraron la guía de entrevista:

<p style="text-align: center;">TABLA 4 EJES METODOLÓGICOS PARA EL GUIÓN DE ENTREVISTA Kirckpatrick <i>et al</i>, 2017, elaboración propia</p>			
EJES METODOLÓGICOS	DESCRIPCIÓN DE LOS EJES METODOLÓGICOS	PREGUNTAS	INFORMACIÓN QUE SE REQUIERE OBTENER
CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS	Este eje se centra en los objetivos programáticos de la asignatura <i>Enseñanza de la Filosofía</i> . Asimismo, se ocupa de rastrear objetivos vinculados a procesos de formación inicial, y describir las	1. ¿Cuál diría usted que es el objetivo primordial de la asignatura <i>Enseñanza de la Filosofía</i> ?	La percepción que tiene cada profesor acerca de la intencionalidad que posee la asignatura <i>Enseñanza de la Filosofía</i> , como parte integrante del plan de estudios de la Lic. en Filosofía.
		2. Con base en su experiencia ¿Cuál es la	La importancia que cada profesor le confiere a la asignatura

⁹ El concepto de entrevista como *campo*, proviene del psicoanálisis y toma en cuenta los procesos transferenciales y contratransferenciales que ocurren en todo intercambio simbólico. En la entrevista, se configura un campo dinámico en el que estos procesos están presentes en todo momento: “Transferencia y contratransferencia son fenómenos que aparecen en toda relación interpersonal y por eso mismo también se dan en la entrevista. La diferencia reside en que en esta última deben ser utilizados como instrumentos técnicos de observación y comprensión. La interacción transferencia – contratransferencia puede también ser estudiada como una asignación de roles por parte del entrevistado y una percepción de los mismos por parte del entrevistador” (Bleger; 1985: 25).

	principales características de éstos.	importancia que reviste la asignatura <i>Enseñanza de la Filosofía</i> en la formación de los futuros filósofos?	<i>Enseñanza de la Filosofía</i> , respecto de la formación integral que reciben los estudiantes de esta licenciatura, y del perfil de egreso de esta.
ÍNDOLE DE LOS CONTENIDOS	Este eje busca dar cuenta de las características de los contenidos que orientan a la asignatura <i>Enseñanza de la Filosofía</i> . Indaga acerca de la vinculación que tienen los contenidos de la asignatura con procesos de formación inicial.	3. Para usted, ¿qué es la <i>Enseñanza de la Filosofía</i> ?	La representación que cada profesor tiene respecto de lo que es la <i>Enseñanza de la Filosofía</i> . A través de esta representación es posible rastrear los contenidos principales que, en opinión de los profesores, deberían estructurar la asignatura.
		4. ¿Cuáles son los aspectos que, en su opinión, un filósofo necesita conocer y dominar para enseñar Filosofía?	Las competencias docentes que, en opinión de los profesores, deben adquirir los estudiantes de <i>Enseñanza de la Filosofía</i> . A partir de dichas competencias, es posible inferir los contenidos que, en opinión de los profesores, deberían dar cuerpo a la asignatura.

		5. De los aspectos que usted mencionó a partir de la pregunta anterior ¿cuáles puede abordar en la clase que imparte?	Las competencias docentes que cada profesor cree que puede desarrollar en sus estudiantes a través de las clases de <i>Enseñanza de la Filosofía</i> .
RECURSOS DEL DOCENTE	Este eje se centra en la forma en la que, los docentes de <i>Enseñanza de la Filosofía</i> abordan y presentan el contenido en sus clases, así como el significado que le dan a la formación que brindan a sus estudiantes, y la dinámica en la que consideran que se estructura dicha formación.	6. ¿Cómo lleva a cabo su clase?	Una descripción, lo más detallada posible, de la forma en la que cada profesor imparte sus clases al interior de <i>Enseñanza de la Filosofía</i> . A partir de dicha descripción, sería posible establecer el significado que tiene, para cada profesor, los procesos formativos que llevan a cabo en su clase.
	7. ¿Qué acciones o situaciones le permiten saber si los estudiantes van aprendiendo	La representación que tienen los docentes respecto de los mecanismos de evaluación que implementan para determinar el nivel y/o tipo de aprendizaje que	

		los contenidos que les presenta?	van realizando sus estudiantes durante el curso.
		8. ¿Qué acciones o situaciones le permiten saber si los estudiantes han alcanzado o no los objetivos de la asignatura?	La representación que tienen los docentes respecto de los mecanismos de evaluación que implementan para establecer, de manera formativa y sumativa, si se alcanzaron los objetivos por sesión y los objetivos de la asignatura al finalizar el curso.
<p style="text-align: center;">SATISFACCIÓN DE LAS EXPECTATIVAS DE FORMACIÓN</p>	<p>Este eje, visto exclusivamente desde el objetivo específico de investigación dirigido a recuperar el discurso de los profesores de <i>Enseñanza de la Filosofía</i>, busca conocer las expectativas que tienen estos docentes respecto de los cursos que imparten para esta asignatura.</p>	9. ¿Cuáles son las expectativas que tiene usted al comenzar a impartir un curso de <i>Enseñanza de la Filosofía</i> ?	Las expectativas con las que cada profesor inicia un curso de <i>Enseñanza de la Filosofía</i> , respecto de la dinámica que establecerá con sus estudiantes, y el desempeño de éstos en clase.
		10. Con base en su experiencia, ¿podría decirme en qué medida se	El nivel o grado de satisfacción que los docentes dicen experimentar respecto del curso <i>Enseñanza de la Filosofía</i> , al finalizar un semestre.

		cumplen estas expectativas?	
RELACIÓN ENTRE “ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA” Y LOS PROCESOS INSTITUCIONALES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM¹⁰	Este eje busca explorar las representaciones que tienen los docentes respecto de las relaciones académicas que establecen con las autoridades de la institución a lo largo del periodo en el que tiene lugar la interacción con ellos.	11. ¿Cuál es la relación que establece la institución con Enseñanza de la Filosofía, en su opinión?	Las representaciones que tienen los docentes respecto de los apoyos que reciben por parte de la FFyL para Enseñanza de la Filosofía.

Es importante detenernos en este punto sobre el concepto de *representación*, dado que aparece frecuentemente en el guión de entrevista, con la finalidad de clarificar a qué nos referimos cuando tratamos de indagar las representaciones que los profesores tienen respecto de ciertos aspectos relacionados con su práctica docente al interior de Enseñanza de la Filosofía. Las representaciones son una especie de imágenes mentales integradas por figuras y expresiones socializadas (Moscovici; 1979). Su función consiste en dar forma, al interior del individuo, a todo lo que proviene del mundo exterior para atribuirle un significado y actuar en consecuencia con ese significado. Es una re-producción de ese mundo exterior, un re-entramado de estructuras que hace que la realidad no pueda tener

¹⁰ Se incluye este eje metodológico a partir de la revisión que el Comité Tutorial hizo del guión de entrevista. Se sugiere como una dimensión que permitiría explorar cómo es la relación académica entre docente y alumno, vista desde el referente de los profesores de “Enseñanza de la Filosofía”.

un sentido unívoco, sino que sea algo re-construido en la psique humana. El espacio de las representaciones es el lugar de lo simbólico y define la condición de los estímulos externos porque determina la relación que el individuo establece con ellos: “Para nosotros, la representación [es] un proceso que hace que el concepto y la percepción de algún modo sean intercambiables, porque se engendran recíprocamente. Así, el objeto del concepto puede tomarse por objeto de una percepción y el contenido del concepto ser “percibido”. (...) Se comprueba que la representación expresa de golpe una relación con el objeto y que desempeña un papel en la génesis de esta relación. Uno de sus aspectos, el aspecto perceptivo, implica la presencia del objeto; el otro, el espíritu conceptual, su ausencia. Desde el punto de vista del concepto, la presencia del objeto, incluso su existencia, es inútil; desde el punto de vista de la percepción, su ausencia o su inexistencia es una imposibilidad. La representación mantiene esta oposición y se desarrolla a partir de ella: re-presenta un ser, una cualidad, a la conciencia, es decir, las presenta una vez más, las actualiza a pesar de su ausencia y aun de su no existencia eventual. Al mismo tiempo, las aleja suficientemente de su contexto material para que el concepto pueda intervenir y modelarlas a su modo. Por un lado, la representación sigue las huellas de un pensamiento conceptual, puesto que la condición de su aparición es la desaparición del objeto o de la entidad concreta; pero, por otra parte, esta desaparición no puede ser total y, a instancias de la actividad perceptiva, debe recuperar el objeto o la entidad y hacerlos “tangibles”. Del concepto, retiene el poder de organizar, de relacionar y de filtrar lo que va a ser retomado, reintroducido en el campo sensorial. De la percepción, conserva la aptitud de recorrer, de registrar lo inorgánico, lo no conformado, lo discontinuo, la variedad de caminos y el desplazamiento que suponen entre lo que se “toma” y lo que se “reenvía” a lo real. Se deja entrever que la representación de un objeto es una re-presentación diferente del objeto. La percepción engendrada por el concepto se distinguirá necesariamente de la percepción que al comienzo ha sobreentendido el concepto” (Moscovici; 1979: 38). Así, cuando hacemos referencia a la intención que tenemos acerca de indagar sobre las representaciones de los profesores de Enseñanza de la Filosofía, estamos aludiendo a ese contenido mental, a esa imagen particular y subjetiva que han edificado en sí mismos sobre determinados aspectos relacionados con la asignatura que imparten. El contenido, por supuesto, no sólo puede ser objetivado, es decir, ser comunicado intersubjetivamente, sino que es él mismo, una producción intersubjetiva, dado que tiene su origen en lo social, en el lenguaje y en la interacción grupal; no obstante, no deja de ser único y exclusivo de la psique que se lo representa, esto es, que se lo vuelve a presentar. Lo que buscamos, en última instancia,

son esas producciones mentales particulares que los profesores han construido para sí mismos en torno al fenómeno de la formación inicial de los filósofos.

Hasta aquí se ha podido constatar que los instrumentos que permitieron la realización de la investigación de campo estuvieron, en todo momento, en consonancia con los ejes metodológicos que se estructuraron a partir de la revisión de los modelos de evaluación de la formación del profesorado, pues éstos permitieron la delimitación oportuna de los aspectos que se necesitaba conocer para poder responder a la pregunta de investigación y dar consecución a los objetivos de la investigación.

El primer instrumento en aplicarse fue la entrevista, lo que permitió conocer muchos aspectos que, en principio, se ignoraban acerca de los elementos que conforman a Enseñanza de la Filosofía. Posteriormente se realizaron las observaciones con el propósito de ampliar la representación que lo dicho por los entrevistados había gestado en el sujeto investigador. No se trató de una especie de “corroboración” o de “constatación” entre lo dicho y lo que se lleva a la práctica. Esta investigación está lejos de esa concepción. En cambio, lo que sí se buscó, en todo momento, fue tener el mayor número de referentes posible, para contemplar al caso en su panorama más amplio. Creemos que esto es lo que caracteriza a una investigación de carácter cualitativo: pretende dar cuenta de las relaciones que conforman a un fenómeno. No va tras explicaciones causales, sino que intenta potenciar la comprensión de las cosas dentro de un marco de empatía hacia los actores que posibilite al investigador acercarse a la complejidad que entraña el objeto de estudio (Stake; 1999).

Hasta aquí hemos expuesto a detalle el fundamento metodológico que da sustento a la investigación de campo, sin embargo, antes de que ésta se llevase a cabo fue necesario realizar una investigación de corte documental que consistió en un análisis del currículum formal de Enseñanza de la Filosofía, que era indispensable para mostrar cuál fue el contexto académico en el que se aplicaron los instrumentos arriba expuestos. Dicho análisis se presenta a continuación.

IV. ANÁLISIS CURRICULAR DE “ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA”

El presente análisis busca aportar elementos que contribuyan a la comprensión del contexto en que se desarrolla la formación inicial de los alumnos de 5º semestre de la Licenciatura en Filosofía de la UNAM en el espacio curricular diseñado expresamente para ello: la asignatura “Enseñanza de la Filosofía”.

En apartados anteriores vimos la situación que actualmente guarda la asignatura, y también expusimos el tratamiento metodológico que orientó a la presente investigación. Así, la intención del análisis que se incluye a continuación consiste, propiamente, en mostrar la articulación entre varias instancias para conocer y comprender mejor el caso de “Enseñanza de la Filosofía”. Dichas instancias están representadas por: el currículum formal y el real, los sujetos y las prefiguraciones establecidas en el plan y los programas de estudio, así como los significantes (el qué y el cómo se ha de enseñar) y los significados que cada profesor atribuye a la asignatura que imparte.

Los programas analizados corresponden a los documentos que cada uno de los cinco¹¹ profesores que imparten la asignatura en cuestión tienen dados de alta en la página oficial de la Facultad de Filosofía y Letras, aunque también cabe señalar que los profesores elaboran, además de estos programas oficiales, otros que ajustan en función de las necesidades que identifican en los grupos cada semestre.¹² Todos presentan similitudes y diferencias significativas. En cada uno de ellos subyacen elementos comunes que ligan estas propuestas de aprendizaje al currículum de la Licenciatura en general, y, al mismo tiempo se reflejan las distintas representaciones que cada profesor que imparte la materia tiene en lo tocante al quehacer educativo y su relación con la Filosofía. En esto reside la complejidad del acto educativo: cada docente, en virtud de su formación y su experiencia, y en función de la particularidad que reviste la asignatura que imparte, “construye su propia visión pedagógica respecto a los contenidos de su asignatura. Es decir, los docentes, al enseñar, son guiados por sus propias representaciones en relación con la disciplina de

¹¹ Como hemos comentado anteriormente, en la presente investigación sólo participan cuatro de los cinco profesores que imparten Enseñanza de la Filosofía, debido a que no fue posible coincidir con el quinto docente. No obstante, consideramos necesario incluir en este análisis los cinco programas que existen para la asignatura, con el fin de poder articular una visión más completa de ésta y su lugar en el plan de estudios de la carrera de Filosofía.

¹² Esto se constató a partir de que los cuatro profesores comentaron, en diferentes ocasiones, que cada semestre ellos elaboran su propio programa de estudios, que no es el que se encuentra en la página web de la Facultad de Filosofía y Letras.

estudio y su enseñanza, al mismo tiempo que generan otras nuevas sobre las mismas que forman parte de los saberes acumulados en este ámbito” (Rueda y Díaz Barriga; 2011).

a) Bases teóricas para el análisis curricular

En México existe una gran producción en torno al tema del currículum debido a la relevancia que éste tiene en cualquier proyecto educativo. Es así que, a lo largo de la historia han existido diversos modelos, formas de abordaje y propuestas curriculares, que van desde las primeras Escuelas Lancasterianas hasta la más reciente “Educación por Competencias”: “El campo de los estudios del currículo es uno de los más importantes en México en lo que atañe a la educación, no sólo por lo prolífico de su producción, sino porque el currículo continúa siendo el foco intelectual y organizativo de los procesos educativos en los centros de enseñanza, el terreno donde se definen y debaten fines, contenidos y procesos, y a fin de cuentas, el espacio donde grupos y actores se disputan el poder en las instituciones” (Díaz Barriga; 2004: 58). En nuestro país, existen numerosos autores que se han dedicado al análisis del currículum, realizando valiosas aportaciones al mismo. Tan sólo en la década de los noventa se produjeron 209 trabajos sobre el tema (Díaz Barriga; 2004). Es decir, se trata de un campo de conocimiento que cada vez se encuentra mejor posicionado y se consolida más en materia de investigación educativa. Por supuesto, la situación es análoga en el terreno internacional.

Dentro de esta enorme gama de trabajos sobre el currículum a nivel mundial, queremos precisar que los referentes teóricos que orientan este análisis curricular giran en torno a los trabajos de Hilda Taba (1974), de nacionalidad estonia, cuya obra es clásica en el campo del análisis curricular; y Pedro Ahumada Acevedo (2005), de origen chileno, que desarrolló un modelo de congruencia que resulta central para comprender el fenómeno que aquí nos ocupa. Algunas líneas generales respecto de estos paradigmas se exponen a continuación en un pequeño apartado que funge como marco teórico, y que busca delimitar y exponer algunas representaciones que orientan al sujeto investigador respecto del fenómeno didáctico presente en la organización y estructuración de propuestas programáticas como las que son objeto de este análisis.

Al realizar un análisis del currículum, uno tiende a interrogarse respecto de los medios y recursos que se utilizan en la construcción de una propuesta formal de aprendizajes. En este sentido, cabe señalar que quien realiza tal análisis debe centrar la atención en

determinados indicadores para lograr una mayor comprensión del fenómeno en cuestión. Es necesario entender al currículum como un cúmulo de propuestas de aprendizajes de contenidos que tienen diversas funciones, siendo una de las principales la continua construcción de la cultura entre los diversos grupos que conforman a una sociedad. Sin duda, una de las autoras con mayor experiencia en lo tocante a la comprensión de los procesos curriculares es Hilda Taba, cuyos aportes notables en materia de Didáctica poseen gran reconocimiento internacional. En su obra *Elaboración del currículum. Teoría y Práctica*, Taba nos llama la atención respecto de la importancia que adquiere estudiar los procesos de confección de los planes y programas de estudio a la luz de teorías sociológicas, antropológicas y psicológicas que permitan comprender cómo se estructuran las expectativas que una comunidad escolar tiene respecto del aprendizaje que habrá de promover en sus estudiantes y la selección de contenidos, situaciones y estrategias que coadyuvarán a tal logro.

El concepto de currículum en Taba reviste gran importancia para lo que nos proponemos en el presente análisis, pues nos permite entenderlo como “una manera de preparar a la juventud para participar como miembro útil en nuestra cultura” (Taba; 1974). En este sentido, no debemos perder de vista que el currículum que orienta a la asignatura de Enseñanza de la Filosofía tiene precisamente dicha función. Se trata de una asignatura tendiente a promover competencias docentes en los futuros filósofos, por ende, busca – siguiendo a Taba- preparar docentes que transmitan aspectos cruciales del saber filosófico a las generaciones venideras, convirtiendo así al egresado de la Licenciatura en Filosofía en un miembro útil para la sociedad mexicana por cuanto depende de él la socialización de tal conocimiento.

La estructura de los programas de estudio aquí analizados puede ser pensada desde esa idea de currículum que nos aporta Taba, y aún más, pues todo currículum presenta una composición cuya complejidad se requiere desentrañar para discernir, en la forma más completa posible, su intención originaria. Así, para Taba, el currículum también puede ser concebido como un proyecto para promover aprendizajes, mismo que depende de una serie de componentes y procesos que le dan sustento; se trata de “(...) un plan para el aprendizaje. Dado que consiste en los objetivos del aprendizaje y las maneras de lograrlos, planificar un currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenamiento del contenido; 2) elección de las experiencias de aprendizaje por medio de las cuales va a ser manejado este contenido y que servirán para alcanzar

objetivos, que no puedan ser logrados mediante el contenido solo, y 3) planes para lograr las condiciones óptimas para el aprendizaje” (Taba; 1974).

Hay que hacer notar que, en la medida en que Taba insiste en concebir al currículum como un plan de aprendizaje, el éxito de ese plan descansa sobre la claridad y la coherencia con que queden articuladas sus piezas. La sustancia principal de todo currículum reside en sus objetivos. Éstos contienen enunciados que nos presentan la intencionalidad del proyecto de aprendizaje que ha de emprenderse. De la redacción y estructuración de los objetivos depende, por mucho, el éxito de la elaboración del currículum: “La formulación de objetivos claros y amplios brinda una plataforma esencial para el currículo. En gran parte, ellos determinan qué contenido es importante y cómo habrá de ordenárselo” (Taba; 1974). Esta situación cobra relevancia cuando encontramos que los objetivos de los programas analizados nos develan la intencionalidad que cobra la asignatura dependiendo del profesor que la imparte. Por otra parte, resulta de gran importancia distinguir que los objetivos de aprendizaje serán determinantes para la elección de los contenidos que se revisarán en la materia.

La selección de los contenidos de la asignatura adquiere, a menudo, más relevancia que la estructuración de los contenidos en los currícula que no siguen la secuencia de elaboración que nos propone Taba líneas arriba. En realidad, la selección de los contenidos no puede realizarse sin antes haber establecido cuál será el objetivo de la asignatura. Los contenidos revisten, a su vez, un valor notorio en la estructuración del currículum. Los contenidos, siguiendo a Pedro Ahumada en su obra *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*, reúnen los saberes que los miembros de una cultura deben apropiarse y asimilar como parte esencial para su desarrollo y socialización (Ahumada; 2005). Ahora bien, es correcto que la organización de los contenidos depende de la estructura de los objetivos, pero ése no es el único criterio que interviene en su selección. Siguiendo al mismo autor, encontramos que la organización de los contenidos debería desprenderse, también, del tipo de aprendizaje que se pretende promover en los estudiantes. Ahumada distingue cuatro tipos de conocimiento que permiten trabajar con representaciones más integradoras del aprendizaje de diversas disciplinas que, a su vez, intervienen en la estructuración de los contenidos: se trata de conocimientos declarativos, procedimentales, estratégicos y actitudinales (Ahumada; 2005).

De acuerdo con un paradigma que Ahumada ha denominado “Modelo de Congruencia”, encontramos que cada uno de los tipos de conocimiento arriba mencionados posee una

intencionalidad de aprendizaje que determinará el tipo de contenido que se incorpore en un currículum. Podemos apreciar esta situación en la siguiente tabla:

TABLA 5 TIPOS DE CONOCIMIENTO Ahumada, 2005, elaboración propia	
Tipo de Conocimiento	Intencionalidad de Aprendizaje
Declarativo	Memorística
Procedimental	Trasladar lo aprendido a situaciones futuras
Estratégico	Poner en marcha estrategias de Aprendizaje
Actitudinal	Promover valores, actitudes y hábitos

Desde el Modelo de Congruencia, la estructuración del currículum se propone como un Todo integrado en el que los procesos de evaluación pongan de manifiesto la forma en la que los estudiantes dan significado al contenido: “[La evaluación se entendería, dentro del Modelo de Congruencia] como un sistema que pone en evidencia permanente el modo en que los estudiantes se apropian de los contenidos y, por tanto, se preocupa por determinar sus conocimientos previos, sus avances y resultados en términos de aprendizajes significativos” (Ahumada; 2005).

Sin duda, un currículum incorpora muchísimos recursos que aquí, por razones de espacio y siguiendo nuestro propósito de mostrar brevemente el marco de referencia que nos orienta en el análisis, no hemos incluido. Baste mencionar que el diseño de los objetivos y la selección del contenido pueden ser considerados como piezas fundamentales del engranaje del currículum, y sobre dicha sustancia hemos de centrar la atención en cualquier intento por realizar un estudio de este tipo.

Así, entendemos al currículum como la comunicación de una serie de intencionalidades que quedan plasmadas en documentos con el propósito de garantizar que éstas sean socializadas hacia todos los actores del proceso educativo (autoridades institucionales, profesores y estudiantes), para lograr que se involucren en ese proyecto formativo y lleven

a cabo las acciones y estrategias necesarias que impulsen su consecución. En efecto, la redacción de planes y programas de estudio es, como podemos apreciar, un acto social, y más allá de esto, un acto de socialización que busca la continuidad de ciertos referentes orientadores de la práctica educativa en una institución.

Dicho lo anterior, cabe señalar que, hasta aquí, hemos exhibido, *grosso modo*, un panorama general de la elaboración del currículum que retoma los principales aspectos inmersos en dicho proceso. Lo anterior tiene la intención de constituir un eje desde el cual podamos partir para hacer algunas consideraciones respecto de lo que nos exponen los programas de los profesores que imparten “Enseñanza de la Filosofía”. Las construcciones teóricas actúan, así, como búsquedas de sentido y significado a todo lo que el fenómeno tiene para ofrecernos. Los referentes teóricos son, indudablemente, espacios sociales de comprensión y análisis que permiten pensar y re-pensar lo que nos ofrecen los datos empíricos.

Las categorías teóricas constituyen también un ensamblaje de experiencias de muy diversa índole. Así, al recurrir a su revisión, el investigador comienza un diálogo con múltiples voces que siempre tienen algo importante que decir para pensar aquello que le interesa. De ahí la importancia de haber revisado en los párrafos anteriores los trabajos de Taba y Ahumada, ya que su aporte se inscribe en esa lógica de *diálogo* que acabamos de mencionar.

Sin embargo, los autores teóricos no son los únicos actores que emergen en el proceso de comprensión de un fenómeno, tal como lo implica la investigación. También están las voces de quienes participan de él directamente con sus palabras y sus acciones. En este caso concreto, nos referimos a los profesores que tienen a su cargo la asignatura “Enseñanza de la Filosofía”, quienes, a partir del sentido que otorgan a la intencionalidad de la asignatura, la estructuran y le atribuyen corporeidad en las aulas.

Es importante detenernos aquí para clarificar lo que entendemos por la categoría de “sentido” (*Sinn*), a fin de perfilar los marcos interpretativos dentro de los cuales se inscribe esta investigación. El sentido es una construcción que se origina en la conciencia del ser humano; tiene su base en un organismo biológico que ha sido socializado en una dimensión histórica y cultural. Es una forma de conciencia con mayor complejidad, dado que, en ella, las experiencias aisladas no denotan nada por sí solas, sino sólo en relación con otras experiencias en la mente de un individuo: “El sentido es conciencia del hecho de que existe una relación entre las varias experiencias. (...) Los estratos más simples del sentido pueden

crearse en la experiencia subjetiva de una persona. Los estratos superiores y una estructura más compleja del mismo dependen de la objetivación del sentido subjetivo en la acción social. (...) la constitución subjetiva del sentido es el origen de todos los acervos sociales de conocimiento, los depósitos históricos de sentido en que pueden apoyarse las personas nacidas en una sociedad y en épocas particulares. La aparición de depósitos de sentido y de instituciones históricas libera al individuo de la pesada carga de solucionar los problemas de la experiencia y el acto que afloran, como por primera vez, en situaciones particulares. Si la situación concreta es básicamente idéntica a las constelaciones que ya son familiares, entonces el individuo es capaz de recurrir a modalidades familiares, y practicadas anteriormente, de experiencia y acto” (Berger y Luckmann; 1987: 36). Así, el sentido es una construcción que comienza en la subjetividad, pero admite la posibilidad de ser trasladado al terreno de lo social, es decir, de objetivarlo intersubjetivamente a través de los actos de comunicación.

Para comprender mejor lo que acabamos de puntualizar acerca del sentido, necesitamos remitirnos a la noción de *subjetividad*. Existe un debate en torno al término que nos dificulta definirlo de manera simple y llana, pues su significación depende de la disciplina desde la cual se analiza su pertinencia. No obstante, para no parecer exhaustivos en este tratamiento conceptual, podemos concluir que la mayoría de los autores que se han ocupado de dicho análisis (Foucault, Hall, Grossberg, Bourdieu, entre otros), coinciden en reconocer que la producción de subjetividad no ocurre nunca en solitario, sino que se da a partir de la conformación de estructuras discursivas y experiencias culturales que poseen un valor epistemológico cuyo origen apunta a un contexto específico. Por ende, aunque la subjetividad hace referencia a la posición desde la cual un sujeto experimenta al mundo y dota de sentido a su relación con él, es importante discernir que ésta debe examinarse tomando en consideración las relaciones sociales en las que se sustenta (Aquino; 2013).

En lo tocante al tema que nos ocupa, hablar de la subjetividad desde la cual se enuncian tanto los sujetos de estudio como el sujeto investigador, implica pensar en su forma particular de dar sentido a determinados fenómenos, sin perder de vista que tal interpretación es el resultado de una urdimbre de experiencias sociales y culturales que actúan como marcos interpretativos.

Así, el sentido que los profesores de Enseñanza de la Filosofía atribuyen a la asignatura que imparten hace referencia justamente al proceso descrito arriba: se genera en ellos como una experiencia subjetiva, pero se objetiva en la medida en que es socializado a

través del currículum formal y del contacto con sus estudiantes. Así, los profesores son, en última instancia, productores de sentidos, al ser “los productores de los diseños, acciones, discursos, propuestas, (...) intervención y formación de cada experiencia (...)” (Gutiérrez; 2016); de ahí que resulte indispensable mostrar a continuación la descripción de sus propuestas curriculares, y la forma en la que éstas se derivan de un engranaje mayor que, a saber, está dado por el programa oficial de la asignatura, y que se incluye en el plan de estudios de 1998.

b) El programa oficial de “Enseñanza de la Filosofía”

El plan de estudios aprobado en 1998 establece que “El Licenciado en Filosofía es el profesional que, a través de la enseñanza, la investigación y la difusión de teorías, argumentos, sistemas y problemas filosóficos, transmite valores fundamentales de la cultura y contribuye así al desarrollo de la conciencia crítica y de la conciencia histórica de la sociedad, así como a la formación integral de las personas” (UNAM; 1998). Podemos ver que, en esta descripción del quehacer del egresado de la licenciatura en Filosofía, la UNAM reconoce a la Enseñanza como uno de sus campos laborales, de gran impacto social. La Enseñanza aquí aparece -al lado de la investigación y la difusión- como una actividad preponderante en la construcción cultural de nuestra sociedad. Para formar a los futuros filósofos dentro de esta área específica, el plan de 1998 ha designado, como ya hemos comentado, un espacio curricular específico: la asignatura “Enseñanza de la Filosofía”. Ésta se ubica en el quinto semestre de la Licenciatura en Filosofía, en el área que lleva por título “Propedéutica y Método”.

Esta asignatura tiene como función explícita en el Plan de Estudios de dicha licenciatura lograr que el alumno realice una serie de reflexiones en torno a lo que implica enseñar filosofía. Se busca, desde este referente, que el alumno pueda concebir a la enseñanza de la filosofía como “una disciplina fundamentalmente formativa y necesaria en su proceso de preparación como filósofo” (UNAM; 1998).

De esa manera, fue posible ubicar tres propósitos cardinales para esta asignatura en el plan de 1998: el primero, de carácter reflexivo, busca que los estudiantes analicen y comprendan la importancia que tiene, a nivel social y cultural, enseñar filosofía; el segundo, de índole formativa, establece la necesidad de que se representen a la enseñanza de su disciplina como un pilar fundamental en la consolidación de su formación profesional; y, por último, el

tercer propósito establece la trascendencia que tiene el que los alumnos puedan hacer de la materia un espacio para pensar acerca del campo laboral y profesional del filósofo en México.

Cabe resaltar que no se encontró más información respecto de las particularidades de la asignatura en el Plan de Estudios, es decir, no se mencionan sus relaciones de transversalidad y verticalidad, o algún otro dato que pudiera arrojar mayores luces al respecto, aunque la mayoría de los programas de la asignatura establecen una relación existente entre ésta y la asignatura “Seminario de Tesis”, relación que no se explicita y que solamente nos permite inferir que algunos contenidos de la asignatura quedan vinculados a cuestiones relacionadas con procesos de investigación.

No obstante, los elementos que tenemos nos permiten elucidar un poco acerca del contexto en el que emerge “Enseñanza de la Filosofía”, como un espacio para que los estudiantes puedan adquirir elementos inherentes a su formación filosófica y, al mismo tiempo, encuentren la oportunidad de reflexionar acerca del quehacer del filósofo en las instituciones educativas de nuestro país. Esto último, incidirá de una forma que a veces se muestra más explícita y otras más sutil, en la estructuración que cada profesor hará respecto de su propio programa de estudios. Es decir, las especificaciones de la asignatura en el plan de estudios no sólo sirven de base para la estructuración de los programas de los profesores que la imparten, sino que representan la trama en la que dichos programas se insertan, dentro de un contexto que los influye y permea de muy diversas formas.

c) Los programas de los profesores

A continuación, se incluye una descripción genérica de las características que integran los programas que sigue cada profesor que imparte la asignatura “Enseñanza de la Filosofía”. Dicha descripción se muestra realizando un comparativo entre estos documentos en torno a los elementos constitutivos del currículum. A pesar de que en la presente investigación se trabajó únicamente con cuatro de los profesores que tienen a su cargo la asignatura, el presente análisis curricular de los programas de “Enseñanza de la Filosofía” se llevó a cabo tomando en cuenta a los cinco docentes que imparten la materia.

• Horas de Práctica y Total de horas.

Uno de los programas menciona que los alumnos deben reunir un total de cuatro horas de práctica en modalidad NO presencial. Tres programas indican un total de 32 horas de clase. Dos de ellos no aclaran este dato.

Las horas de clase y la modalidad que se establece para la asignatura (presencial o no presencial en este caso particular), sugieren una serie de consideraciones que nos acercan a las representaciones que orientan el trabajo de cada profesor con la materia. Las cuatro horas de práctica en la modalidad NO presencial destinadas a la *práctica docente* en términos de formación inicial, sugieren trabajo de campo en el que los estudiantes pueden poner en marcha las estrategias aprendidas en clase. Ahora bien, el hecho de que los programas oficiales no aclaren para todos los casos esta situación, en modo alguno se corresponde con el currículum real, ya que, como podremos ver más adelante, la investigación de campo revela que varios profesores sugieren y siguen de cerca la incursión de sus estudiantes en proyectos de docencia o difusión relacionados con la enseñanza de la filosofía.

• Modalidad.

La importancia de definir la modalidad que cobra una asignatura reside en la oportunidad que ello brinda al docente para clarificar cuál será el tipo de producciones sobre las que se trabajará como evidencias de aprendizaje. Así, un curso y un seminario ofrecen características diferentes. Mientras que el curso “marca su énfasis en la comprensión de aspectos teóricos de una determinada área de conocimientos, más que en el desarrollo de habilidades específicas” (Pansza; 1986), el seminario marca como dinámica principal que los participantes realicen actividades de investigación que se exponen durante la clase para recibir retroalimentación (Pansza; 1986).

Dando por entendido lo anterior, cabe señalar que tres de los programas de estudios aquí analizados se identifican dentro de la modalidad de *curso*, uno en la modalidad de *seminario*, y otro no indica modalidad.

La idea de que tres de los programas hayan estructurado sus contenidos dentro de la modalidad de *curso* nos sugiere la intención de propiciar la reflexión de los estudiantes a partir de la revisión de diferentes postulados teóricos. En este sentido, la teoría adquiere un papel preponderante como estrategia formativa, ya que permite a los alumnos tomar contacto con referentes que denotan una experiencia particular sobre el tema de la

enseñanza de la filosofía. Lo que queremos apuntar aquí reside en la idea de que la revisión teórica es también un acto formativo, por cuanto permite instaurar un diálogo entre los futuros docentes y los autores que se han dedicado a trabajar sobre el tema de la enseñanza de su disciplina.

De igual forma, la modalidad de *seminario* se inscribe en esta lógica también como una práctica formativa en la que los estudiantes toman contacto con el fenómeno de la docencia a través de acciones de carácter heurístico, lo que les permite construir una experiencia que los llevará a conocer de primera mano el espacio educativo en el que podrán insertarse posteriormente.

•Ubicación en el mapa curricular.

En lo que respecta a las relaciones de verticalidad, *tres* de los programas indican que la asignatura “Enseñanza de la Filosofía” debe vincularse con la asignatura precedente “Introducción a la investigación filosófica” (ubicada en el primer semestre de la carrera) y la asignatura que le sucede será “Seminario de Tesis 1” (ubicada en el séptimo semestre). Los otros programas no hacen referencia a alguna relación de verticalidad.

Esta ausencia, en sí, realmente no debe entenderse como un indicador negativo, pues algunos profesores de “Enseñanza de la Filosofía” consideran que los aprendizajes relativos a su materia se pueden encontrar presentes en otros espacios curriculares del plan de estudios, aunque estas relaciones no queden asentadas en el currículum formal. Es decir, aquí, el currículum real juega un papel muy importante, ya que, si bien en el documento oficial las relaciones de transversalidad y verticalidad no se encuentran asentadas explícitamente, en la clase los profesores pueden establecerlas. Es así como el currículum real y el currículum formal no son sólo dos facetas independientes entre sí en el fenómeno educativo, sino que son partes constitutivas del *todo* curricular.

• Objetivo General y objetivos particulares

Cuatro programas incorporan objetivos generales y uno sustituye esta noción por la de “propósitos generales”.

Es en este momento del currículum en el que los programas comienzan a diferenciarse entre sí en forma más marcada, pues cada profesor incluye un objetivo general muy distinto de los demás. Hay programas que ponen énfasis en la revisión genealógica de lo que ha representado la enseñanza de la filosofía desde sus orígenes hasta nuestros días, los hay

quienes centran la atención en los aspectos históricos-sociales de la asignatura, o en la formación filosófica de los alumnos y, por último, los que se interesan por la enseñanza de aspectos y estrategias didácticas para el ejercicio de la docencia en el nivel medio superior.

Sin duda, la importancia del objetivo general en una asignatura resulta crucial, pues expresa, a todas luces, la dirección que ésta tomará, el punto de llegada hacia el cual el profesor busca conducir a sus estudiantes, el camino que les muestra y que les invitará a recorrer a lo largo del curso.

Por lo que se refiere a los objetivos particulares es importante resaltar el hecho de que sólo uno de los programas los incluye en forma explícita, tres los incluyen en el apartado destinado a la exposición del objetivo general, y uno simplemente no los incorpora.

Nuevamente, es importante señalar que los objetivos de la asignatura pueden comprenderse mejor cuando se realiza el salto de lo formal a lo real en el currículum. Puede ser -y, de hecho, lo es- que en los documentos los objetivos no se encuentren ampliamente desarrollados o que algunos de ellos dejen de incorporarse; no obstante, cuando se presenten los resultados de la investigación de campo, podremos dar cuenta de que cada profesor tiene una idea muy clara de lo que necesita enseñar en su materia y de los aprendizajes que desea desarrollar en sus estudiantes.

Lo que no debemos pasar por alto es que la estructura de los objetivos de los programas de estudio es un factor de análisis que resulta sustancial en la presente investigación, ya que los “objetivos de la educación se consustancian con los criterios que se emplean para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar las pruebas y exámenes. Todos los aspectos del programa son en realidad, medios para realizar los propósitos básicos de la educación. En consecuencia, si hemos de estudiarlo sistemática e inteligentemente, debemos antes estar seguros de cuáles son sus objetivos” (Tyler; 1986:3). Si bien lo expresado en los programas oficiales nos da una idea de los objetivos pensados para la asignatura en sus diferentes versiones, es decir, en las distintas representaciones de cada profesor, lo cierto es que lo que permitió mayor certeza sobre estos elementos fue escuchar de viva voz de los profesores cuál era la principal intención de “Enseñanza de la Filosofía”.

- **Temario.**

Todos los programas incluyen un temario en el que se expone *grosso modo* los contenidos que habrán de dar cuerpo a la asignatura. En cada uno de los programas vemos que se

encuentran presentes diversos elementos de carácter didáctico (temas relacionados con la Educación y/o la Enseñanza), aunque es notorio que algunos programas reparan más sobre este tipo de contenidos, sobre todo aquellos cuyos objetivos plasman abiertamente la intención de hacer de la asignatura un espacio de formación inicial para los futuros filósofos.

En la siguiente tabla podemos apreciar con mayor nitidez las diferencias y similitudes:

<p style="text-align: center;">TABLA 6 TEMARIOS OFICIALES DE LOS DOCENTES QUE IMPARTEN “ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA” (UnAM, 2014, elaboración propia)</p>				
TEMARIO 1	TEMARIO 2	TEMARIO 3	TEMARIO 4	TEMARIO 5
Análisis histórico del discurso socialista en torno a la transmisión de lo filosófico en México	Análisis de la enseñanza de la filosofía como un saber universitario y su papel formativo de una cultura humanista y universitaria en el México contemporáneo	Filosofía y currículum. Enseñanza de la filosofía como objeto de estudio filosófico.	Paideia y Filosofía como forma de vida. Escuela pitagórica, platónica y estoica, en torno a los procesos de formación del ser humano.	Carácter histórico-social de la enseñanza. Bourdieu, Dewey, Freire, Giroux y Lyotard.
Críticas al positivismo y su sentido de la educación	Escenarios de la enseñanza de la filosofía	Docencia en forma de investigación filosófica	Filosofía como afirmación del sujeto en la Modernidad.	Especificidad del conocimiento filosófico y los parámetros de su enseñanza
La educación en la revolución	Crisis de la filosofía universitaria	Teoría curricular	Edad Media y Descartes.	Filosofía, Filosofía y ciencias sociales, ciencia e ideología
Análisis del discurso de izquierda en lo tocante al ejercicio	Redefinición del papel del filósofo en la ciudad	Fundamentos de psicología del aprendizaje (enseñanza-	La pedagogía de Immanuel Kant, el abordaje de Hegel, las críticas de	Filosofía como práctica teórica y práctica social

filosófico en México		aprendizaje-evaluación)	Schelling y Schopenhauer.	
Crítica al sistema escolar	Formas antiguas y nuevas de la enseñanza de la filosofía	Constructivismo, enfoque por competencias y propuestas latinoamericanas como educación alternativa.	Construcción de la enseñanza de la filosofía contemporánea	Fundamentos de Didáctica. Introducción a la Didáctica y modelos didácticos.
Sentido educativo y didáctico de la práctica filosófica	Enseñanza de la Filosofía e innovación tecnológica en la investigación, la docencia, la difusión y la divulgación	Didáctica y Didáctica de la Filosofía. Didáctica Filosófica. Materiales didácticos y TIC's	Heidegger (Ejercitación del pensamiento)	Carta descriptiva
Análisis de los elementos enajenantes de la educación	Enseñanza de la filosofía y redes sociales	Evaluación en el campo de la filosofía	Gaos (La filosofía en la Universidad)	Filosofía y sociedad, Filosofía y Política. Filosofía y democracia en México

Podemos apreciar que las celdas marcadas con color amarillo hacen referencia a los temas relacionados con el ámbito de la Didáctica o de la Psicología del Aprendizaje. Se resaltaron estas casillas por considerar que estos elementos pueden tener, de manera manifiesta, mayor relación con las estrategias de Enseñanza de la Filosofía que podemos relacionar inmediatamente con el quehacer inmanente de la formación inicial.

Cuando hablamos de *estrategias de enseñanza* hacemos referencia a disposiciones de carácter general que los docentes implementan para hacer que los estudiantes hagan significativo un contenido específico y se apropien de él para incorporarlo a su esquema cognitivo: "(...) definimos las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus

alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich; 2009: 4).

Ahora bien, a primera vista podríamos pensar que sólo estos contenidos se relacionan con los procesos de formación inicial, sin embargo, si damos una segunda mirada podremos ver que no son los únicos.

Para ejemplificar lo anterior, podríamos decir que, análogamente, en la formación docente del pedagogo intervienen muchos elementos y que éstos no se reducen únicamente a la esfera de las estrategias docentes para enseñar un contenido. La Didáctica, como disciplina pedagógica que se ocupa de analizar los procesos de enseñanza tiene un sustento epistemológico que antecede a las estrategias docentes, y que permite formar a los estudiantes para comprender el contexto en el cuál ha de insertarse la trama de la enseñanza.

Las casillas restantes -es decir, las que no aparecen marcadas con ningún color- son, a nuestro juicio, contenidos que buscan rescatar este sustento epistemológico de la Didáctica, con el fin de consolidar la formación inicial de los filósofos, preparándolos para entender no sólo el contexto actual en el que se dan las prácticas de enseñanza de la filosofía en nuestro país, sino también la génesis que han experimentado éstas, y su evolución en el tiempo.

- **Técnicas de enseñanza.**

Las técnicas de enseñanza son elementos que llaman la atención en un análisis curricular debido a que son el medio para hacer significativo un contenido a los estudiantes, es decir, para que éstos sean capaces de dotar de sentido y significado aquello que el profesor propone para abordar durante la clase.

En el caso de “Enseñanza de la Filosofía”, vemos que los cinco programas describen las estrategias docentes que utilizarán para el abordaje de los contenidos. Éstas se basan en la idea de trabajar con los estudiantes la realización de trabajos de investigación documental y proyectos con temática docente en los que se puedan retomar los contenidos revisados en clase.

Las estrategias docentes varían de un programa a otro, de tal suerte que pueden dar cuenta de las diversas representaciones que cada profesor tiene respecto de su práctica.

- **Evaluación.**

Todos los programas definen los criterios de evaluación que implementarán los profesores. Estos criterios apuntan solamente a una evaluación de carácter formativo y sumativo, es decir, no se contempla a la evaluación diagnóstica dentro de dicha descripción.

Los criterios que se mencionan en los cinco programas también presentan grandes variantes dependiendo del profesor que los describe. Así, encontramos programas en los que la evaluación girará en torno a exámenes, trabajos y tareas fuera del aula, participación en clase, desarrollo de proyectos educativos o de investigación, e incluso la asistencia.

En este punto, cabe adelantar que la investigación de campo reveló una situación de gran relevancia: el problema de los procesos de evaluación en lo que respecta a la práctica filosófica, que lleva a poner sobre la mesa una gran interrogante: ¿cómo evaluar contenidos de carácter filosófico, y, por ende, contenidos que tienen que ver con la enseñanza de la filosofía? Este elemento que subyace en el discurso de los profesores muestra su preocupación por el hecho de que aún no se ha podido establecer un corpus conceptual que dé cuenta de los aspectos constitutivos de su área de conocimiento. Mostraremos con mayor detalle lo anterior cuando hablemos de los procesos de evaluación en “Enseñanza de la Filosofía”. Por lo pronto, y para hacer más clarificadora esta descripción, presentamos la siguiente tabla:

TABLA 7
CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA “ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA”
 (UNAM, 2014, elaboración propia)

PROGRAMA 1	PROGRAMA 2	PROGRAMA 3	PROGRAMA 4	PROGRAMA 5
Rastreo y archivo de material histórico	Exámenes finales	Participación en clase	Trabajo por equipos	4 evaluaciones Parciales a través de exámenes
Elaboración o modificación de material didáctico	Trabajos y tareas fuera del aula	Ejercicios escritos		
Elaboración de un programa para clase	Participación en clase	Trabajo final como anteproyecto o avance de investigación recepcional	Entrega del plan de proyecto hacia la mitad del semestre	Participación en clase
Discusión en clase y en espacios digitales, en torno a las lecturas y a las prácticas de formación inicial	Asistencia a prácticas			Informe de Investigación
Clase a alumnos de bachillerato	Informe de investigación	Planeación estratégica para aplicar en una Institución de Educación Media Superior o de Educación Superior	Proyecto final en equipos de difusión / divulgación	Asistencia (No se especifica el porcentaje de las sesiones)
	Trabajo final	Asistencia mayor al 80% de las sesiones	Asistencia al 70% de las sesiones	

Podemos constatar que los mecanismos de evaluación son variados, dependiendo de cada docente, y que también presentan una cierta relación con la intencionalidad de los programas. Por ejemplo, uno de los programas pone énfasis en la divulgación y la difusión de los saberes filosóficos, por lo que su mecanismo de evaluación gira en torno a la entrega de un proyecto que se oriente sobre dicha línea. Lo mismo podemos apreciar en otro de los programas, en el que la intencionalidad está dada por una revisión genealógica de las

prácticas de transmisión¹³ de lo filosófico, y uno de los mecanismos de evaluación que implementa tiene que ver, precisamente con la ubicación y el archivo de material histórico.

Estos ejemplos nos permiten establecer una relación manifiesta entre el contenido de los programas, sus objetivos y sus mecanismos de evaluación. Relación que, a primera vista no es tan evidente, pero que está ahí, y forma parte, en última instancia de la visión que cada profesor tiene para orientar la asignatura “Enseñanza de la Filosofía”.

Vale aclarar en este punto que, aunque el análisis curricular de los programas aquí presentados se realizó tomando en cuenta a los cinco profesores que imparten la materia al interior del Colegio de Filosofía, la investigación de campo sólo contempló a cuatro, debido a que no fue posible localizar a uno de ellos. Comprendemos que este sesgo no puede pasar desapercibido, no obstante, consideramos que sería posible retomar en futuros trabajos la importantísima visión del docente que se encuentra ausente en éste.

d) Consideraciones sobre el programa oficial y los programas de los profesores

Podemos ir cerrando este apartado descriptivo concluyendo que los elementos curriculares aquí presentados nos muestran relaciones muy interesantes, tanto en lo que respecta a la vinculación de los programas de los profesores con el programa oficial descrito en el plan de estudios de 1998, como en lo tocante a lo que cada profesor establece para la asignatura “Enseñanza de la Filosofía”.

En el primer caso, es decir, en lo referente a la relación entre el Programa Oficial del plan de 1998 y los programas de los 5 profesores que imparten la asignatura podemos decir que está dada, principalmente, por el propósito de suscitar en los estudiantes una serie de reflexiones en torno a lo que implica enseñar filosofía; es decir, los cinco programas

¹³ Los profesores de Enseñanza de la Filosofía recurren, en numerosas ocasiones, a la idea de la “transmisión de saberes filosóficos”. Ella está presente en muchos momentos de su discurso e incluso en sus programas de estudio. Para ellos, esta idea tiene que ver con el hecho de socializar sus saberes, es decir, tiene relación directa con el acto de enseñanza. En el ámbito pedagógico, la utilización del término “transmisión de saberes” o “transmisión de conocimientos” ha sido objeto de revisión para proponer en su lugar otras expresiones que permitan mostrar la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, consideramos en este punto que la utilización del vocablo “transmisión”, por parte de los profesores de Enseñanza de la Filosofía, hace referencia a un acto dinámico en el que el docente socializa y construye saberes con la participación de sus estudiantes; esto es lo que inferimos después de revisar cuidadosamente las entrevistas en su conjunto.

reconocen este propósito (ya sea en sus objetivos, o bien, en sus contenidos), y el Programa Oficial lo expresa abiertamente.

En el segundo caso, podemos apreciar que los programas presentan diferencias entre sí, pero también dejan ver una base común que reúne a todos y posibilita el concebirllos como unidades didácticas tendientes a contribuir con la formación propuesta por el plan de estudios para los futuros licenciados en Filosofía.

No obstante, antes de reparar en los elementos distintivos de los programas, vale la pena hacer una serie de puntualizaciones que nos ayuden a asir el carácter común que los vincula y que, al mismo tiempo, nos permitan distinguir que éstos presentan un comportamiento particular que llama la atención y que nos lleva a pensar sobre su estructura, a fin de analizarla y comprender mejor su funcionamiento.

La primera de estas situaciones reside en la relación que existe entre los objetivos, los contenidos y los mecanismos de evaluación de cada programa. Como mencionamos en líneas anteriores, a primera vista podría parecer que dicha relación es confusa, pero si se sigue consecuentemente el hilo conductor que atraviesa a estos elementos a lo largo de cada programa, es posible comprender que están unidos por una lógica que se sustenta en la representación que cada profesor tiene respecto del *porqué* de la asignatura. Esto tiene relación con lo que Hilda Taba menciona respecto de la importancia de que prevalezca la coherencia en lo tocante a la estructuración de estos elementos orientadores del currículum.

Quizá lo que en principio dificulta ver esta secuencia anudada consiste en las estrategias de evaluación que algunos profesores mencionan en los programas oficiales, pero sólo si las consideramos en un nivel muy superficial, es decir, si sólo nos centramos en la idea de que se va a evaluar con un proyecto de investigación, por ejemplo, una asignatura que está orientada principalmente por la idea de que los estudiantes adquieran estrategias docentes y las pongan en marcha en una clase piloto. Pero, como acabamos de señalar, esto sólo sugiere, digamos, “la punta del iceberg”. En realidad, existe una profunda vinculación entre los objetivos, los contenidos y los mecanismos de evaluación que subyace cuando atendemos al Todo en su conjunto. Así, podemos observar que el proyecto de investigación -en el ejemplo que estamos retomando- constituye una estrategia para que los estudiantes puedan apropiarse de la lógica de la enseñanza, diseñando ellos mismos, los métodos que han de implementar para poder dar una clase piloto, situación que se corresponde con los contenidos que se encuentran plasmados en el temario.

También sobre esta línea de los aspectos comunes que es posible rastrear en las diversas propuestas didácticas, cabe resaltar que los cinco programas de estudio abordan la formación inicial de los filósofos desde dos planos: uno relacionado directamente con la planificación de contenidos, su enseñanza y evaluación; y otro dado en función de aspectos vinculados a la dimensión epistemológica de la Didáctica, es decir, a reflexionar sobre el papel del profesor, los obstáculos y retos que debe enfrentar, la importancia de la actividad docente, entre otros, de manera que tal reflexión que permita comprender la génesis y el contexto actual en los que se desarrolla la enseñanza de la filosofía en México. Por supuesto, entre los diferentes programas lo que varía es el número de contenidos dedicados a uno y otro rubro.

En lo que respecta a las diferencias significativas entre los cinco programas, podemos añadir que en realidad están dadas por las representaciones que cada profesor tiene respecto del *para qué* y del *cómo* ha de impartirse la asignatura. Así, mientras uno de los profesores considera que lo que debe prevalecer en esta materia es una formación inicial que impulse el desarrollo de herramientas y competencias en los futuros filósofos para que puedan desempeñarse como docentes de instituciones de Educación Media Superior o de Educación Superior, otros profesores considerarán (y esto se podrá ver con mayor detalle en las páginas subsiguientes) que la enseñanza de la filosofía no tiene por qué restringirse a los espacios escolares formalizados, sino que puede trascender esta tradición tan arraigada y, para ello, despliegan toda una serie de estrategias que permitan a los estudiantes plantearse nuevos escenarios para la consecución de tal fin.

Por último, es importante mencionar que el análisis curricular que aquí se presenta permitió vislumbrar un problema sobre el cual no se había reparado antes de iniciar dicho trabajo: el que tiene relación con los mecanismos de evaluación. Más adelante, cuando se presenten los resultados de la investigación de campo, podremos ver que algunos docentes sugieren que hay mecanismos de evaluación que no deberían implementarse cuando se trata de conocer el aprendizaje que los estudiantes realizan en torno a los saberes que se proponen para esta asignatura, como, por ejemplo, los exámenes. Hay que decir en este punto, que el único programa que incorpora como mecanismo cuatro evaluaciones parciales, pertenece al profesor al que no pudimos acceder en esta investigación, por lo que no se cuenta con más información que nos permita comprender si un examen puede, efectivamente, servir como estrategia de evaluación de este tipo de conocimientos. Por lo demás, el problema que se vislumbró al momento de contemplar las variadas estrategias

de evaluación consistió, propiamente, en preguntarnos si este tipo de situaciones pueden pensarse a la luz de la Didáctica General, o bien, corresponden a la esfera de una Didáctica Específica de la Disciplina a enseñar. O, incluso, incumben a los dos ámbitos. Cabe señalar que la primera se ocupa del análisis de los fenómenos “universales” que se presentan en los contextos de enseñanza sin hacer una diferenciación entre los diversos campos de conocimiento; mientras que la segunda se caracteriza por la delimitación que establece en función de contenidos disciplinares concretos.

Se trata de descubrir, entonces, las nuevas interrogantes que surgieron: ¿es posible definir, de manera generalizada los mecanismos de evaluación del aprendizaje que convienen a cualquier profesor en cualquier asignatura?, o bien ¿la especificidad del contenido determina la singularidad de los procesos de evaluación que se requiere implementar? Y, de ser así, ¿en qué lugar se inscribirían los aportes de la Didáctica General? Sobre estas consideraciones volveremos en el apartado de Conclusiones.

Ahora bien, en este punto es importante comentar que todas las similitudes y diferencias observadas en los programas analizados aportaron un valioso material para la construcción de las guías de observación y de entrevista que se llevaron a cabo para esta investigación. Resulta de gran interés mostrar cómo lo plasmado en términos formales adquiere cuerpo en la práctica cotidiana de las clases y qué relación se establece entre lo escrito y lo vivido en lo tocante al desarrollo del currículum.

Si recordamos los aspectos que orientaron los procesos de observación y de entrevistas que dan cuerpo a esta tesis, podremos ver que el currículum formal -analizado en este apartado- representa una idea muy general de lo que cada profesor contempla respecto de la asignatura que imparte. El currículum formal de “Enseñanza de la Filosofía” es, digámoslo así, una fotografía panorámica de pequeño tamaño, cuyos pormenores podremos apreciar solamente si utilizamos una lente de aumento (lo dicho por los actores y lo observado en las prácticas áulicas). Pongamos un breve ejemplo de lo anterior. Uno de los programas de estudio se estructura sobre una base genealógica. A primera vista, podríamos preguntarnos ¿qué aspectos didácticos pueden encontrarse presentes en un programa de estudios que gira en torno a la historia de la Enseñanza de la Filosofía en México? Y, muy probablemente, si no tuviésemos un acercamiento mayor o más información al respecto, nuestra respuesta podría ser “ninguno, o casi ninguno”. No obstante, la estructura que este profesor da a su asignatura tiene una razón de ser que nos parece sólida, muy interesante y que seguramente justifica la presencia del discurso genealógico en su programa: se trata de

mostrar a los estudiantes la herencia del discurso ilustrado para ver cómo se ha justificado la institucionalización de la Enseñanza de la Filosofía que conocemos actualmente.¹⁴

De lo anterior se infiere que, para poder tener una idea más cierta de las características de la formación inicial que se brinda a los estudiantes de la FFyL, es imposible limitarnos al conocimiento del currículum formal, puesto que éste debe ser contrastado con la estructuración que se concreta a través de la mediación que se origina entre lo establecido en los documentos orientadores y lo que reciben los estudiantes a través de los profesores.

El siguiente apartado está dedicado a mostrar dicho contraste.

¹⁴ Observación 001, realizada el 5 de octubre de 2016 en la Facultad de Filosofía y Letras.

V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Como pudimos observar en el apartado anterior, dar cuenta de la complejidad presente en los procesos que dan cuerpo a la Formación Inicial que reciben los filósofos en “Enseñanza de la Filosofía” no puede constreñirse únicamente a un análisis del currículum formal que orienta sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo que es necesario desentrañar el caso a través de una toma de contacto más personal con sus principales actores, quienes, para efecto de esta investigación, son, precisamente, aquellos que tienen en sus manos las decisiones nodales respecto de lo que se enseña y cómo se enseña, es decir, los profesores.

Como hemos mencionado ya líneas arriba, este estudio de caso no se inscribe, en modo alguno, en un esfuerzo por corroborar cómo se enseña lo que ha sido escrito en papel. El papel del investigador cualitativo va más allá de la búsqueda lineal de causas y efectos, como bien lo recuerda R. Stake cuando retoma a Schwandt: “(...) la indagación cualitativa se distingue por su acento en el trato holístico de los fenómenos” (Stake; 1999: 47). Este trato holístico solamente puede alcanzarse mediante la toma de contacto con el caso. Es indispensable conocer el sentido que los actores dan a las prácticas que llevan a cabo, y también, por supuesto, ir al lugar de la investigación.

Los puntos que se exponen en este momento de la tesis tienen precisamente esa intención: mostrar un panorama general de lo que viven los sujetos de la investigación en relación con el caso que aquí representa “Enseñanza de la Filosofía”. Solamente ellos, inmersos en las dinámicas que construyen, pueden permitir una mayor comprensión de lo que se vive ahí, en sus aulas, en las interacciones cotidianas que construyen y que están, al mismo tiempo, influidas por el sentido particular que cada uno de ellos atribuye a sus prácticas.

A menudo se tiene la idea de que realizar el análisis de resultados de una investigación implica *juzgar* o, peor aún, *enjuiciar* a los actores y a sus prácticas. Nada más alejado de lo que aquí se pretende. Este análisis tiene, como único objetivo, buscar la *comprensión* del sentido que tienen esas prácticas, dar voz a los actores, visibilizarlos, hacerlos presentes, y dejar que ellos nos conduzcan a través del laberinto de su realidad.

Orden de presentación de los resultados.

Es importante clarificar, antes de pasar a la presentación de los resultados de la investigación de campo, el orden en el que se incluyen los relatos de los profesores, ya que éste no es aleatorio ni obedece a la casualidad. La lógica que se observó para la realización de esta selección obedeció a un criterio de temporalidad: los relatos se presentan en función del orden en el que fueron realizadas las entrevistas a los profesores de “Enseñanza de la Filosofía”. Esto encuentra su razón de ser en la siguiente idea: la primera entrevista arrojó muchas luces sobre el fenómeno de la formación inicial en los estudiantes de filosofía, pero también dejó muchas interrogantes posteriores que fueron centrando la atención de la investigación en determinados puntos emergentes. La segunda entrevista fue haciendo más visibles estos puntos. Para la tercera entrevista, la idea que tenía la investigadora en ese entonces acerca del fenómeno ya había presentado cambios importantes, pues todo había adquirido un tinte más complejo al observar relaciones que en la primera entrevista no se habían contemplado. Para cuando llegó el momento de realizar la cuarta entrevista, el panorama estaba casi completo, pero, aun así, quedaba una serie de escollos por salvar y que, tras la transcripción del último relato, fue posible ir superando.

En lo que refiere a las observaciones, es necesario mencionar que éstas se llevaron a cabo después de las entrevistas, lo que permitió comprender cómo las representaciones de los profesores tomaban corporeidad en su práctica docente, así como las relaciones que intervienen entre sus narrativas y su actuar. Esto nos llevó a tomar la decisión de incluir las observaciones a las clases cuando hemos considerado que los datos arrojados por ellas permiten identificar dichas relaciones.

Por último, resulta imprescindible referir que los tópicos que dan origen a la secuencia en la que se presentan los resultados de esta investigación se encuentran ordenados siguiendo la lógica deductiva bajo la cual se estructuró el guión de entrevistas, es decir, partiendo de los temas más generales hacia los más particulares.

Es imposible, debido a los límites del presente trabajo y a cuestiones de carácter metodológico, incluir los registros de las narraciones de los profesores y de las observaciones en su totalidad, por lo que se ha operado un criterio de selección que se centra en los puntos más representativos de ambos registros, en función de las categorías que obedecen a los ejes metodológicos que orientaron la construcción de los instrumentos de la investigación, que no se retomaron bajo el mismo título con el que aparecen en las

tablas mostradas páginas arriba, sino que fueron pensados en un lenguaje más representativo de lo que esperamos mostrar, pero respetando, toda vez, su esencia conceptual.

La codificación de los relatos que aquí se presentan es realmente muy sencilla: la letra “E”, hace referencia a que se trata de un fragmento de entrevista; posteriormente, se indica un número que corresponde al orden en el que fueron realizadas las entrevistas, un guión y otro número que nos indica si dicho fragmento se ubica en la primera entrevista que se realizó a ese profesor, o bien, corresponde a una entrevista ulterior con el mismo, ya que, en varias ocasiones, se entrevistó más de una vez al mismo profesor. Para facilitar que pudieran ser diferenciados entre sí, pero también, para conservar, en todo momento, el anonimato de los profesores entrevistados, situación sumamente importante vinculada a las cuestiones éticas de esta investigación.

Para el caso de las observaciones, la codificación presenta la siguiente estructura: la letra “O” indica que el fragmento corresponde a observaciones, y se añade una cifra que alude a la fecha en la que fue realizada la observación.

La manera más adecuada para trabajar con estas narrativas consistió en abordar tres momentos posteriores a la cita de los fragmentos de entrevistas y observaciones: un momento denominado *Revisión*, cuya intención consiste en re-nombrar los aspectos nodales del discurso; otro dedicado a la *Interpretación* que la autora de esta tesis realiza sobre la narrativa que se presenta; y, por último, una breve *Conclusión* parcial que permita ir rescatando y decantando las ideas principales para retomarlas en un análisis posterior de forma más global.

5.1 ¿QUÉ ES “ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA”?

Como pudimos apreciar en la descripción del guión de entrevista, uno de los aspectos más importantes a indagar consistió en el significado que cada uno de los profesores entrevistados dio a lo que para ellos representa la asignatura “Enseñanza de la Filosofía”.

Cabe aclarar en este punto que, cuando hablamos de *significados*, hacemos referencia -como ya apuntamos en la introducción a este trabajo- a un intercambio de símbolos culturales, pero, para ahondar un poco más en el concepto que aquí manejamos respecto de este término, vale añadir que entendemos al *significado* como una especie de contenido psíquico inherente a la idea que un individuo tiene sobre algo. Significar permite nombrar ese algo: “Las palabras, por su cualidad sensible expresan significaciones, y por su significación designan alguna cosa. Significar, es así un acto de expresión y designación” (Ricoeur; 1978: 40). El acto de significar le permite al individuo apropiarse de las definiciones que requiere para sobrevivir y desenvolverse en el mundo social. Así, abordar el significado que tiene la asignatura para los profesores que la imparten nos lleva, ineludiblemente, a pensar en actos de expresión y designación que se producen en ellos en relación con todo lo que encierra la asignatura y que pueden ser socializados a través del lenguaje.

Esto es determinante para comprender la composición de Enseñanza de la Filosofía, pues ésta es compleja y no puede encerrarse en un solo significado, sino que es, ella misma, polisémica. A lo largo de este apartado podremos encontrar significados que se asemejan, aunque cabe señalar que no existen dos sentidos iguales; y también podremos visibilizar las diferencias que harán que cada uno de estos profesores den a la asignatura su sello particular.

A partir del discurso de los profesores entrevistados, es posible afirmar que todos coinciden en la idea de que “Enseñanza de la Filosofía” es una materia que reviste gran importancia, dado que en ella se concentran saberes que permitirán a los futuros egresados de la carrera de Filosofía desempeñarse en el ámbito de la docencia. Así lo vemos expresado en el relato de este profesor:

“[Enseñanza de la Filosofía] es fundamental, digamos, entra en la formación obligatoria porque se considera que es básica. (...) La mayoría del campo de trabajo filosófico es la docencia, entonces no hay muchos lugares en el Instituto de Investigaciones Filosóficas, y los que hay ya están ocupados. Es difícil que

un alumno estándar y promedio salga y ocupe un lugar de investigación. Y, aunque esto fuera algo más concreto, no es para toda la gente. (...) Es decir, el campo de trabajo mayoritario es la enseñanza. Si esto es así, la enseñanza debería ser una preocupación prioritaria, en una carrera que tiene cincuenta y tantas, sesenta y tantas asignaturas, (...) de ese porcentaje de asignaturas, solamente hay una, que es Enseñanza de la Filosofía..., (...) ¿Solamente una es la que se da para cubrir esta parte? (...) O sea, esta licenciatura no está formando para lo que está trabajando el profesional que egresa de aquí. (...) [Enseñanza de la Filosofía representa] una gran responsabilidad porque (...) el currículum solamente nos ofrece una asignatura, y el campo de trabajo es la enseñanza, esto inmediatamente nos indica que salimos mal formados, sino es que de-formados, para la enseñanza de la filosofía. Entonces, bajo esa condición no me extraña nada el fracaso generalizado que hoy tenemos de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato, por ejemplo. (...) Por lo tanto, quienes estamos al frente de esta asignatura tenemos una responsabilidad muy alta: primero, hacernos cargo de las generaciones que nos van llegando para, en verdad, hacer milagros en un semestre para la formación de su perfil profesional y que entonces salgan con los elementos suficientes para ejercer esa profesión de enseñar la filosofía (...). También creo que dar enseñanza de la filosofía significa que te conviertes en un modelo de lo que es la enseñanza y de lo que es la filosofía. Es decir, creo que la responsabilidad del profesor es que le va a enseñar a enseñar a filósofos. (...) Tienes que enseñarles a (...) todos, la enseñanza de la filosofía, independientemente de su predilección u orientación filosófica, o de la escuela a la que pertenezcan. (...) Lo que tenemos que hacer es no enseñar una sola forma filosófica, sino enseñar en la pluralidad. Y esto significa que hay que meterse a ver qué es lo que hace filosófico a todas las filosofías: marxistas, analíticas, fenomenológicas, mexicanistas, latinoamericanistas, hermeneutas..., ¿qué es lo que las hace filosóficas? Y entonces, enseñando esa naturaleza de lo filosófico, que todos aprendan, independientemente de su adscripción, a enseñar filosofía, primero, y ya después, alguna particularidad de ella” (E1-1).

REVISIÓN

Para este profesor, “Enseñanza de la Filosofía” es una asignatura de gran importancia, al grado en que refiere que es básica y, por ende, es parte de la formación obligatoria del Licenciado en Filosofía. Esto obedece a una problemática crucial: si la mayoría de los egresados de la carrera de Filosofía encontrarán en la docencia el mayor número de oportunidades laborales, resulta muy interesante observar que los contenidos que los preparan para desempeñarse como docentes se circunscriba a un único espacio en el currículum formal, siendo, además, que la transmisión de saberes filosóficos requiere de métodos y estrategias adecuados en función de sus características particulares. Este docente considera que la gran responsabilidad que tiene como profesor de esta asignatura reside en el hecho de que es quien enseñará a los futuros filósofos a enseñar filosofía. Además, este saber docente entraña, a su vez, otro conocimiento de igual importancia: se trata de identificar qué es lo que hace filosófica a una forma de pensar, más allá de la corriente teórica en cuestión, pues, sólo identificando esto, será posible enseñar esos aspectos esenciales de la práctica filosófica y que los estudiantes se apropien de ellos.

INTERPRETACIÓN

Nos parece relevante que el profesor mencione el problema de los espacios curriculares destinados expresamente en el plan de estudios para la formación inicial de los filósofos. Pero ¿por qué se ha limitado en el currículum formal el número de estos espacios? Bueno, pensamos que esta interrogante tiene múltiples respuestas, sin embargo, convendría pensar en que las modificaciones curriculares que se llevan a cabo en una institución académica no siempre obedecen a criterios estrictamente didácticos. La presión de los grupos de poder que se han constituido al interior de los cuerpos colegiados, las representaciones que tienen sobre la esencia de una carrera quienes realizan la modificación curricular, la base epistemológica que guía las decisiones que incluyen, excluyen, amplían o limitan una asignatura en particular, son algunos factores que podrían proporcionar alguna clarificación a este respecto. L. Stenhouse, retomando a Bernstein, encuentra, también, que las relaciones de poder al interior de la institución definen una estructura que va a condicionar los saberes que integrarán al currículum formal. La escuela se ve presionada para que mantenga y reproduzca un orden simbólico mediante el establecimiento de relaciones jerárquicas. Esto da origen a una ideología que tiene como principal finalidad llevar a cabo acciones de control social. Por supuesto, esta ideología difiere de las formas en las que el conocimiento se utiliza en la sociedad, y se interesa más

por quiénes y cómo lo detentan. En una situación tal, los modos de conocer pierden relevancia, mientras que la gana el estado en el que se encuentra el conocimiento, un estado de cosificación. El conocimiento ha pasado, aquí, a ser una cosa que se posee. Las estructuras institucionales y los grupos de poder al interior de ellas establecen los saberes que deberán ser aprendidos y desechan los que no, en función de sus representaciones particulares (Stenhouse; 1999). La práctica pedagógica se basa en los procesos y contenidos que se abordan en cualquier institución educativa, y con ello se recorre un camino empedrado de relaciones de poder. La escuela propone normas que tienen un impacto decisivo en los contenidos que se promueven a través de los currícula, de tal suerte que actúan selectivamente sobre los que son capaces de interiorizarlas. El estudiante que adquiere esas normas puede permanecer, el que no, se va. Aunque, aparentemente existan dos tipos de prácticas pedagógicas: una que depende de la economía de mercado y otra que promulga la autonomía del conocimiento, si tomamos en cuenta lo que implica la interiorización de las normas a través de los contenidos educativos, llegamos a comprender que ninguna de ellas elimina la reproducción de las clases sociales. La escuela termina convirtiéndose en aquello que pretende eliminar: un mecanismo de selección que acentúa las ventajas de una clase social frente a otra (Sadovnik; 2001).

Ahora bien, si partimos del discurso de este profesor, podríamos inferir que el número de egresados de la carrera de Filosofía que se dedica a la docencia es alto¹⁵. A pesar de ello, el plan de estudios de la carrera depara sólo un espacio curricular para la formación inicial. Lo que priva aquí, tal como lo menciona Stenhouse, es el hecho de que, para quienes realizaron la modificación curricular en cuestión, la situación del conocimiento que los egresados de la carrera ponen en práctica en su actuar social no requería dar mayores espacios para la formación inicial en el plan de estudios. Con base en lo anterior, el profesor arriba citado reconoce su responsabilidad como docente de Enseñanza de la Filosofía, y con ello, le atribuye un significado no sólo a su práctica docente, sino también a su quehacer como actor social.

¹⁵ De acuerdo con lo que se menciona en el sitio web que la UNAM dedica a la oferta académica de sus licenciaturas, los filósofos “trabajan en instituciones de enseñanza media y superior como docentes, así como en instituciones de educación superior asesorando equipos multidisciplinarios, o coordinando planes educativos, científicos y culturales” (UNAM; 2017). Si a lo anterior añadimos los datos mostrados en la tabla 1 que se incluye en la introducción del presente trabajo, podemos ratificar la presunción de que el número de egresados de la carrera de Filosofía que se dedica a la docencia es alto.

CONCLUSIÓN

La importancia que adquiere la asignatura “Enseñanza de la Filosofía” descansa en el hecho de que se trata del único espacio curricular en el plan de estudios de 1998, dedicado explícitamente a la formación inicial de los filósofos para el ejercicio de la docencia, sobre todo cuando se piensa que la docencia representa un campo laboral amplio para los egresados de esta licenciatura.

Asimismo, la asignatura reviste una gran responsabilidad para los docentes que la imparten, en la medida en que no sólo tiene por objetivo la enseñanza de aspectos relacionados con la formación inicial, sino que, además, implica aspectos nodales de la disciplina, como el que nos menciona este profesor acerca de *lo filosófico*, es decir, de la cualidad que distingue el pensar filosófico de cualquier otra actividad humana, y que, más allá de la corriente filosófica a la que se adhiera un individuo, debe prevalecer para poder dar soporte a la formación inicial de los filósofos, pero también a la comprensión de su quehacer profesional.

Si bien este profesor considera que la enseñanza representa un componente determinante en la práctica profesional de los filósofos y, por ende, Enseñanza de la Filosofía debe centrarse en ella, existen también otras posibilidades para la asignatura, en la medida en que es factible reconocer más opciones para la inserción de los filósofos en el campo laboral. Esto supondría ampliar el espectro de la formación inicial que contempla la carrera. Así lo percibe otro de los profesores que imparte la materia:

“[Enseñanza de la Filosofía] representa una oportunidad fundamental para que los estudiantes reflexionen sobre las conexiones que van a tener con el exterior, en tanto profesionales de la Filosofía. Creo, en este sentido, que Enseñanza de la Filosofía está limitada porque, efectivamente, se está enfocando estrictamente a la impartición de clases, lo cual supone una transmisión del saber filosófico por medio de instituciones educativas, y, concretamente, de la educación media superior y superior. Esa restricción que, aunque es muy importante y muy fecunda, sin embargo, creo que también deja sin muchas otras alternativas a los estudiantes, de tal manera que Enseñanza también me da la pauta a mí para ampliar un poco su espectro de incidencia social y entonces empezar a hablar de otras cosas como la difusión de la Filosofía y la divulgación de la Filosofía. (...) trato de ampliar los contenidos para dar algo de

divulgación de la filosofía y de transmisión en general filosófica, porque creo que esto les va a dar herramientas, les va a dar también una perspectiva más amplia a los estudiantes de en dónde pueden intervenir socialmente como filósofos. Entonces, la materia me permite, en este sentido, ser una pequeña isla en el mar de la formación filosófica que les haga ver su repercusión social como filósofos, que les haga ver sus posibilidades laborales en el futuro, y, eventualmente, también que les permita generar estrategias de inserción en el mundo social, precisamente como profesionales de la filosofía. En ese sentido, creo que es una materia verdaderamente fundamental” (E3-1).

REVISIÓN

El profesor que acabamos de citar comenta un aspecto muy interesante: a su parecer, “Enseñanza de la Filosofía” es una asignatura que está limitada, debido a que se dirige a preparar a los filósofos para la impartición de clases, situación que sesga, de alguna manera, su inserción en el mundo social, siendo que, desde su enfoque, la asignatura es un componente de la formación filosófica que debe permitir a los estudiantes reflexionar sobre los vínculos que establecerán con el mundo exterior. Él considera que estas reflexiones también pueden darse si al estudiante se le muestra que la difusión y la divulgación de la Filosofía son opciones para poder realizar su práctica profesional en el plano, también, de la enseñanza.

INTERPRETACIÓN

Lo que nos ofrece el discurso de este profesor resulta muy interesante, porque nos permite contemplar una dinámica particular al interior de un acto educativo: el profesor es consciente de lo que se ha instituido a lo largo del tiempo en lo que respecta a la formación profesionalizante del filósofo, y, en particular, a lo relacionado con la formación inicial, pero, al mismo tiempo, a partir de sus referentes personales y profesionales, este docente busca una transformación, es decir, con su práctica instituye algo nuevo. Veamos con mayor detenimiento estos conceptos de *lo instituido* y *lo instituyente*: “Lo instituido es lo establecido, el conjunto de institucionalizaciones que norman la vida dentro de la clase, de la escuela, e inclusive en la sociedad misma. Sin embargo, como la acción educativa está inserta en procesos dinámicos (lo instituido llegó a convertirse en tal por los procesos de institucionalización), también hay que considerar “lo instituyente” o sea el ingrediente dialéctico, los procesos que desembocan en la consolidación de las nuevas producciones

sociales” (Pansza; 1997: 77). Lo instituido para Enseñanza de la Filosofía, en la representación de este profesor, reside en el hecho de que desde antaño se ha limitado a los filósofos que se dedican a la enseñanza, al salón de clases. Pero, lo instituyente se encuentra en el hecho de que el profesor contemple otras opciones para llevar la filosofía a los legos y que, con base en esta idea, estructure su programa de estudios de tal manera que contemple a la divulgación como un saber necesario para ello, buscando, a su vez, que sus estudiantes se apropien de este conocimiento para poder descubrir mayores posibilidades laborales a futuro.

Cabe señalar también que es posible encontrar en el discurso de este profesor tres elementos que revisten gran importancia en torno a la finalidad que Enseñanza de la Filosofía representa para él: lo que describe como *transmisión del saber filosófico*, su *divulgación* y su *difusión*. Estas tres funciones podrían ser consideradas al momento de pensar en el propósito que la asignatura tiene para este docente.

CONCLUSIÓN

Los mecanismos que dan cuenta de las prácticas instituidas al interior de la carrera de filosofía, así como los que dan origen a nuevos procesos que representan lo instituyente, se encuentran presentes en la idea que este profesor tiene acerca del propósito de la asignatura.

Podemos coincidir con él en tanto pensamos que, efectivamente, la práctica de la Enseñanza no se limita a espacios áulicos formales de educación media superior y superior. Sin embargo, también habría que añadir que, en nuestra opinión, no todo mecanismo de socialización del conocimiento corresponde al espectro de la enseñanza, por muy amplio que sea éste. En efecto, la difusión y la divulgación son prácticas educativas, pero no todo lo que corresponde al terreno de la educación entra en la esfera de la enseñanza.

En este punto resulta importante establecer la distinción conceptual a la que nos adherimos para explicarnos mejor estos términos. La difusión es una práctica discursiva que se da al interior de un contexto académico, es decir, se trata de la comunicación de información especializada entre los miembros de una comunidad científica o perteneciente a determinada esfera o ámbito intelectual; mientras que la divulgación tiene como propósito comunicar los hallazgos que se realizan en estos campos especializados a la sociedad en general (Nanoeducación; 2015). Por su parte, la Enseñanza hace referencia a una práctica educativa que va más allá de la transmisión y la recepción pasiva de información. Se trata

de una serie de procesos reflexivos y procedimientos que se ponen en marcha, de manera intencional y planificada para que el estudiante pueda apropiarse de un saber. La Enseñanza es, entonces, una práctica que requiere un ordenamiento minucioso que debe partir desde el establecimiento de objetivos, hasta el de la evaluación de los aprendizajes realizados por los estudiantes, pero, sobre todo, se trata de un proceso principalmente dialógico (Infante; 2007). Esto último es lo que constituye la principal diferencia entre los tres términos, y es lo que hace que la puesta en marcha de cada una de estas prácticas requiera un tratamiento específico.

Consideramos que el incluir a la difusión y a la divulgación en una asignatura como Enseñanza de la Filosofía puede ser muy enriquecedor para la misma, pero también nos gustaría preguntarnos si sería conveniente la existencia de un espacio curricular dedicado específicamente a la difusión y a la divulgación de los saberes filosóficos, es decir, una asignatura que resultase complementaria en el esquema que corresponde a la formación integral del licenciado en Filosofía.

Hemos visto, hasta aquí, dos posiciones un poco distintas: una en la que la enseñanza es concebida al interior de espacios áulicos, y otra que propone pensarla más allá de ellos.

Otro profesor que tiene a su cargo la impartición de Enseñanza de la Filosofía nos muestra una tercera vía de significación y representación de las características propias de la asignatura:

“(…) Genealogía de las tecnologías de la transmisión de lo filosófico en México, eso, para mí, es la Enseñanza de la Filosofía, es decir, esta investigación de cómo la filosofía se transmite, pero no ‘transmitir’ como ‘transmitir de ondas de radio’, sino como de ‘enfermedad’, o sea, cómo se va transmitiendo, cómo va creciendo y qué efectos va teniendo en los cuerpos y en las prácticas. Si los filósofos nos hemos mantenido dos siglos, desde que empezó el México independiente, y le vendimos la idea al Estado de que somos muy buenos y de que dejaran en nuestras manos la Enseñanza -por eso es interesante la RIEMS, porque lo que hace la RIEMS es dejar afuera a los filósofos y meter pedagogos en la enseñanza, eso es muy interesante-, si logramos hacer eso con la sociedad y con los gobernantes es que los filósofos hicimos algo bien (...), si hemos sobrevivido y nos hemos multiplicado, hemos

logrado algo. El único problema es que lo hemos logrado para nosotros. Entonces, es medir esa eficacia también. Eso, para mí, es la Enseñanza de la Filosofía, y que en verdad los filósofos y los estudiantes de la licenciatura en filosofía discutan su práctica, que vean qué están haciendo y por qué lo están haciendo, y cómo lo están haciendo. Eso es lo que para mí es la Enseñanza de la Filosofía” (E2-1).

REVISIÓN

Para este profesor, el significado de Enseñanza de la Filosofía tiene un sentido genealógico como sustento y fundamento para hacer de ella un espacio de reflexión, y de discusión, con miras a lograr que los estudiantes puedan rastrear históricamente las formas en las que se ha estructurado la práctica filosófica en la sociedad mexicana, desde sus inicios, y puedan tomar conciencia de lo que representa actualmente la enseñanza como escenario laboral para ellos. En palabras de este profesor, Enseñanza de la Filosofía es también un lugar para que los estudiantes puedan discutir aspectos relacionados con su práctica, que se den cuenta de lo que están haciendo y sean capaces de nombrarse el porqué de lo que hacen.

INTERPRETACIÓN

Esta representación que tiene el profesor respecto de lo que para él es Enseñanza de la Filosofía tiene un carácter eminentemente formativo. La reflexión como un acto formativo que rompe con los automatismos de los sujetos del acto educativo (y aquí estamos hablando no sólo de los estudiantes, sino también del profesor) es crucial para que se produzcan aprendizajes: “En la reflexión, simultáneamente hay objetivación del sujeto y subjetivación del objeto. (...) la reflexión destruye los automatismos rechazando en la exterioridad lo que era el enlace interior del reflejo. (...) una reflexión (...), en el proceso de conocimiento, llega a la conciencia de las conexiones, de las relaciones, a todas las simbolizaciones. (...) Con la reflexión se constituye el fenómeno de conciencia. En la interiorización, la reflexión es observación y percepción. (...) Lo reflexionado y el saber se refugian en el sujeto, clarifican al sujeto. Canalizan la percepción en su provecho” (Honore; 1980: 56). Reflexionar es una forma de re-presentar un problema, una realidad, un concepto, una situación. Es decir, se trata de presentarlo de nuevo a la conciencia, de pensar sobre ello más de una vez y, de hecho, de varias maneras. Hasta el acto que parece más nimio, cuando es reflexionado cobra un significado profundo. Reflexionar es una forma de traer a la conciencia algo que, o bien se ha olvidado, o, por el hecho de haber ocurrido

mucho tiempo atrás, se desconoce. Las nuevas generaciones necesitan, siguiendo el discurso del profesor que acabamos de mostrar, reflexionar sobre hechos del pasado para que se opere una toma de conciencia que evidencie la complejidad de relaciones simbólicas que pueden explicar algunos aspectos de la realidad actual que vive el filósofo en su práctica docente.

CONCLUSIÓN

Es verdad que unos párrafos arriba hemos manifestado que no siempre todo lo que tiene que ver con la esfera educativa entra en el terreno de la enseñanza, no obstante, consideramos que la propuesta de este profesor no se aleja de dicho ámbito, ya que, al pensar a “Enseñanza de la Filosofía” como un espacio de reflexión de los aspectos genealógicos que están a la base de las prácticas docentes de los filósofos, estamos entrando en la lógica del sustento epistemológico de la Didáctica. Si se quiere tener una idea de lo que significa hoy ser docente de Filosofía, esta revisión genealógica resulta impostergable. Y si se quiere enseñar, no creemos que se pueda prescindir de esta idea.

Un excelente ejemplo de lo anterior se presenta en una de las observaciones que se llevaron a cabo al interior de la clase de este mismo profesor:

El profesor comienza el tema a tratar en clase diciendo a los estudiantes que el sentido de las prácticas filosóficas actuales son una herencia de la ilustración. Se tiene la idea de que sólo los filósofos pueden emancipar (hacer libres) a los hombres. El profesor da ejemplos sobre lo anterior y recurre a algunas bromas sobre filósofos de la facultad.

El profesor dice que el filósofo en la ilustración busca vender un logos para modificar lo social, y que siempre se constituyen grupos de poder. Ejemplifica esto con el caso de Lombardo Toledano y Antonio Caso, quienes pertenecían a facciones prístas diferentes. Un estudiante participa mencionando algunos puntos del guión que llamaron su atención y los relaciona con la obra de Paulo Freire. El profesor le comenta que Freire es “súper-ilustrado”, y le dice que romper con el proyecto ilustrado implica educar de una manera distinta a la que provee el Estado, debido a que la que éste imparte está pensada en términos de manipulación, por lo que una práctica emancipadora implicaría una

educación alternativa a la que provee el gobierno, incluso con métodos distintos a los que actualmente se implementan. Recomienda a sus estudiantes revisar la obra de José Gauss, que propone seminarios como alternativa al proyecto ilustrado.

Conforme va desarrollando la explicación, el profesor bromea y sus estudiantes ríen. Son pocos los que platican entre sí y no lo hacen frecuentemente.

El profesor lanza una pregunta al grupo: “Si ustedes fueran Flores Magón ¿qué harían?”. Algunos estudiantes participan haciendo referencia al pensamiento de Flores Magón a través de sus personajes.

El profesor cierra la discusión poniendo sobre la mesa la interrogante acerca de qué se necesita para emancipar a un ser humano a través de la educación. Por último, les dice lo siguiente: “Recuerden que la clase es problematizante. Se trata de ponernos en jaque a nosotros mismos, poner en jaque a la institución. Encontrar otras formas de pensar a la Enseñanza de la Filosofía en México”. (O-221116)

REVISIÓN

El profesor pone énfasis en tres situaciones cruciales: la primera hace alusión a que las prácticas filosóficas que hoy conocemos son herencia de la Ilustración; la segunda nos lleva a pensar que el poner en tela de juicio al proyecto ilustrado implica tomar distancia de la educación que provee el Estado, cosa que se torna necesaria para el quehacer filosófico si es que éste no se quiere ver manipulado por aquél; y, por último, además de recomendar a sus estudiantes la revisión de alternativas al proyecto ilustrado de transmisión de lo filosófico, el profesor hace hincapié en la necesidad de que sus estudiantes “se pongan en jaque” a sí mismos y a la institución, con la finalidad de encontrar nuevas formas de pensar a la Enseñanza de la Filosofía en México.

INTERPRETACIÓN

Las prácticas genealógicas son un recurso necesario para lograr una adecuada comprensión del fenómeno educativo. Se trata de un intento por *regresar al origen* de aquello que nos interesa conocer profundamente. Pensar en el origen de las prácticas educativas nos lleva a tomar conciencia de éstas como *producciones humanas* que revisten

múltiples aristas, y, que, por ende, deben ser sometidas a análisis profundos y cautelosos, precisamente para evitar su reproducción acrítica y sin un sentido auténtico. Es decir, el análisis genealógico busca, en última instancia, “localizar la singularidad de los acontecimientos, fuera de toda finalidad monótona; atisbarlos donde menos se los espera, y en lo que pasa por no tener historia –los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos–; captar su retorno, no para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reconocer las diferentes escenas en las que han representado distintos papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han sucedido (...)” (Foucault; 1997: 11).

En el caso de la Enseñanza de la Filosofía, vemos, de acuerdo con la visión de este profesor, que resulta crucial hacer esa retrospectiva para comprender cómo se han estructurado estas prácticas en México, y, así, tener un panorama más claro de lo que implica enseñar filosofía en un contexto institucional. Una revisión de este tipo se inscribe, a nuestro parecer, en esa dimensión epistemológica de la Didáctica que tanto hemos mencionado y que alude, digámoslo una vez más, a los *sentidos* que adquiere la práctica docente en relación con una asignatura particular. Se trata de clarificar las ideas que se tienen respecto del acto educativo, para comprenderlo como una producción humana. En este punto, consideramos apropiado recurrir al concepto de *reificación* para ilustrar lo que ocurre cuando no se realiza esta labor genealógica. La reificación es un fenómeno que tiene lugar cuando los miembros de una comunidad asumen que las prácticas que llevan a cabo al interior de ella poseen un carácter *supra-humano*, es decir, que son el producto de la voluntad de un orden superior que antecede a lo humano. La reificación se produce cuando las personas olvidan que son ellos los creadores del sentido y el significado del mundo que experimentan a diario, y la consecuencia de ello reside en la negativa a pensar dicho mundo de una manera distinta, lo que equivaldría a transformarlo (Berger y Luckmann; 2006).

En el caso de la enseñanza de la filosofía, la revisión genealógica que propone este profesor estaría relacionada con la idea de romper el mundo reificado de los estudiantes, haciéndoles pensar acerca de cómo se han configurado las prácticas de enseñanza de la Filosofía en las instituciones de nuestro país. Se trata, entonces, de un pilar fundamental de la práctica docente.

CONCLUSIÓN

Como podemos apreciar en este relato de lo ocurrido en esta clase, el profesor comienza a suscitar la reflexión en sus estudiantes respecto de lo que ha sido la práctica filosófica

dentro del proyecto ilustrado a partir de los textos que ellos han revisado. Llama la atención el momento en que uno de los estudiantes vincula lo que se está viendo con la obra de Paulo Freire, quien, de ordinario se concibe como un autor “emancipador” en materia educativa. No obstante, el profesor lleva a sus estudiantes a replantearse esto diciendo que Freire es un autor que se inscribe en el proyecto ilustrado, cuyo principal problema es que realmente no es un proyecto emancipador, sino reproductor de las ideologías del Estado. Pensar a Freire de este modo, es decir, contemplando “el otro lado de la moneda” respecto de su obra permite, como bien comenta Honore, romper con inercias, con automatismos arraigados en las prácticas académicas. Si la finalidad de una institución educativa consiste en que se conceptualice a ciertos autores de una única forma y nada más, entonces no sólo quedan ausentes los aprendizajes significativos, sino que, además, los espacios dejan de ser lugares formativos y se limitan a constituirse como zonas de adoctrinamiento. Entonces, aquí, en esta clase que acabamos de relatar, Enseñanza de la Filosofía rompe con esa inercia recurriendo a la reflexión y a la discusión, mismas que se ven reforzadas por cuestionamientos como el que el profesor lanza al grupo cuando les pregunta a los estudiantes qué harían ellos si fueran Flores Magón, o bien, cuando les explica que el objetivo de todo lo que han abordado consiste en que puedan “ponerse en jaque” y descubrir nuevas formas para enseñar filosofía en nuestro país.

También podemos apreciar cómo lo que el profesor ha enunciado en su discurso cobra cuerpo en su clase. Él tiene una idea que orienta las prácticas de enseñanza que lleva a cabo en ese espacio educativo. Así, es posible afirmar que los sentidos y los significados que un sujeto realiza respecto de su función y su quehacer, estructuran su práctica social, por lo que, en este punto, necesitamos comenzar a considerar que los componentes de Enseñanza de la Filosofía dependen, en gran medida, de las prefiguraciones y las representaciones que el profesor que la imparte tiene de ella: “Los profesores enseñan tanto por lo que saben cómo por lo que son” (Zabalza; 2009 :70); la representación del profesor es determinante en la estructura de la asignatura y en su traslado al terreno del currículum real.

Lo expuesto arriba posee gran relación con el último discurso que analizaremos en este apartado para poder comprender los componentes que dan cuerpo a Enseñanza de la Filosofía. Se trata de otro profesor, para quien el diseño de un curso determina los enfoques,

los contenidos, los saberes, los objetivos y otros elementos que dan forma a un espacio curricular:

“(…) debemos prestarnos a desplegar el trabajo de enseñanza a partir de un diseño, yo sí creo que sin diseño no vamos a ningún lado, aunque sea en las formas menos institucionales debe haber un diseño. Mi curso, en realidad, es para aprender a hacer el diseño de la enseñanza de la filosofía en cualquier contexto en que ésta se nos ocurra. Creo mucho en el diseño de los diseños de los programas. (...) somos nosotros los que diseñamos, a final de cuentas, de qué va a tratar un curso y cómo se va a llevar a cabo, bajo qué enfoques, mediante qué metodología, todo lo decidimos nosotros (...). (...) es indispensable hacer una reflexión filosófica y universitaria del tema de la enseñanza. Porque no se trata sólo de la cuestión circunstancial de que, en nuestro tiempo, la filosofía se enseña en las escuelas, se tiene que enseñar según ciertas reglas y atendiendo ciertas orientaciones pedagógicas. (...) Me parece que para superar las formas solipsistas de la filosofía; la filosofía siempre tiene que enfrentar el tema de su socialización, que para todo caso de socialización de la filosofía se requiere una estrategia de enseñanza, sea que te estés dirigiendo a toda la ciudad, sea que te estés dirigiendo a un grupo élite, sea que te estés dirigiendo al pueblo, siendo que te estés dirigiendo a un grupo con intereses especializados, finalmente lo que estás poniendo en juego es el éxito o el fracaso de la socialización de lo que sea que practiques como filosofía. Entonces, no hay manera de que alguien que está recibiendo una formación para algún día hacer filosofía, para ser filósofo, se pueda brincar la reflexión sobre la enseñanza” (E4-1).

REVISIÓN

Para este profesor, el diseño curricular es el centro de su curso, pues de él depende toda su puesta en marcha, y, por ende, considera que lo que deben aprender sus estudiantes está en función de esos contenidos que rescatan al diseño como el eje que articula los saberes que un filósofo necesita incorporar a su práctica en el ámbito de la docencia. Sin embargo, aunque el diseño curricular aparezca aquí como un elemento determinante, lo es más todavía el propósito de llevar a cabo una reflexión filosófica y universitaria en torno al

tema de la enseñanza, y esta reflexión necesita construirse sobre la base de la enseñanza como práctica de socialización, pues para este profesor, la filosofía ha de socializarse, y, para ello, requiere apoyarse en la enseñanza, que es una práctica que, para este profesor, se concibe dentro del aula y también en espacios que la trascienden. De hecho, lo que él comenta nos habla también de la gran importancia que le atribuye a la asignatura: si la práctica filosófica es una práctica que requiere socializarse, y si la enseñanza es un medio para alcanzar dicha socialización, entonces la Enseñanza de la Filosofía se constituye como un pilar en la formación de los filósofos. La práctica filosófica simplemente no podría llevarse a cabo sin ella.

INTERPRETACIÓN

Subyace aquí un concepto de enseñanza muy interesante: es un vehículo, un medio, una forma de socialización del conocimiento. Esto nos lleva a pensar a la docencia como una actividad inserta en una trama social: “la práctica docente es ante todo una práctica social” (Pansza; 1997: 15). Para que esta práctica social provea los resultados que una institución educativa se propone, es necesario que se vea al diseño como la herramienta más adecuada en aras de su puesta en marcha, no obstante, este diseño, si bien comienza a gestarse en los comités encargados de las modificaciones curriculares en cuestión, lo cierto es que adquiere concreción en la instrumentación que realiza el profesor al momento de decidir qué impartirá y cómo lo hará.

No deja de llamar la atención la idea que expresa este profesor al establecer que la enseñanza es un medio para la socialización de la filosofía, e incluso va más allá al afirmar que toda socialización de la filosofía requiere recurrir a una estrategia de enseñanza. En este punto nos volvemos a encontrar con un asunto que identificamos ya en el discurso de otro profesor, y que nos lleva a poner sobre la mesa, nuevamente, la cuestión de lo que es propio de la enseñanza y lo que quizá pertenezca a otros ámbitos. Poniendo un ejemplo: ¿podríamos decir que el hecho de diseñar un cartel que aborde algunas cuestiones filosóficas, para difundirlo posteriormente, es un acto de enseñanza? ¿Qué es, entonces, lo propio de la enseñanza? Resulta imposible enunciar una definición unívoca a este respecto, dado que el significado que se atribuya al concepto de *Enseñanza* depende del enfoque teórico-epistemológico desde el cual se analice este fenómeno. Lo más que podemos hacer en este punto es relacionar la idea del profesor que se enuncia en este fragmento con un desarrollo teórico que concibe a la enseñanza como acto de comunicación, y, por ende, de socialización: se trata del enfoque sistémico, comunicativo y

semiótico, que concibe a ésta como “un proceso de comunicación que comprende: información, estimulación al descubrimiento, despertar el interés, feed-back, formación de capacidades, modelación de actitudes y climatización afectiva, más...”n” ciclos sucesivos de profundización y maduración” (Navarro; 2011: 45).

CONCLUSIÓN

La enseñanza de la filosofía como medio para la socialización de esta, es un acto comunicativo, de orden semiótico, cuyo principal propósito devendría en formar en los estudiantes capacidades, actitudes y otros procesos cognitivos del orden del pensamiento filosófico. Es ésta una actividad intencionada, que, si bien no se limita a los espacios áulicos, requiere de cierto tipo de interacciones para su realización, y, sobre todo, de un tratamiento dialógico. A diferencia de lo que se enunciaba en otro fragmento -en el que, a saber, se asocia la actividad de la enseñanza con la de la difusión y la divulgación- consideramos que lo que aquí refiere este profesor se sitúa en otra línea, sobre todo en la medida en que apela a un diseño específico que podría contemplar las interacciones que aquí estamos describiendo. Es decir, para llevar a cabo la reflexión filosófica de carácter universitario que propone este docente, se requieren dinámicas basadas en el diálogo, en progresiones dialécticas que involucran y comprometen no sólo al estudiante sino también al profesor. Se trata de un ejercicio que permite a los actores del proceso educativo cuestionar lo dado, lo establecido en el campo filosófico para buscar, a través del pensamiento crítico, nuevas formas de abordarlo. Si bien, es posible que esto se logre en alguna medida a través de la difusión y la divulgación, es en el terreno de la enseñanza en donde adquiere una magnitud mucho mayor, precisamente por las condiciones que ésta admite. Es así como el profesor parte de la idea de estructurar lo mejor posible a las prácticas de enseñanza a través de un diseño particular que permita a los futuros docentes tener éxito en su propósito de socializar la filosofía.

5.1.1 Panorama general del significado que tiene la asignatura “Enseñanza de la Filosofía”

Hasta aquí hemos visto cuatro significados distintos de lo que puede representar una asignatura como Enseñanza de la Filosofía. Cada profesor tiene una imagen propia del *quid* de esta materia, pero, también es posible encontrar elementos similares en cada una de estas representaciones. Estos elementos se relacionan entre sí, incluso también lo hacen

aquellos que parecen divergentes. Podemos apreciar que mucho de **lo que define la orientación que cada profesor dará a la materia, está en función de la idea que tienen respecto del quehacer filosófico, la práctica profesional y la inserción en el mercado laboral.** A partir de estos elementos, los profesores determinan cuál será la intención de la asignatura, qué contenidos revisarán y cómo los abordarán. También definirán, en función de ello, los procesos de evaluación. Es decir, que la estructura de los programas que construyen los profesores depende, en mucho, de la idea que tienen de esos tres elementos que acabamos de mencionar, de ahí que para uno de ellos el acento deba recaer en la enseñanza de competencias docentes para impartir clases en espacios escolarizados; para otro, en espacios alternativos como la divulgación; para otro, en la genealogía de las tecnologías de la transmisión¹⁶ de lo filosófico; y, para el último, en el diseño curricular.

Retomando las cuatro representaciones plasmadas en los fragmentos que hemos incluido para responder *¿qué es Enseñanza de la Filosofía?*, concluimos que se trata de una asignatura central, tanto en lo tocante a la preparación para la inserción al campo laboral de los futuros filósofos, como por lo que respecta a la formación profesional de su campo de conocimiento, pues el quehacer filosófico no puede concebirse al margen de la enseñanza. Algunas posturas consideran que, dadas las limitaciones que ofrece el campo laboral, resulta necesario formar a los estudiantes para que cuenten con las capacidades docentes básicas que les permitan insertarse en los espacios áulicos de los niveles de bachillerato y licenciatura. Otras visiones, por el contrario, consideran que esto limita el campo de acción del filósofo y proponen nuevas formas de pensar a la enseñanza, que trasciendan los contextos puramente escolares y puedan inscribirse en proyectos sociales de otra índole.

Sobre las formas en las que los profesores procuran concretar sus ideas sobre la enseñanza de la filosofía, encontramos más diferencias que similitudes, ya que éstas obedecen a la idea particular que posee cada uno de ellos. De tal suerte que hay quien le apuesta a la vinculación entre los saberes filosóficos y estrategias docentes, otros al abordaje de cuestiones de orden epistemológico, y, también a la reflexión sobre las posibilidades que actualmente tiene el filósofo para enseñar su disciplina.

¹⁶ Se retoma el término “transmisión de lo filosófico” a partir de la significación que tiene para el profesor en cuestión.

Si es cierto que esta pluralidad de sentidos, a primera vista, nos parece muy definida, muy marcada, también lo es el hecho de que, si observamos con detenimiento, esta polisemia no está desarticulada, aunque ello podrá parecer más evidente si analizamos cuál es el sentido que cada uno de los profesores otorga a la asignatura que imparte.

5.2 FINALIDAD DE LA ASIGNATURA “ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA”.

Además del concepto que orienta las propiedades constitutivas de Enseñanza de la Filosofía, es necesario conocer cuál es la finalidad que le atribuyen los profesores que la imparten. De esta finalidad depende el sentido que sus cursos habrán de cobrar. Hilda Taban nos aclara este punto cuando reconoce que hay niveles en el establecimiento de los objetivos de aprendizaje, siendo así que los niveles más específicos en el currículum -y que reciben el nombre de “objetivos educacionales”- determinarán las decisiones que se tomen respecto de la selección del contenido y las experiencias de aprendizaje (Taba; 1974).

Por su parte, César Coll, retomando a Hameline, considera que las finalidades curriculares son aseveraciones que afirman principios fundamentales, derivados de ponderaciones axiológicas cristalizadas en un pensamiento social compartido y que, de igual forma, funcionan como líneas directrices para cualquier proyecto educativo (Coll; 1991).

Esta situación tan importante fue abordada en el guión de entrevista cuando se preguntó a los profesores cuál era, para ellos, la finalidad de una asignatura como Enseñanza de la Filosofía.

Uno de los profesores responde a esta interrogante comentando lo siguiente:

“El objetivo principal [de Enseñanza de la Filosofía] sería el poder lograr en el estudiante el conocimiento, no solamente teórico, sino también práctico de la forma en que se pueda, de la mejor manera, transmitir los conocimientos filosóficos con fines formativos dentro del área. Es decir, que el alumno aprenda Filosofía, en este caso enseñándola, para la reproducción en el área misma” (E1-1).

REVISIÓN

Para este profesor lo que Enseñanza de la Filosofía debería lograr en los estudiantes está en función de saberes teórico-prácticos que le permitan contar con las herramientas

necesarias para poder transmitir conocimientos de carácter filosófico con fines formativos, es decir, apuntando a una formación filosófica.

INTERPRETACIÓN

Esto se da en consonancia con la versión más difundida de lo que es la formación inicial: se prepara a un estudiante para que sea capaz de enseñar contenidos propios de su carrera. Pero, más allá de esto, el profesor encuentra que aprender a enseñar filosofía es también una forma de adquirir saberes filosóficos. Así, la enseñanza opera, de igual forma, como una vía de aprendizaje para la apropiación de conocimientos disciplinares. Y todo lo anterior con miras a la reproducción de estos saberes dentro del área filosófica, es decir, es una forma de visualizar la supervivencia de una disciplina en el contexto de las generaciones futuras, es una forma de perpetuarla.

En opinión de Hilda Taba, la función de los objetivos de una asignatura está en función de la clarificación de los tipos de habilidades, facultades, saberes -podríamos decir, ahora, competencias- que debe buscarse desarrollar en los estudiantes, y, a su vez, esta definición de competencias será decisiva en la selección de la asignatura y de cómo se implementa en el aula (Taba; 1974). Vale rescatar aquí que esta definición no sólo está ligada, sino que depende de la experiencia personal del profesor con la carrera a la que pertenece, los referentes teóricos que posee de la misma, las ideas que concibe en torno a los procesos didácticos, y, por supuesto, de las condiciones que identifica como problemas a resolver.

Sería posible pensar, entonces, que la enseñanza de la Filosofía reviste una serie de problemas a enfrentar por parte de los futuros filósofos, en esa búsqueda de vinculación con la sociedad, por lo que, asignaturas de formación inicial, como Enseñanza de la Filosofía, pueden aparecer aquí como una solución que permita sortear las circunstancias desfavorables que actualmente rodean a este fenómeno.

CONCLUSIÓN

El profesor ha clarificado su propósito al impartir la materia, el cual gira en torno a brindar a sus estudiantes las bases teóricas y prácticas para que éste sea capaz de desempeñarse en la escena laboral, sobre todo en espacios formativos. Se opera, además, en su objetivo, una *espiral dialéctica* en la que se establece un vínculo indisociable y dinámico entre los procesos de enseñanza y aprendizaje: se enseña al mismo tiempo que se aprende, y se aprende al mismo tiempo que se enseña (Maggio; 2012).

Es verdad que, idealmente, la finalidad de una asignatura debería partir de parámetros comunes, sin embargo, esto resultaría materialmente imposible. Los profesores son seres humanos con muy distintos referentes que provienen de experiencias de vida particulares y subjetivas, por lo que, aunque resulte necesario lograr unidad en estas representaciones, lo más probable es que ésta sólo se concrete en el plan de estudios, y que, a partir de lo que se establece en él, cada profesor hará su reinterpretación particular de los objetivos educativos. Veamos lo que otro profesor nos comenta al respecto:

“Bueno, mira, formalmente, el plan de estudios establece que el objetivo de “Enseñanza de la Filosofía” es dotar a los estudiantes de las herramientas metodológicas necesarias para poder planear, estructurar, y, en el mejor de los casos, tener éxito en una clase de filosofía, es decir, les daría las herramientas metodológicas, didácticas, desde luego supone a todos los contenidos temáticos de la carrera, como los elementos que constituyan una adecuada transmisión del saber filosófico a estudiantes, principalmente de bachillerato y de la educación superior” (E3-1).

Este profesor ha clarificado para sí mismo cuál es la finalidad que el plan de estudios de la carrera establece para Enseñanza de la Filosofía: se trata de un espacio que permita los estudiantes la adquisición de *herramientas metodológicas para tener éxito en una clase de filosofía*, es decir, para poder comunicar adecuadamente los saberes filosóficos en espacios de educación media superior y superior. A partir de lo anterior, es que este mismo profesor enuncia la importancia que para él reviste la asignatura que imparte:

“Dado que [Enseñanza de la Filosofía] es parte del perfil de egreso de los estudiantes, es decir, una de las desembocaduras natural de la carrera de filosofía es, precisamente, que puedan impartir clase; eso significaría que Enseñanza de la Filosofía tendría una importancia fundamental, si bien no en cuanto a que sustituya o vaya en paralelo con los contenidos que las propias asignaturas de la carrera ofrecen, sino porque dota de las herramientas, estructuras, propiamente, la parte metodológica por medio de la cual se logran transmitir estos conocimientos. En ese sentido, creo que la materia es fundamental porque, en principio, dotaría de las herramientas para lograr comunicar, tejer puentes, entre la sociedad y el profesional de la filosofía” (E3-1).

REVISIÓN

Aquí podemos ver cómo, a partir del conocimiento de lo que el plan de estudios establece como finalidad para Enseñanza de la Filosofía, este profesor puede significar y re-significar la importancia de la asignatura y estructurarla en consecuencia. Para él, la asignatura tiene como finalidad dotar de conocimientos metodológicos a los estudiantes para puedan encontrar los mejores medios y formas para transmitir los saberes filosóficos, logrando don ello *tejer puentes* entre los filósofos y la sociedad mexicana.

INTERPRETACIÓN

El desarrollo teórico de Taba puede venir en nuestro auxilio, también aquí, para proporcionarnos mayor comprensión ante esta situación. En opinión de ella, el contenido particular de los objetivos de una asignatura varía en función de la situación particular y del contexto en el que se inserta. También varía en función del tipo de aproximación que se realice en torno al concepto de educación y a las necesidades de una comunidad en específico. (Taba; 1974). Por ello, no podemos perder de vista que el currículum formal -en este caso, el plan de estudios- sólo podrá proveernos de criterios muy generales para la estructuración y el desarrollo de una asignatura, por lo que su concreción depende, decididamente, de la visión de los profesores, que, en última instancia, son quienes la materializan en el aula, y, sobre todo, si hablamos de espacios como la UNAM, en donde la libertad de cátedra resulta ser un factor definitivo para ello. Y, en lo tocante a este profesor, podemos afirmar que la visión que tiene de lo que es la finalidad de Enseñanza de la Filosofía no se desvía, o no entra en controversia, con lo que establece el currículum formal para dicha asignatura.

El plan de estudios es siempre una interpretación que realizan quienes lo concretan. Las modificaciones curriculares -como la que tuvo lugar en 1998 para el plan de estudios de la carrera de Filosofía- son una nueva versión de la interpretación anterior. A su vez, la concreción de los saberes propuestos por el plan de estudios está en función de la re-interpretación que hacen de éste los profesores, y, en dichas reinterpretaciones podemos rastrear también similitudes y diferencias.

CONCLUSIÓN

Todo acto de atribución de sentido parte de la base que proporciona la Otredad. Es así como este profesor parte de la base que estipula el currículum formal expresado en el plan de estudios para la asignatura “Enseñanza de la Filosofía”, y, a partir de sus referentes

personales, logra darle un sentido propio a su quehacer como docente de la asignatura. Podemos comprender, entonces, que los documentos oficiales actúan como *significantes* que propician la construcción de un significado único por parte del profesor que los interpreta. De esta forma, para este docente en particular, “Enseñanza de la Filosofía” es un espacio dirigido a proveer de los conocimientos y herramientas necesarios en materia de metodología para que los futuros filósofos puedan ejercer su función docente de tal suerte que ésta derive en el establecimiento de vínculos comunicativos entre la sociedad y el conocimiento filosófico.

Podremos apreciar mejor esta situación al analizar lo que dice otro profesor respecto de lo que para él es el *quid* de Enseñanza de la Filosofía:

“Mira, yo creo que se trata básicamente de enseñar a los alumnos a transmitir, a enseñar filosofía. Pero es interesante: siempre es a nivel bachillerato, porque te digo que es este mercado laboral, siempre. Yo creo que esta materia de “Enseñanza de la Filosofía” debería cambiar sus objetivos por una cuestión de política de los saberes, pero también de práctica filosófica, porque no hay un espacio en el que la academia se relacione con otras fuerzas político-sociales más importante que no sea la escuela. (...) ahora, la enseñanza de la Filosofía es: ‘Alumnos, como no todos pueden ser investigadores, algunos se van a ir a dar clases, por lo menos preparémonos poquito para dar clases’, ¿no? Entonces, lees a algún autor clásico que trata sobre la enseñanza, les pides a los alumnos que te hagan un programa, ¿no?, porque es lo que pide normalmente un bachillerato (...) Entonces, yo pienso que la materia tendría que tener otro enfoque, porque el único espacio donde los filósofos salimos al mundo y nos enfrentamos al Estado, a la sociedad, a las instituciones, es la enseñanza. El profesor de filosofía es el que está en relación con algo externo a la institución filosófica. Entonces, eso implica muchas cuestiones políticas, muchas cuestiones sociales, y los filósofos no estamos preparados para eso. Siempre nuestra posición es: ‘Somos los que sabemos, somos los superiores’, y [el filósofo] no está dispuesto como a trabajar en otros espacios, pues siempre el objetivo es: vamos a enseñar a los alumnos a más o menos dar clases de filosofía, pero no se discute el acto, no se lleva a cabo un modelado, por ejemplo, del acto, sino siempre son discursos y siempre son programas, y ya,

de clases muestra. Y eso acota la posibilidad de la materia, cuando la materia en verdad podría tener otros espacios, por ejemplo, esta cuestión histórica: los creadores del sistema educativo en México fueron filósofos. No eran filósofos académicos, casi todos eran abogados (...) que se metían a la filosofía, y eso es importante. Y otra: discutir cuáles son los objetivos de la enseñanza de la filosofía. Siempre los filósofos, es bien divertido, nos ponemos como en esta posición de izquierda: ‘Vamos a construir hombres nuevos, vamos a construir hombres críticos, hombres verdaderos’, eso lo dice Platón en la República. Y tú dices: ‘Bueno, ¿y?’..., ¿en verdad se puede? O sea, nunca se discute, se da por hecho un estado de las cosas y se sigue con cierta inercia de las prácticas en la enseñanza, pero no se saca como toda la potencialidad que tiene la materia, que es básicamente este entrelazado con el Estado, con las instituciones, con la sociedad, no hay otro espacio donde los filósofos académicos nos vinculemos tanto con la sociedad si no es en la escuela (...)” (E2-1).

De esta idea se desprenderá la estructura del curso que imparte. Así nos lo deja ver cuando enuncia lo siguiente:

“(...) Lo interesante con la materia de “Enseñanza de la Filosofía” es que discutes la práctica y el ejercicio de la filosofía misma, el ejercicio de lo que hacemos los filósofos en México y de cómo lo hacemos (...), cómo transmitimos la filosofía” (E2-1).

REVISIÓN

Si bien este profesor coincide con los otros dos profesores, cuyo discurso analizamos previamente, al decir que considera que la *finalidad* de Enseñanza de la Filosofía reside en *enseñar a los alumnos a transmitir, a enseñar filosofía*, podemos apreciar aquí que él introduce un elemento nuevo: se cuestiona por qué se da por hecho que los únicos espacios en los que los estudiantes podrán llevar a cabo esta transmisión están en la educación media superior. Para este profesor, habría que pensar las posibilidades, no sólo de la asignatura sino también del campo laboral del filósofo, en otros términos. Considera que Enseñanza de la Filosofía, necesitaría contemplar *una cuestión política de los saberes* y, al mismo tiempo, una cuestión *de práctica filosófica*. Afirma que la escuela se convierte en un espacio vital porque representa las formas en las que la academia se relaciona con

otras fuerzas político-sociales. Cuestiona, de alguna manera, el hecho de que a los estudiantes se les transmita la idea de que, como no todos pueden dedicarse a la investigación, entonces su destino será dedicarse a la docencia en espacios de educación media superior. Pone en tela de juicio esta orientación porque, a su vez, ella determina que a los alumnos se les enseñe, en Enseñanza de la filosofía, a hacer programas, a preparar clases muestra, y otros contenidos de la misma índole.

Sin embargo, no es que este profesor considere que esos saberes no se deben enseñar en este espacio curricular; lo que pone en tela de juicio es que estos saberes no vayan sustentados por reflexiones de carácter didáctico-epistemológico que permitan pensar a la enseñanza desde otras miradas, como la política y la social, por ejemplo. Asimismo, reconoce que la preparación que reciben los filósofos no los ha preparado para ello, es decir, no está preparado para discutir el acto de *enseñar*. De igual forma, considera que es importante analizar cómo se institucionaliza la filosofía en nuestro país, pero este análisis tiene que romper con lo que se ha establecido como lo “filosóficamente correcto” actualmente. Lo que le preocupa es que la formación que reciben los estudiantes de filosofía está determinada por una suerte de inercia *de las prácticas de enseñanza*.

INTERPRETACIÓN

Como podemos apreciar, en esta reinterpretación de la finalidad de la asignatura, las prácticas de formación filosófica deben contemplar situaciones que, en opinión de este profesor, no se han discutido lo suficiente, o no se han discutido en absoluto. De alguna manera, al hacer esta propuesta, el profesor en cuestión apela a pensar los procesos de enseñanza como lo que aquí podríamos definir en términos de un *Dispositivo Didáctico*. ¿Qué es esto? Se trata de un concepto un tanto diferente del que Basil Bernstein (1988) ha manejado cuando describe al dispositivo pedagógico. Retomando los desarrollos teóricos de M. Foucault, podríamos entender como *dispositivo* toda formación estratégica que busca, de ordinario, el ejercicio del poder: “El dispositivo será ese conjunto heterogéneo que persigue estratégicamente configurar un campo más o menos abierto de posibilidades que permiten el ejercicio del poder, es decir, arreglar las condiciones para dirigir e inducir acciones. En otras palabras, es una formación estratégica que permite “conducir conductas” y actuar sobre acciones posibles” (Anzaldúa; 2004: 72). Si hemos considerado ya a la Didáctica como una disciplina pedagógica que tiene como principal objetivo el análisis de las condiciones bajo las que se lleva a cabo la enseñanza, entonces, pensar en un *Dispositivo Didáctico* nos llevaría a considerar justamente lo que este profesor está

enunciando en su discurso: los elementos que han configurado el campo de la enseñanza de la filosofía en México, como una práctica que no sólo no está ajena al ejercicio del poder -finalmente, la profesión docente es también una práctica en la que se lleva a cabo este ejercicio, y, en la cual, también se sienten los efectos de él desde la institución educativa-, de tal manera que han modelado sus acciones.

De esta manera, la representación del profesor va encaminada a reflexionar sobre la necesidad de explorar nuevas posibilidades en Enseñanza de la Filosofía y de comprender que la materia puede dar para más. Su finalidad, en este sentido, se inscribiría en la idea de ser un espacio desde el cual se pudiera romper con la idea del destino manifiesto del filósofo a terminar siendo un profesor de bachillerato.

Lo anterior nos remite a lo que veíamos anteriormente con los desarrollos teóricos de Taba: las prefiguraciones que se tienen respecto de una práctica influyen en su enseñanza. Aquí, el profesor nos deja ver que en su curso de Enseñanza de la Filosofía se discuten aspectos relacionados con el ejercicio de saberes filosóficos. No es un espacio en el cual los contenidos giren solamente alrededor de aspectos técnicos de la enseñanza de la disciplina (la estructuración de programas, procesos de evaluación, entre otros.), y no solamente se reflexiona acerca de lo que implica enseñar filosofía, sino que, además, la asignatura se convierte en la oportunidad para analizar las prácticas que los filósofos mexicanos han llevado a cabo en su interés de comunicar sus conocimientos a la sociedad. Lo anterior bien puede describirnos un proceso de creación: el profesor *crea* una visión y los medios apropiados para compartirla con sus estudiantes. Se trata de un quehacer intelectual: "(...) el docente es un intelectual, es representante de un saber y tiene una capacidad de convocar (invitar a los alumnos a interesarse en ese saber" (Díaz; 2005: 106). Cabe señalar aquí, que, aunque la función del docente como intelectual, a menudo se ha entendido desde una estructura vertical que actualmente ha sido objeto de muchos cuestionamientos, al nombrar aquí el papel intelectual del profesor no se piensa desde tal referente jerárquico. Al decir que el docente es representante de un saber, lo que en realidad queremos clarificar es que éste posee una serie de significados y experiencias sobre un quehacer disciplinario -en este caso, sobre la Enseñanza de la Filosofía-, cuya índole puede ser de gran utilidad para aquellos que deciden iniciarse en el ejercicio de tal práctica (los estudiantes).

Este constructo intelectual del profesor respecto de la asignatura que imparte se concreta en la práctica a través de lo que llamamos *currículum real*, término que hace alusión, precisamente, a la materialización de las intenciones educativas en espacios áulicos. Es la

puesta en marcha del proyecto escolar, en la que convergen, como hemos venido analizando, numerosos de factores relacionados con la construcción personal y profesional del docente.

CONCLUSIÓN

El testimonio de este profesor abre un debate interesante: la necesidad de analizar la práctica docente desde una dimensión política para romper con la inercia que tiende a caracterizar su puesta en marcha. Se trata entonces de pensar a la formación inicial y a la práctica docente como *dispositivos* que configuran y estructuran su campo de acción, dentro de un contexto enmarcado por relaciones de poder que se cristalizan, se sedimentan y se traducen en la idea que cada profesor de filosofía tendrá respecto de lo que implica enseñar su materia, y, lo que es más importante para el propósito de este trabajo, la idea que los profesores de *Enseñanza de la Filosofía* tienen respecto de lo que implica el ejercicio de su práctica como dispositivo de formación inicial; lo que se concreta en el currículum real, es decir, en las acciones y las interacciones que ellos llevan a cabo en el aula

Continuando con nuestro intento por comprender cuál es la finalidad de Enseñanza de la Filosofía, nos parece de gran importancia presentar el discurso de otro profesor al respecto:

“Yo he tenido que hacer un proceso reflexivo que me lleva, por un lado, a construir un diagnóstico de cuál es el papel de la materia en un plan de estudios, eso es muy importante. (...) es una materia que pertenece a un área que se llama “Método y Propedéutica” y cuya finalidad principal es la profesionalización. Es la única materia que tenemos en el plan de estudios profesionalizante, el único espacio de reflexión acerca de qué tipo de profesión vamos a ejercer y está centrada exclusivamente en la enseñanza, en la docencia. Entonces, por eso, me ha parecido, en el otro registro, tan importante, el llevarlos a meditar que, detrás de la reflexión universitaria sobre la enseñanza de la filosofía se esconde un cuestionamiento más amplio sobre la profesionalización de la carrera, y que es parte del tema de la enseñanza pensar qué hacemos los filósofos cuando difundimos, qué hacemos los filósofos cuando divulgamos, qué hacemos los filósofos cuando participamos del desarrollo de herramientas digitales, qué hacemos los filósofos cuando nos

interesamos en la gestión gubernamental o de la sociedad civil, de lo político, y que traten de no desvincularlos, ni de la filosofía ni de su enseñanza; son los ámbitos de su profesionalización. Y, entonces, eso me permite conciliarlo, ¿no? Porque entonces ya no suena tan dramático que sólo tengamos una materia. Si tratamos de organizarla de un modo adecuado, es una materia desde la que puede, el estudiante de filosofía, entrar en un proceso profundo de reflexión sobre las distintas líneas de profesionalización de su carrera” (E4-1).

REVISIÓN

A partir de un proceso de reflexión, el profesor considera que la finalidad de Enseñanza de la Filosofía se encuentra estrechamente vinculada al análisis del ejercicio profesional del filósofo. Afirma que la materia implica un ejercicio de análisis respecto del quehacer del filósofo en el campo laboral, ya sea en actividades de docencia, de divulgación, de participación en escenarios gubernamentales, en colaboración con la sociedad civil, y demás ámbitos relacionados con su actividad profesional. Esto lo lleva a afirmar que las reflexiones que debe suscitar su materia en los estudiantes no están desvinculadas de todo lo que implica el ejercicio filosófico, razón por la que no le resulta un problema el hecho de que sólo exista una asignatura de este tipo en el plan de estudios.

INTERPRETACIÓN

En este fragmento podemos apreciar que un elemento determinante para la estructuración de la asignatura Enseñanza de la Filosofía consiste, para este profesor, en la construcción de un diagnóstico que permita visualizar cuál es la finalidad de esta. A partir de la realización de este diagnóstico es que el profesor considera que puede identificar los aspectos cruciales a abordar en clase. Sin duda, este elemento resulta central en toda construcción curricular. Taba nos advierte sobre ello cuando establece que el diagnóstico es un elemento nodal en la elaboración del currículum y sus consecuentes revisiones y modificaciones. Esto permitirá al acto educativo estar en consonancia con las necesidades de la sociedad y de los estudiantes, contribuyendo al establecimiento de los objetivos más relevantes. Se trata de poder dar respuesta a las situaciones que demandan los contextos actuales, las circunstancias y los intereses de los estudiantes. Como tales adecuaciones no pueden realizarse sin tener una idea adecuada de lo anterior, se requiere de diagnósticos oportunos que permitan tomar las decisiones más acertadas en lo tocante a la elaboración curricular (Taba; 1974).

Durante el proceso de la presente investigación se buscaron documentos relacionados con la asignatura en cuestión, no encontrándose un diagnóstico formal que permitiera comprender mejor su situación actual. No obstante, la ausencia de diagnósticos formales no ha impedido a este profesor recurrir a lo que Taba llama *diagnósticos informales*, que vienen a ser medios que posibilitan la comprensión de la situación de una asignatura en particular (Taba; 1974). Estos diagnósticos informales pueden llevarse a cabo mediante pláticas en el aula, con los estudiantes, o con los colegas que imparten o han impartido la asignatura en cuestión. De hecho, a partir de las entrevistas realizadas, se sabe que los profesores que imparten Enseñanza de la Filosofía se encuentran en comunicación. Pueden o no coincidir en sus métodos de enseñanza, pero definitivamente se conocen entre sí y también tienen un buen conocimiento de lo que trabajan entre ellos para la impartición de este curso. Además, se organizan coloquios, conferencias y simposia con el tema de Enseñanza de la Filosofía, y en la web existen materiales (muchas veces desarrollados por los profesores que la imparten) que permiten tener acceso a lo que se está trabajando en torno a dicho tópico. De todo ello, es muy posible que el profesor pudiera echar mano para construir un diagnóstico informal, que le ha permitido comprender a Enseñanza de la Filosofía como una asignatura que en el plan de estudios se inscribe en un área denominada “Método y Propedéutica”, que maneja una línea profesionalizante. Así, ha encontrado que Enseñanza de la Filosofía es *el único espacio de reflexión* que permite a los filósofos construir una idea acerca del tipo de profesión que ejercerán una vez que egresen de la carrera. Esto, nos dice el profesor, se centra en la docencia.

A partir de este diagnóstico, el profesor ha identificado que, entonces, el aspecto central de la asignatura necesita inscribirse en el marco de *una reflexión universitaria sobre la enseñanza de la filosofía*, que, al mismo tiempo, debe dar respuesta a la interrogante sobre el quehacer de los filósofos como profesionistas. Y la conclusión a la que ha llegado el profesor, es decir, esta idea de Enseñanza de la Filosofía como espacio de reflexión sobre el quehacer profesionalizante del filósofo, lo lleva a no ver de manera pesimista el hecho de que sea la única asignatura dedicada a la formación inicial en el plan de estudios, pues encuentra que, si se organiza adecuadamente, puede contribuir a que los estudiantes reflexionen sobre los distintos espacios de inclusión que tiene para ellos el campo laboral.

Ahora, creemos importante abordar, desde nuestra particular mirada, lo que el profesor apunta cuando dice que todos los campos de acción del filósofo están vinculados con el

ejercicio de la docencia, razón por la que Enseñanza de la Filosofía podría ensayar una reflexión universitaria sobre el quehacer profesional de los filósofos.

Por supuesto, coincidimos con él cuando afirma que la práctica docente está vinculada a otras formas de acción en el campo laboral de un profesional de la filosofía. Aunque también es prudente añadir que los vínculos tienen una mayor posibilidad de establecerse cuando es posible vislumbrar los límites, en términos de especificidad, que caracterizan a cada una de esas prácticas. Insistimos aquí, por ejemplo, en el hecho de que nos parece difícil concebir a la docencia y a la divulgación como dos términos que designen la misma acción. Por el contrario, nos parecería crucial definir qué caracteriza a cada una de estas actividades, y, una vez que esa especificidad pueda ser nombrada, estaríamos en mejor posición para poder comprender *qué* es lo que las une, lo que hace *que* se encuentren relacionadas. En este punto podríamos aludir que, en el caso de la práctica docente, intervienen factores que no se hallan presentes en el ámbito de la divulgación. Esta última podría ser una herramienta para los propósitos de la primera, o incluso, podría darse en un escenario aparte. La docencia, requiere, desde nuestro posicionamiento, de una serie de consideraciones y de interacciones de otro orden que no se hallan presentes en el ejercicio de la divulgación. Las situaciones son diferentes, aunque existan elementos comunes entre ellas, y aunque estén estrechamente vinculadas.

CONCLUSIÓN

Para este profesor, Enseñanza de la Filosofía posee la finalidad de formar a los futuros filósofos para reflexionar acerca de lo que será su práctica profesional, lo que indica que la asignatura posee una finalidad profesionalizante que debe vincularse a una reflexión universitaria sobre el ejercicio profesional del filósofo. Esto implica que, en dicha reflexión, se encuentren los elementos que vinculan el actuar del filósofo en la sociedad con el ejercicio de la docencia. El profesor ha realizado un diagnóstico informal para poder llegar a esta conclusión -y aquí utilizamos el adjetivo “informal”, aludiendo al desarrollo teórico de Taba, que diferencia entre diagnósticos formales (hechos por la institución) y diagnósticos informales (hechos por los actores del proceso educativo en el aula)- y esta situación le permite ver que no es un problema el hecho de que, entonces, sólo exista un espacio curricular para cumplir dicho objetivo, ya que puede organizarse de tal manera que se vincule con lo que los estudiantes aprenden en otros espacios curriculares. No obstante, nos parece importante complementar esta visión con la idea de que resulta necesario

reconocer la especificidad que caracteriza a la práctica docente y, por ende, a su enseñanza.

Ahora bien, cuál sería el campo de acción en el que los futuros filósofos ejercerían su actividad docente. El siguiente profesor nos ilustra al respecto:

“(…) Cuando hablo con los alumnos, lo dejo abierto. Por ejemplo, hemos tenido experiencias de gente que va a las cárceles (...), se han sacado de proyectos de filosofía a ciertos lugares como las cárceles..., cafés filosóficos, filosofía para niños, (...) también he tenido alumnos que van a guarderías, otros se van a grupos no formales educativos, haz de cuenta ‘Es que tengo un grupo empresarial, que si mi tío dice que si les damos un curso de ética’, y les digo yo ‘Ok, pues vamos a preparar todo eso porque son todos los ámbitos que se pueden explotar, por un lado, y por el otro lado son ámbitos que no son estándar y que entonces estamos en la posibilidad de crear un nuevo campo. Entonces, dependiendo de las necesidades voy tratándolos. O sea, en la Filosofía hay oportunidad porque hay principios universales que se aplican a todos y ya nada más nos fijamos en las particularidades para contextualizar la enseñanza”. (E1-1)

REVISIÓN

El profesor hace referencia al hecho de que existen diferentes lugares en los que los estudiantes pueden desempeñar una actividad docente relacionada con su disciplina, y que éstos no se constriñen a las aulas de bachillerato: puede enseñarse filosofía en las cárceles, en las guarderías, en cafés filosóficos, en empresas y en otro tipo de espacios no formales, ya que existen principios universales en la Filosofía que pueden encontrar aplicación en todos ellos, por lo que únicamente se requiere ubicar el contexto en el que habrá de desempeñarse el futuro profesor.

INTERPRETACIÓN

Es importante resaltar el esfuerzo que actualmente están haciendo los filósofos para comunicar a la sociedad que su campo de acción se extiende más allá de las fronteras de las aulas de educación superior o media superior. Existen propuestas que buscan vincular a los filósofos en la vida cotidiana de la sociedad trabajando, por ejemplo, con jóvenes

excluidos de los sistemas de educación formales, con personas en situación precaria (*homeless*, veteranos de guerra, víctimas de genocidio), delincuentes encarcelados, jubilados, empleados en empresas, empresarios, proyectos que involucren a internet y las nuevas tecnologías, olimpiadas filosóficas, debates después de la proyección de películas, y filosofía para niños (UNESCO; 2011). Lo anterior sugiere que existe una conciencia cada vez mayor entre los filósofos respecto de los vínculos que pueden establecer con la sociedad y de las diferentes posibilidades para constituirlos y fortalecerlos, así como de su importancia y urgencia. De esta manera, la docencia deja de ser una práctica exclusiva del aula y se reconoce en escenarios alternos que representarán, cada uno en su contexto singular, nuevos retos, debates y, sobre todo, nuevas formas de enseñar.

CONCLUSIÓN

La formación inicial de los filósofos demanda constituirse como una práctica tendiente a preparar a los estudiantes para desempeñarse en escenarios diversos y no solamente en las aulas de educación media superior o superior. Es verdad que esta preocupación no aparece en los programas de estudio, sin embargo, aparece en el currículum real como un factor decisivo en la toma de contacto del profesor hacia las necesidades y/o intereses de los estudiantes. Tomando en cuenta estos puntos, el profesor busca la manera de orientarlos para que puedan llevar a cabo proyectos novedosos y originales que contribuyen a expandir y fortalecer el campo laboral de su disciplina.

5.2.1 Conclusiones generales sobre de la finalidad de “Enseñanza de la Filosofía”

Hasta aquí, hemos podido ver las diferentes representaciones que los profesores tienen respecto de la finalidad de Enseñanza de la Filosofía. Pudimos constatar que cada una de ellas reviste significados diversos, aunque también es posible encontrar en ellas las siguientes **situaciones en común**:

- a) Se ve a la asignatura como espacio de formación inicial, por cuanto tiene el objetivo de preparar a los estudiantes para enseñar Filosofía

- b) Se percibe a la asignatura como un espacio de reflexión respecto de lo que implica la práctica del filósofo, su inserción en el campo laboral y su quehacer social.

- c) Es una preocupación compartida el hecho de revisar constantemente cuál es el papel del filósofo en la sociedad actual, como también lo es el hecho de que hoy en día su campo laboral más recurrente se dé en espacios áulicos de educación media superior. Esta problemática no es exclusiva de carreras como Filosofía, pues sería posible trasladar esta preocupación al ámbito de casi cualquier campo de conocimiento, en un país en el que el mercado laboral representa, cada vez, mayores retos para quienes se forman como investigadores en alguna disciplina, por ejemplo.

Con base en lo anterior, podemos inferir que existen significados compartidos en lo tocante a la orientación que Enseñanza de la Filosofía tiene para los profesores que la imparten, no obstante, también es importante reconocer que cada una de estas representaciones proviene de esquemas y referentes distintos, por lo que podemos encontrar en ellas también algunos **elementos divergentes**, mismos que hemos reunido en la siguiente tabla:

TABLA 8
FINALIDAD DE “ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA”
 (Elaboración propia)

<u>E1</u>	<u>E2</u>	<u>E3</u>	<u>E4</u>
Considera que los alumnos deben contar con las herramientas para la transmisión de la filosofía, con fines de reproducción y formativos, estableciendo una espiral dialéctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Cuestiona la forma en que se ha conceptualizado a la asignatura como espacio de adquisición de competencias para enseñar en el nivel medio superior, y propone una reflexión profunda sobre los elementos que han estructurado a la enseñanza de la filosofía en México para romper con la inercia que ha caracterizado sus prácticas.	Sostiene que la asignatura va dirigida a la adquisición de saberes didácticos y metodológicos que posibilitarán que los filósofos estén en posición de ejercer una función docente, pero añade que esto servirá para construir vínculos entre el profesional de la filosofía y la sociedad.	Afirma la materia ofrece posibilidades de reflexión sobre el ejercicio filosófico en México, y éstas no se agotan por el hecho de que el plan de estudios no contemple otra asignatura similar ésta, ya que representa la oportunidad de pensar el campo profesional del filósofo entendiendo que su actuar laboral está estrechamente vinculado con la práctica de la docencia.

Apreciar estas diferencias nos permite inferir que existe un debate en torno al campo laboral del filósofo, que actualmente se encuentra revisando el hecho de que las aulas de nivel medio superior sean su principal fuente de trabajo, en lo que respecta a la docencia. Como podemos apreciar, algunos profesores consideran que es adecuado preparar a los futuros filósofos para desempeñarse en este campo laboral, debido a que es muy probable -de acuerdo con sus referentes- que se inserten en las aulas de bachillerato. No obstante, otros profesores consideran que esto no es lo mejor, ya que limita el accionar de los filósofos en otros sectores de la sociedad.

Aquí no nos es posible decir cuál de las dos representaciones que acabamos de inferir, con base en las respuestas de los profesores, es la adecuada. Consideramos, más bien, que cada representación responde a una experiencia de vida que estructura los significados que los profesores tienen respecto de su papel al frente de “Enseñanza de la Filosofía”. Es decir, cada profesor tiene una idea de lo que el campo laboral demandará de los estudiantes que están formando en esta asignatura, pero esta idea obedece, principalmente a su percepción y particular interpretación de la realidad sobre la que su actuar busca incidir. A final de cuentas, “los acontecimientos se contemplan a través de un conjunto peculiar de prismas personales” (Brunner; 1991: 70).

Entonces, lo que nos resulta todavía más importante, es que estas representaciones particulares darán cuerpo a métodos específicos para la impartición de los contenidos que contempla cada profesor en su curso, como podremos apreciar en el apartado que se presenta a continuación.

Por último, es importante resaltar que, aunque en la práctica los profesores de Enseñanza de la Filosofía atienden los intereses y necesidades de sus estudiantes para desempeñar su función docente en espacios alternativos al aula tradicional, procurando así tejer más y mejores vínculos con la sociedad, esto no se encuentra descrito en sus programas de estudio. Consideramos en este punto -sin el afán de ser prescriptivos- que sería importante reflexionar respecto de la pertinencia que tiene el incluir esta particularidad de la asignatura en su currículum formal.

5.3 DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA: ¿QUÉ DEBE SABER UN FILÓSOFO PARA ENSEÑAR FILOSOFÍA?

Determinar los saberes que un especialista debe dominar para enseñar su disciplina no es, en definitiva, una tarea simple o sencilla. No obstante, cada profesor tiene una idea de lo que se requiere para abordar los contenidos que se propone enseñar. En el presente apartado tratamos de alcanzar dos propósitos: el primero consiste en rescatar la idea que cada uno de los docentes entrevistados tiene respecto de lo que se requiere para que un filósofo pueda enseñar filosofía, y, por otra parte, cuáles son los mecanismos que ellos, como profesores de la asignatura “Enseñanza de la Filosofía” ponen en marcha para enseñar a sus alumnos a enseñar filosofía.

En lo tocante al primer punto, encontramos que los profesores tienen claro -para cada uno de ellos- cuáles son los elementos que se necesitan para poder enseñar los saberes propios de su disciplina. Así lo evidencia el siguiente discurso:

“[Para enseñar filosofía, un filósofo debe saber sobre] conocimientos [disciplinarios] y manejo del currículum, que implica, desde el programa hasta la visión macro de esta institución. (...) También el conocimiento del público, es decir, a los niños [se les enseñará] de una forma, a los adolescentes de otra, y a la gente mayor, de otra. En otras palabras, también conocimiento de la adolescencia, de la niñez, de la adultez, conocimiento de la persona a la que va dirigida la enseñanza. También el conocimiento de la disciplina debe incluir cómo transmitir o enseñar esa disciplina, es decir, metodologías de la enseñanza especializadas, no solamente didácticas, no solamente pedagogías, no solamente esto que dan los pedagogos o los psicólogos, sino (...) yo, como especialista en mi área, ¿cómo creo estas metodologías especializadas para enseñar filosofía?” (E1-1). “(...) Hay una didáctica filosófica, es decir, el conjunto de los métodos, técnicas y propuestas de actividades que los mismos filósofos, a lo largo de la historia, ofrecen” (E1-2).

REVISIÓN

Para este profesor, la transmisión de los saberes filosóficos se da en función de dos tipos de conocimiento: el disciplinar y el concerniente al currículum institucional. En este último es posible agrupar lo relacionado con el contexto escolar: tipo de población, visión y misión de la institución, proyecto escolar, así como otros elementos de índole similar. Y, en lo que compete al conocimiento disciplinar, podemos apreciar algo sumamente interesante: éste no se limita a los saberes específicos de la disciplina, también, para este profesor, dicho conocimiento debe abarcar las competencias necesarias para poder transmitir ese contenido disciplinar.

INTERPRETACIÓN

Como podemos apreciar, el problema de los conocimientos que un docente debe dominar para llevar a cabo su práctica es complejo. Actualmente se teoriza bajo el enfoque de competencias y se pone de manifiesto la necesidad de analizar cuáles son las competencias docentes que se consideran indispensables para que un profesor se desempeñe.

Pensar en las *metodologías especializadas para enseñar filosofía* nos remite a un cúmulo de saberes que han podido enunciarse teóricamente bajo el término de *conocimiento del contenido pedagógico* o *conocimiento pedagógico* en general. Este conocimiento incluiría las formas de estructurar, presentar y socializar los contenidos de la asignatura con el objetivo de hacerlos comprensibles para los estudiantes, contemplando la representación que el profesor tenga respecto de lo que implica ser docente de esa asignatura, la idea que tenga de la institución para la que labora, la representación que posea de los estudiantes a quienes se dirige, y el conocimiento que ostente de los materiales curriculares (García; 2008).

Por último, en el discurso del profesor sale a la luz un elemento crucial al momento de pensar en la impartición de contenidos: el problema constituido por la relación que existe entre lo que conocemos como Didáctica General y Didáctica Específica (o Didáctica de la disciplina, en este caso, Filosofía). Esta *Didáctica Filosófica* de la que nos habla el profesor, comprende, en su opinión, una estructura integrada por métodos, técnicas y propuestas de actividades que emanan de lo que ha sido la práctica filosófica, desde sus inicios hasta hoy. Aquí empieza a perfilarse un problema muy interesante: ¿de dónde ha de provenir la didáctica que oriente los procesos de Enseñanza de la Filosofía? ¿De un corpus conceptual que se desprenda de saberes generales, es decir, de lo que teóricamente se postula como saberes propios de la Didáctica General? ¿O es necesario que la enseñanza de una disciplina tan particular se desprenda de la experiencia de los filósofos que, a final de cuentas, son quienes han enseñado filosofía desde tiempos muy antiguos? ¿Qué debe prevalecer? ¿Una Didáctica General o una Didáctica de la Especialidad? ¿O deben combinarse ambas? Conforme vayamos presentando los puntos que faltan de analizar, probablemente podamos tener, quizá no una respuesta a este dilema, pero sí una mejor forma de concretarlo.

A menudo, se considera que la “Didáctica general es un conjunto de principios generales aplicables a cualquier disciplina” (Pérez; 2009: 5); por su parte, la Didáctica Específica se ocupa de aspectos particulares de la enseñanza de una disciplina en concreto, tomando en cuenta su contexto de aplicación; no obstante, toda Didáctica Específica se encuentra estrechamente vinculada con la Didáctica General. En la actualidad, no podemos pensar una forma unívoca para conceptualizar a la Didáctica General, ya que depende mucho del enfoque desde el cual se enuncia (algunos consideran que, en efecto, se trata de una disciplina centrada en la enseñanza, sin embargo, si el referente desde el cual se la está

describiendo se adhiere a la psicología del aprendizaje, entonces este último será el punto central de la Didáctica General), pero, a grandes rasgos podríamos enunciar que se trata de un campo de conocimiento que tiene por objetivo analizar ciertos fenómenos áulicos relacionados con la enseñanza. La Didáctica Específica retomará estos análisis y los reformulará a partir del contexto particular de la disciplina a enseñar, de ahí que el profesor se pregunte cómo puede hacer o qué puede hacer con las metodologías de enseñanza para proponer aspectos normativos de la práctica docente en materia de filosofía.

CONCLUSIÓN

Para este profesor, los conocimientos que un filósofo debe tener en aras de poder enseñar su disciplina giran en torno a los saberes específicos de la misma y a saberes de corte didáctico, en el más amplio sentido de este término, con el objetivo de que dicha combinación posibilite que quienes ejerzan la docencia en el área de conocimiento concerniente a la Filosofía cuenten con los elementos necesarios e indispensables que les permitan llevar a buen puerto su profesión de enseñantes. Así, podemos observar que la relación existente entre la tríada *Contenido Disciplinar-Didáctica General-Didáctica Específica* constituye un apoyo para los profesores de filosofía, que les brinda la posibilidad de articular su práctica de manera integral.

A partir de este reconocimiento de los saberes que debe incorporar un docente para la enseñanza de la filosofía, es que este mismo profesor ha construido su manera de llevar a sus estudiantes por el que él considera que es el mejor camino para la adquisición de dichas herramientas metodológicas:

“(…) contemplo que, en un momento dado, una vez que hemos dado las herramientas, la teoría de cómo enseñar, cómo aprender Filosofía, entonces es cuando los mando al campo. De otra manera, es decir, mandarlos al campo por vil empirismo, es contraproducente porque trae enfados con la enseñanza, trae malas experiencias, frustraciones, y, en vez de lograr que el alumno se enamore de la enseñanza y vea el campo de la enseñanza como un campo fértil, vinculado con la investigación, cuando le das los elementos, y nada más lo mandas a que tenga experiencia, a veces la experiencia es desastrosa, y hay gente que en verdad abandona la docencia. O, si no la puede abandonar, se vuelve un malísimo profesor. (...) Para la gente que le va mal, tengo formas

de hacer que eso que fue mal se convierta en un elemento de rectificación, de autorregulación y de control para la docencia. (...) Yo les pido como mínimo cinco clases y les pido que superen de una clase a otra lo hecho en la anterior, para que, aunque tengas una mala experiencia la primera clase, entonces hagas tu mejor esfuerzo en la segunda, hagas tu mejor esfuerzo en la tercera, aún más en la cuarta y cierras. Entonces, ellos pueden ver entre la primera y la quinta clase un esfuerzo progresivo. (...) Cuando el individuo sabe lo que está haciendo, puede repetir el éxito. Cuando no sabe, no sabe por qué tuvo éxito. Cuando al individuo le va mal, les digo lo mismo: ‘¿Sabes qué fue lo que te falló?’, ‘Sí, es que no conocía el currículum..., es que no planifiqué la clase, es que no usé el método adecuado, es que no contemplé el trabajo colaborativo, es un grupo de sesenta’, ‘Entonces tú sabes por qué te fue mal, y para la próxima podrás evitar el fracaso, pero cuando no sabes, lo puedes repetir otra vez’. Entonces, es un poquito de esos principios y explicaciones que les doy a los alumnos (...)” (E1-1).

REVISIÓN

El profesor ha nombrado previamente que, en su opinión, para que un docente pueda tener éxito en sus clases, debe dominar dos corpus de conocimientos: uno que tiene que ver con los saberes propios de la disciplina, y otro que tiene que ver con el conocimiento del contenido pedagógico, y que será determinante en los procesos de transmisión de los saberes de la disciplina. Ahora vemos, cómo esto orienta su forma de enseñar: una vez que ha compartido con sus estudiantes las herramientas que les permitirán la incorporación de los saberes que acabamos de mencionar, les solicita que lleven todo esto a la práctica. Pedir a los estudiantes que vayan a dar clase sin estos dos corpus de conocimiento resulta, en opinión del profesor, algo contraproducente, ya que es probable que los estudiantes tengan malas experiencias en sus primeras clases, y sin los saberes adecuados, la docencia puede convertirse en una vivencia frustrante.

Vale aclarar que este profesor no es el único que reconoce que muchos estudiantes han tenido experiencias difíciles en sus primeras clases frente a grupo. También sus colegas referirán situaciones similares en las entrevistas realizadas. Lo interesante aquí es ver cómo el profesor ayuda a sus estudiantes a transformar las vivencias frustrantes en experiencias mediante el uso de la reflexión.

Este profesor solicita a sus alumnos que impartan cinco clases, por lo menos, teniendo como premisa el hecho de que, en cada clase, salvo la primera, deberán mejorar lo que hicieron en la anterior. Esto permite a los estudiantes darse cuenta de sus avances. Sin embargo, más allá de esto, el profesor busca que los estudiantes logren atribuir sentido a sus vivencias, que se den cuenta de que su éxito o su fracaso en estas primeras clases tiene una explicación y hay que reflexionar sobre ella. Se trata de que los jóvenes filósofos puedan comprender cuáles son los factores que intervienen en una experiencia satisfactoria y cuáles son los que están presentes en una que no lo es. Esa toma de conciencia, esa atribución de sentido es lo que, en opinión del profesor, permitirá a los estudiantes identificar la mejor manera de poner en marcha el conocimiento teórico que les ofrece en la clase de Enseñanza de la Filosofía.

INTERPRETACIÓN

Podríamos proponer la idea de que lo que acabamos de presenciar en este proceso formativo corresponde al ámbito de la *metarreflexión*, un concepto propuesto por Bernard Honore, que nos lleva a pensar en un nivel más allá de la reflexión. El profesor reflexiona sobre la necesidad de los procesos de reflexión en la práctica de sus estudiantes. Esta metarreflexión le permite seleccionar los caminos adecuados para propiciar la reflexión en su clase (Honore; 1980). Por su parte, los procesos de reflexión pueden imaginarse como un puente que se tiende entre una conciencia no reflexiva hacia una que sí lo es. En opinión de Honore, la reflexión entraña la objetivación del sujeto y, al mismo tiempo, la subjetivación del objeto. La reflexión posibilita dejar atrás los automatismos en el proceso de conocimiento, hace al sujeto consciente de las relaciones que establece y lo lleva a analizar y a repensar las simbolizaciones que ha construido. Así es como, gracias a los procesos reflexivos, el fenómeno de la conciencia logra constituirse (Honore; 1980).

La interacción entre el profesor y sus estudiantes posibilita esta constitución del fenómeno de la conciencia, no sólo para éstos, también para aquél. Y es que, sin los componentes de la actividad reflexiva y metarreflexiva sería difícil alcanzar ese plano. A menudo, los seres humanos creamos un sentido de lo cotidiano, de lo usual, de lo canónico. No lo notamos. Este sentido de lo canónico, en opinión de Jerome Brunner, nos permite no sólo captar lo inusual, sino que también nos habilita para la comprensión de las implicaciones de la capacidad narrativa en nuestra especie: nos muestra cómo enfrentamos al mundo la mayor parte del tiempo, es decir, en el automatismo, debido a que, sin la actividad reflexiva y

metarreflexiva, disminuyen las posibilidades de detenerse a analizar por qué y cómo ocurren determinadas situaciones (Brunner; 1991).

Podríamos pensar que la actividad que el profesor realiza con sus estudiantes en este curso de Enseñanza de la Filosofía tiene como propósito la ruptura de este sentido de lo canónico, y con ello, la de la dinámica de automatismo en la que los seres humanos nos encontramos de ordinario. Pero ¿por qué es tan importante esta ruptura con lo canónico? Porque, de no superar esa condición, el ser humano se torna en un ente pasivo, sin capacidad para pensar y decidir por sí mismo su destino y el de la sociedad en que vive. Cuando los estudiantes aceptan, sin más, lo establecido, se convierten en meros depositarios de información, con lo que se ve seriamente mermada la función transformadora de la educación. Esto, en mayor o menor medida, nos ocurre a todos cuando reproducimos lo dado sin que medie una reflexión propia acerca de ello: “El pensamiento filosófico, es deseable que sea autónomo, y no sólo el pensamiento filosófico: el suyo también, el mío también. En general, es recomendable que nuestro pensamiento sea autónomo, es decir, que sea nuestro, que no seamos pensados por el sistema (...). Digamos que hay un enorme sistema que nos piensa, que piensa todo por nosotros; entonces nos ahorra la terrible tarea de pensar. A esto, Heidegger lo llama *vivir en estado de interpretado*. Casi toda la gente de este mundo vive en estado de interpretado. Mire, le voy a dar un ejemplo del estado de interpretado: “la ideología taxi” (...). Generalmente uno sube al taxi y el taxista argentino tiene una costumbre muy peculiar que es que uno sube y él le empieza a hablar (...) de lo que escucha por la radio. Entonces, apenas dice dos palabras y uno ya sabe qué radio escucha. Entonces uno puede decirle ‘Mire, no siga hablando porque yo sé que usted me va a decir esto, esto, esto, y esto’... ‘¡Ah! -dice el taxista- ¿cómo lo sabía?’, [el interlocutor puede responder:] ‘Lo sé porque eso es lo que dicen en la radio que usted escucha. Entonces, usted no está diciendo sus ideas, está diciendo las ideas de la radio que escucha; usted no está hablando, está siendo hablado; usted no está pensando, está siendo pensado; usted vive en estado de interpretado, sus ideas no son suyas, lo que usted dice no le pertenece’. A esta cuestión de vivir en estado de interpretado, Heidegger la va a llamar *la existencia inauténtica*” (Feinmann; 2016). Así, la ruptura del sentido de lo canónico se corresponde con la ruptura del estado de interpretado. Al producirse, el ser humano deja de ser pensado y comienza a pensar, deja de ser interpretado y comienza a interpretar por sí mismo con base en un pensamiento crítico y autónomo.

CONCLUSIÓN

Para este profesor, el proceso de formación inicial obedece a dos momentos cruciales: la enseñanza de aspectos teóricos relacionados con contenidos de carácter didáctico y metodológico, y, después, la salida a campo de los estudiantes. En este sentido, los saberes teóricos actúan como un apoyo para la realización de los saberes prácticos, pues posibilitan que el estudiante cuente no sólo con conocimientos disciplinares, sino que, además, haya emprendido previamente el inicio de un camino de auto-reflexión sobre lo que implica su quehacer profesional.

Una vez que los estudiantes llevan a cabo sus prácticas, el profesor se ocupa de hacerlos reflexionar sobre sus inicios en la docencia, procurando que ellos descubran los elementos que intervienen para la obtención de éxitos o fracasos. El armado de esta secuencia, así como la intervención del profesor con miras al ejercicio de reflexión de los estudiantes, nos revela la existencia de procesos de carácter *formativo* y de índole meta-reflexiva, que tiene el propósito de lograr que los estudiantes adquieran consciencia acerca de lo que están realizando, con ello se posibilita la ruptura del sentido de lo canónico y del automatismo, la comprensión de nuestra implicación en la práctica que desempeñamos, y la comprensión del mundo en el que llevamos a cabo la acción.

Pero ¿esto es así para los otros profesores que tienen a su cargo la asignatura? Revisemos a continuación el siguiente fragmento, desprendido de la entrevista a otro profesor:

“No hay, digamos, saberes específicos, así de estricto, es difícil. El acto de enseñar Filosofía, por más que lo tratemos de sistematizar, me parece a mí, y de volver metodología, siempre va a ser rebasado por la experiencia efectiva de enseñar filosofía. Conviene, eventualmente, desde luego, que estén bien formados los filósofos, que tengan un bagaje y una cultura filosófica amplia, sin que se queden en la superficie, o sea, que conozcan bien la historia de la filosofía, que conozcan también los problemas más acuciantes que ha tratado la filosofía en las diversas ramas de la filosofía, que tengan claridad en cuanto a dónde contextualizarse, bajo qué conceptos, bajo qué bagaje terminológico también, que tengan toda esa formación que les da la carrera y que traten ellos mismos de aumentarla, una vez que salen de ella, todo eso es lo que el filósofo debe tener en primer lugar para poder enseñar filosofía. Segundo, cosas que

no necesariamente se enseñan con suficiente fuerza, como Didáctica. No tanto que les enseñen estrategias didácticas como metodologías infalibles para transmitir conocimientos, sino que les enseñen a adecuarse dependiendo del tipo de contexto en el que se encuentran, es decir, dependiendo del grupo al que se enfrentan, o de alumnos a los que van a encarar, y, a partir de ese encuentro, que desarrollen la capacidad de imaginar modos de transmitir la filosofía. Eso es una habilidad que tienen que desarrollar también. Tienen que aprender también a dialogar, eso es fundamental: saber escuchar y propiciar ser escuchados. Tienen también -ésta es una cosa que no se suele decir mucho- que trabajar mucho en la paciencia, porque no siempre lo que se diga será claro a la primera, o tal vez sea muy oscuro, no por cómo se diga sino por la naturaleza misma del tema, entonces habrá que pensar de otro modo cómo transmitir ese contenido filosófico, saber utilizar metáforas, analogías, ejemplos, en fin, tener esa versatilidad para poder decir lo que se quiere de muchos modos, a fin de que los que lo escuchen, de pronto hagan clic con el expositor. Conviene, además, que los filósofos sepan en qué andan aquellos a los que se dirigen, y de ese modo, tratar de conectar empáticamente con ellos. (...) Como ves, son muchísimos elementos, que, aunque los digamos aquí y que suenen ya sistematizados, sin embargo, en la práctica no lo son, es difícil, pero, mínimamente, tenerlos presentes permitiría que la práctica se vea menos hostil, a que si no se tienen en cuenta todos estos elementos” (E3-1).

REVISIÓN

Para este docente no existe, en sentido estricto, un cúmulo de saberes específicos para enseñar filosofía. Entonces, no sería posible enunciar que, mediante la adquisición de un corpus teórico, la formación inicial se encuentre completa, pues el acto de enseñar filosofía se ve rebasado por la experiencia de estar en el aula, frente a grupo. Esto no demerita la necesidad de una sólida formación docente en el plano teórico, mismo que se nutre de saberes disciplinares y conocimientos didácticos, aunque el profesor reconoce que estos últimos no se enseñan con suficiente fuerza en la carrera. Esta opinión se desprende del hecho de que el profesor considera que los saberes didácticos no deben limitarse a metodologías “infalibles” para la transmisión de un contenido, sino que tienen que ver con la capacidad que los futuros docentes puedan adquirir para adecuarse a las demandas de la práctica laboral. Y es que, por supuesto, no es posible concebir una prescripción universal

para el ejercicio docente, toda vez que éste se encuentra influido y determinado por demandas del contexto en el que se lleva a cabo y por la estructura de quien lo lleva a cabo: “Quizás las didácticas del maestro se proyectan desde diversos “mundos reales” de modo que “conviven” distintas didácticas, es decir, *varios modos de comprender y abordar la enseñanza*, dependiendo en cuál de esos mundos reales se incluya el docente (desde la planeación de su enseñanza a la interacción con los alumnos en el salón de clase. (...)) Se percibe, además, una(s) didáctica(s) surgida(s) de las interacciones maestro alumno presente(s) en las diversas transacciones y reacomodaciones producidas en el salón de clase y contextualizadas por otro tipo de intercambios desarrollados en la institución. El currículum real o realidad escolar corresponde a esta descripción” (Casarini; 1991: 236). De esta manera podemos apreciar que el contexto en el que se desarrolla la práctica docente y los saberes experienciales que se deriven de su conocimiento y de su reconocimiento, se convierten también en mecanismos orientadores de la práctica de la enseñanza.

Otros conocimientos que este profesor considera indispensables en la formación inicial de los filósofos consisten en: la habilidad para dialogar, es decir, para escuchar y para hacerse escuchar; la paciencia para transmitir un contenido; el uso de recursos para dicha transmisión; y, por último, el conocimiento de la población a la que dirigirán su enseñanza.

INTERPRETACIÓN

La idea de este profesor respecto de la necesidad de que los futuros docentes de filosofía sepan adecuarse a las demandas del campo laboral realmente llama la atención, porque, de alguna manera converge con los postulados teóricos de Bernard Honore, quien ve en la formación una posibilidad de adaptación al entorno. Esto permite al ser humano dar respuesta a las exigencias del medio, antes que éstas lo hagan sucumbir. Se trata del despliegue de una gama de recursos que permitirán al sujeto enfrentar situaciones que antes no habría experimentado: “¿Qué ocurre cuando el entorno provoca una excitación no prevista en el programa, una situación en la cual no es posible para el organismo establecer la discriminación entre dos respuestas preparadas de antemano? Es lo que se ha estudiado en el animal a propósito de los reflejos condicionados en la neurosis experimental. Después del condicionamiento sometido a un excitante insuficientemente diferenciado, el organismo responde con una actividad desordenada o con una inhibición. (...) Cuando sobreviene una situación diferente de la que el organismo responde ordinariamente por el juego de los automatismos, se produce un proceso de “alteración”. Una situación imprevista en el

programa de los automatismos provoca una ruptura de esos automatismos y manifestaciones humorales y orgánicas de alteración. El estado en el cual se encuentra el organismo por el hecho de esas manifestaciones es el stress (...)" (Honore; 1980: 72). Por supuesto, hay que reconocer que, a veces, la visión de Honore (1980) tiende a ser un poco biologicista. Nos sirve como punto de partida para comenzar a entender el fenómeno del acto formativo, pero es importante recalcar que éste no se agota en la idea que lo representa como un mero mecanismo de adaptación. Sin embargo, retomando el discurso de este profesor, nos damos cuenta de que no existe una formación inicial tan completa que garantice una adaptación total al contexto en el que se desarrolla la práctica docente, pues toda formación previa, universitaria, académica -nos dice- *siempre será rebasada por la experiencia efectiva de enseñar filosofía*. Es así como la práctica laboral es también una práctica formativa que está en función únicamente de quien la vive y la experimenta, pues el fenómeno de la formación inicial docente se extiende, incluso, al campo profesional. Y, en última instancia, habría que preguntarnos si la adaptación es la única función de la formación, tal como la concibe Honore. Creemos que no.

Así, como hemos mencionado anteriormente, entendemos que las respuestas del individuo frente a situaciones inexploradas se dan generalmente en el plano del automatismo, por lo que ocurre que estas respuestas se extraen del plano de la conciencia no reflexiva (que Honore ha asociado con los conceptos del psicoanálisis que se refieren al inconsciente y al preconscious), y por lo mismo no pueden garantizar que la forma que el individuo tiene de reaccionar ante determinada situación sea la más benéfica para él y para quienes le rodean. En este sentido, la acción formativa -y, en este caso particular, la formación inicial- posibilitaría, a través de los procesos de reflexión, que el sujeto se abastezca de una gama amplia de respuestas a nivel de la conciencia reflexiva, y será capaz de ponerlas en juego cuando se le presente una situación nueva (Honore; 1980). Por ello, para este profesor resulta muy importante que los estudiantes sean capaces de imaginar nuevos modos de enseñar y socializar saberes filosóficos.

Por su parte, los otros conocimientos o competencias que el profesor menciona (el diálogo, la paciencia, el re-conocimiento del contexto en donde se desarrolla la práctica docente) serán, en opinión de este docente, muy importantes para el buen desempeño de los filósofos en las aulas. De alguna manera, podríamos asociarlos con elementos que permitirán a los futuros docentes de filosofía propiciar aprendizajes significativos en sus estudiantes. Más allá de que la teoría del Aprendizaje Significativo se haya posicionado

antafío como paradigma de la psicología del aprendizaje, aquí consideramos que éste sólo puede ocurrir cuando un sujeto es capaz de atribuir sentido a una realidad específica, como apuntaría Coll, dotándola de significados personales (Coll; 1991).

CONCLUSIÓN

Para este profesor, los saberes experienciales que se derivan del ejercicio docente siempre rebasarán los saberes teóricos que los estudiantes puedan aprender en materia de Didáctica e incluso dentro de su propio campo disciplinar. Esto no excluye su adquisición, pero sí centra la reflexión en el hecho de que la reflexión sobre el contexto en el que se desarrolla la enseñanza será determinante en el desarrollo de competencias docentes para la enseñanza de la filosofía. Lo anterior demandará de los futuros filósofos la capacidad de imaginar diversas formas para comunicar los saberes de su campo de conocimiento. Esto, aunado a una serie de cualidades, como la paciencia, la capacidad para el diálogo, la claridad en la exposición de lo que se dice y la capacidad de conocer y empatizar con su alumnado, serán los saberes determinantes del éxito en el ejercicio docente.

Consideramos que la representación de este profesor se encuentra en consonancia con la propuesta teórica de B. Honore que concibe a la formación como una posibilidad de adaptación y de transformación del entorno, a través de procesos reflexivos y meta-reflexivos que lleven al individuo a contar con diferentes y variadas posibilidades de respuesta ante una situación problemática.

No obstante, ¿podríamos afirmar que los procesos de reflexión y de formación que tienen lugar en las clases de Enseñanza de la Filosofía, e incluso de toda la carrera, son suficientes para garantizar el éxito docente? En opinión de este mismo profesor no sería así, pues para él:

“El paso a la práctica va a depender de la personalidad de cada uno de los estudiantes. Cuando lleguen a la práctica, aunque tengan el bagaje, aunque lo hayan anotado en sus apuntes, aunque lo hayan entendido racionalmente, hasta que no tengan la vivencia misma de la enseñanza, quizá todavía no esté completa la asimilación de estas ideas. (...) Por eso es importante que practiquen, por eso es importante que vayan y den una clase, por lo menos, y aún esto es insuficiente, porque esta práctica, en realidad, se va fraguando con

los años, con estar dando uno tras otro curso, uno tras otro ciclo, e ir creciendo en esa medida” (E3-1).

REVISIÓN

Para este docente, la práctica de la enseñanza es un factor nodal en la adquisición de los saberes didácticos, ya que todo lo aprendido en materia teórica no será asimilado hasta que se ponga en juego en una situación vivencial. Dicha situación se configura al pasar de los años, es decir, no es un aspecto acabado, sino que se trata de un proceso que continúa a lo largo de la profesión docente, ya que en su desarrollo intervienen diversos factores, de los cuales, el que hace referencia a la personalidad del enseñante es, definitivamente, el más importante.

INTERPRETACIÓN

Vemos aquí un elemento relevante para tener en cuenta: la personalidad de cada sujeto en particular. Son muchos los desarrollos teóricos en materia psicológica que actualmente toman en cuenta este factor, como los de la Gestalt y los del Psicoanálisis. Para este trabajo, nos resultan particularmente interesantes aquellos que provienen principalmente del enfoque psicoanalítico. En dicha propuesta teórica, el docente, en tanto sujeto, tiene toda una dimensión psicológica que influye decisivamente en su práctica, y mucho de esta dimensión se encuentra en relación directa con la constitución de procesos inconscientes al interior de su personalidad. Se trata de un cúmulo de factores difíciles de asir, pero que consideramos que se hallan presentes al momento en que un profesor está frente a un grupo de estudiantes: “En este punto, volvamos al enfoque psicoanalítico de la función del enseñante y planteemos la pregunta: ¿cuáles son las grandes opciones que vienen a despertar la problemática inconsciente en quien ejerce esa función? Ciertos factores son comunes (...), y citaré sólo algunos: la relación con la autoridad, con la Ley, la naturaleza de los valores a inculcar, (...). Trataremos de establecer los puntos cruciales a cuyo alrededor pueden articularse estas cuestiones. El malestar del docente no puede ser abordado ni desde un punto de vista exclusivamente sociocultural, ni desde un enfoque puramente individual que lo reduciría a un puro síntoma. Esto es lo que sucede regularmente: cada cual emite un juicio desde el lugar en el que está hablando. (...) Si no superamos este dilema, el malestar del docente será considerado como manifestación reactiva a una situación dada (estrés), el sujeto no se hará cargo de él, no saldrá a relucir la noción de síntoma y la dimensión subjetiva quedará obturada” (Cordié; 2007 :72). “El

malestar en el docente” aquí aparece referido a todas las situaciones problemáticas que viven los profesores al momento de desarrollar su práctica en espacios áulicos: sensaciones de frustración, situaciones estresantes, dificultades para comunicarse con algunos estudiantes e, incluso, con las autoridades de la institución educativa.

Por supuesto, no es la intención de este trabajo proponer el análisis de la práctica docente a la luz de los trabajos psicoanalíticos, sino únicamente mencionar que lo que está diciendo este profesor pone sobre la mesa un elemento que rara vez se contempla al momento de hablar acerca de las posibilidades de la formación inicial: *la subjetividad del individuo en formación*. Definitivamente la constitución de la personalidad será determinante en la práctica docente, pues ella conlleva la parte más importante del sujeto que enseña. En efecto, éste se juega en función de sus referentes teóricos, de sus saberes didácticos y de su capacidad de respuesta a las demandas del entorno, pero ¿cómo pone en marcha todo esto? No existe una fórmula universal para ello, ya que su desempeño estará en función directa de los aspectos constitutivos de su personalidad, mismos que determinarán cómo reaccionará a las situaciones de enseñanza. Por ello, este profesor concibe a la práctica como un componente trascendental en lo que respecta a los procesos de formación inicial. Es a través de la práctica que el sujeto puede enfrentarse a lo que él mismo es como enseñante. La práctica, aquí, se vislumbra como un proceso de aprendizaje, pero se trata de una práctica constante, cuya conformación va más allá de las clases de prueba que supone Enseñanza de la Filosofía, es decir, se trata de algo que se gesta a través de los años de experiencia. Esto, en modo alguno, demerita la necesidad de esas clases de práctica que contemplan los cursos de Enseñanza de la Filosofía. Simplemente, se pone el acento en el hecho de que los procesos de formación inicial no son determinantes y totalmente estructurantes de lo que será la práctica docente en los futuros filósofos.

Lo anterior implica que la formación inicial que se brinda en las aulas universitarias y el ejercicio profesional docente son dos momentos que forman parte de la dinámica que entraña la formación del profesorado. Esta es inacabada, pues continuamente se encuentra en procesos de resignificación. No basta con la formación docente inicial, ni tampoco con la experiencia en el campo laboral, si las concebimos de manera aislada. Ambas necesitan articularse para poder orientar integralmente a los profesores a lo largo de toda su carrera.

Vale añadir, que la representación que este docente posee acerca de la importancia de la práctica como proceso en el que los saberes teóricos se reafirman. A diferencia de ciertas propuestas educativas en las que primero ocurre la asimilación teórica y después ésta se

lleva a la práctica, lo que este docente nos propone aquí es centrar la atención en la importancia de esta última, y comprender, a partir de ello, la necesidad de que los estudiantes de Enseñanza de la Filosofía realicen prácticas de campo, a la par que van adquiriendo los aprendizajes teóricos. En realidad, éste es un proceso formativo. La diferencia entre los conceptos de *aprendizaje* y *formación*, nos podrán clarificar mejor esta postura. En lo tocante al primero, la respuesta del individuo ante situaciones nuevas es una respuesta refleja: “Todos los aprendizajes están basados en la actividad refleja. Se trata del reflejo de base en los aprendizajes motores, o bien del reflejo que se ejerce por los caminos y los medios de producción de la reflexión, en los aprendizajes técnicos, las adquisiciones de saber, de modelos de pensamiento. En cambio, la formación está fundada sobre la reflexión en sí misma” (Honore; 1980: 69). La formación, entonces, es una actividad que toma como punto de partida la vivencia para transformarla en experiencia, es decir que, a través de procesos reflexivos y metarreflexivos, el sujeto toma conciencia de lo vivido, sobre una base teórica, y transforma esa reflexión en un conocimiento que le permitirá hacer frente en un futuro a situaciones semejantes. Por supuesto, esto no se limita a un momento ulterior a la vivencia, pues el proceso formativo tiene lugar también antes de que ésta se presente, como ocurre en espacios educativos que contemplan asignaturas de la índole de Enseñanza de la Filosofía, por ejemplo.

CONCLUSIÓN

La adquisición de habilidades docentes no depende exclusivamente de la formación teórica en materia de didáctica, de acuerdo con lo dicho por este profesor, sino que tiene relación con dos factores sumamente decisivos: la personalidad del futuro enseñante y la puesta en marcha del proceso de enseñanza. Estos dos factores se encuentran íntimamente entrelazados, ya que la práctica podrá sacar a la luz aspectos de la personalidad del sujeto y, con el tiempo, le permitirá continuar construyendo conocimiento en torno a su quehacer docente. De lo que se concluye que la formación inicial de los futuros filósofos requiere incluir un espacio de práctica para que, con base en ejercicios reflexivos y metarreflexivos, logren comenzar a vislumbrar lo que demandará de ellos el campo laboral si su decisión es, por supuesto, dedicarse a la docencia.

Continuando con este panorama acerca de lo que se requiere para enseñar filosofía, de acuerdo con las representaciones de los docentes, abordaremos a continuación un punto fundamental en lo tocante a los problemas y retos que enfrenta este tópico. Otro profesor nos comparte su visión:

“(…) Los filósofos, en nuestra práctica no podemos deconstruir, no podemos destruir cierta práctica del ejercicio filosófico, por más que queramos. Y entonces, por ejemplo, (…) el presidente del observatorio filosófico mexicano (…) sostiene que sí, que la filosofía se tiene que abrir a nuevas formas de transmitirse, pero él sostiene que eso se tiene que hacer grabando cds con el libro, ¿sí conoces el libro de la UNESCO *Filosofía, escuela de la libertad*? Ok, y que se tiene que grabar ese libro dentro de los cds y regalar los cds, y dices, bueno ¿eso en qué modifica las formas en que los filósofos enseñamos, las formas en las que los filósofos hacemos la filosofía con nosotros. Entonces, en verdad..., ésas son las discusiones que yo, más o menos, abordo en clase” (E2-1).

REVISIÓN

En este fragmento podemos observar que el profesor considera que determinadas prácticas de la Filosofía no se pueden modificar de tajo o de raíz, es decir, que no se pueden destruir. Alude al hecho de que ciertas autoridades institucionales -como es el caso del presidente del observatorio filosófico mexicano- proponen nuevas formas para socializar los saberes filosóficos, sin embargo, éstas se quedan en un plano, digamos superficial, pues, aunque ahora se hace uso de otros recursos para cumplir tal propósito, no modifican lo esencial de la práctica filosófica. Sobre estas consideraciones es que el profesor aborda discusiones que lleva al aula para trabajar con sus alumnos.

INTERPRETACIÓN

El tema que nos ocupa tiene que ver con analizar qué debe saber un filósofo para enseñar filosofía. En este sentido, lo que aparece en este fragmento es que, en opinión de este profesor, quizá lo primero es tener claro en qué consiste la práctica filosófica, cómo se ha llevado a cabo a través del tiempo en diversos contextos, para poder rescatar lo que es propio de ella y que, ni con las nuevas formas de enseñar y de aprender, cambiará, porque tiene que ver, precisamente, con eso que caracteriza la acción del filósofo en la sociedad,

cuando se trata de funciones docentes. Esta acción del profesor podría interpretarse como un recurso formativo, es decir, que se apoya en este recorrido genealógico para diferenciar aquello sobre lo que pondrá el acento en su asignatura.

Aparece aquí, de nueva cuenta, una situación que nos remite a pensar en los pormenores de la didáctica específica como dimensión estructurante de toda práctica docente. Es importante decir que, en función del objetivo del presente trabajo, no es posible ahondar mucho respecto de esta didáctica específica de la filosofía, ya que creemos que un tema de esta índole merecería constituirse en un objeto de estudio aparte, con el fin de que pudiera clarificarse a partir de una investigación expresamente dirigida a ello. No obstante, consideramos en este punto que lo que ha arrojado aquí la investigación de campo nos permite vislumbrar la preocupación que los profesores de “Enseñanza de la Filosofía” tienen respecto de este tema, y que el mismo tiene gran relación con los aspectos que intentamos desentrañar aquí.

Por estas razones, nos resulta difícil teorizar acerca de *qué es lo propio* de la didáctica específica de la Filosofía, sin embargo, podemos apuntar aquí, a partir de lo dicho por el profesor, que es posible que algunas autoridades en la materia consideren que cambiar las formas de enseñar filosofía o socializar los saberes filosóficos es algo que depende de los medios que se utilicen para ello, pero, si esta transformación no se acompaña de un ejercicio de pensamiento que sirva de estructura a esas nuevas formas, la esencia de la práctica no reflejará su impacto. Es verdad que el uso de las nuevas tecnologías supone ya, en sí mismo, una transformación. Pensar que estas nuevas tecnologías revolucionarán por sí mismas la práctica de los filósofos al enseñar, supone, entonces, dejar de atender a cuestiones de mayor profundidad sobre las que es necesario reflexionar para el fortalecimiento de la docencia. Ahora bien, también depende de qué nuevas tecnologías se implementen y cómo se realice su utilización. Esto lo podremos apreciar con mayor claridad analizando el siguiente fragmento, no sin antes esbozar una breve conclusión de lo que aparece en éste.

CONCLUSIÓN

Pensar sobre la práctica docente de los filósofos supone, en opinión de este profesor, hacer que los estudiantes cuestionen las medidas que actualmente algunas instituciones toman para ello. Esto abre el debate acerca de una didáctica específica de la Filosofía, sobre el que habría que volver una y otra vez para encontrar qué es lo propio de la función del

filósofo como enseñante, a qué apoyos puede recurrir actualmente y qué acciones pueden hacer que ésta se adecue a las necesidades del contexto.

Esta visión crítica orienta, a su vez, la estructura que este mismo profesor da a su curso de Enseñanza de la Filosofía, y le ha permitido concretarlo de la siguiente manera:

“(…) Introduzco herramientas digitales. A los alumnos les pido que introduzcan, para tratar de moverlos un poquito, introducir herramientas digitales de análisis, de elaboración y de alteración de textos digitales. Entonces, he trabajado con Wikipedia, por ejemplo, entonces los alumnos hacen entradas de Wikipedia, o mejoran, o modifican, (...). Wikipedia tiene un esquema completamente diferente de saber y de producción de saber a la Academia. Ahí no está centrado, sino que está colectivizada la producción de saber, y quien publica en Wikipedia no es el especialista, como en la publicación académica, sino cualquier persona que sepa, ahí no tienen que tener títulos. Entonces los alumnos se enfrentan a eso, pero también se enfrentan a otro tipo de herramientas, por ejemplo, hay herramientas de estilometría, estilometría es como una forma lingüística de análisis de los textos, que es, básicamente, contar palabras. Entonces, un filósofo, analizando un texto, no con una lectura clavada, los filósofos hacemos lecturas, pues, religiosas, o sea, clavadas con el texto, subrayando y haciendo anotaciones y luego decimos qué entendemos o qué interpretamos. Entonces, estas herramientas digitales lo que hacen es contar palabras, ¿cómo expones un texto sin leerlo y solamente con el conteo de las palabras? Porque salen otro tipo de análisis. Tienes ahí una herramienta para hacer la filosofía distinta a la lectura tradicional. Y he añadido video e imágenes. Voy a utilizar una aplicación el próximo semestre en donde los alumnos van a tener que contar un argumento con imágenes, seguido, ¿cómo diablos harías eso? Eso es lo que yo llamo tecnología: ¿cómo transmites la filosofía, mediante qué mecanismo y con qué herramienta?” (E2-1).

REVISIÓN

La forma que este profesor ha encontrado para proponer una transformación de la visión tradicional de la transmisión de los saberes filosóficos es, en parte, a través de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC), como se les conoce en la actualidad. Son las herramientas digitales a las que hace referencia el profesor. Utiliza a Wikipedia

como una forma para romper el discurso lineal “profesor-alumno” y su verticalidad, para dar paso a la enseñanza de un trabajo colaborativo que, a su vez, permita mostrar otras formas, otros espacios para enseñar filosofía. También introduce a sus alumnos al uso de otro tipo de herramientas, como la estilometría, y, con ello, busca que los estudiantes conozcan nuevas formas, maneras innovadoras, de llevar a cabo su ejercicio filosófico. Nos pone el ejemplo de las lecturas que suelen realizar los filósofos, que son muy distintas a lo que el profesor les pide que realicen cuando les enseña a recurrir a la estilometría, como una herramienta que les permita realizar innovaciones en la forma de hacer filosofía. Lo mismo ocurre con su idea de pedirles que cuenten un argumento con imágenes. Es entonces, la forma en la que se utilizan las nuevas tecnologías la que hace la diferencia, pues no es lo mismo grabar un CD reproduciendo un texto íntegro (como apreciamos en el fragmento anterior en el que se hace referencia a las estrategias que utiliza el observatorio filosófico), que hacer que los estudiantes piensen en estas otras formas de transmitir lo filosófico. Entonces, estas acciones resumen lo que para el profesor es la tecnología: la forma y los mecanismos que intervienen en la transmisión de la filosofía, así como las herramientas que se emplean para ello.

INTERPRETACIÓN

Las generaciones actuales se desenvuelven en un mundo cifrado por la tecnología. Los desarrollos tecnológicos son cada vez mayores y su avance es vertiginoso. Los procesos formativos deben tener en cuenta esto, no sólo para interesar a los sujetos en los contenidos de una asignatura, sino también porque es algo que demanda actualmente la inserción en el mercado laboral y porque se trata de formas de socialización necesarias y vigentes.

Resulta de gran interés notar cómo se encuentra presente en la visión de este profesor ese componente de transformación que es inherente a los procesos educativos, que también pueden ser entendidos como procesos socializadores y como procesos civilizadores, que no sólo tienen como propósito la perpetuación de ciertas prácticas y tradiciones, sino que entrañan la posibilidad de algo distinto (Ardoino; 1980).

No es que las NTIC por sí mismas representen algo nuevo en los procesos de formación inicial de los estudiantes -como hemos apuntado arriba-, realmente no son una finalidad, sino un medio para la consecución de un fin mayor, mismo que tiene que ver con la oportunidad que este profesor encuentra para mostrarle a sus estudiantes que es posible alejarse de la visión conservadora del docente como único repositorio del saber, en esa

relación verticalista en donde los estudiantes terminan siendo sujetos pasivos de asimilación de contenidos. Actualmente mucho se teoriza sobre los efectos negativos de una educación jerarquizada de este modo, pero no todos encuentran formas para romper con este discurso. En ese sentido, este profesor ha visto en Wikipedia, en las NTIC, en la estilometría y en los otros recursos que incorpora en sus clases, la posibilidad para realizar su proyecto docente acorde a la representación que él mismo tiene del acto de enseñar, utilizando a la tecnología como un recurso para hacer que sus estudiantes piensen sobre lo que, hasta el momento no han pensado, y, con ello, descubran otras formas en las que pueden apoyarse.

CONCLUSIÓN

Este profesor busca ver en la tecnología la manera, los mecanismos y las herramientas que intervienen en la enseñanza de la filosofía. Es así como la tecnología se convierte en objeto de discusión. Se trata de un análisis de gran importancia que requiere llevarse a las aulas, con el fin de que los alumnos comiencen a pensar sobre el problema y sobre nuevas formas de ejercer su práctica como enseñantes, más allá de las que han estado preestablecidas institucionalmente, con el fin de encontrar nuevos espacios de acción social del filósofo, de socialización del saber filosófico, de colectivización del conocimiento.

Continuando con el relato de este mismo profesor, presentamos un fragmento de entrevista que nos ayudará a clarificar aún más esta postura a la cual hemos hecho referencia en lo tocante a su representación del acto de enseñar:

“Mira, por mi tipo de práctica, yo creo que lo primero que tiene que saber un filósofo es poner en cuestión un discurso. No me importa el conocimiento, propiamente. O sea, si conoce a los filósofos antiguos al pie de la letra, no me interesa. A mí lo que me interesa y lo que creo que debe dominar un filósofo son estos ejercicios discursivos de poner en cuestión, de la crítica, de la reflexión, de la escritura que interroga. Este uso del discurso que implica no creerte lo que te dicen los demás sino ver cómo está construido y tratar de justificar lo que dices, creo que eso es importante. Otra de las cosas que creo -y eso es más romanticismo mío- que un filósofo o una filósofa tiene que llevar a cabo una vida filosófica, una vida de..., antes le llamaban ‘virtud’, ‘felicidad’ (...), eso es mucho más complicado. Pero, para enseñar, ¿qué tiene que saber

un filósofo? Eso es mucho más complicado. Eso todavía lo estoy tratando de plantear en estos proyectos que llevo a cabo. ¿Qué es lo que un filósofo tiene que saber para poder enseñar? Mira, yo creo, por mi forma de enseñar..., yo soy muy confrontativo. En la clase soy gracioso, pero, al mismo tiempo, confronto mucho. Creo que, para enseñar filosofía, un filósofo tiene que, en vez de dar un sermón, en vez de transmitir un saber, tiene que saber preguntar bien y a cierto nivel. Tiene que hacer preguntas y discutir, a diferentes niveles y tiene que poder identificar qué tipo de pregunta tiene qué hacer. (...) Un filósofo no tiene que repetir a un autor en una clase. Tiene que poder enseñar a los alumnos a poner en cuestión las cosas que se les dan, que les parecen naturales, pero para eso tiene que generar ciertas habilidades muy específicas, de preguntar, de escucha. (...) Un filósofo tiene que enseñarle a los demás dónde utilizar la filosofía. (...) Lo que no les enseñamos a los alumnos es dónde aplicarla, en qué momentos, en qué circunstancias (...) (E2-1).

REVISIÓN

El profesor hace referencia a dos tipos de saberes: uno que tiene que ver, propiamente, con su disciplina, es decir, con la Filosofía, y otro que se relaciona con el acto de enseñar Filosofía. En lo tocante al primero, el profesor distingue dos aspectos principales: que el filósofo sea capaz de poner en cuestionamiento un discurso (más allá de sólo repetir lo que dicen los autores consolidados, es decir, realizar un acto metarreflexivo), y que, además, sea capaz de llevar una vida filosófica, para, de alguna manera, dar sustento a su pensamiento. En lo que compete al segundo saber, al del acto de enseñar Filosofía, el profesor considera que el docente debe tener la capacidad de confrontar el pensamiento de sus alumnos, a través de interrogantes que los hagan revisar y reformular dicho pensamiento. Para ello, es menester que el docente sepa cuáles son las preguntas adecuadas a formular en cada contexto y en cada nivel; y esto va de la mano con otra capacidad: que el docente sea capaz de mostrar a sus alumnos dónde es posible utilizar el conocimiento filosófico para que éste forme parte de la vida cotidiana. La acción del filósofo no puede estar presente en todos los momentos de la vida de un individuo, pero tampoco ausente. Es importante que los estudiantes aprendan a clarificar las situaciones en las que pueden y deben incorporarlo a su vida.

INTERPRETACIÓN

Los desarrollos teóricos propios de la Filosofía no son, para este profesor, algo crucial en los procesos formativos de los estudiantes. ¿De qué sirve que un estudiante pueda recitar varios sistemas filosóficos, obras, compendios y posturas, si eso no lo conduce a ser algo más que un simple traductor de lo que otros han dicho? La educación, en este sentido, no puede aspirar a ser una mera reproducción de contenidos establecidos. Se trata, entonces, de que los estudiantes adquieran la capacidad necesaria para poner en cuestionamiento las posiciones teóricas que se les ofrecen. Sólo así se constituye el proceso creativo inherente a todo acto formativo. De lo contrario, el acto de enseñanza se convertiría en adoctrinamiento. Cuando el profesor decide que eso no debe ser, es decir, cuando determina que lo verdaderamente importante es que los estudiantes aprendan a reflexionar y a ser críticos, el acto educativo, lejos de ser enajenante se constituye como una posibilidad libertadora (Pansza; 1985).

De igual forma, este profesor también considera que uno de los saberes fundamentales que los estudiantes deben poseer reside en el hecho de reconocer que deben llevar una *vida filosófica*, lo cual puede comprenderse como la necesidad de ser congruente entre lo que se predica y lo que se vive, porque, si la educación no permite a los sujetos trasladar lo que aprenden a sus escenarios cotidianos, entonces resulta infructífera. En el terreno de la enseñanza esto es determinante, sobre todo porque, gracias a los desarrollos de P. Jackson, hoy comprendemos que existe una dimensión del currículum que tiene que ver con esto mismo: ¿qué se enseña al momento de enseñar? ¿Sólo los contenidos manifiestos? Por supuesto que no. Los docentes también enseñan mucho con sus actitudes frente al grupo, frente a la institución y frente a la sociedad. Es la dimensión del currículum oculto la que actúa como un factor determinante para los procesos de enseñanza. La investigación de Jackson nos muestra que, en ese automatismo del que hemos hablado anteriormente, los sujetos de la enseñanza (el profesor y los alumnos) han aprendido a desenvolverse internalizando ciertos sistemas en los espacios académicos (Jackson; 1994). En este sentido, llevar una vida filosófica podría entenderse como esa necesidad de analizar y repensar el actuar propio para no ser absorbido por esos sistemas que, de ordinario, producen efectos que seremos incapaces de ver y controlar si no reflexionamos sobre ellos y trasladamos los productos de esa reflexión a todos los espacios de nuestra existencia.

Y en lo que respecta a estos saberes docentes que menciona el profesor -ser confrontativo, es decir, saber interrogar a sus alumnos, y, además, enseñarles a pensar en qué contexto o circunstancias pueden aplicar lo que saben-, es importante señalar que consideramos que se trata de saberes que pueden trasladarse a otros ámbitos de las humanidades. También cabe resaltar que el primer rubro, “ser confrontativo”, no aparece en algunos de los listados de competencias docentes que normalmente se distinguen en diferentes estudios sobre el tema¹⁷, sin embargo, para este profesor, ésta es una competencia docente que permite lograr en los estudiantes una actitud crítica frente a los conocimientos disciplinares que van adquiriendo a lo largo de su formación profesional.

Por último, cuando el profesor refiere que una de sus principales preocupaciones consiste en enseñarle a sus alumnos en qué circunstancias y contextos es posible aplicar la filosofía, pensamos que lo que busca es que sus estudiantes reflexionen acerca de las diversas opciones que tienen para insertarse en la sociedad. El ejercicio filosófico, a menudo menospreciado por alguna representación social, encuentra dificultades para su realización toda vez que los diversos sectores de una comunidad ignoran en qué consiste la acción del filósofo. Si los estudiantes de filosofía tienen una mejor idea acerca de esto, y la trasladan al ámbito educativo, es probable que se estreche el vínculo que, hasta el momento, ha permanecido difuminado entre la sociedad y los filósofos. Pero esto no es privativo del ámbito filosófico. También ocurre en disciplinas como la Pedagogía, en donde es frecuente encontrar, en las diversas capas de la sociedad, algún desconocimiento respecto de las competencias que posee un pedagogo, y, por ende, de su campo de acción. De ahí la importancia de que los profesores realicen ejercicios de reflexión con sus estudiantes para pensar acerca del campo de acción de sus disciplinas.

CONCLUSIÓN

En este fragmento se distinguen dos saberes esenciales para enseñar filosofía: un saber disciplinar, propio del ejercicio filosófico, relacionado con la habilidad para poner en cuestión los discursos oficiales y la capacidad de sustentar con su forma de vida lo que dice, y otro saber, de orden didáctico que entraña la competencia docente para poder interrogar a los estudiantes de tal forma que puedan pensar, re-pensar y re-plantear las bases teóricas que

¹⁷ Por ejemplo, Zabalza distingue cinco competencias docentes “organización, presentación, relaciones, tutoría-apoyos a los estudiantes y evaluación” (Zabalza; 2009:78).

inicialmente poseen, además de saber en qué circunstancias y contextos es posible aplicar la filosofía.

Si bien es probable que no encontremos desarrollos teóricos en el ámbito de la didáctica que ahonden respecto de estas competencias docentes en particular, también es verdad que no podemos dejar de reconocer su importancia en el tema que nos ocupa. Un estudiante que se queda en la asimilación pasiva de los contenidos se ve limitado para encontrar mejores posibilidades de acción en la sociedad, por lo que este profesor considera que es necesario enseñarles a cuestionar los saberes filosóficos antes de socializarlos. Y esta actitud cuestionadora se convierte, entonces, también en una competencia docente que permite llevar a los estudiantes a un nivel ulterior. Así, la educación deja de ser una mera reproducción y adquiere su carácter transformador.

Continuando con los saberes que necesita tener un filósofo para poder enseñar, este profesor nos muestra, a través de una breve síntesis de su práctica en el aula, que es importante saber cuestionar a los estudiantes, saber plantear preguntas que susciten en ellos el acto reflexivo. La docencia, para él, debe trascender la idea de *repetir a un autor en clase*. En este punto, probablemente nos estaríamos preguntando ¿cómo es posible aterrizar todo ello en la práctica? El siguiente registro de observación nos muestra cómo este profesor busca materializar su idea:

El profesor recurre a problemáticas situadas para preguntar a sus estudiantes qué contenidos darían y les pregunta qué autores filosóficos pueden incorporar para formar a los estudiantes para resolver problemáticas situadas específicas. El profesor bromea y el grupo ríe. Sigue cuestionando. Se registra interacción entre él y la mayoría de sus estudiantes. El profesor decide representar un ejemplo de cómo seleccionar un contenido. Lee a los estudiantes los objetivos de los bloques de un programa y les pregunta “¿Qué quieren que haga?”. Cuando lee un objetivo, hace esta pregunta. Trata de hacer que los estudiantes comprendan que, cuando un profesor se enfrenta a los objetivos de aprendizaje debe preguntarse siempre eso: “¿Qué quieren que haga?”, para poder pensar en los contenidos que se pueden implementar para alcanzar esos propósitos. A su vez, les menciona las limitantes que ellos tendrán que enfrentar: el número de horas que pueden usar para impartir los contenidos, el problema de la

evaluación, entre otras cosas. Sobre esto último se organiza una discusión a partir de la pregunta: “¿Cómo evaluar competencias filosóficas en un programa?”. Los estudiantes participan aportando varias ideas. El profesor va cuestionando cada una de ellas. Les explica lo que es la evaluación, cómo se ha constituido históricamente y hace hincapié en el hecho de que ésta no necesariamente refleja los saberes que se transmiten. También les da sugerencias para poder evaluar en el modelo de competencias. (O-51016)

REVISIÓN

El profesor hace uso del método de problemáticas situadas para plantear a sus alumnos las situaciones que necesitarán resolver cuando estén desempeñando su función docente. Complementa este método con frecuentes cuestionamientos, de tal suerte que las preguntas que realiza a sus estudiantes los hagan pensar y captar la complejidad de los problemas que se abordan. Éstos giran en torno a la planificación de contenidos y a la evaluación de competencias filosóficas. Respecto a este último punto, el profesor considera que los procesos de evaluación no necesariamente dan cuenta de los aprendizajes adquiridos, no obstante, aporta al grupo una serie de sugerencias para evaluar la adquisición de competencias filosóficas.

INTERPRETACIÓN

Podemos apreciar en el desarrollo de esta clase que el papel del profesor coincide con lo que enunció en su discurso: se convierte en un agente que confronta a sus estudiantes para hacerlos reflexionar. Es un profesor que hace dinámica su exposición, sirviéndose del humor para hacer más significativo el contenido que está trabajando. Con ello, pensamos en lo que sugiere Stenhouse cuando afirma que el trato que el profesor da a sus estudiantes no es algo casual, es también una herramienta que puede interpretarse como una tentativa para incidir en el contenido que está presentando (Stenhouse; 1998).

También, muestra a los estudiantes que planear una clase no es tan sencillo como en principio podían haber creído, que tienen que comprender qué implican los objetivos, los procesos de evaluación, las horas de dosificación en el programa, entre otros elementos. Este proceder evoca un poco el método mayéutico, una dinámica en la que el enseñante no provee al alumno inmediatamente con el conocimiento digerido, sino que busca que sea éste quien construya sus propias representaciones.

En este punto, la pregunta que lanza al grupo respecto de cómo evaluar competencias filosóficas en un programa, parece determinante. Los hace pensar no sólo en procesos de evaluación con el fin de que ellos puedan decidir la mejor herramienta, la estrategia adecuada. Esta pregunta los tiene que llevar más allá, es decir, a plantearse un aspecto nodal para su disciplina: si se quiere establecer cómo han de evaluarse las competencias filosóficas, lo primero que ha de realizarse es determinar en qué consisten esas competencias.

Aparece aquí, nuevamente, el problema que comenzamos a entrever en líneas anteriores: pensar la Enseñanza de la Filosofía, ¿no remite, de varias formas, a pensar entre la relación que existe entre aspectos de Didáctica General y Didáctica de la Especialidad? Quizá convenga en este punto comenzar a hacer algunas aclaraciones conceptuales al respecto. Es posible concebir a la Didáctica General como una disciplina pedagógica que se ocupa de trabajar sobre aspectos relacionados con la enseñanza sin que en ello existan diferenciaciones específicas en relación con cada campo de conocimiento en particular, mientras que, por otro lado, la Didáctica Específica emanaría de esos campos disciplinares enfocándose en la demarcación de regiones particulares de su enseñanza (Camilloni; 2007). Para el caso concreto que nos ocupa, si bien pensar a los procesos de evaluación requiere de ciertos corpus conceptuales que podríamos desprender de lo que consideramos una Didáctica General, lo cierto es que estas reflexiones no pueden agotarse allí: se requiere comenzar a pensar aspectos específicos de la especialidad (en este caso la carrera de Filosofía) para poder determinar qué ha de ser evaluado y cuál o cuáles serían los mejores métodos para ello.

En lo que respecta al tema de la evaluación, consideramos que el señalamiento del profesor respecto de que dichos procesos no siempre reflejan el aprendizaje realizado por los alumnos hace referencia a los métodos más comunes con los que se ha intentado evaluar en una disciplina como la Filosofía. Es decir, consideramos que no es que el profesor considere que la evaluación no funcione, sino que ésta debe pensarse para que pueda dar cuenta, lo mejor posible de los procesos de aprendizaje.

Quizá esta percepción tiene que ver con la representación social que ha adquirido el problema de la evaluación actualmente en las instituciones educativas, no sólo de nuestro país, sino también de otras latitudes. En este orden de ideas, la evaluación deja de ser, para la mayoría de los docentes y los estudiantes, una manera de repensar y optimizar los

aprendizajes, y se convierte en una actividad de memorización sujeta a intenciones de carácter punitivo (Bautista; 2016).

CONCLUSIÓN

El profesor recurre al método de problemáticas situadas y al cuestionamiento buscando que sus estudiantes puedan tomar conciencia de la complejidad que entrama la práctica docente, haciendo, a su vez, que ellos puedan enfrentarse hipotéticamente a las circunstancias que deberán resolver cuando se encuentren ejerciendo como profesores frente a un grupo. Esto es un acto formativo que permite a los alumnos pensar cómo resolverían los problemas que se les presentarán en el aula, y que tienen que ver con la planificación y exposición de contenidos, y la evaluación de competencias filosóficas.

Hasta aquí, hemos venido trabajando con este profesor un poco acerca de la representación que tiene respecto de lo que es necesario saber para enseñar filosofía, cómo ha trasladado eso a sus clases, y, gracias al registro de observación que acabamos de presentar, pudimos dar cuenta de cómo lo ha trabajado en una de ellas. Quizá, para tener un panorama más completo de esta situación, convenga remitirnos nuevamente a su discurso para conocer aún mejor cómo estructura su clase, es decir, cómo enseña él a enseñar filosofía.

“Un poco entre el proyecto histórico de la Enseñanza de la Filosofía, y, por otro lado, estos espacios de los materiales, la práctica misma en el aula, doy muchos tips, por ejemplo, esto de que los alumnos no van a estar a favor de la filosofía en el bachillerato. Les pido también que hagan un programa (...). Las primeras clases siempre son de cuestionamiento, de quiénes son sus profesores favoritos, cómo dan las clases sus profesores favoritos, qué tipo de prácticas hacen (...). Y empezar después con esta cuestión histórica, porque tengo textos históricos preparados, los programas para que ellos los hagan, y..., casi nunca elijo materiales de pedagogos o de filósofos que se metan a la pedagogía, porque no nos da tiempo. Entonces, lo que hago, primero es tres o cuatro clases de discusión de las prácticas, como para que nos demos cuenta de qué es un problema; después, empezar el trabajo de búsqueda de materiales, de búsqueda de bachilleratos donde den clase, de uso de las herramientas digitales, hasta que, por ejemplo, si trabajamos con Wikipedia,

enseñarles cómo funciona Wikipedia, que ellos elijan qué entrada van a modificar o qué entrada van a hacer, ¿no?, todo ese tipo de cosas. Hay un momento en el que les pido que se graben dando clases (...), la mayoría de las veces vemos el video y vamos revisando qué hicieron. O comparten: los primeros o las primeras que van dando clases en el bachillerato van compartiendo sus experiencias, y muchas son desastrosas (...). También una de las cuestiones es que empezamos a ver que hay diferentes escuelas, sistemas, entonces, cuando empezamos, el bachillerato para ellos es homogéneo, pero se van dando cuenta de que, según la escuela en donde vas a dar clase, es el tipo de alumnos que vas a tener. Por así decirlo, primero voy a empezar a discutir en las clases, después voy a ir introduciendo las herramientas, los materiales, exigencias, y luego, a discutir lo que ellos hicieron. Por supuesto, en todo este recorrido vamos viendo tips, vamos viendo ciertas estrategias dentro del aula, por ejemplo, el uso de la voz (...). (...) Por ejemplo, este tip, en filosofía: en las tres primeras clases tienes que hacer que a tus alumnos les interesen los temas, ¿no?, eso es un tip, creo que funciona. Por ejemplo, tengo un tip en bachillerato: como las cinco primeras clases digo groserías, ¿por qué? Porque los alumnos te pelan, o sea, te voltean a ver (...), por supuesto, lo introduzco dentro del discurso, elijo en qué momento (...). (...) Te ayuda porque les llamas la atención, y, al final del semestre, en verdad, los alumnos empiezan a hablar con términos teóricos” (E2-1).

REVISIÓN

El profesor está comentando que su curso tiene dos fuentes primordiales: el abordaje del proyecto histórico de lo que ha sido la Enseñanza de la Filosofía, en tanto transmisión de esta en nuestro país, y, además, una serie de contenidos dedicados a tratar lo que ha de ser la práctica de los estudiantes en este terreno. Para esto último, el profesor considera apropiado transmitir a sus alumnos una serie de *tips*, es decir, de consejos que se derivan de su propia experiencia en el aula. El profesor reserva las primeras clases para hacer que sus estudiantes reflexionen acerca del ejercicio de la docencia a partir de su propia experiencia con quienes ellos consideran que han sido sus mejores profesores o sus profesores favoritos. Después, el curso se dirige al análisis de textos históricos y de programas de estudio preparados para que los desarrollen los estudiantes.

Es importante apuntar que el profesor no recurre a textos que provengan estrictamente del campo pedagógico, debido a que las horas que contempla su curso no le permiten dicho abordaje.

Posteriormente, el profesor trabaja con sus estudiantes para la búsqueda de materiales y espacios en los que ellos puedan comenzar sus prácticas. También en este punto es que se comienza a trabajar con espacios digitales. Conforme va avanzando el curso, el profesor les solicitará que graben un video en donde los estudiantes estén dando una clase de filosofía, lo cual constituirá también un valioso material de análisis para las clases ulteriores. Durante todo este proceso podemos observar cómo el profesor realiza constantemente la evaluación formativa de estos procesos, es decir, va revisando continuamente lo que los estudiantes realizan y esto le es útil para propiciar la reflexión en ellos sobre su propio aprendizaje, su propia práctica como estudiantes de esta asignatura.

INTERPRETACIÓN

Notamos que toda esta experiencia va a la par de lo que ya decíamos renglones arriba sobre los consejos que el profesor ofrece a sus estudiantes, esperando que puedan servirse de estos consejos que él ha podido concretar a partir de su propia práctica como docente. Estas sugerencias no se encuentran en los libros, son parte de un corpus de saberes experienciales que el profesor ha acuñado y que nadie más que él podrá comunicar. Los saberes docentes están conformados por un cúmulo de aspectos que son el producto de su atribución de sentido en varios aspectos, tanto de su vida personal como de su experiencia al haber sido estudiantes, y, también, de su experiencia frente a grupo. Para C. Barrón, esto ocurre de la siguiente manera: “los docentes articulan diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, contruidos a lo largo de su vida y de su trayectoria profesional” (Barrón; 2006 :14).

Este profesor de enseñanza de la filosofía actúa aquí como alguien que transmite un saber nuevo, un saber que él mismo ha obtenido gracias a sus vivencias, un saber que es producto de su propia creación. Son formas de socialización del conocimiento.

Además, el recurrir a la revisión del proyecto histórico de la Enseñanza de la Filosofía, como ya hemos mencionado, tiene una intención significativa: comprender la *procedencia* de las cosas -en este caso, la procedencia de las prácticas que han configurado la Enseñanza de la Filosofía en nuestro país-, permite, a su vez, desentrañar las relaciones de poder que las estructuran: “De ahí la necesidad, para la genealogía de una indispensable cautela:

localizar la singularidad de los acontecimientos, fuera de toda finalidad monótona; atisbarlos donde menos se los espera, y en lo que pasa por no tener historia –los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos-; captar su retorno, no para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reconocer las diferentes escenas en las que han representado distintos papeles; definir incluso el punto de su ausencia, el momento en el que no han sucedido (...)” (Foucault; 1997: 11). Dicha comprensión posibilita en los estudiantes una toma de conciencia respecto del papel del docente y de su inserción en un sistema educativo que se ha configurado de ciertas formas, desde sus inicios hasta el presente. Un saber de esta envergadura es, sin duda, necesario para que los futuros profesores de filosofía puedan pensar acerca de lo que implica la docencia.

CONCLUSIÓN

Este profesor tiene una estructura definida para el desarrollo de su clase a lo largo del semestre: primero comienza haciendo que los estudiantes se replanteen su experiencia como alumnos, respecto de lo que han visto en sus profesores, con el fin de que puedan tomar conciencia de la complejidad que supone la práctica docente, después realiza un abordaje desde la revisión genealógica del proyecto histórico de la Enseñanza de la Filosofía con el fin de que sea posible vislumbrar cómo se han estructurado estas prácticas; les pide que realicen un programa y que se graben dando clases para analizar su desempeño y las situaciones que se les presentaron; les provee de sugerencias y estrategias docentes, y, además, promueve la creación de materiales digitales para que los alumnos vean en ellos una herramienta de apoyo para el ejercicio de la docencia, a través de la socialización del conocimiento. Todo lo anterior parece tener la intención de lograr que los estudiantes operen una *desmitificación* del acto de enseñanza y una comprensión más realista de lo que ello implica. De esta manera, el profesor los prepara para enfrentar los problemas más comunes que se les presentarán una vez que hayan egresado y trabajen como profesores de filosofía.

Haciendo hincapié en la socialización del conocimiento como herramienta de apoyo en lo tocante a los saberes docentes, apreciamos que este profesor no es el único que ha encontrado en las NTIC un espacio fructífero para ello. Lo vemos así con lo que nos narra otro profesor que también tiene a su cargo la asignatura de Enseñanza de la Filosofía:

“Hoy están las herramientas digitales. (...) Yo, por ejemplo, el sitio que te he compartido, en principio, es para mis alumnos. Es un espacio que construyo para apoyar todo lo que trabajamos presencialmente, es un modo de hacer evidente en dónde están mis inquietudes teóricas, mis marcos teóricos para que pueda yo hacerles evidente cómo ubico metodológicamente mis herramientas. (...) Yo tengo que cuidar que este sitio y estos materiales atiendan las necesidades de una reflexión universitaria sobre la enseñanza de la filosofía, filosófica; pero, si le sirve a un profesor de bachillerato, perfecto. (...) si lo utilizan en contextos no escolarizados o en otros contextos escolarizados, también, qué bueno. (...) Esta experiencia de la herramienta digital me hace entender que yo atiendo a mis requerimientos disciplinares, pero que lo puedo hacer de un modo en que le pueda interesar a alguien que estudia letras o que estudia psicología, o que estudia psicología social o psicología industrial, aunque no tengan nada que ver unos con otros. Es un espacio en donde estoy poniendo a revisión ideas pedagógicas e ideas filosóficas (...)” (E4-1).

REVISIÓN

Vemos cómo este profesor también incorpora el uso de las NTIC para los procesos de socialización del conocimiento en sus clases. Los profesores que incorporan recursos digitales colaboraron con la presente investigación proporcionando los sitios web que ellos utilizan para trabajar con sus estudiantes, así como para tratar temas relacionados con la Enseñanza de la Filosofía en nuestro país. En el caso de este docente, comentamos que compartió el sitio que él utiliza para estar en comunicación con sus estudiantes, no obstante, para conservar el anonimato que aquí se ha trabajado por cuestiones de ética, no nos es posible compartirlo, pues ello daría pie a la ubicación de la identidad del profesor en cuestión. Para él, las herramientas web son un recurso que le permite visibilizar sus referentes teóricos, sus inquietudes y sus metodologías, todo ello teniendo como eje una reflexión universitaria sobre la enseñanza de la filosofía. Este sitio que el profesor ha elaborado constituye un esfuerzo por poner los materiales sobre los que ha trabajado a disposición no sólo de sus estudiantes sino de cualquiera que se interese en sus desarrollos, y, al mismo tiempo, este proceso de socialización le da la oportunidad de revisar constantemente sus ideas, tanto filosóficas como pedagógicas.

INTERPRETACIÓN

La construcción del sitio web permite al profesor atender sus requerimientos disciplinares, pero, es, además, un acto de socialización del conocimiento, en el que no sólo se acortan las distancias, sino que se fortalecen las relaciones que se establecen entre docente y alumnos, consolidando, a su vez, situaciones de aprendizaje colaborativo en una sociedad de redes que posibilita la participación de todos los actores en dicho proceso (Iglesias; 2012). Esto, aunado al hecho de que lo que se trabaja en este sitio web queda a disposición de cualquier persona que pueda hacer uso de los materiales que en él se incluyen, lo que, además, supone el establecimiento de redes, no sólo en el plano tecnológico, sino también disciplinar. La interdisciplina, la multidisciplina y la transdisciplina se ven beneficiadas con acciones de esta índole, ya que se estrechan los lazos que se construyen entre la Filosofía y otros saberes disciplinares.

CONCLUSIÓN

El recurso de las herramientas digitales ha permitido a este profesor echar mano de materiales cuyo principal objetivo reside en la consolidación de los contenidos que se abordan en clase para una auténtica reflexión universitaria sobre la Enseñanza de la Filosofía, permitiendo un acercamiento entre él y sus estudiantes, al tiempo en que pone a disposición de otros profesionales los productos de este sitio web.

Los espacios de socialización del conocimiento van evolucionando en función de los requerimientos y demandas de la sociedad. Las NTIC son herramientas que facilitan el acceso al conocimiento, al intercambio público de ideas y opiniones, de trabajos, documentos y experiencias.

No obstante, es importante comprender que el uso de recursos tecnológicos no sustituye a los procesos que tienen lugar desde el diseño curricular y su aplicación en el aula. Las NTIC son un medio de acceso al conocimiento, pero, por sí mismas no determinan ni qué se ha de aprender ni cómo ha de enseñarse eso. Esto reside en otro tipo de procesos que nos llevan a pensar en discusiones de otra índole. Remitámonos a lo que este profesor comenta respecto de lo que él considera que se debe enseñar para que sus estudiantes aprendan a enseñar filosofía:

“Desde la posición que he estado tratando de desarrollar, que es un pluralismo filosófico, el punto de partida es ser consciente de que las necesidades de enseñar filosofía son diversas. Metodológicamente hablando, es que, podrán ser muy diversas, pero uno siempre trabaja decidiendo atender una, y ésta es la que en su propia definición establece sus necesidades metodológicas: cómo vamos a enseñarla, qué vamos a enseñar. Entonces, pues depende mucho del contexto, por ejemplo. Si yo voy a impartir enseñanza de la filosofía a nivel universitario, debo tener una preparación que me permita entender que los estudiantes que uno tiene en el aula están estudiando diversas cosas y que están empezando a perfilar sus preferencias y que éstas son, como en el caso de nuestra Facultad, bien diversas. Nuestra carrera goza del privilegio de que la están desarrollando casi todas las tradiciones posibles en filosofía, entonces hay unos que se están volviendo heideggerianos y otros que se están volviendo analíticos, y otros que se están volviendo cercanos a la teoría crítica, y otros que son existencialistas, y otros que lo prefieren desde la filosofía antigua, y otros a los que sólo les gusta la filosofía posmoderna. (...) Entonces, uno necesita tener una formación rica, porque si no, la tendencia sería sesgarlo, y no ha habido nada más nocivo en nuestra tradición que sesgar una materia como la de enseñanza de la filosofía. (...) Para mí, eso implica, a nivel licenciatura, tener un encuadre metodológico de la materia y mantenernos muy firmemente allí para no sesgar con nuestras preferencias teóricas los muy diversos intereses que tienen los estudiantes” (E4-1).

REVISIÓN

El profesor está consciente de que la carrera de filosofía entraña diversas posturas teóricas, diversas corrientes y escuelas, sobre todo en espacios como la Facultad de Filosofía y Letras, en donde esta pluralidad se da en términos de un espectro amplio. El problema que identifica aquí este profesor está en función del hecho de que a cada profesor le influye la corriente filosófica a la que se adhiere, y que esto tiene un impacto en su forma de enseñar a enseñar filosofía. Es necesario que esta situación no termine sesgando los saberes que los estudiantes necesitan adquirir para el desempeño de su práctica profesional, por lo que este profesor encuentra como alternativa que ellos posean una formación rica, que les permita contemplar más posibilidad para el acto de enseñar filosofía.

INTERPRETACIÓN

Esto nos permite colegir otro elemento más que interviene en la configuración didáctica de Enseñanza de la Filosofía: el referente teórico de los profesores también determina el método que emplearán para enseñar. Nuevamente, aquí podemos apreciar que se perfila la discusión que hemos comenzado a desarrollar en lo que respecta a los saberes didácticos de carácter general y de carácter específico. ¿Existe un método para enseñar filosofía dependiendo de la corriente filosófica a la que un profesor se adhiera? Es muy probable que así sea. Pero, entonces, ¿cómo enseñar a los estudiantes a enseñar filosofía, siendo que cada uno de ellos se adscribirá a corrientes específicas? ¿No podría venir aquí, en auxilio, el campo de la Didáctica General? En opinión de este profesor, debería ser así: se requiere un encuadre metodológico que evite los sesgos que pueden producir las preferencias teóricas.

CONCLUSIÓN

El profesor se plantea una interrogante de vital importancia: si los saberes filosóficos son tan diversos, ¿cómo ha de enseñarse filosofía? ¿A partir de qué corriente? Ya que no es lo mismo enseñar filosofía si se pertenece a una corriente teórica que a otra. El profesor considera que, entonces, hay que apelar a un pluralismo filosófico que permita a los futuros profesores contar con un panorama amplio de su disciplina, así como a un encuadre metodológico que permita reflexionar acerca de qué se va a enseñar y cómo habrá de hacerse. En este sentido se abre nuevamente la discusión entre lo que puede aportar a este tema la Didáctica General y lo que deberá corresponder exclusivamente al campo de la Didáctica Específica, en este caso, a la Didáctica Filosófica.

¿Cómo poder hacer el tránsito de esto al terreno de la práctica? El mismo profesor nos cuenta cómo estructura su curso:

“Lo que he decidido, en lo personal, es postular como una tesis el asunto de que era necesario postular como una reflexión universitaria y filosófica sobre la enseñanza de la filosofía (...). Y, asumo, entonces, que sólo estoy haciendo un planteamiento personal, que sólo es eso, es un planteamiento, y el trazado de las líneas de trabajo universitarias que supone el postulado de esa tesis, es mi temario, que, más que pensarlo como cuáles son los temas que se van a discutir, lo considero un proceso reflexivo que se va a cumplir no sólo

abarcando ciertos temas, sino que, a través de ese temario, ir introduciendo una metodología acerca de cómo podemos llevar a cabo esa reflexión. [Que esa metodología] sólo sea el marco, el espacio para generar, construir y diseñar proyectos de docencia. El verdadero temario lo ponen, cada semestre, cada uno de los alumnos. Es un pequeño truco, pero en realidad es todo un diseño de cómo hacer que el pluralismo filosófico que defiende como postura teórica se convierta en una aplicación. (...) Hay un trabajo personalizado, que, por un lado, se atiende a través de la herramienta que ya te había comentado, un documento compartido en tiempo real en línea, en donde voy viendo cómo desarrollan un proyecto individual, los voy asesorando, y los elementos que son comunes en todos los proyectos individuales, que es un espacio de trabajo personal, los llevo a la discusión de la clase como forma de profundizar el tema que tengo propuesto. Finalmente, el programa sí me sirve, pero no porque defina los temas, sino porque define una metodología, y desde esa perspectiva metodológica me puedo aproximar a los más diversos proyectos que se puedan proponer y hacer que éstos sean los que nos doten de contenidos teóricos en las discusiones de todo el semestre. (...) Son en realidad tres líneas las que no vamos a descuidar en ningún momento: Enseñanza de la filosofía tiene una historia siempre, es histórica. La Enseñanza de la Filosofía implica procesos de ciudadanía de la filosofía, y toda enseñanza de la filosofía requiere la creación del diseño de sus herramientas para poder cumplirse como tal. De hecho, ése es el temario” (E4-1).

REVISIÓN

El profesor vuelve a enunciar aquí que el eje de su curso reside en una reflexión universitaria y filosófica sobre lo que implica enseñar filosofía, de ello se desprenderá el temario, mismo que concretará a través de procesos reflexivos y de la introducción a una metodología específica que los oriente, la cual no es determinante de los contenidos, sino que actúa únicamente como un marco en el cual se insertarán los proyectos que cada uno de sus estudiantes decidirá desarrollar. Todo lo anterior se dará con base en un proceso de atención personalizada para cada estudiante, que se lleva a cabo a través de la herramienta web que el profesor ha implementado. Esto se concreta en el abordaje de tres líneas de trabajo: la génesis histórica de la enseñanza de la filosofía, los procesos de ciudadanía de esta y el diseño de las herramientas necesarias para que se cumplan.

INTERPRETACIÓN

Podemos apreciar en este punto que el profesor ha determinado ciertos contenidos, el orden y la secuencia que deberá seguir para abordarlos, además de que, sobre la marcha, hará los ajustes necesarios para que su curso responda a las necesidades grupales. Se trata de procesos de planificación de la enseñanza que resultan definitivos en toda situación de aprendizaje, en tanto que ésta debe, primordialmente, clarificar los objetivos educativos y la manera en que éstos habrán de alcanzarse: “Todo esto demuestra la necesidad de establecer criterios racionales para determinar qué deben enseñar las escuelas, qué materias debe incluir el currículo y qué abarcará cada una de ellas. Estos criterios son necesarios para evitar que las necesidades temporarias y las urgencias predominen sobre las demás funciones básicas de la educación y para lograr que las omisiones sean consideradas tan cuidadosamente como las adiciones, así como que, en el curso del establecimiento de prioridades de asignación de tiempo, no se descuiden las posibilidades de aumentar la eficacia en el aprendizaje y la enseñanza” (Taba; 1974: 349). Como podemos notar, este proceso de planificación se hace necesario, en la visión del profesor, para poder tener una idea definida de cuáles son las metas que habrá de alcanzar en su curso de Enseñanza de la Filosofía, y qué caminos habrá de recorrer junto con el grupo para llegar a un fin satisfactorio en relación con ellas.

CONCLUSIÓN

Los ejes que el profesor se ha propuesto como criterios definidos para la estructuración de su curso de Enseñanza de la Filosofía (el carácter histórico de la enseñanza de la Filosofía, los procesos de ciudadanización de la filosofía y la creación del diseño de herramientas para el abordaje de los temas) son elementos nodales que están presentes desde el momento de la planificación de la enseñanza, que permitirán que sea posible abordar en el tiempo acordado los objetivos que se encuentran definidos en el programa de la asignatura, teniendo como principal finalidad el abordaje de una reflexión universitaria y filosófica respecto de lo que implica enseñar filosofía.

Probablemente esto se nos clarifique aún más si recurrimos a la forma en que estas intenciones educativas y este diseño de contenidos se traslada a la práctica, en una clase que este profesor impartió como cierre del curso:

Es la última clase del semestre. El profesor ya se encuentra en el salón puntualmente para iniciar la clase. Sólo ha llegado una alumna. El profesor la saluda y después le pregunta si tiene dudas, ella dice que sí y él comienza a resolverlas. Las dudas giran en torno al análisis del proceso de gestión para que ella pueda llevar a cabo el curso-taller que diseñó. Mientras tanto, más estudiantes arriban al salón.

La alumna en cuestión tiene un proyecto de Enseñanza de la Filosofía y la danza. El profesor le da una explicación de lo que requiere para su proyecto. Ella luce un poco confundida. El profesor le pregunta si quiere que analicen su caso y ella dice que sí. El profesor anota tres rubros en el pizarrón:

- Perfil metodológico
- Perfil teórico
- Perfil pedagógico

El perfil metodológico tiene la intención, dice el profesor, de generar un espacio reflexivo-pedagógico. Implica “colocarse en el inicio de las cosas”. El profesor hace hincapié en la importancia que tiene el que sean capaces de perfilar qué es lo que llevarán a cabo en su proyecto, es decir, qué tipo de trabajo filosófico-pedagógico se está planteando en él. En el perfil teórico reside el perfil filosófico (todo esto lo explica mientras hace anotaciones en el pizarrón): ¿qué van a poner en juego los estudiantes para suscitar un espacio de enseñanza de la filosofía? Los alumnos que están presentes toman nota a partir de las explicaciones del profesor.

El profesor pregunta a la chica cuáles son los rasgos mínimos de su enfoque teórico. Ella le responde. El profesor les dice que si estructuran el protocolo estarán evitando que alguien más los desplace en el ámbito laboral. También les pide a los estudiantes que ya están en el aula, que aprovechen que es el último día que se ven, para que le puedan plantear dudas en torno a su proyecto. Un chico plantea una duda y el profesor le responde que lo que le está pidiendo es un análisis de viabilidad.

Otros estudiantes plantean dudas relacionadas con sus proyectos. El profesor responde a cada uno de ellos. Uno de los proyectos consiste en una consultoría de acción terapéutica sobre la base de la filosofía.

Hay un punto en el que el profesor realiza algunas bromas y los estudiantes ríen. Casi al final de la clase, los estudiantes dejan de tomar notas.

El profesor les comenta que la fecha de entrega de trabajos será el 28 de diciembre. El profesor realiza un cierre de curso. Da las gracias a sus estudiantes y les dice que desea que lo que vieron durante el semestre les sea de utilidad en su vida profesional. Los estudiantes le agradecen, se despiden y poco a poco comienzan a abandonar el salón. Algunos de ellos se dirigen al profesor antes de abandonar el aula. Él los atiende, y, al cabo de un breve lapso, se despiden. (O-0912161)

REVISIÓN

Podemos constatar que el profesor va guiando a sus estudiantes para la elaboración de su proyecto final, mismo que tiene que ver con la concreción de los aprendizajes realizados a lo largo del curso en un proyecto de docencia que debe girar en torno a tres ejes metodológicos: el perfil metodológico, el perfil teórico y el perfil pedagógico. Estos perfiles tienen la intención de situar a los estudiantes en la lógica de la docencia. Para llevar a cabo la función docente es necesario que el sujeto enseñante clarifique sus propósitos, los contenidos que deberá incorporar y la forma en la que habrá de desarrollarlos.

INTERPRETACIÓN

A través de los perfiles que el profesor describe, los estudiantes deberán realizar un ordenamiento mental para la planificación de lo que desean hacer en sus futuras prácticas dentro del ámbito de la enseñanza de la filosofía. Aunque en el registro no se alcanza a apreciar claramente la descripción del perfil pedagógico, quizá sea posible inferir que éste tiene relación con las habilidades de enseñanza. Lo que sí podemos diferenciar claramente es que existe una interrelación entre los tres perfiles, de tal suerte que son un entramado dirigido a lograr que los estudiantes puedan estructurar un proyecto de enseñanza respecto de los saberes filosóficos, es decir, una planificación que les permita tener claridad respecto a los objetivos educacionales (Taba; 1974) que se han propuesto. Lo anterior, en opinión del profesor, permitirá a los estudiantes contar con mejores competencias para desempeñarse en el ámbito laboral, ya que, cuando se ha logrado hacer toda esta planificación, es muy probable que los proyectos de enseñanza lleguen a buen término. Podríamos, incluso, pensar que estos aprendizajes que el profesor busca promover entre sus estudiantes se insertan dentro del plano de la didáctica en función de la estructura

curricular, pues: “Si el currículo es un plan para el aprendizaje y si los objetivos determinan qué aprendizaje es importante, se deduce entonces que el planteamiento adecuado del currículo comprende la selección y la organización tanto del contenido como de las experiencias de aprendizaje” (Taba; 1974: 351). Esto también nos lleva a considerar la posibilidad de que los procesos formativos que tienen lugar en este curso de Enseñanza de la Filosofía guardan una enorme relación entre la visión del profesor (por cómo él estructura su propio currículum) y las habilidades que espera promover entre sus estudiantes (por cómo les enseña a delimitar los perfiles metodológico, teórico y pedagógico para realizar un proyecto de enseñanza de la filosofía).

CONCLUSIÓN

El profesor tiene una prefiguración respecto de lo que sus estudiantes deben dominar para poder llevar a cabo un proyecto de enseñanza de la filosofía, en función de la definición de tres perfiles (metodológico, teórico y pedagógico) que les permitirán clarificar qué van a enseñar y cómo habrán de hacerlo. Esta visión se corresponde estrechamente con lo que, líneas arriba, el profesor nos menciona acerca de cómo estructura su clase para poder promover una reflexión universitaria respecto de la enseñanza de la filosofía.

Podemos constatar en este punto que la mirada que orienta el quehacer docente del profesor se materializa en el aula preparando a sus estudiantes para planificar la enseñanza en la forma en la que él ha aprendido a hacerlo y que, con base en su experiencia, les permitirá arribar a buenos resultados cuando sean ellos quienes deban llevar a cabo la función docente. Dicha idea tiene como eje rector el trabajo metodológico de planificación del currículo.

5.3.1 Conclusiones generales sobre la Didáctica de la Enseñanza de la Filosofía.

Hasta aquí hemos mostrado lo que los profesores consideran respecto de cuáles son los saberes necesarios para enseñar filosofía, a la par que hemos expuesto cómo es que ellos estructuran sus cursos en función de estas representaciones, e, incluso, hemos podido apreciar cómo es que estas orientaciones se trasladan al terreno de la práctica a través de algunos registros de observación que dan cuenta de lo que algunos docentes ponen en juego en sus clases para poder concretar estas intenciones educativas. De lo anterior podemos ir aterrizando algunas puntualizaciones cruciales:

- La estructura de los cursos de Enseñanza de la Filosofía está en función directa de las ideas que los profesores tienen respecto de los saberes necesarios para la práctica docente. Estas ideas varían en función de cada profesor y, por ende, se cumplirán de diversas maneras en cada curso. Cada uno de ellos implementará diversas estrategias para trabajar con sus estudiantes y realizar evaluaciones de carácter formativo, pero, sin duda, cada uno de ellos estará pendiente, de forma personalizada, de lo que los estudiantes vayan desarrollando en clases y en sus proyectos. Esto podría concebirse como una función cuasi tutorial que, en algunos casos, puede cumplirse con el apoyo de las NTIC.
- Las representaciones que tienen los profesores respecto a los saberes didácticos propios de la enseñanza de la filosofía sugieren un problema de fondo que plantea la siguiente interrogante: ¿cuándo recurrir a aspectos de didáctica general, y cuándo a los relacionados con la didáctica específica para los contenidos de la carrera?

Para perfilar aún mejor este último punto, es decir, el que pone sobre la mesa el problema de la didáctica en términos generales o específicos, nos servirá, sin duda, trabajar sobre un rubro más: el que corresponde a los procesos de evaluación que llevan a cabo los profesores en sus cursos. ¿Qué evaluar en Enseñanza de la Filosofía? Trataremos de dar respuesta a esta interrogante en el siguiente apartado.

5.4 PROCESOS DE EVALUACIÓN EN “ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA”.

Definitivamente, ningún proceso de enseñanza puede concretarse si el docente carece de información suficiente que le permita saber qué de todo eso que planificó, estructuró, acuñó y llevó a la práctica en sus clases, tuvo el impacto esperado en los estudiantes. Además, recordemos que las instituciones educativas necesitan esta información para poder tomar decisiones respecto a aquello que se enseña y cómo se enseña. Por supuesto, Enseñanza de la Filosofía no es la excepción en todo este constructo.

Existen diferentes dimensiones respecto de los procesos de evaluación, dependiendo de cuál sea el objetivo de ésta. Para el caso que aquí nos ocupa, delimitaremos toda esa gama a lo que se conoce como *evaluación del aprendizaje*, es decir, nos interesa saber cómo los profesores de Enseñanza de la Filosofía pueden tener un conocimiento, más o menos certero, de que sus alumnos se acercan al cumplimiento de las intenciones educativas, y si

las finalidades que los profesores han establecido para la asignatura logran concretarse en sus estudiantes.

Los procesos de evaluación se encuentran al servicio de todo proyecto educativo, sobre todo porque están en función de las intenciones de éste (Coll; 1991). Así, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se inscribe como un punto nodal en todo proceso formativo. De acuerdo con García, es imprescindible tomar en consideración cuatro elementos constitutivos del quehacer docente: “a) el pensamiento del profesor; b) la planificación de la enseñanza; c) la práctica educativa dentro del aula, y d) la evaluación de los resultados de aprendizaje de los alumnos” (García, *et. al.*; 2011: 30). La evaluación forma parte de un todo, y sin su adecuada implementación, es posible que los otros aspectos que conforman al quehacer docente se vean afectados.

Otro aspecto importante por considerar en torno a los procesos de evaluación es que éstos determinan, en buena medida, el modo en que los estudiantes llevan a cabo los aprendizajes propuestos (Taba; 1974), ya que, por parte del docente, los procesos de evaluación influyen en el tipo de aprendizaje sobre el cual se insiste más durante el curso; al tiempo en que los estudiantes suelen poner mayor atención en los contenidos sobre los que son evaluados directamente.

Algunos autores, como Pelpel, distinguen tres funciones prioritarias de la evaluación: una que estaría dedicada a informar respecto del rendimiento de los estudiantes, actuando como un elemento regulador de la enseñanza, que, a su vez, permitiría adaptarla a las posibilidades y capacidades reales de los estudiantes, con el fin de que pudieran sortearse las dificultades que éstos presenten en los procesos de aprendizaje. Otra función estaría cifrada en el plano de lo social: la evaluación contribuye a la preparación profesional del estudiante y, con ello, a su inserción en la sociedad. Por último, existe una función institucional de la evaluación, misma que estaría determinando los roles que deberán ser interiorizados por los estudiantes, fungiendo como una estrategia de clasificación de éstos (Navarro; 2009).

También distinguimos, por lo menos, tres momentos en los que se llevan a cabo los procesos de evaluación del aprendizaje: un momento de diagnóstico, en el que el profesor toma contacto con los saberes previos de los estudiantes; un momento formativo, en el que el profesor puede constatar los aprendizajes que realizan los estudiantes a lo largo del

curso, y, por último, un momento sumativo, en el que es posible determinar los aprendizajes adquiridos, ya sea en una unidad de aprendizaje específica, o bien, al final del curso.

En lo tocante al segundo momento de la evaluación, es decir, al momento formativo, podemos constatar cómo uno de los profesores de Enseñanza de la Filosofía lo incorpora en su práctica, a través de lo que él mismo nos refiere al respecto:

“Te pongo un ejemplo: A veces les digo ‘Imagínense que esto es un laboratorio (...) vamos a experimentar’, entonces, desde el primer momento en que el profesor pone un pie en el salón, empieza a suceder algo con ellos (...), están los estudiantes que están recibiendo esa enseñanza, pero también son esa conciencia que está tratando de ver qué ocurre. Y cada “x” tiempo, regularmente en la división estándar de una clase, de apertura, desarrollo y cierre, haz de cuenta que me detengo, cuando termina la apertura, desarrollo y cierre, y les digo ‘¿Qué sucede?, a ver, metacognición, ¿qué ocurrió?’, y ya me dicen ‘Bueno, pues entró, saludó, platicó con fulanito y le preguntó qué habíamos dejado de tarea, o nos preguntó cómo estamos’, y les digo ‘¿Y eso qué significa?, ¿eso qué es?’, y les vas ayudando, ¿no? Y ya los alumnos entienden que eso es socializar, que eso es crear un ambiente, que eso significa romper el hielo..., (...) Y les pregunto ¿eso qué significa?, les pido que piensen en otro nivel, y ya ellos me dicen ‘Ah, es que llamó nuestra atención’, y les pregunto ‘¿Y qué hice cuando ya tenía la atención de ustedes?’, entonces leemos la teoría que nos explica todas estas cuestiones psicopedagógicas, de los roles del alumno, del maestro, de las técnicas, de los métodos, y entonces yo voy haciendo que se den cuenta cómo está funcionando el salón de clases. (...) Y así vamos, de la mano: teoría, práctica, ejemplo, teoría, práctica, ejemplo, y luego trasladar el ejemplo a otra situación. Porque la idea es modelarles cómo funciona, cuáles son las causas. Cuando ellos empiezan a pensar el aula y sus procesos de enseñanza y aprendizaje, van a darse cuenta de que hay un fundamento científico atrás. (...) Lo que yo hago es que, desde la primera clase, hasta la mitad del curso, es modelaje constante, metacognición, llamadas a la conciencia, que filosofen lo que ha pasado, que se den cuenta qué ocurrió y que lo ubiquen en su imaginario docente, para que todo encuentre su lugar. Después les pido que hagan planeaciones. Es planeación y revisión, corrección de la planeación, así, hasta que queda algo

que el alumno creó, inventó, conoce y sabe. Yo cuido que mantenga los pies en la realidad, que no vaya a proponer alguna cosa descabellada, que lo que está proponiendo sea coherente, es acorde con las disciplinas que la fundamentan y con el contenido filosófico, que hay coherencia con los objetivos y con la finalidad educativa, en fin, que sean planeaciones que los lleven al éxito. Y ya lograda la parte de la planeación, los empiezo a preparar para la práctica, o sea, los envío a que esa planeación la practiquen en alguna institución, frente a grupo real, con alumnos en sus hábitats naturales” (E1-2).

REVISIÓN

A partir de una serie de cuestionamientos que el profesor plantea a sus alumnos durante el desarrollo de una clase, va propiciando una serie de procesos de reflexión en ellos, mismos que externalizan y, así, pueden ser conocidos por él. Así es como el docente va, a su vez, cobrando conciencia acerca de cómo los estudiantes van interiorizando los contenidos que les presenta. Otro aspecto fundamental está dado por las revisiones periódicas que el profesor realiza a las planeaciones de los estudiantes. Las revisa y las corrige constantemente durante todo el proceso formativo. Por último, el profesor envía a sus estudiantes a que lleven a la práctica lo que aprendieron en clase y la planeación que realizaron.

INTERPRETACIÓN

Aquí, la evaluación actúa como una fuente continua de información a la que el profesor puede recurrir para tener una idea, más o menos, precisa respecto de lo que los estudiantes están aprendiendo. Esta información resulta vital, pues no sólo le permite al profesor saber si se están cumpliendo las finalidades que ha establecido previamente para la asignatura, sino que, además, puede mostrarle resultados que no siempre se contemplan al momento de diseñar el currículum de una asignatura (Taba; 1974).

De hecho, sería posible pensar que la evaluación que este profesor lleva a cabo se inscribe dentro del rubro de la evaluación por competencias, en donde ésta se concibe de carácter necesariamente formativo, es decir, que tiene lugar a lo largo del proceso de enseñanza. Se trata de una evaluación de proceso y no de producto final, aunque ambos momentos se encuentran íntimamente entrelazados. Este enfoque propone la actuación del profesor dentro del rubro de las tutorías, “lo que significa planificar, acompañar, evaluar y reconducir los procesos de aprendizaje de los alumnos” (Moreno; 2012: P.3)

CONCLUSIÓN

El profesor propicia la reflexión en sus estudiantes a partir de una serie de cuestionamientos que están en función directa de lo que ellos logran observar en el aula respecto de los procesos relacionados con la enseñanza, al tiempo que realiza una función de tutoría en lo tocante a las planeaciones que realizan sus alumnos y su puesta en marcha. Así, la evaluación que implementa podría considerarse de carácter formativo y su función docente se acerca al modelo de tutoría, que permite realizar una función de acompañamiento que no sólo guía a los estudiantes, sino que aporta información al profesor respecto de los aprendizajes que éstos van realizando, así como del cumplimiento de los objetivos programáticos e, incluso, de situaciones de aprendizaje que no se encuentran contempladas en principio en el programa de estudios.

Existen diferentes estrategias que permiten a los profesores saber qué está ocurriendo durante los procesos formativos e incluso al final de estos. Veamos cómo ocurre en el caso de otro

“El mayor premio que tienen [los estudiantes] es si logran salir vivos de esas cinco sesiones que deben impartir, es decir, si se llevan el reconocimiento y el cariño de los alumnos a quienes les enseñaron en esas cinco sesiones, por el desempeño que tuvieron. Entonces ellos entienden la naturaleza del esfuerzo que se hizo y entienden que sí es posible darle un fundamento racional, teórico-práctico a la enseñanza de la filosofía. Les explico en qué consiste el trabajo final, que es un informe o un reporte de su práctica (...). Lo que yo quiero ahí que me digan es cuáles son los elementos básicos que se requieren para lograr una planeación. Y van reuniendo sus planeaciones corregidas, como una especie de portafolio para que ellos puedan ver cómo comenzaron y cómo la contingencia de la realidad los va haciendo que modifiquen, hasta que ven al final cómo queda su planeación” (E1-2).

REVISIÓN

Este profesor nos comenta que, en su opinión, un buen indicador de que los estudiantes realizaron bien sus prácticas consiste en el reconocimiento de los alumnos a quienes ellos dieron clase. Esto, como tal, no puede proveernos de indicadores objetivos respecto del desempeño de los estudiantes de filosofía en Enseñanza de la Filosofía, pero es, sin duda,

una fuente de información que podrán incorporar en su trabajo final, mismo que consiste en un reporte respecto de esa primera experiencia docente. El cúmulo de planeaciones corregidas puede entenderse aquí como una especie de portafolio de evidencias que permite a los estudiantes saber cómo ha sido su progreso y qué avances realizaron desde el principio del curso hasta su finalización.

INTERPRETACIÓN

El portafolio de evidencias surge como una alternativa de vanguardia a los instrumentos que únicamente son capaces de evaluar el aprendizaje declarativo en los estudiantes: "(...) si el interés está en evaluar lo que las personas *hacen*, identificar el vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, entender cómo ocurre su desempeño en un contexto y situación determinados, o seguir el proceso de adquisición y perfeccionamiento de ciertos saberes o formas de actuación, encontramos una opción en estrategias de evaluación dinámica, centradas en el desempeño. Un buen ejemplo de este tipo de estrategias de evaluación son los portafolios" (Díaz; 2011: 155).

El portafolio permite a los estudiantes y al docente dar cuenta de cómo se fueron transformando los conocimientos previos a partir de las situaciones de aprendizaje que se incorporaron durante el semestre. Registra el avance de los estudiantes y, con ello, ofrece la posibilidad de ser una evidencia que documenta los pormenores de la experiencia de aprendizaje.

CONCLUSIÓN

Para este profesor, la mejor prueba de que los alumnos alcanzaron los objetivos de la asignatura está dada por el éxito que obtengan en las prácticas de enseñanza que realicen durante el semestre. Sin embargo, se requiere de otro recurso que permita contar con evidencias de aprendizaje, en este sentido, el portafolios surge como la posibilidad de efectuar tal registro, además de ser una excelente estrategia para documentar la experiencia de aprendizaje y que, tanto el profesor como los estudiantes puedan dar cuenta de los avances realizados a lo largo del semestre.

Los procesos formativos que tienen lugar en un curso de Enseñanza de la Filosofía no deberían, en modo alguno, circunscribirse a métodos de evaluación de aprendizaje puramente declarativo. Se trata de evaluar, como bien lo señala Frida Díaz Barriga, lo que

los estudiantes llevan a cabo, es decir, su desempeño a lo largo del curso. El profesor comprende muy bien esta situación, además de que tiene conciencia de que las planeaciones que forman parte del portafolios permiten a los estudiantes dar sentido a todo el recorrido que emprendieron desde el primer día del curso. Esto tiene que ver, probablemente, con el concepto que el mismo profesor posee respecto de lo que implica evaluar. Él nos cuenta cómo entiende a la evaluación:

“La evaluación yo la considero -y así se la explico a los alumnos, y así trato de que la incluyan ellos en sus planeaciones- como un proceso de acopio de información sobre el desempeño del proceso enseñanza-aprendizaje del alumno, para que yo, con esa información, lo tome como un criterio y tome decisiones educativas para su propio proceso. Es decir, que yo evalúo para conocer cómo se está desempeñando el otro, y entonces poder introducir cambios en mi propia enseñanza para poder mejorar el aprendizaje. Obviamente ésta es una evaluación cualitativa, que se fija en características del proceso y para el proceso mismo, de tal manera que, después de esto, yo secciono o derivo, principios o fundamentos y ya designo una calificación numérica” (E1-1).

REVISIÓN

Para el profesor, la evaluación es un *proceso de acopio de información* que permite, en un momento dado, tomar las decisiones correctas para encauzar el acto educativo. Se busca conocer cómo es el desempeño de los estudiantes, y, a partir de este conocimiento, se pueden tomar decisiones que permitan mejorar la experiencia de aprendizaje. El mismo profesor reconoce que la evaluación que realiza es de carácter cualitativo, es una evaluación de proceso que, después de una serie de consideraciones y ponderaciones, logra traducirse en una calificación numérica que él asigna.

INTERPRETACIÓN

La evaluación de proceso es un tipo de evaluación que busca comprender los componentes determinantes de los resultados de una actividad de aprendizaje, con la finalidad de que esta información permita realizar un juicio de valor equilibrado sobre la actividad del estudiante (García, *et. al.*; 2011).

Lo que resulta crucial en una evaluación de este tipo es que sea representativa de que los objetivos del curso se han podido alcanzar. Si bien es cierto que el portafolio de evidencias

se tiene pensado en función de ese principio, también es verdad que presenta el riesgo de que las evidencias no alcancen el nivel de representación requerido (Stake y Mouzourou; 2013). Entonces, para que el portafolios resulte un mecanismo efectivo de evaluación, es importante que las evidencias que incorpore sean representativas de lo que se quiere evaluar. El profesor considera que así es en su caso, no solamente en lo tocante a la recolección de las planeaciones, sino tomando en cuenta todo el proceso en su conjunto, lo cual le permite no sólo conocer el avance de sus estudiantes, sino también realizar los ajustes pertinentes durante su curso para que la experiencia formativa dé los frutos que tiene contemplados. La información que proporciona la evaluación permite identificar los aciertos del currículo, de lo que depende su continuación o su modificación (Taba; 1974).

CONCLUSIÓN

La información que la evaluación provee al profesor le permite reflexionar sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje y, con base en ello, tomar decisiones para realizar los ajustes que sean pertinentes, en caso de que así se requieran. Esto depende de que las evidencias de evaluación sean representativas de lo que se busca evaluar, es decir, que puedan aportar información confiable respecto del logro de los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje.

La complejidad que revisten los procesos de evaluación nos lleva a pensar en las características particulares de los estudiantes. Es probable que una evaluación que no distinga entre estas características termine por proporcionar información que no reflejará realmente las aptitudes y competencias que tienen los alumnos en un curso. Así lo considera otro de los profesores que imparte Enseñanza de la Filosofía:

“Les pido, de hecho -y es opcional, porque, además soy consciente de que la docencia no necesariamente es la vocación de todos, forzar a quienes no tienen vocación, a que necesariamente sean docentes, me parece algo muy violento para ellos como para los que eventualmente serían sus ‘víctimas’, me parece que eso no es lo correcto-, más bien, trato de promover que quienes de veras sientan ganas de probarlo, busquen dónde dar una clase y lo hagan. (...) O que propongan un proyecto de divulgación” (E3-1).

REVISIÓN

Para este profesor es importante tener en cuenta que no todos los estudiantes poseen vocación para la docencia, por lo que encuentra que sería totalmente negativo obligar a quien no la posee a desempeñarse en una clase. Por ello, el profesor plantea trabajos alternativos para quienes consideren que no desean dar una clase, es decir, quien así lo pondere, puede diseñar, como alternativa, un proyecto de divulgación.

INTERPRETACIÓN

Aquí, la evaluación aparece no como algo uniforme, sino más bien como un proceso que está en función de las demandas del contexto de los estudiantes. Resulta vital tener esto en cuenta, pues, si bien, la evaluación permite tener presentes los fundamentos curriculares, también posibilita descubrir cuáles son los efectos que tiene un programa sobre los estudiantes (Taba; 1974). En páginas anteriores nos enteramos de que todos los profesores referirán que, en efecto, existen estudiantes para quienes la docencia termina convirtiéndose en una experiencia negativa. Algunos profesores realizan acciones de intervención para lograr que quienes así lo hayan vivenciado puedan trabajar con los aspectos negativos y no se casen con la idea de que la docencia es frustrante. Por su parte, este profesor considera que existen alternativas a esta situación y que ellas no necesariamente tienen que inscribirse en procesos de intervención para todos los estudiantes de su curso, de ahí que considere dos opciones para la evaluación en su asignatura: la impartición de clases o la estructuración de un proyecto de divulgación.

CONCLUSIÓN

El profesor considera que la docencia no es algo que esté en la vocación de todos los estudiantes que cursan su materia, pues, recordemos que Enseñanza de la Filosofía es una asignatura de carácter obligatorio en el plan de estudios. Así mismo, estima que, el obligar a aquellos estudiantes que no tienen vocación para la docencia a impartir clases puede resultar un asunto violento y contraproducente. Es así como surge la propuesta de realizar un proyecto de divulgación de la filosofía. No obstante, en este fragmento no podemos observar, como tal, una estrategia de evaluación definida.

La evaluación también plantea retos. No todos los docentes consideran que pueden realizar un seguimiento personalizado para cada uno de sus estudiantes, debido a que los grupos pueden ser numerosos. Así lo expresa este mismo docente:

“Los grupos son muy grandes, entonces no puedo dar suficiente seguimiento personalizado en mi materia. Tampoco es un taller, entonces no puedo también estar haciendo continuamente prácticas dentro del aula, pero (...) voy planteándoles situaciones y les pregunto si alguien lo ha vivido, si se reconoce, y, a partir de allí también voy viendo qué problemáticas o qué dudas surgen. Normalmente, lo que hago al final del semestre es implementar estrategias para evaluar singularmente lo que creían que era la enseñanza con lo que ahora creen que es la enseñanza (...) y eso es lo que me permite saber por dónde andan, y, eventualmente, les devuelvo los trabajos para que tengan la retroalimentación, puesto que ya después no los veré en una continuación de curso, entonces, por lo menos que se lleven ese ligero acto de retroalimentación, en el ánimo y la esperanza de que les sirva para seguir adelante en su formación como docentes o como profesores de la filosofía. (...) Lo que pido son relatorías, es decir, que narren qué fue lo que hicieron, si es que fueron a dar clases, o, si no fueron a dar clases, pero quieren proponer un proyecto de divulgación, que me expongan cómo es el proyecto, cuáles son las dificultades a las que se enfrentarían y cuáles son los alcances que quieren lograr. En este semestre, por ejemplo, voy a hacer unas jornadas en las que vamos a dialogar todos en relación con sus experiencias, allí es en donde, de viva voz, voy a poder encontrar cuáles son sus problemas y trataré, en la medida de lo posible, de darles recomendaciones, afinar detalles, darles retroalimentación, reafirmar conocimientos (...)” (E3-1).

REVISIÓN

El profesor reconoce que, dadas las condiciones grupales (hay muchos alumnos por grupo), el seguimiento personalizado que puede proporcionar se ve limitado. Otro factor que influye es el hecho de que se trata de un curso, no de un taller, por lo que las horas de práctica que puedan abordarse en el aula tampoco pueden ser muchas. Este profesor se apoya en

una evaluación sumativa al final del semestre, que, a su vez, le permite brindar a sus estudiantes la retroalimentación necesaria para que puedan enriquecer sus aprendizajes.

Así, el profesor combina a la evaluación formativa o de proceso (cuando, por ejemplo, revisa las ideas que los estudiantes tenían al inicio del semestre respecto de lo que es la enseñanza, con lo que piensan al final del curso sobre el mismo tema) con la evaluación sumativa o de producto (a través de la revisión de las relatorías o de los proyectos de divulgación) que, además, le permite la ocasión para dar retroalimentación y resolver las dudas que vayan surgiendo.

INTERPRETACIÓN

Lo anterior nos permite tomar conciencia de los retos que enfrentan los procesos de evaluación cuando existen factores externos que influyen en ella.

Por supuesto, el hecho de que los grupos sean numerosos dificulta, por mucho, una evaluación minuciosa, ya que demanda mucho más tiempo por parte del profesor, y, en numerosas ocasiones, éste no tiene los medios para invertir todo ese tiempo.

Por otra parte, el uso de relatorías o bitácoras se implementa aquí como una forma de comunicación, de interacción entre el docente y los estudiantes que posibilita al primero recopilar información respecto de los procesos de aprendizaje que van llevando a cabo los segundos, además de que permite el acto de retroalimentación: “Las bitácoras o portafolios, como herramienta de seguimiento, evaluación y de retroalimentación, permiten la reflexión y la participación activa del estudiante en su propio proceso. (...) Las bitácoras o portafolios aplicadas a las diferentes fases de la formación académica de los residentes son una herramienta útil para verificar la adquisición de competencias y, probablemente, a futuro, se conviertan en un requisito exigible por las entidades encargadas de acreditar el talento profesional y por empleadores, con el fin de asegurar la calidad de los profesionales que acreditan o que contratan, según sea el caso” (Barrios; 2011: 15-16). Por supuesto, en este caso la bitácora o relatoría son desarrolladas para quienes deciden hacer prácticas en materia de docencia, pero, para quienes han optado por no hacerlo, se reserva el proyecto de divulgación.

En este último, el profesor evaluará la capacidad de ordenamiento, organización y los conocimientos de los estudiantes al momento de estructurar al proyecto de divulgación. Algunas posturas teóricas, como el método de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) consideran que el desarrollo de proyectos contribuye a una evaluación integral de los

aprendizajes realizados. Se trata de evaluar habilidades de pensamiento de carácter superior, es decir, de procesos de abstracción de gran nivel, por todas las competencias que los estudiantes deben poner en juego al momento de estructurar un trabajo de esta índole (Martí; 2010).

CONCLUSIÓN

Algunas circunstancias ajenas a la voluntad del profesor condicionan los instrumentos de evaluación que éste decide emplear, como ocurre cuando los grupos son numerosos y resulta imposible hacer un seguimiento minucioso y detallado del avance de cada estudiante de manera individual. La relatoría y la estructuración de un proyecto de divulgación se implementan en este caso como instrumentos de evaluación con una doble función: formativa y sumativa que posibilitan la comunicación y el intercambio de ideas entre el docente y los estudiantes.

En este punto, es posible afirmar que los procesos de evaluación seleccionados, aunque no puedan tener todo el alcance que se quisiera, realmente se convierten en un gran apoyo para el aprendizaje.

Las circunstancias ajenas a la voluntad del docente se hacen presentes en todo momento. Veamos qué es lo que apunta al respecto otro profesor que también tiene a su cargo la materia:

“(...) Siempre les pido que hagan una clase, o sea, que vayan a un bachillerato y que le pidan a un profesor que les deje dar su clase una vez. Y les cuesta mucho trabajo, porque también se enfrentan a la burocracia institucional (...)”
(E2-1).

REVISIÓN

Este profesor pide a sus estudiantes que implementen clases a nivel bachillerato. Lo que ellos tienen que enfrentar para tal fin también se inscribe en el ámbito de los procesos formativos: tomar contacto, por ejemplo, con aspectos de burocracia institucional, va preparando a los estudiantes para hacer frente a estas situaciones cuando se les vuelvan a presentar en el ámbito laboral.

INTERPRETACIÓN

Cada contexto educativo se inserta en una trama institucional que condiciona, en buena medida, el desempeño de sus actores, ya que éste define las posibilidades de acción, las decisiones y las representaciones de éstos. La institucionalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje se dejan sentir, con todo su peso, en cualquier situación social. Las interacciones que se establecen entre los docentes y los alumnos se encuentran enmarcadas por una serie de tipificaciones que se desprenden de los procesos de institucionalización, y dichas tipificaciones terminan expresándose en conductas específicas en cada actor, es decir, en una serie de roles concretos y estructurados dentro de dicho contexto institucional (Berger y Luckmann; 2006).

CONCLUSIÓN

Cuando los estudiantes de Enseñanza de la Filosofía se enfrentan a la realidad en el aula, también se enfrentan a un contexto institucional que estructura sus prácticas. Este contexto se encuentra determinado, en muchas ocasiones, por la burocracia que se ha gestado en el contexto escolar, y esta situación se convierte también en formativa, ya que les permite comprender cuáles son los retos a los que habrán de enfrentarse una vez que se inserten en el mundo de la docencia.

No siempre es fácil llevar a cabo los procesos de evaluación cuando se piensa en las implicaciones que tienen y en las múltiples aristas que reviste su implementación. Así lo comenta el mismo profesor:

“Mira, soy anti-evaluación, un poquito. (...) Los procesos de transmisión de saberes no necesariamente tenían en la antigüedad que ser evaluados, cuando se institucionaliza es más o menos en la edad media y la evaluación empieza a entrar dentro del proceso de educación. A mí me cuesta mucho trabajo evaluar. Tengo estrategias, tengo listas de cotejo, se las paso a los alumnos, tengo buena memoria, entonces sé quién participa y quién no, cómo son en clase y eso lo tomo en cuenta. Algo así como ‘actitudes filosóficas’. Pero me cuesta mucho evaluar. Odio los exámenes, odio las preguntas. He trabajado en INEE y entonces sé hacer buenos reactivos, sé hacer un buen reactivo para Filosofía, entonces, una pregunta la sé estructurar (...). Pero no me gusta, o, sea, cada vez más estoy en contra de la Evaluación, a cierto nivel, hay otros

niveles en que no tanto. Pero en mis clases la evaluación es bastante light. Prefiero fijarme en cómo interactúan, en cómo participan y si en algún momento presentan cierto interés en un tema, para mí ya es suficiente. Porque creo que el acto de enseñanza es bastante azaroso, y medirlo y evaluarlo me cuesta trabajo. Digo, no estoy a favor de las competencias necesariamente, o de este enfoque que es el vigente en la educación, pero es una discusión acerca de cómo evalúas competencias ahorita. Si tú tienes un técnico, sabes muy bien cómo evaluarlo, pero ¿en Filosofía? (...) Dime ¿cómo sabes que alguien es un filósofo de verdad? La institución, al menos, sabes que te legitima, es decir, un examen profesional, pasas por muchos filtros, pero en muchas ocasiones, aquél que los libra no necesariamente puede llevar a cabo bien la práctica filosófica, pero es por eso, porque ¿cómo legitimas o cómo evalúas si alguien puede discutir filosóficamente algo? Entonces, yo soy reacio..., sí, pongo calificaciones, porque la institución lo exige, ¿no? (...). (...) ¿Cómo evalúas que un alumno aprendió a pensar o que tiene capacidades para pensar? O que llevó a cabo bien un discurso crítico. (...) Digo, tengo herramientas y tengo criterios, y, como todo profesor tradicional, sé cuándo un texto está bien escrito, cuándo utiliza bien el lenguaje, cuándo está bien argumentado un texto (...), eso lo tengo, pero, en términos fuertes, me cuesta trabajo. (...) Digo, prefiero ser honesto, es decir, casi siempre, los trabajos que entregan los alumnos a final de semestre no son ensayos, son, entre reportes grandotes, comentario de las lecturas, pero en la Facultad se les llama “ensayos”, ¿no? Un trabajo final, y ahí hay una ambigüedad, porque no sabes muy bien qué es. Pero es por esta idea de cómo evalúas las capacidades, las habilidades, cómo se transmiten. Mis ayudantes siempre me dicen que soy ‘barco’, me dicen ‘¿por qué no les revisas a fondo los trabajos?, son una cochinado’, ¿no? Mis ayudantes tienen que leerlos, luego me los pasan y yo los reviso. Ahí el asunto es que ellos me dicen: ‘Es que está muy mal el ensayo, ¿por qué lo pasaste?’, bueno es que no es la única evaluación el texto, es un conjunto de cosas que veo en el salón de clases, desde el interés, desde la forma en que participan, si en algún momento hizo una pregunta, la forma en que planteó la pregunta, si era una pregunta honesta o no, y, aparte, en mis clases siempre hay una cosa de práctica, o dar clases o intervenir Wikipedia, entonces ahí puedes ver mayores cosas que solamente la escritura” (E2-1).

REVISIÓN

En resumidas cuentas, el profesor se sitúa en una posición contraria a los instrumentos de evaluación establecidos y reconocidos institucionalmente como “legítimos”, es decir: exámenes, ensayos, etc. Esto es porque él no considera que dichos mecanismos puedan dar cuenta de la complejidad que entrama el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en él se ponen en juego una serie de habilidades y capacidades que, de ordinario, con estos instrumentos “normalmente” implementados no es posible medir. Es decir, el profesor se posiciona contra la evaluación en su carácter de medición de los aprendizajes adquiridos. Para él, la evaluación supone otra lógica, una que va más allá de revisar la estructura de un texto o la aplicación de exámenes, a pesar de que él sabe cómo elaborar buenos reactivos, porque, considera que estos instrumentos tradicionales no permiten obtener información suficiente acerca de cómo el estudiante se ha apropiado del conocimiento.

INTERPRETACIÓN

El hecho de que este profesor se asuma como “anti-evaluación” no quiere decir que necesariamente esté en contra de lo que implica evaluar aprendizajes. Más bien, sugiere que no está de acuerdo con implementar las estrategias tradicionales de evaluación que se conocen comúnmente en el ámbito universitario. Aquí cabría señalar que los procesos de evaluación pueden estar presentes sin que necesariamente sean reconocidos como tales. Y es que este reconocimiento opera en función del concepto de evaluación que se trabaje. Por supuesto, en el ámbito institucional, los procesos de evaluación son definidos, se han estructurado así al paso del tiempo, se ha socializado de maneras específicas, en función de lo que deciden los grupos académicos en el poder.

Los mecanismos de evaluación, *normalmente* aceptados y considerados como “legítimos” se han establecido como tales a partir del reconocimiento que de ellos han hecho los grupos de poder que han determinado, a lo largo de la historia, qué y cómo se evalúa, cuál debe ser la función de la evaluación y qué cuentas se debe rendir a través de estos procesos. Con esto, se apunta, principalmente, al hecho de que no consideramos que existan prácticas de evaluación más *reales* o *mejores* que otras, en sí. Es decir, que su implementación obedece a argumentos que tienen un contexto histórico que les aporta el carácter de *realidad*, pero que éste, en sí, no existe. Se trata de entramados culturales (Foucault; 1984) que este profesor está poniendo en tela de juicio.

El profesor comenta, en este sentido, que le cuesta mucho trabajo evaluar bajo esos parámetros establecidos. Él sabe cómo estructurar buenos reactivos, sin embargo, está en contra de la implementación de mecanismos como los exámenes para evaluar asignaturas como las que él imparte. Él define a la evaluación que implementa en su curso de Enseñanza de la Filosofía como algo “bastante *light*”, probablemente refiriéndose al hecho de que no implementa los mecanismos de evaluación tradicionales, sino que aquellos de los que se sirve están inscritos en otra lógica. El profesor atiende a los procesos de interacción entre sus estudiantes y los contenidos que ven en el curso: cómo participan, qué tanto interés demuestra un alumno en la clase, y otras cuestiones de índole similar. ¿Qué es lo que le provoca a este profesor tanta extrañeza respecto de los procesos de evaluación tradicionales, al punto en que no desea incorporarlos en su materia? La respuesta vuelve a situarnos en el problema que hemos venido discerniendo a lo largo de este análisis: la especificidad de los saberes a evaluar.

El profesor plantea una interrogante crucial: ¿cómo sabemos que alguien es realmente un filósofo? Es decir, ¿cómo podemos determinar los aspectos a evaluar en lo tocante al ejercicio filosófico? Si pensamos que esto nos lleva por un camino distinto al que estamos desarrollando en la presente investigación, nos equivocamos: Sí, nos interesa saber cómo es que se estructuran los procesos de evaluación para Enseñanza de la Filosofía, es decir, cómo dar cuenta de que un estudiante alcanzó los objetivos que se propone esta asignatura; sin embargo, no podríamos dar respuesta a esto si antes no nos planteamos qué implica enseñar filosofía, y más allá de ello, qué implica filosofar, pues, para poder determinar qué competencias debe dominar un sujeto para ser docente de Filosofía, primero tendríamos que determinar cuáles son los aspectos que componen a ese corpus de conocimiento que se busca enseñar. Si esos contenidos tienen que ver con el desarrollo de capacidades específicas del pensamiento, y más aún, del pensamiento crítico ¿qué instrumentos pueden decidir que en verdad alcanzó los objetivos del curso?

Por supuesto, finalmente el profesor se ve requerido por la institución para informar, mediante un sistema de calificaciones, cómo ha sido el desempeño de los estudiantes. Cuando el profesor asigna estas calificaciones, a menudo se ve cuestionado por sus estudiantes, quienes le dicen que es “barco”, es decir, que no ha implementado procesos de evaluación rigurosos. Pero ¿realmente eso es lo que ocurre? Es posible que los ayudantes del profesor emitan este juicio en función de la lógica evaluativa que ellos han interiorizado a partir de la influencia que ha dejado en ellos la institución.

Por su parte, el profesor parece tomar posición respecto de la evaluación en función de las intenciones educativas que él mismo ha establecido para su curso. Como podemos apreciar en fragmentos de entrevista que presentamos con anterioridad, este mismo profesor es quien dice que a él no le interesa que los alumnos se reciten de memoria un contenido, sino que aprendan a pensar, a interrogar adecuadamente lo que se les proporciona en las clases. En este sentido, la evaluación que él concibe está en consonancia con esa idea, lo cual resulta de vital importancia. Es importante recordar que la evaluación debe estar en función directa de los objetivos de un curso: "(...) la evaluación debe ser compatible con los contenidos del currículo: debe tener una relación integral con las intenciones principales del programa y estar inspirada por la misma filosofía que fundamenta el currículo y la enseñanza. La evaluación debe basarse sobre el mismo concepto de lo que constituye un rendimiento significativo que el currículo, es decir, no destacará aquellos logros que no se consideran los más básicos ni restará atención a lo que se considera importante" (Taba; 1974: 414-415). Si partimos de esta afirmación, podríamos inferir que, más que ser "anti-evaluación", el profesor implementa los procesos de evaluación en su asignatura a partir de los objetivos y finalidades que él mismo ha establecido para ella.

CONCLUSIÓN

Los mecanismos de evaluación que se implementan en Enseñanza de la Filosofía (al menos en este curso) están en función directa la idea que el profesor tiene respecto del concepto mismo de Evaluación. El docente ha operado una reflexión respecto de lo que le permiten los mecanismos tradicionales de evaluación y se ha dado cuenta de que éstos no le aportan la información que necesita para dar cuenta de la adquisición de capacidades y habilidades por parte de los estudiantes. Entonces, él se asume como "anti-evaluación", pero ello no quiere decir que esté en contra de evaluar a los estudiantes, sino que la evaluación que él implementa sale de los rangos tradicionalmente estructurados por las instituciones de carácter educativo. Esto nos lleva a pensar que, efectivamente, los mecanismos de evaluación poseen una estructura de carácter histórico-institucional que no siempre funciona de la manera más idónea en lo que respecta a la información que debe proveer al profesor respecto del logro de los estudiantes. Dicha reflexión y el testimonio del profesor también nos sugieren algo de crucial importancia: resulta preciso definir cuáles son las capacidades y habilidades que un profesor de filosofía debe poseer, con el fin de determinar si éstas se encuentran presentes en las intenciones educativas y cómo sería

posible dar cuenta de que los estudiantes se han apropiado de ellas. De nueva cuenta, el terreno de la Didáctica Específica se nos presenta como algo sobre lo que hay que pensar. La Enseñanza de la Filosofía, supone una didáctica específica, en la que los procesos de evaluación puedan ser definidos para poder seleccionar los mejores mecanismos para informar del cumplimiento de las intenciones educativas. Los mecanismos que ha encontrado este profesor refieren a la reflexión sobre una serie de aspectos que conforman un todo en el desempeño que muestran sus estudiantes.

Como hemos comentado, este profesor sí implementa mecanismos de evaluación, sólo que éstos no son los que tradicionalmente se reconocen como “válidos”. Veamos, entonces, cómo realiza dicho proceso, con base en el siguiente registro de observación al interior de una de sus clases:

El profesor avisa que saldrá diez minutos antes porque debe dar una ponencia. Dice a los estudiantes que, si no están de acuerdo, le pueden decir que no. Los estudiantes no ponen objeción. El profesor les recuerda que están viendo la utilidad de los materiales en clase, también les dice que ya se estableció la fecha de entrega de trabajos, que será el 16 de diciembre. Para ser evaluados deberán entregar lo siguiente:

- Un video sobre la clase que impartieron (debe estar subido en youtube).
- El programa de la clase que encontraron en internet y que adecuaron para dar esa clase. Deberán especificar con qué autores y con qué materiales darían cada tema.
- El material creado o modificado para la clase que impartieron y que grabaron en video. Este material deberá estar cargado en *comafull*, una herramienta digital para hacer presentaciones. Ellos deben presentar un tema (por qué los filósofos sólo transmiten el discurso) en imágenes o gifs.
- 8 reportes de lectura
- Las contribuciones que han realizado en Wikipedia (entradas que crearon o modificaron en Wikipedia).

Cada uno de estos trabajos tiene un valor del 20% de la calificación. Los estudiantes plantean algunas de sus dudas respecto de estos criterios al profesor y éste las resuelve. (O-221116)

REVISIÓN

El profesor expone y resuelve dudas respecto de los criterios que él ha decidido tomar en cuenta para evaluar a sus estudiantes en la asignatura “Enseñanza de la Filosofía. Estos criterios giran en torno a los siguientes aspectos: un video sobre la clase que impartieron los estudiantes, el programa y el material que utilizaron para ello, ocho reportes de lectura y las contribuciones que realizaron para modificar o crear en la plataforma de Wikipedia. Cada criterio tiene el mismo porcentaje en lo que respecta al valor que obtendrán en su calificación final.

INTERPRETACIÓN

Podemos apreciar que el profesor pide a sus estudiantes una serie de trabajos para poder realizar el proceso de evaluación. Estos criterios podrían estimarse también como la conformación de un portafolio de evidencias, pero lo más importante es que representan un proceso de evaluación integral. Como ya hemos mencionado anteriormente, los procesos de evaluación influyen directamente en los procesos de aprendizaje, ya que los docentes se centran más en aquellos aspectos que van a evaluar, y, por su parte, los estudiantes tienden a concentrarse mejor y a aprender más sobre los aspectos en que serán evaluados. Por esta situación particular, es recomendable estructurar evaluaciones amplias, es decir, procesos que contemplen mayores posibilidades de motivar el aprendizaje (Taba; 1974). Todos los aspectos que este profesor tomará en cuenta para realizar la evaluación del aprendizaje influirán decisivamente en el desempeño de los estudiantes, lo que dará como resultado, según nuestras inferencias, que ellos realicen una experiencia de aprendizaje integral sobre todos estos factores.

Si relacionamos este registro de observación con el fragmento de entrevista que acabamos de presentar, encontramos que los mecanismos de evaluación que implementa este profesor combinan medios formales (la entrega de los criterios que se muestran en el registro de observación) y medios informales (el juicio que realiza el profesor respecto de cada estudiante en función del interés que ellos muestren en los temas que se abordan durante el curso). En principio, se podría pensar que, a mayor formalización de los procesos de evaluación, menos es el papel de la intuición del profesor, y con, ello de la evaluación informal, pero no siempre es así. Tanto la evaluación formal como la informal buscan, en éste y muchos otros casos, identificar el mérito de cada estudiante. Y es que no es posible trazar una línea divisoria entre la evaluación formal y la informal (Stake; 2013).

CONCLUSIÓN

Este profesor combina medios de evaluación formal e informal, en la búsqueda de un proceso que pueda dar cuenta, de manera integral, de los logros y del desempeño de sus estudiantes. Para el establecimiento de sus criterios, ha recurrido a la reflexión que le permite comprender que los mecanismos tradicionales no le reportarán la información que necesita para poder determinar cómo sus estudiantes se han apropiado de los conocimientos que él busca compartir con ellos. Esto ha hecho que el profesor se posicione en contra de instrumentos como los exámenes y la rigurosa evaluación de trabajos escritos, ya que éstos no pueden dar cuenta fehaciente de que los estudiantes han adquirido las habilidades y capacidades necesarias para reflexionar acerca de los temas que se tratan en Enseñanza de la Filosofía. Por su parte, la evaluación integral que ha diseñado e implementa este profesor puede ser un aliciente que motive el aprendizaje en sus estudiantes, y, al mismo tiempo, esto potenciará el desempeño de estos en clase.

Por supuesto, los procesos de evaluación en una universidad como la UNAM son variados, ya que responden también al factor de la libertad de cátedra y a la visión que cada profesión tenga respecto de lo que implica esta práctica. Así, veamos lo que nos comenta otro de los profesores de Enseñanza de la Filosofía respecto de cómo implementa él la evaluación en su curso:

“Termino evaluando qué tanto son capaces de imaginar modos alternativos de la enseñanza de la filosofía. Me opongo al destino manifiesto. Si nos quedamos en esa realidad, la mayoría no van a tener trabajo y los pocos que van a tener trabajo, lo van a tener como profesores de bachillerato, y otros, muy poquitos, van a tener la oportunidad de ser profesores en una universidad. Me niego a seguir reproduciendo eso. Si ya tengo esta oportunidad de estar aquí, quiero que sea pretexto para que entonces imaginen en qué tantos lugares, en qué tantas formas pueden enseñar filosofía. El protocolo contempla tres partes: el diseño de la actividad docente, el de investigación para la docencia y el análisis de la viabilidad. Son las tres partes del protocolo [con el que los estudiantes son evaluados]. (...) que entiendan que no tienen por qué estar limitados a dar clases de bachillerato, que, si un día deciden hacerlo, que sea en plenitud de su decisión, de su autonomía. (...). Soy muy enfático cuando les digo que no

pueden hacer un proyecto de bachillerato. (...) Cuando ellos ya empiezan a centrarlo todo en su proyecto personal, yo ya sé que ya están en el curso. [Lo que permite saber si los estudiantes han alcanzado los objetivos de la materia es] su nivel de crisis. Pasa algo como muy común: los que no quieren trabajar se desaparecen a medio semestre, les parece mucho trabajo. Todos los que se quedan quieren encontrarle el modo y creen que no lo van a lograr (...). Están en crisis. (...) Y esa crisis me suele dar mucha alegría porque justo están en el otro extremo, en el perfil contrario de esos alumnos a los que les pareció mucho trabajo y se fueron. (...) Para estas alturas llegan muy temprano, quieren que la clase termine más tarde, llevan preparadas sus preguntas, de sus propios proyectos, ya están todos colaborando en los proyectos de los demás. (...) Toda esa dinámica es la que a mí me va diciendo cosas, si no está pasando eso sé que hay problema” (E4-1).

REVISIÓN

Para este profesor, lo que interesa es evaluar la capacidad que éstos demuestren para imaginar otras formas de transmisión de los saberes filosóficos. Como hemos visto también en sus colegas, este profesor no concuerda con la idea de que los egresados de la carrera de filosofía únicamente encuentren en la educación media superior espacios de realización profesional, por lo que sus procesos de evaluación tienen que ver con esta intención. Además de que este profesor parece tener en claro que la evaluación que implemente en su materia puede contribuir o no a la reproducción de ciertas ideas en lo tocante a la transmisión del contenido filosófico. El proyecto que deja a los estudiantes consiste en un protocolo para llevar a cabo una actividad docente. Algo que le permite a este profesor saber que sus estudiantes están aprendiendo tiene que ver con los momentos de crisis que ellos experimentan a lo largo de la construcción de su proyecto, además de que se presentan situaciones de aprendizaje colaborativo en el que los estudiantes opinen sobre los proyectos de sus compañeros.

INTERPRETACIÓN

Aquí, la evaluación actúa en función directa de un objetivo de aprendizaje muy definido: que los estudiantes sean capaces de pensar en espacios alternativos para la enseñanza de la filosofía. Esto tiene que ver con la representación del profesor respecto del campo

laboral de los filósofos, y de su intención de romper con lo que tradicionalmente se ha establecido para el desempeño profesional de éstos.

Así mismo, el principal criterio que provee de información al profesor respecto de los niveles de logro de los estudiantes está en función de una evaluación de carácter informal: se trata de que los estudiantes muestren ciertas actitudes que le permitan saber a él que han entrado en crisis. La crisis es vista aquí, como un proceso de revisión, de re-planteamiento y re-significación de las ideas de los estudiantes. Informa, además, del compromiso de éstos con los temas que se revisan en la materia para lograr la adecuada estructuración de su proyecto final. Se trata de una evaluación cualitativa: "La evaluación cualitativa es una predisposición especial en búsqueda de calidad en la actividad humana. Parece ser más una perspectiva que algún tipo de datos. No obedece a una fórmula para reunir información ni a una esperanza de entender mediante inferencia estadística. La visión cualitativa es una orientación a la experiencia personal de los acontecimientos, con la expectativa de relacionarse, casi incorporándose con las personas, sus actividades y sus valores. Dicha perspectiva encarna sucesos en descripciones narrativas, pero se apoya fuertemente en la interpretación personal, a menudo subjetiva. Se puede disciplinar de manera que planea bien, registre cuidadosamente, reconsidere direcciones, triangule y someta sus afirmaciones a la revisión crítica" (Stake; 2013: 63). En este sentido, la subjetividad, a menudo, se considera como un peligro. Sin embargo, la verdad es que resulta impensable dissociarla de la actividad humana: el sujeto es subjetivo en sus juicios, por muchos mecanismos de validez y confiabilidad que busque implementar para no ser injusto. Aquí, la subjetividad se inscribe en la dimensión de la experiencia personal del profesor. Son estos saberes experienciales los que ordenan y configuran sus juicios evaluativos. Esta experiencia, en modo alguno podría ser desdeñable, ya se trata de una construcción que ha sido realizada a lo largo del tiempo y de las vivencias que el profesor ha reunido a lo largo de su trayecto profesional, así que se trata de un saber con un valor indudable.

CONCLUSIÓN

Los criterios y el proceso de evaluación aparecen, nuevamente aquí, como un ordenamiento prefigurado por la experiencia profesional del docente, y por un ideal que él reconoce como deseable de alcanzar por sus estudiantes: el que puedan identificar otros espacios de socialización de lo filosófico y que rompan con la idea de que el campo laboral de los filósofos se circunscribe indefectiblemente al espacio formal de la educación media superior. El momento decisivo que aporta información al profesor respecto del logro de sus

estudiantes se encuentra en el nivel de crisis y de compromiso que éstos demuestran al momento de estructurar el proyecto con el que el docente realizará la evaluación sumativa. Así, vemos en acción una evaluación integral de tipo cualitativo que es estructurada por la representación que el profesor tiene respecto de Enseñanza de la Filosofía como espacio formativo.

Hasta aquí, presentamos los fragmentos de entrevista y los registros de observación que nos permiten saber cómo se estructuran los procesos de evaluación al interior de los diferentes cursos de Enseñanza de la Filosofía. En el apartado siguiente, arribaremos a una conclusión general sobre los aspectos que salieron a relucir en este recorrido.

5.4.1 Conclusiones generales sobre los procesos de Evaluación en Enseñanza de la Filosofía

Hasta aquí hemos abordado lo que los procesos de evaluación representan para cada uno de los profesores que imparte Enseñanza de la Filosofía, y que participaron en esta investigación. Pudimos apreciar **diferentes representaciones del acto evaluativo y cómo cada una de ellas orienta los métodos y estrategias** que ellos echarán a andar para saber si sus estudiantes están aprendiendo y si se están cumpliendo las finalidades de la asignatura. En uno de los análisis que presentamos volvió a aparecer el problema que hemos venido tratando desde hace algunos apartados, y que tiene que ver con aspectos propios de la Didáctica de la especialidad para este caso concreto. Sobre ello nos pronunciaremos más adelante.

Los testimonios aquí vertidos y los registros de observación nos posibilitan arribar a las siguientes conclusiones en este apartado:

La **Evaluación** es vista, por la mayoría de los profesores como un mecanismo que no sólo informa respecto del logro de sus estudiantes, sino que **se estructura como un espacio para la retroalimentación y la reflexión** en torno a los contenidos que se revisan en Enseñanza de la Filosofía. Así, aunque hay profesores que consideran que es importante preparar a sus estudiantes para que tengan las competencias necesarias para impartir clases en bachillerato (que es en donde hay mayor afluencia en el campo laboral) y estructuran sus mecanismos de evaluación en función de esta idea, otros profesores consideran que esto no debería ser así, y estructuran su evaluación del curso de tal manera que los estudiantes piensen en medios alternativos para la socialización de los saberes

filosóficos. Esta estructuración se presenta a los estudiantes a partir de una serie de reflexiones sobre su acceso al campo laboral y las posibilidades que éstos tienen para ampliarlo.

Cada profesor reconoce una serie de **indicadores** que les hacen saber si los estudiantes están alcanzando lo que se estableció en el programa en relación con las intenciones educativas. Estos indicadores **son tan diversos como las representaciones que cada profesor tiene sobre Enseñanza de la Filosofía**, de ahí que algunos consideren que el aprendizaje se ha logrado cuando los estudiantes tienen éxito en sus prácticas docentes, o bien, cuando entran en crisis al momento de desarrollar un proyecto.

Los profesores ponen en práctica diversos instrumentos de Evaluación. **Todos rechazan la aplicación de exámenes** (aunque en los programas oficiales, algunos establezcan algo distinto), **y optan por evaluaciones de carácter integral** que pueden realizarse a través del portafolio de evidencias, los proyectos y las relatorías, principalmente. Estos mecanismos permiten, además, una continua comunicación e interacción entre los profesores y sus estudiantes.

Existen profesores que conciben a la **Evaluación como un medio de recopilación de información que les permite tomar decisiones** en lo que respecta a la estructuración del curso. A partir de lo que ellos van observando en las primeras sesiones, pueden realizar modificaciones en relación con el contenido, la forma de impartirlo, etc.

Todos los profesores tienen, por lo menos, una estrategia de evaluación definida. **Las estrategias de evaluación** que ellos llevan a cabo en Enseñanza de la Filosofía **están en función directa de la representación** que tienen respecto del acto evaluativo, su **concepto** de Evaluación, **su experiencia docente y profesional**, y, principalmente de **sus reflexiones** acerca de lo que necesitan aprender sus estudiantes para desempeñarse en el ámbito laboral.

Algunos profesores reconocen que existen **circunstancias externas que condicionan los procesos de evaluación**, tanto los que ellos implementan en Enseñanza de la Filosofía. El principal tiene que ver con el hecho de que hay grupos numerosos que impiden que el profesor realice un acompañamiento minucioso y detallado respecto de los aprendizajes que van realizando los estudiantes. Así mismo, los profesores consideran que estas circunstancias externas también son un aspecto al que se enfrentan sus estudiantes cuando

inician a dar prácticas docentes en diversas instituciones de educación media superior, principalmente, siendo la burocracia institucional la que más se presenta en este sentido.

La Evaluación que realizan los profesores **se da**, principalmente, **en dos momentos**: durante el proceso de aprendizaje y al final de éste, por lo que reconocemos que es de carácter **formativo** (de proceso) y **sumativo** (de producto). Estos dos momentos no se encuentran disociados, sino que están estrechamente vinculados, por lo que podemos afirmar que es una evaluación integral. De igual forma, encontramos que **los medios por los que llevan a cabo la Evaluación** en Enseñanza de la Filosofía **son de dos tipos: formal** (con base en criterios establecidos, como pueden ser las relatorías, los proyectos, los portafolios de evidencias, etc.) **e informal** (con base en la observación que ellos realizan sobre el desempeño y el interés que los estudiantes ponen en los temas abordados durante la clase). En este sentido, la Evaluación cumple con otra función: la de asignar calificaciones en una escala numérica, pero esta acción no se realiza exclusivamente con base en la entrega de trabajos, sino que también tiene un peso importante lo que los profesores observen en relación con el comportamiento que los estudiantes muestren durante el curso.

Por último, encontramos en el discurso de un profesor, un elemento que nos remite nuevamente a pensar en la importancia que tiene **el desarrollo de una Didáctica Específica para Enseñanza de la Filosofía**. Los mecanismos de Evaluación que se implementan tradicionalmente no siempre proveen de la información necesaria para saber si los estudiantes han adquirido o están en proceso de adquirir las habilidades y capacidades necesarias para la enseñanza de saberes filosóficos, por lo que resulta necesario definir cuáles serían éstas y cómo sería posible identificar su presencia. Por ejemplo: un ensayo nos permite corroborar que un estudiante se ha apropiado de la lógica de la escritura, que tiene capacidad para organizar sus ideas y plasmarlas en un texto, pero esto difícilmente podría ser un indicador definitivo de que el estudiante ha adquirido las competencias necesarias para enseñar filosofía. Entonces, resulta importante que los profesores que tienen a su cargo esta materia puedan definir cuáles serían los indicadores adecuados para proveer de tal información. Aquí, **ya no sólo se habla de la necesidad de una Didáctica Filosófica, sino de una Didáctica para Enseñanza de la Filosofía, que contemple, entre otras cosas, una revisión profunda acerca de cómo debe ser la evaluación que se requiere expresamente para esta asignatura.**

Podemos pensar, entonces, que el tema de **la Evaluación en Enseñanza de la Filosofía es un asunto que requeriría de un trabajo colegiado**, pues cada profesor tiene una

representación propia sobre ésta, pero sería importante que hubiese un diálogo para llegar a acuerdos, no para que éstos se conviertan en lineamientos inamovibles, sino para que el diálogo posibilite reflexiones que permitan arribar a la construcción de una Didáctica específica para Enseñanza de la Filosofía. Comprendemos que esta idea puede ser, quizá, un tanto irreal, pues no siempre existe la posibilidad de realizar en la Universidad el trabajo colegiado. Sin embargo, creemos que sería una buena opción para ir generando espacios de discusión acerca de cómo enseñar saberes filosóficos y cómo evaluar su adquisición.

Con esto cerramos el apartado dedicado a analizar los procesos de Evaluación en Enseñanza de la Filosofía. En el siguiente apartado nos interesa dar continuidad a éste, ya que en él buscamos presentar las ideas que tienen los profesores respecto del cumplimiento de las expectativas de formación que ellos tienen de la asignatura que está a su cargo.

5.5 EXPECTATIVAS DOCENTES EN TORNO A LA FORMACIÓN INICIAL.

Como mencionamos en el apartado metodológico de la presente investigación, la idea de explorar las expectativas de formación en los docentes surge a partir de los desarrollos teóricos de Guskey, quien la retoma en el caso de los estudiantes, pero aquí nos es útil para comprender aspectos nodales de la estructuración de los currícula que orientan los diferentes cursos de Enseñanza de la Filosofía.

En este punto se nos podrá cuestionar acerca de **por qué no se realizó investigación de campo en este rubro con los estudiantes que son objeto de formación inicial en Enseñanza de la Filosofía**. No es que este aspecto no se considerase importante. Más bien, **consideramos que esta situación podría obedecer a otro tipo de objetivos y no a los que se diseñaron para la presente investigación**.

Por otro lado, consideramos que las expectativas que tiene un profesor respecto de lo que sus estudiantes son capaces de lograr a lo largo de un curso, son determinantes para la estructuración de este. Apoyamos estas consideraciones en los resultados que obtuvieron Rosental y Jacobson en su trabajo *Pygmalión en la Escuela*. Estos autores consideran que existe una especie de “profecía docente” que se cumple en los alumnos de un curso. Mediante un Test de Aptitud General (TOGA), que se aplicó en quinientos niños de una escuela primaria, lograron mostrar la importancia que tienen las expectativas que construye el docente respecto de lo que puede y lo que no puede lograr con sus estudiantes. En esa

investigación se informó a los docentes que tenían a su cargo a los quinientos niños cuáles de ellos presentaban mayores aptitudes intelectuales y mejores capacidades para desempeñarse en el ambiente escolarizado. De hecho, el TOGA es un test que busca establecer el estado inicial de estas capacidades, con miras a la predicción del desempeño escolar, a través de la aplicación de dos subpruebas: una de razonamiento y otra de aptitudes verbales. Cuando inició el ciclo escolar, se presentó a estos profesores los resultados de sus alumnos en el TOGA, pero se introdujo una manipulación en los resultados, de tal manera que éstos presentaban resultados altos en alumnos que realmente no los habían obtenido. La muestra de estos niños fue seleccionada al azar, con la finalidad de observar qué reacción presentaban los profesores ante esta información: “De tal manera que experimentalmente se creó la expectativa de buen logro en los maestros. Después de ocho meses se volvieron a aplicar las mismas pruebas a todos los alumnos y se encontró que las calificaciones de la prueba mejoraron en todos, pero los cambios más significativos ocurrieron en los alumnos en quienes los maestros habían puesto mayores expectativas” (Anzaldúa; 2004).

A partir de estas consideraciones, estimamos que las expectativas docentes respecto del logro académico de sus estudiantes son un factor importante que influye en la representación que éstos tienen respecto de lo que deben enseñar y cómo han de hacerlo en los cursos que tienen a su cargo. Por lo anterior, el análisis de esta información se torna crucial para tener un panorama más amplio de lo que es Enseñanza de la Filosofía como materia de formación inicial.

Demos paso, pues, al análisis de lo que son estas expectativas en los profesores que compartieron sus opiniones para esta investigación. Este análisis debe, sin duda, partir de su discurso.

“Pues yo creo que invierto la fórmula, o sea, ¿qué expectativa tengo? Aprender, y luego, enseñar. ¿Cómo invierto la fórmula? Porque siempre la fórmula es ‘Voy a enseñar para que ustedes aprendan’, entonces, afortunadamente yo he llegado a la etapa en la que, prudentemente, puedo invertir la fórmula, porque es mejor. Obviamente, soy el que sabe, pero es mejor una *docta ignorantia* en la que también yo pueda aprender algo, y, al aprender, enseñar. Lo otro, a veces te casa con la soberbia, entonces tú eres el doctor, eres el que domina el conocimiento, tú eres el que va a irradiar la luz sobre la oscuridad de la ignorancia mortal, entonces, cuando llegamos ya a esos niveles

-y los hay-, nuestra clase docente y de investigadores universitarios, peca de soberbia. Entonces, pues, prudentemente he visto eso y he querido no reproducirlo. Entonces mi expectativa siempre es aprender, y cuando vas con esa expectativa, realmente aprendes, siempre hay algo que te mueve y que, si sabes apreciarlo, te lleva a otro conocimiento o a otro nivel” (E1-2).

REVISIÓN

Para este profesor, las expectativas de formación están en función de procesos de enseñanza y aprendizaje dialécticos, en donde el docente no es el único sujeto que enseña y que detenta un conocimiento: también los estudiantes son capaces de enseñarle algo a él. El profesor considera que tener la expectativa de aprender de su propia práctica le evita caer en la soberbia, lo que dificulta toda la dinámica en la situación de enseñanza.

INTERPRETACIÓN

¿Qué es lo que un docente puede aprender de los estudiantes? La respuesta a esta interrogante puede contemplar factores infinitos: desde cómo debe reaccionar ante situaciones grupales nuevas, hasta la misma experiencia de interacción con un alumno en particular. Esta dinámica ha sido teorizada principalmente por la corriente del grupo operativo, cuyo principal representante es Enrique Pichón Riviére, quien considera que el comportamiento del aparato psíquico en situaciones de aprendizaje se presenta como una totalidad en el que la apropiación de realidades externas está en función directa de aprendizajes previos elaborados en la realidad interna. Estos vínculos entre realidades han sido conceptualizados por Pichón Riviére como una *espiral dialéctica* (Pichón-Riviére; 1985), y este concepto ha sido trasladado al contexto escolar para explicar las relaciones de interacción entre los sujetos de la formación, de tal manera que es posible considerar que el profesor se encuentra inserto en esta dinámica de procesos.

CONCLUSIÓN

Para este profesor, la principal expectativa está en aprender de su propia práctica docente, lo que le permite apropiarse continuamente de su realidad externa e incorporarla a su realidad interna. Al enseñar, él aprende, de las diversas situaciones que se le presentan cada vez que imparte Enseñanza de la Filosofía, lo que representa una posibilidad de mejora continua en las interacciones que establece con sus estudiantes.

El lugar de las expectativas de formación presenta tantas posibilidades como sujetos enseñantes existen, precisamente porque se trata de aspectos que están en estrecha relación con la estructura personal y profesional de cada docente. Para otro profesor, las expectativas giran en torno a lo siguiente:

“(...) Mi expectativa es tratar de encauzar el ímpetu que tienen de sacar la filosofía. Parto de un supuesto, que es que -y que se suele constatar- los chavos en Filosofía..., les gusta estar en la Facultad, les gusta dialogar temas, les gusta la filosofía en general, pero también se dan cuenta de lo difícil que es sacarla al mundo. Ese supuesto es lo que me hace esperar que, dándoles estas reflexiones, estos argumentos, esta visión, puedan, eventualmente, salir al mundo o encontrar asideros, horizontes de sentido para que esas ganas de salir se acrecienten y se aprovechen en el mejor de los sentidos. Ésa es un poco mi expectativa, es decir, aprovechar como vienen y lanzarlos hacia adelante. Otra de mis expectativas es que me interesa conocerlos, me interesa que ellos sean los que me digan cuáles son los problemas que tienen sin resolver, y, a partir de allí, sacarlos adelante” (E3-1).

REVISIÓN

Las expectativas de este profesor tienen como base su experiencia con los estudiantes: ellos se encuentran con dificultades al momento de querer realizar la transmisión de los saberes filosóficos en un entorno social determinado. Para este profesor, la formación debe apuntar a lograr que los estudiantes encuentren diversas posibilidades para su realización como profesionales de la filosofía, es decir, que las condiciones sociales no los desanimen en ese intento. Otra de sus expectativas está en función del conocimiento que los estudiantes puedan compartirle respecto de las dificultades que enfrentan en estos procesos de formación, con el objetivo de que él pueda ayudarlos a encontrar soluciones a estos problemas.

INTERPRETACIÓN

El profesor se sitúa aquí como un referente para los estudiantes que, a través de las orientaciones que ofrece en clase, les permite ir concretando mucho de lo que será su práctica profesional en un futuro.

Algo de vital importancia que aparece en este testimonio está dado por el conocimiento previo que orienta a las expectativas de formación que tiene el profesor. Es decir, éste posee una información previa, que no necesariamente tiene que ver con los estudiantes que tiene a su cargo en el semestre en curso, sino que es producto de su experiencia docente a lo largo de varios años de dar cátedra. Esta información previa condiciona y estructura sus expectativas, de tal suerte que es en el terreno del pasado en el que encuentra campo fértil el futuro: “De manera muy sencilla, podemos considerar las expectativas como las inferencias que una persona hace a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados” (Valle y Núñez; 1989: 296).

Así, el conocimiento previo que posee este profesor le informa que los estudiantes tienen la inquietud de compartir sus saberes filosóficos con la sociedad, y la expectativa que él ha desarrollado en relación con esto tiene que ver con impulsar las capacidades de sus estudiantes para que puedan conseguir tal fin. De igual forma, espera poder conocer los retos y adversidades que sus estudiantes enfrentan en el plano profesional y laboral, de tal manera que él pueda ser un referente de apoyo para que ellos adquieran las habilidades y capacidades que les permitan superar esos problemas.

CONCLUSIÓN

Las expectativas se estructuran a partir de una idea previa que se gesta en este docente con base en su experiencia. Estas prefiguraciones ordenan y organizan una serie de ideas que tienden a proyectarse hacia el futuro, en función de lo que él considere que son las necesidades de sus estudiantes. Él afirma que los estudiantes tienen la intención de aprender a comunicar los saberes filosóficos y, por otra parte, también enfrentan retos y problemas profesionales. Las expectativas de este profesor, entonces, giran en torno a poder impulsar las competencias necesarias en sus estudiantes para que alcancen las metas que se han propuesto, y, también, para que sean capaces de resolver los problemas que se les van presentando en el camino.

Otro profesor centra sus expectativas en la posibilidad de desmitificar a la carrera de filosofía, con el objetivo de que los estudiantes puedan construir principios de realidad más acordes a las demandas del contexto actual. Veamos lo que nos comenta al respecto:

“Mira, mi expectativa, así, en relación con una cuestión de Enseñanza de la Filosofía, de una materia de ese tipo, es siempre la misma: es como tirarles los mitos de la filosofía. (...) Los chicos, cuando llegan a esa clase, traen muchas fantasías sobre lo que es ser filósofo, o ser filósofa, y todas están alimentadas por esta forma de enseñanza de la Facultad, que es que van a ser investigadores, (...) que los que sí sabemos enseñar y los que sí sabemos discutir, y los que sí sabemos cómo se hacen las cosas somos los filósofos. (...) Entonces, ésa es un poco mi mayor expectativa. Después sigue la expectativa más simple: que conocieran la práctica real de la Enseñanza de la Filosofía, o sea, qué es ser profesor, qué es ser filósofo en un mundo que, digamos, de principio, no quiere a la filosofía. Entonces, eso es, o sea, mi expectativa es que se les caigan esas fantasías -que son muy persistentes- y que vienen de la ilustración (...). Y que vean la práctica real. Por ejemplo, te digo, en Enseñanza de la Filosofía, siempre los mando a dar una clase real. Esto es muy importante para ellos, porque, desde que no los dejan entrar a la escuela porque no tienen carta, desde que les piden cartas firmadas por el Coordinador de la Carrera de Filosofía, por la directora de la Facultad de Filosofía y Letras, porque tienen que llevar, cada vez que entren, una carta firmada por el director del plantel para que los dejen entrar..., o sea, ese tipo de cosas que son inverosímiles (...). (...) O sea, es mucho *shock*, cuando pasas de la Facultad al Bachillerato a dar clases, y aparte es como muy raro. Prefiero tirarles esos sueños desde el principio. (...) Es como discusión, enfrentamiento de las cosas reales. (...) Ellos son especialistas en cosas, porque en la Facultad nos empezamos a especializar..., [A continuación, el profesor escenifica un diálogo para ejemplificar lo que está diciendo en este punto]:

- ‘Tú, ¿en qué eres especialista?’
- ‘Ah, pues en Kuhn, en Historia de la Filosofía de la Ciencia’
- ‘A, bueno, entonces vete a dar clase a donde puedas’
- ‘Ah, me tocó un CONALEP’
- ‘¿Y dan Filosofía de la ciencia?’
- ‘No’
- ‘¿Qué te pidieron que dieras?’
- ‘Ah, teoría de los valores’
- ‘¿De quién?’

- 'Pues no sé, me dijeron que teoría de los valores'
- '¿Y tú sabes teoría de los valores?'
- 'No'
- 'Entonces, ¿qué vas a hacer?'
- 'Pues no sé. Voy a tener que empezar a leer sobre eso'

[La ejemplificación continúa con el siguiente diálogo]

- '¿Qué te pidieron que enseñaras?'
- 'Superación personal'
- '¿Tú sabes algo de superación personal?'
- 'No'
- '¿Superación personal está en la carrera de Filosofía?'
- 'No'
- 'Entonces ¿qué chingaos vas a dar ahí?'
- 'No sé, pero, pues tengo que entregar la tarea, ¿no?'

O sea, los empiezo a meter también en circunstancias que son reales. Cuando sales eso es lo que te empiezan a pedir. (...) Ésa es la expectativa que siempre tengo, que vayan conociendo eso" (E2-2).

REVISIÓN

La expectativa del profesor consiste en poder realizar un trabajo de desmitificación del quehacer del filósofo, es decir, guiar a sus estudiantes por un camino de toma de contacto con la realidad, sobre todo con una realidad social. En opinión del profesor, el principal problema que presentan los egresados de la carrera de filosofía tiene que ver con la asunción de una idea generalizada que los lleva a creer que son totalmente expertos en el dominio de los saberes que se requieren para llevar a cabo una práctica profesional. El problema principal de esta idea generalizada puede consistir en el hecho de que limitaría el campo de interacción entre el profesional de la filosofía y los egresados de otras carreras, cuando, en realidad, el ámbito laboral demanda la posibilidad de un trabajo multi e interdisciplinario que fuese, a su vez, ocasión de aprendizaje para todos los involucrados en una situación profesional. Al mismo tiempo, la desmitificación del quehacer filosófico podría actuar como puente entre el filósofo y la sociedad.

Otra de las expectativas de este profesor está en función de la construcción de otro principio de realidad: la toma de contacto del egresado de la carrera de filosofía, con todo lo que

implica la práctica docente, sobre todo en una sociedad en la que ésta opone múltiples limitaciones a la enseñanza de la filosofía.

INTERPRETACIÓN

Las condiciones sociales que vivimos actualmente muestran cómo ésta ha sido relegada cada vez más, y prueba de ello son las modificaciones que introdujo la RIEMS en 2009, relegando a los saberes filosóficos a un segundo plano, en el mejor de los casos. Entonces, ¿qué implica un contexto como éste, para quienes se desarrollarán en el ámbito de la docencia?, ¿cómo pueden los estudiantes hacer frente a procesos burocráticos al interior de las diversas instituciones educativas en las que prestarán sus servicios profesionales? Eso es lo que este profesor considera que es de suma importancia abordar a lo largo del proceso formativo. Entonces, la expectativa del profesor puede estar en función de derribar en sus estudiantes las falsas expectativas que han construido respecto de lo que implica ser profesor de filosofía. Con el diálogo que el profesor utiliza como recurso para ilustrarnos mejor este asunto, nos deja ver uno de los múltiples problemas que se presentan al estudiante de la carrera cuando quiere iniciar su práctica docente: es muy probable que las clases que se le pida dar en alguna institución no tengan nada que ver con la corriente filosófica bajo la cual el estudiante se ha formado, por lo que deberá aprender a aprender otros paradigmas, y deberá pensar cómo comunicarlos de la mejor manera. Esta situación que en principio pudiera parecer muy sencilla, realmente no lo es. Es, en verdad, un problema complejo, pues supone la adaptación del estudiante a situaciones que no ha previsto y para las cuales ninguna carrera lo puede preparar. En las instituciones de educación superior se brinda una formación, digamos de carácter general -por mucho que existan líneas de especialización- que no siempre responde a las demandas de contextos muy particulares. El estudiante debe estar preparado para responder ante estas situaciones, y, probablemente, lo mejor que puede hacer en estos casos es estar consciente de que el ámbito laboral le demandará este tipo de retos.

CONCLUSIÓN

Aquí podemos apreciar, de manera similar al caso anterior, que las expectativas del profesor se estructuran a partir de las ideas previas que éste tiene respecto de las necesidades de los estudiantes. Quizá esta afirmación nos parezca, en principio, algo simple, pero, en realidad, lo que intentamos mostrar es cómo el conocimiento previo traducido en saberes experienciales resulta fundamental para la estructuración de un

curso. Ese conocimiento previo guía al profesor para el establecimiento de las intenciones educativas, la elección de los materiales, la conformación de la dinámica que se da entre él y los estudiantes, y en todos los elementos del currículum.

Muy en línea con lo anterior, vemos lo que otro profesor expresa en términos de sus expectativas, a través del siguiente fragmento:

“Lograr vencer ciertos prejuicios, lograr poner en perspectiva los dispositivos histórico-culturales en los que puede estar constituida la propia universidad y el encierro universitario de la filosofía. Me preocupa que el consciente y voluntario encierro universitario de la filosofía se siga reproduciendo sólo por razones de elitización del saber y de expulsión política. (...) La expectativa que genero es la de que, los chicos, tras vivir las primeras crisis que el curso les provoca, se relajen, y empiecen, primero que nada, a disfrutar su proceso de formación como filósofos y empiecen a comprometerse con las dimensiones materiales de su práctica filosófica” (E4-1).

REVISIÓN

Este profesor también considera que espera que, a lo largo de su curso, sus estudiantes logren romper con varios prejuicios respecto del quehacer filosófico y la práctica docente. En este sentido, el profesor también espera contribuir, de alguna manera, a la toma de contacto de los estudiantes con una serie de principios de realidad, que les permitan estructurar su práctica profesional más en consonancia con las demandas sociales que existen en la actualidad.

INTERPRETACIÓN

El profesor considera que sus estudiantes llegan al curso con una serie de prejuicios respecto de lo que implica la práctica filosófica, y que tienen que ver con una segregación de los filósofos del resto de la sociedad, por razones de elitización del saber y de expulsión política. Cuando el profesor pone en tela de juicio estas situaciones durante su clase, los estudiantes parecen entrar en crisis, entonces, la expectativa primordial del profesor reside en el hecho de que puedan superar esta crisis, aprender de ella y comenzar a disfrutar su proceso formativo, comprometiéndose con todo lo que reviste su responsabilidad profesional frente a la sociedad.

Estas expectativas aparecen, nuevamente aquí, a partir de las prefiguraciones que el profesor tiene respecto de su práctica, es decir, de esa experiencia que ha construido a lo largo de su desempeño como docente y, probablemente, también desde su experiencia personal y profesional como filósofo. Sin duda, hay algo que a él le afirma que la práctica filosófica se ha estado gestando desde una serie de prejuicios que hay que desarmar si lo que se quiere es que el filósofo se comprometa realmente con su práctica social.

Aquí, podríamos pensar que el profesor ha logrado analizar un problema de orden cultural en su profesión, un problema que intenta solucionar desde una postura crítica a esa estructura cultural que parece limitar el contacto entre la sociedad y el filósofo. Este tipo de estructuraciones de carácter cultural, a menudo se configuran y se sedimentan al interior de una institución educativa o de una profesión debido a los procesos de comunicación que establecen sus miembros entre sí, y, de alguna manera, tienen un impacto tremendo sobre el aprendizaje (Taba; 1974). Entonces, podemos apreciar que, si bien la docencia es una actividad que implica la reproducción de aspectos culturales y la construcción de otros, además de la reproducción de determinadas formas de hacer, también es un acto que conlleva, al mismo tiempo, la transformación de ciertas prácticas. La docencia es un quehacer que permite conservar ciertos aspectos culturales, pero también contribuye a su continua transformación.

CONCLUSIÓN

En este fragmento podemos apreciar que las expectativas del docente, nuevamente, aparecen prefiguradas por los saberes experienciales de éste, pero no sólo eso: influye también la actitud crítica del docente hacia ciertos aspectos de orden cultural que han configurado a la práctica filosófica y que él considera de vital importancia transformar. Entonces, la docencia entraña prácticas de transformación de aspectos culturales, y estas prácticas se hallan presentes en las expectativas que el profesor tiene respecto del impacto que puede tener su curso en la formación de sus estudiantes.

5.5.1 Conclusiones generales sobre las expectativas docentes en torno a la formación inicial de los filósofos.

Hasta aquí, podemos constatar que las expectativas que los profesores tienen respecto de la formación inicial que se ofrece a los estudiantes a través de Enseñanza de la Filosofía **determinan, en mucho, los procesos formativos que tienen lugar al interior de sus**

cursos. Y también pudimos constatar que **las construcciones de las expectativas de los profesores están en función directa de su experiencia con los saberes disciplinares y pedagógicos,** con el contacto que tienen con sus colegas y con sus estudiantes. Todo ello configura una serie de representaciones que orientarán las acciones que ellos pondrán en marcha para poder brindar su apoyo a los estudiantes. Cuando las expectativas de formación y las expectativas que los profesores tienen respecto de las capacidades y necesidades de sus estudiantes son positivas, los llevarán a poner en marcha una serie de acciones que influirán, a su vez, de manera efectiva en el desempeño académico de los alumnos (Valle; 1989).

Es importante comentar, que todos **los profesores** que formaron parte de esta investigación coinciden al decir que **consideran que sus expectativas respecto de la formación inicial que ofrecen a sus estudiantes se cumplen por completo o casi por completo.** Podemos deducir de todo ello, que las expectativas que los profesores tiene respecto de los aprendizajes que sus estudiantes pueden lograr durante los cursos influyen directamente en la conformación de Enseñanza de la Filosofía.

El hecho de que las expectativas docentes se configuren a partir de los saberes experienciales del docente también nos permite identificar que **los profesores** tienen una representación acerca de lo que es la práctica filosófica en la actualidad, **son críticos** de algunos de los aspectos que entrañan estas prácticas, y, a su vez, **proponen caminos para superar esas dificultades a través de la formación inicial,** lo que nos lleva a concluir que aquí, ésta aparece como un elemento pedagógico que, si bien tiene la finalidad de reproducir ciertos aspectos de la **Enseñanza de la Filosofía, también se configura como una actividad de revisión permanente y transformación de la cultura.**

Esta situación nos remite a pensar en los elementos culturales que estructuran a Enseñanza de la Filosofía, siendo uno de ellos -quizá el más importante- el contexto institucional que configura sus prácticas. Para el análisis de esta cuestión hemos reservado el siguiente apartado.

5.6 “ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA” Y LA FFYL: RETOS Y APOYOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS FILÓSOFOS.

Sin duda, la Facultad de Filosofía y Letras es un factor determinante en las construcciones que hemos venido presentando, pues es el lugar que enmarca estas producciones de sentido y que configura, en buena medida, las posibilidades de acción para una asignatura como Enseñanza de la Filosofía. Los procesos institucionales tienen un impacto directo en la constitución de la identidad docente, y, por ende, en la estructuración de las prácticas docentes en todo ambiente académico. La gestión institucional aparece, entonces, como un aspecto indispensable para desentrañar los pormenores de todo acto de enseñanza. La institución académica ha sido entendida por algunos autores como un aparato ideológico especializado, cuya función se ha relacionado con la transmisión, conservación y promoción de los saberes que conforman la cultura de una sociedad determinada (Pansza; 1986). Finalmente, esta conceptualización no representa una “verdad infalible y absoluta”, sino más bien una mirada que puede explicar la relación que media entre los procesos institucionales y las prácticas de enseñanza. Más allá de ello, lo que nos interesa rescatar es que esta relación enmarca los procesos que aquí nos ocupan, y, por ello, a pesar de que metodológicamente estos aspectos no se establecieron como ejes para el abordaje de los aspectos a trabajar en esta investigación, consideramos oportuno retomarlos, en primer lugar, por el tipo de observación que se planificó para esta investigación, es decir, observación de corte mixto, orientada en mayor medida hacia un enfoque inclusivo. En segunda instancia, porque consideramos importante conocer, a través del discurso de los profesores -que, finalmente, son quienes tienen a su cargo el desarrollo de los cursos de Enseñanza de la Filosofía- cuáles son los apoyos y los retos que, en su opinión, sugiere la relación de la institución académica con la asignatura que imparten. Estas opiniones son aspectos que influyen decisivamente en la estructuración curricular de los cursos de Enseñanza de la Filosofía.

Sin duda, la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM es una institución de gran prestigio a nivel internacional, pues cuenta con docentes que cumplen los más altos estándares de calidad a nivel mundial. En numerosas ocasiones ha sido objeto del reconocimiento de múltiples instancias institucionales a nivel nacional y en otras partes del mundo. En el año de 2009, obtuvo el Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades. Recientemente se construyó para ella un Anexo, el “Adolfo Sánchez Vázquez”, debido a que se estimó que la población de estudiantes se había incrementado a tal punto que los

espacios de la Facultad eran insuficientes para albergarlos dignamente a todos (UNAM; 2017). La Facultad de Filosofía y Letras es un espacio de inclusión para diversos grupos estudiantiles. En su interior es posible captar la pluralidad de pensamientos, pero, sin duda, siempre ha sido un espacio en donde se busca propiciar el pensamiento crítico, aunque esto no siempre conlleve los mejores resultados. Es sabido que también se trata de un espacio académico que ha presentado innumerables problemas, sobre todo después de la huelga de 1999, tras la ocupación de su auditorio principal, “Justo Sierra”, mejor conocido por la comunidad estudiantil con el nombre de “Che Guevara”.

La Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM tiene bajo su responsabilidad la impartición de programas de licenciatura, maestría y doctorado. Las licenciaturas se imparten tanto en el sistema escolarizado (14 de ellas), como en el Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (7 licenciaturas). La Licenciatura en Filosofía depende directamente del Colegio de Filosofía de la Facultad, quien se encarga de coordinar los procesos académicos y estudiantiles relacionados con la carrera.

Más allá de estos datos que aquí nos sirven como una pequeña referencia para comprender el lugar desde el cual se enunciaron los sujetos de la presente investigación y se concretaron los registros de observación que se presentaron anteriormente, aquello que, sin duda, podrá aportarnos un panorama más amplio respecto de la relación que guarda la institución con la asignatura de Enseñanza de la Filosofía, es, precisamente, lo que al respecto puedan informarnos los profesores de la materia. Veamos, a continuación, lo que al respecto nos señala un profesor:

“Se han invertido los valores. (...) Cuando llega alguien con una actitud diferente que quiere mostrar algo, con otras alternativas, entonces lo ven como anormal. (...) También pasa con los maestros y con la gente de aquí, invierten los valores porque se les olvida, como una cuestión del trato de la realidad que van cambiando, pero no para bien, en donde se pierde el trato humano, se pierde la relación social que nos une en una escuela, incluso, el hecho educativo deja de ser el centro de una institución en la cual gira todo alrededor, para cambiarse a otro centro, que sería el del poder. Me explico: (...) ¿cuál es la función de los estudiantes que vienen a llenar las aulas, y la de los maestros que dan las clases? De toda esta institución..., ¿cuál es el sentido último de esta institución?, ¿por qué vive esta institución? Vive por el hecho educativo, vive por el “Enseñar”, y, entonces, todo debe girar en torno a eso (...). Cuando

todos trabajan por el fin de esta institución, que es el hecho educativo, entonces todo está bien, pero ¿qué pasa cuando quitamos este punto de referencia vinculante, y entonces, se vuelve la institución un coto de poder? Cuando se vuelve un coto de poder entonces hay quien se quiere quedar en la institución, pero no para realizar el hecho educativo, sino para tener un estatus. Lástima que eso se reproduce hasta en el aula: el profesor que ostenta el poder en el aula. Entonces, cuando llegas y tratas de decir 'Dese cuenta de que usted no está apoyando el hecho educativo, usted está apoyando su cuota de poder', entonces tienes problemas. (...) Esto tiene un impacto, por supuesto. Por ejemplo, (...) que, en un momento dado haya un conflicto en una institución, y vayas a ver al directivo para que te ayude a resolverlo, y, pues, no está. Entonces, ahí ¿qué pasó? Pasó que la gente que tenía que estar para -y no digo una vez, porque una vez se comprende, me refiero a una constante dentro de la normalidad-, eso quiere decir que tienen cosas en la mente más importantes que el hecho educativo. Y tienes que lidiar con todo esto" (E1-1).

REVISIÓN

Para este profesor existe, a todas luces, un problema de inversión de valores en la Facultad, no sólo en lo que respecta a los académicos, sino también a todas las personas que laboran en ella, situación que también incluye a los estudiantes. Esta inversión de valores se da desde un ámbito negativo: cuando lo que debería privilegiar en todas las personas que prestan sus servicios en la Facultad, estaría en función de tener al hecho educativo como eje, ha ocurrido que esto se ha visto desplazado por intereses diversos que no tienen relación con él. Este desplazamiento, en opinión del profesor, tiene un impacto en los procesos que se llevan al interior de la institución: la calidad de éstos se ve afectada porque no se realizan teniendo como prioridad la función para la que la institución fue creada. Así, los procedimientos se burocratizan, las relaciones de poder no sólo se intensifican, sino que, además, se hacen más evidentes, y todo ello desplaza a la función original de la institución académica.

INTERPRETACIÓN

Por la respuesta que nos ha proporcionado este profesor, estaríamos en condiciones de inferir que es probable que considere que no siempre recibe el apoyo necesario para llevar a cabo sus procesos al frente de Enseñanza de la Filosofía.

La preocupación de este profesor es genuina. En teoría, todos esperaríamos que en nuestras instituciones académicas no existiesen situaciones que obstaculizaran los procesos formativos. No obstante, es probable que la misma constitución de los contextos sociales en los que estos procesos se insertan no lo permitan. El sistema educativo es, de acuerdo con Michel Foucault, un sistema de exclusión, tanto de sujetos como de discursos. La misma voluntad de verdad es, para Foucault, un sistema de exclusión que descansa sobre una estructura institucional: "(...) está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, el sistema de libros, la edición, las bibliotecas, las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales. Pero es acompañada también, más profundamente sin duda, por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorado, distribuido, repartido y en cierta forma atribuido" (Foucault; 2010: 22). Si relacionamos lo anterior con lo que ya hemos apuntado respecto de la noción de *dispositivo*, podremos entender que los sistemas educativos son tramas que se entretajan a la luz de muy diversos componentes que distan mucho de estar en concordancia con lo que, en teoría, debería darse en los procesos formativos. Las interacciones humanas, los procesos de aculturación, de socialización, de constitución de identidades profesionales e institucionales influyen directamente en ellos. Estos elementos están presentes, de acuerdo con Foucault, desde la misma constitución de una disciplina. Los grupos en el poder, los grupos que están "en la verdad" son quienes determinan los saberes pertenecientes a los diversos campos de conocimiento. Estas relaciones de poder se hallan presentes en la puesta en marcha de todo proyecto educativo. En muchas ocasiones obstaculizan el paso a las buenas prácticas, en otras no es tanto así.

CONCLUSIÓN

La estructura institucional se entretaje a la luz de dispositivos y procesos de aculturación y socialización que tienen un impacto en el desempeño de los roles de quienes las integran, y este impacto puede hacer que tal desempeño se aleje de lo que sería deseable, configurándose así una serie de situaciones que no contribuyen al acto educativo. Estas situaciones dificultan la labor de los profesores y, al mismo tiempo, se convierten en retos a enfrentar. La docencia, en opinión de este profesor, debe contemplar las maneras de realizarse a pesar de las condiciones adversas que se han configurado en el contexto institucional de la Facultad de Filosofía y Letras.

En opinión de otro profesor, el panorama no es tan negativo:

“No todo lo que se institucionaliza realmente funciona. Esto que hacemos funciona, porque es muy humano, muy de querer hacerlo. En cuanto se constituya como programa, en tanto que se artificializa, o sea, se vuelve un artificio, podría volverse algo ya inoperante, entonces volveríamos a la dinámica de ‘esto no funciona, no es suficiente’, tendríamos que reformular, generar un nuevo problema que no tenemos ahora. Creo que no es necesario, creo que hay una buena voluntad de parte de la propia institución por sacar adelante todas estas cosas” (E3-1).

REVISIÓN

Para este profesor, el éxito de las prácticas educativas no debe depender en su totalidad de los procesos de institucionalización, es decir, del hecho de que la institución las esté regulando constantemente. Para el profesor, los procesos de institucionalización tienen un efecto negativo en las prácticas educativas, en tanto que pueden convertirlas en un artificio y devenir inoperantes. Asimismo, reconoce que la Facultad tiene una *buena voluntad* para apoyar a la asignatura.

INTERPRETACIÓN

Cuando el profesor hace referencia a que no todo debe institucionalizarse, parece que, para él, la connotación de “institución” implica, en este sentido, la idea de una formalización en papel de los procesos que se llevan a cabo en un contexto educativo, a lo que le añade la representación de que, cuando esto ocurre, las cosas que se formalizan dejan de funcionar. Es verdad que en todo contexto institucional existen reglas establecidas, normatividades formales, pero también es cierto que, a la par de esta existencia surge una comunidad de vida que estructura sus modos de hacer y éstos, aunque no se encuentren descritos en documentos oficiales, son también elementos normativos de las prácticas que se estructuran al interior de una institución, pues “se suscita un juego intrincado entre regla y comunidad de vida” (Torres; 2006). Podemos pensar, entonces, que lo que para el profesor realmente funciona son estos acuerdos que surgen en la comunidad de vida, son los que sí se respetan porque han emergido de los propios actores que se hallan inmersos en la dinámica educativa. Al mismo tiempo, reconoce, a diferencia del profesor que presentamos en el fragmento anterior, que la Facultad sí da apoyos para la realización de su práctica docente en Enseñanza de la Filosofía.

CONCLUSIÓN

Para este profesor, la idea de “institucionalizar los procesos” se relaciona con el hecho de que muchos de ellos dejen de funcionar, debido a que existe un fenómeno social que lleva a los individuos a no cumplir los acuerdos formales. Para él tiene más peso el hecho de que los acuerdos se establezcan a través de una comunidad de vida, lo que implica que las acciones sean más espontáneas por parte de los actores que las llevan a cabo, y, con ello, que exista un compromiso más fuerte para cumplirlos. De igual manera, considera, a diferencia del profesor cuyo fragmento presentamos anteriormente, que la Facultad contribuye con apoyos para la realización de su práctica docente.

A su vez, otro profesor nos cuenta, en su experiencia, cómo están ocurriendo estas relaciones entre la institución y el tema de la enseñanza de la filosofía:

“Creo que hay como mucha preocupación. Hay cada vez más coloquios de Enseñanza de la Filosofía. Hay cada vez más grupos de eso. Eso significa que la Facultad, como institución, está muy interesada en eso. Pero el proceso de transformación de Enseñanza de la Filosofía o de adecuación a las nuevas formas, va a ser muy lento. Porque la Facultad es, en términos de sus movimientos institucionales, muy lenta. Trata de salvaguardar lo que ya ganó, o sea, trata de cuidar lo que ha logrado para poder dar un pasito más. Entonces, es abierta, en ese aspecto, es abierta a la enseñanza, a los cambios, pero eso de institucionalizarlos..., es decir, los profesores pueden experimentar, pero que la Facultad adopte en sus programas, en sus planes, las formas de la enseñanza, es complicado. (...) Los profesores jóvenes podemos, a título personal, hacer experimentos, pero de ahí a que se modifique el currículum, el programa completo de la Facultad, es el problema. Por ejemplo, hay una discusión de por qué todavía enseñamos en términos disciplinares, o sea, por qué todavía enseñamos Metafísica, Estética, Ética, y por qué no tenemos materias, como en otras universidades del mundo, que son como multidisciplinares, o sea, tienes un tema eje (...), entonces, desde las diferentes perspectivas, los alumnos se alimentan del tema y empiezan a generar cosas. Ésa es una gran discusión en la Facultad. (...) En 2012, 2013, hasta 2014, en los coloquios que yo organizaba, se juntaban las posiciones sobre la

Enseñanza de la Filosofía y era muy enriquecedor. (...) no podíamos llegar a un consenso, porque era un momento en el que no se podía. No sé si se pueda en un futuro, pero sí hay un gran movimiento. De ahí a que la institución en términos de programas, en términos de currículum, lo modifique, eso ya es otro problema, porque te digo que la institución de la Facultad siempre es muy lenta, da un pasito y regresa dos, porque trata de salvaguardar lo que ha ganado. (...) Yo sería más arriesgado, o sea, si estuviera en la institución, arriesgaría más”
(E2-2).

REVISIÓN

Este profesor reconoce que sí existe un interés por parte de la Facultad para impulsar el desarrollo de prácticas relacionadas con la enseñanza de la filosofía, no obstante, esto no será suficiente para que la asignatura experimente una transformación en poco tiempo. El profesor considera que esto puede ser posible pero no se dará a corto plazo, esto debido a que los movimientos institucionales que tienen lugar en la Facultad, en su experiencia y desde su visión, son lentos. El profesor atribuye esta situación al hecho de que los grupos directrices de la Facultad actúan con cautela.

INTERPRETACIÓN

Si bien existe una apertura a la transformación, los cambios no se institucionalizan, es decir, no se traducen en reglamentos, normas de operación, documentos oficiales, y otras medidas de la misma índole. Esto implica que es probable que el currículum formal para Enseñanza de la Filosofía no tenga posibilidades de modificación en breve. En opinión del profesor, los grupos directrices tal vez deberían arriesgarse más, al menos es lo que él haría si ocupase uno de estos puestos. De lo anterior se deduce que el profesor reconoce la necesidad de implementar una modificación curricular que favorezca a la asignatura, pero no ve que el contexto de la Facultad vaya a posibilitar esto por ahora. El problema de las modificaciones curriculares es que no se dan al margen de las relaciones de poder que acabamos de describir líneas arriba: “En las instituciones de enseñanza superior existen una especie de bonzos que deambulan bajo la creencia de que es factible la unión armónica entre lo que somos y lo que parecemos (...); emerge, pues, la angustia porque tal armonía no es factible” (Torres; 2006). Esto tiene relación con lo que el profesor menciona acerca de lo difícil que ha sido llegar a acuerdos y a la opinión que tiene acerca de que los cambios institucionales se dan lentamente.

En este sentido, se requiere de una base conceptual amplia que nos permitiese comprender todos los factores que intervienen en los procesos de modificación curricular. No obstante, coincidimos con el hecho de que las asignaturas deben ser objeto de replanteamiento continuo, con fines de mejora y para que puedan responder, efectivamente, a las demandas sociales que privan hoy en día.

CONCLUSIÓN

El profesor considera que existe la voluntad de la comunidad para realizar cambios, concretamente en lo tocante a Enseñanza de la Filosofía, sin embargo, estas transformaciones se darán de manera muy lenta, así que, de momento, no es posible pensar en una modificación curricular a corto plazo para esta asignatura. A pesar de que se han abierto espacios, aún no ha llegado el tiempo de ver que se llegue a acuerdos para ello, y, eso también retrasa su transición al currículum. Para comprender mejor estas situaciones consideremos que la unión armónica entre los miembros de una institución es una situación utópica, pues el conflicto que ocurre entre sus miembros tiene una relación inherente a su propia condición como seres sociales. La falta de acuerdos puede, incluso, generar, angustia entre los actores de la comunidad educativa, situación que también obstaculiza las transformaciones que se hacen necesarias.

Para otro docente que tiene a cargo la materia, el panorama no es tan gris:

“(...) Me ha tocado ver cómo las distintas instancias se mueven para procurar algo. Porque esta materia..., no sólo ésta sino también Lógica, (...) Lógica tenía fama de tener un alto índice de reprobación, y Enseñanza, de abandono, una especie de “carro inútil” en el cuerpo que es el programa. Entonces, me tocó ver a mí, de primera mano, cómo una institución se mueve para que la suerte de una materia intente cambiar. Y, a partir de ese cambio, generó una suerte de transformación en toda la carrera. Además, es estratégica, porque, para empezar, una licenciatura tiene que ser profesionalizante siempre, y nuestra licenciatura es de las menos profesionalizantes, excepto por esta materia. Todo, por todos lados, para mí significa procuración. Mi propia participación terminó siendo en una voluntad de procurar, es decir, todos estamos metiéndonos un poquito para procurar. (...) [Enseñanza de la filosofía] es una materia que yo la he vivido como una de las más procuradas. Yo no he vivido

esas mismas procuraciones como profesor de [otra asignatura], nos ha costado muchísimo más trabajo en otro tipo de materias. La materia [Enseñanza de la filosofía], me ha tocado vivirla en un tiempo en el que se le ha procurado en todas las formas posibles y por eso está dando interesantes resultados" (E4-1).

REVISIÓN

El profesor considera que la Facultad de Filosofía y Letras realmente ha estado trabajando para mejorar las condiciones de Enseñanza de la Filosofía, la ha *procurado*, y él mismo se reconoce dentro de los esfuerzos que se han realizado en este sentido. Además, para él, Enseñanza de la Filosofía se ha convertido en una de las asignaturas a las que se les ha procurado más dentro del plan de estudios de la carrera, lo cual se ha traducido en resultados que son interesantes.

INTERPRETACIÓN

El profesor refiere a que Enseñanza de la Filosofía ha recibido un gran interés por parte del Colegio de Filosofía. Es muy probable que esta situación se haya intensificado después de que la RIEMS se promulgó, situación que vino a poner el acento en el tema de la enseñanza de la filosofía y que pudo ser el momento idóneo para que la comunidad del Colegio de Filosofía expresase su preocupación por ello. Pero, también tiene que ver con lo que él señala respecto del carácter profesionalizante de la asignatura.

Como hemos podido corroborar a lo largo del presente trabajo, una de las principales preocupaciones de los profesores reside en el hecho de que es muy probable que una buena parte de los estudiantes de Filosofía se inserte en ambientes laborales de docencia cuando egresen de la carrera.

El hecho de que el profesor haga referencia a que le ha tocado vivir de primera mano que la Facultad se ha *movido* para generar cambios, sobre todo en lo que respecta a la asignatura que nos atañe aquí, tiene relación con factores instituyentes al interior de la propia institución. Lo instituido (lo que es fijo y permanente) y lo instituyente (los factores de cambio y transformación) construyen una dialéctica institucional que se halla presente también en el contexto que aquí analizamos (Beltrán; 2015).

A diferencia de lo que vemos en otros testimonios, este profesor considera que existe una preocupación por Enseñanza de la Filosofía, una preocupación legítima en la que cada

acción que cada uno de los involucrados en esta asignatura tiene una presencia y la procura. Es decir, no hay, con base en su experiencia, algún punto de inmovilidad. Por el contrario, es una materia que parece preocupar a todo el Colegio de Filosofía y, a partir de ello, se realizan acciones para fortalecerla.

Estas acciones son elementos instituyentes que, al paso del tiempo irán configurando su especificidad y los resultados que de ella se desprendan.

CONCLUSIÓN

El profesor toma conciencia de su participación y de la de otros colegas suyos en una serie de acciones que buscan procurar dar impulso a Enseñanza de la Filosofía, fortalecerla, adecuarla a las necesidades sociales actuales. Esta participación representa la presencia de elementos de carácter instituyente que van generando una transformación en las prácticas que entraña esta asignatura. Se la procura porque es una asignatura con un peso predominante en la escena profesional. Su carácter profesionalizante se ha puesto de manifiesto en los últimos tiempos y ha logrado vencer el abandono en el que se encontraba anteriormente.

5.6.1 Conclusiones generales sobre los apoyos y los retos que enfrenta Enseñanza de la Filosofía como espacio de formación inicial.

Las diferentes miradas que hemos mostrado en este apartado, respecto de la relación que establece la Facultad de Filosofía y Letras con la asignatura de Enseñanza de la Filosofía nos muestran un panorama, más o menos, definido de la situación de ésta.

Encontramos, pues, que **la estructura institucional** al interior de la cual se enuncian los profesores de Enseñanza de la Filosofía **es una trama que se ha tejido entre una serie de dispositivos y procesos de aculturación que impactan directamente en los roles que desempeñan sus actores**. Algunos profesores consideran que existen personas que no tiene como prioridad al hecho educativo, mientras que otros docentes parecen percibir con mayor fuerza el hecho de que las autoridades de la Facultad y el Colegio de Filosofía sí proveen de apoyos a la asignatura en cuestión.

Quienes estiman que estos apoyos son escasos o nulos, o incluso que se presentan una serie de obstáculos que la institución no atina a resolver, **asumen que tienen el deber de enfrentar estos retos** para seguir consolidando a la asignatura. Mientras que **otros profesores consideran que su propia participación posee una fuerza determinante para fortalecerla**.

También hay quien considera que esta participación tiene mayor peso por ser de carácter espontáneo, y que, si las prácticas que se realizan en ese escenario de comunidad legasen a ser reglamentadas en documentos oficiales, seguramente comenzarían a dejar de cumplirse los acuerdos y el compromiso se iría difuminando lentamente.

Así mismo, nos encontramos con la opinión de un profesor que considera que **los cambios son posibles, sin embargo, no son inmediatos**. Que una transformación de las prácticas institucionales que tienen relación con Enseñanza de la Filosofía puede darse, pero de manera muy lenta, ya que **este tipo de transformaciones enfrenta la angustia que genera el conflicto presente en los desacuerdos que surgen cuando los miembros de la comunidad tratan de dialogar entre sí y llegar a compromisos determinados**.

Vemos, entonces, cómo **los elementos instituidos (fijos) y la dinámica instituyente** (de transformación) establecen una **relación dialéctica que da cuerpo y forma al contexto institucional**, configurando así, en una parte importante, lo que son las prácticas que caracterizan a Enseñanza de la Filosofía como un espacio de reflexión y profesionalización de la práctica docente en torno a esta disciplina.

Y, con estas últimas consideraciones respecto de cómo influye el contexto en la conformación de los cursos de Enseñanza de la Filosofía, terminamos de exponer los resultados de la investigación de campo.

Éste fue el último eje metodológico que se consideró para el análisis del discurso de los entrevistados, y vale decir que ha permitido comprender, en mucho, lo que los sujetos de estudio enunciaron en los rubros anteriores.

5.7 CONSIDERACIONES FINALES SOBRE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO.

Para cerrar este recorrido a través de los resultados que se obtuvieron gracias a la investigación de campo, consideramos ineludible hacer una breve recapitulación de lo expuesto.

Los ejes metodológicos explorados por los registros de observación y las entrevistas nos mostraron cuál es el significado que los profesores que imparten la asignatura Enseñanza de la Filosofía dan a la esencia de esta. Ahora podemos tener una mayor comprensión acerca de su finalidad, cómo se lleva a cabo, cómo se verifica su implementación a través de los procesos de evaluación, cómo las expectativas de los profesores orientan, en mucho, la estructura de los cursos, y, por último, cuál es la percepción que tienen los docentes respecto del contexto institucional que enmarca sus prácticas.

De todo ello, quizá lo que mejor podemos colegir consiste en el hecho de que, si bien las condiciones sociales y los procesos institucionales son factores que tienen un gran impacto en el desarrollo de Enseñanza de la Filosofía, el elemento más importante para su constitución está dado en función de las representaciones particulares de cada docente.

Con lo anterior no queremos afirmar, en modo alguno, que el éxito o el fracaso de un curso depende exclusivamente de la subjetividad de los profesores. Distamos mucho de hacer consideraciones como ésa. Más bien, **proponemos pensar al ejercicio docente como un elemento clave del currículum.**

Es verdad que los esfuerzos de diseño y modificación curricular determinarán, en mucho, la índole de una asignatura, sin embargo, en el plano de la práctica, es decir, en el nivel del currículum real, **son las representaciones de los docentes las que intervienen directamente en la concreción de toda propuesta de aprendizajes.** En el estudio de caso que hemos desarrollado aquí, esto puede comprenderse aún mejor si tomamos en cuenta el hecho de que se trata de una asignatura que se imparte en el marco de la libertad de cátedra, en el cual la visión de los profesores es trascendental en la constitución de una unidad de aprendizaje.

Aún quedan muchas interrogantes por abordar a partir de lo expuesto en los párrafos anteriores. Sin duda, para ello serán determinantes las conclusiones a las que podamos arribar a partir de todo lo que hasta ahora hemos podido contemplar, en el camino que hemos emprendido para dar cuenta de todo lo que implica Enseñanza de la Filosofía en la formación inicial de los futuros filósofos.

Por último, quisiéramos apuntar al hecho de que el análisis que hemos incluido en los apartados anteriores significa, para este trabajo, un diálogo a través del cual se ha construido una experiencia vinculante entre las representaciones de los profesores y las de la investigadora. Como la mayoría de las investigaciones, ésta albergaba ciertas prefiguraciones o expectativas respecto de lo que podría aparecer en el trayecto de su implementación.

Aunque se cuidó hasta el último momento que tales expectativas no interviniesen en el proceso de investigación para evitar recortar las realidades con las que se tomó contacto, es importante anotar que todas las investigaciones las incluyen en sus inicios.

Es imposible lograr que el sujeto investigador eche fuera de sí esas expectativas, sin embargo, **siempre se apeló a una especie de vigilancia epistemológica**, no en su totalidad como la propone Bourdieu, pero sí tratando de evitar que los referentes previos pesaran demasiado, y **apelando, más bien a una mirada abierta a percibir lo que no se había siquiera imaginado**.

Esta apertura permitió que emergiesen situaciones que no se habían contemplado cuando se estructuró el protocolo de investigación; se trata de aspectos enunciados por los sujetos y que representan una suerte de “espacios no previstos (...) que fueron reclamando el tomarlos en consideración” (Gutiérrez; 2016). Estos espacios enriquecen notoriamente el conocimiento y la representación que ahora poseemos respecto de los elementos y las propiedades que caracterizan a la formación inicial que tiene lugar en Enseñanza de la Filosofía. Para dar cuenta de ello, hemos estructurado el apartado de Conclusiones en la manera que se presenta a continuación.

VI. CONCLUSIONES

Este capítulo se ha estructurado pensando en un estilo de carácter deductivo, es decir, que parte de aspectos generales para puntualizar sobre situaciones particulares en un intento por explicar el fenómeno que para nosotros representa Enseñanza de la Filosofía. Comenzamos este recorrido presentando algunas consideraciones nodales acerca de la Docencia como tema principal, y centrándonos en la Formación Inicial como esfera dentro de la que se inscribe nuestro objeto de estudio. Posteriormente, daremos paso a la exposición de una serie de aspectos teóricos que nos permitirán aproximarnos de una manera más concisa los análisis que hemos presentado en la investigación de campo. Tal elucidación se acompaña de la presentación de otros fragmentos de entrevistas que ya no revisten la misma estructura que se mostró en los apartados anteriores, es decir, ya no se deconstruyen a partir de su revisión, interpretación y conclusión, sino que, en este momento de la tesis, aparecen como un apoyo en el cual es posible dar sustento a lo que se va sugiriendo en esta sección final de la investigación. Por último, incluimos algunos apartados que invitan a reflexionar a los diversos actores implicados en el fenómeno educativo que aquí hemos abordado.

La actividad docente es crucial en la conformación de cualquier sociedad porque se trata de una actividad *formativa*, es decir de una construcción de *lo humano, lo cultural y lo social*. Si bien, toda actividad docente implica una socialización de saberes a las nuevas generaciones, se trata de una práctica que no se agota en dicha acción. Al referirnos a la docencia como una actividad formativa, hacemos hincapié en el hecho de que se trata de una práctica tendiente a lograr que el sujeto de la formación sea capaz de repensar los elementos culturales que le han prefigurado y, así, romper con los automatismos que guían las decisiones que lleva a cabo en los diversos planos de su vida (Honore; 1980).

La formación inicial, como parte del complejo entramado que supone la formación docente, está influida por muchos aspectos culturales que la modelan, sobre todo, al interior de una institución, pero, al mismo tiempo, es un agente de transformación cultural. Los docentes y los estudiantes se encuentran inmersos en un continuo proceso de intercambio simbólico, cuyo resultado no es únicamente la reproducción de la cultura, sino la creación de diversas culturas. Entre los mismos profesores hay elementos que apuntan a una cultura docente “como una red de significaciones socialmente construidas en determinado grupo social respecto a la misma práctica docente” (Lozano; 2017: 1). De esta manera, la formación inicial permite -a quienes la aprenden, pero también a quienes la enseñan- apropiarse de

la cultura docente y, a su vez, transformarla, esto es, que sus actos se ven influidos por una organización de significados sociales que han interiorizado, pero, al mismo tiempo, ellos también son parte de la dinámica que interpreta y re-organiza esos significados (Lozano; 2017). Así, el actuar de los profesores de Enseñanza de la Filosofía es producto de la cultura docente, sí, pero también es productor de ésta, en una dialéctica llena de interesantes matices.

Cultura y formación docente, o cultura y formación inicial, son binomios que es preciso tener presentes para comprender mejor el impacto que tienen estas prácticas en la escena educativa. Necesitamos empezar por entender a la cultura como una trama de significaciones (Geertz; 1987) que permite a los sujetos atribuir sentido a los objetos sociales. Gracias a esta trama tiene lugar la conformación de colectividades, es decir, la vida en sociedad, pues posibilita a los miembros de un grupo comunicarse entre sí e interactuar. Es decir, la vida del ser humano, tal y como la conocemos existe gracias a la cultura. La formación es, digamos, uno de los vehículos para acceder a la cultura, es una de sus vías, una de sus formas de realización. Cuando pensamos en el quehacer del docente, tenemos que aludir a su importancia dentro de este vehículo, ya que conduce a las colectividades a apropiarse de la cultura, a conocer a la Otredad, y a dejarse tocar por ella, al mismo tiempo en que nuestra persona le influye, viendo nacer como resultado de ese intercambio simbólico nuevas formas para entender al mundo en que vivimos.

Queremos puntualizar que, en el plano de la Educación Superior, el docente tiene la responsabilidad y la función de “proporcionar [a los estudiantes] las situaciones y experiencias que permitan el logro de los conocimientos para el desarrollo académico y el ejercicio profesional, en un ambiente de relación interpersonal (...)” (Morán; 2004). Es así como la docencia es un aspecto clave en cualquier idea de desarrollo y progreso social. El docente se convierte en una figura que comparte con los estudiantes las representaciones que se ha formado respecto de lo que ha vivido en diferentes escenarios, tratando de que estos saberes que, de ordinario, no se encuentran en los documentos escritos, puedan ser aprovechados por las nuevas generaciones que habrán de hacer frente en el futuro a los escollos que supone toda práctica profesional.

En este punto resulta imprescindible tomar una posición definida: no creemos en el papel del docente como Pígalión, es decir, en la idea de un individuo que, de la nada, da forma a un sujeto ajeno, a partir de lo que aquél considera como necesario y deseable en la sociedad. Por el contrario, consideramos a la docencia como una actividad de

transformación que se da en la intersección de dos planos de la estructura subjetiva del estudiante: éste puede experimentar una serie de modificaciones en su personalidad y en sus modos de hacer y de entender al mundo, a partir del intercambio que se lleva a cabo entre el docente y él en la situación áulica. El estudiante atribuye nuevos sentidos gracias a la toma de contacto con el pensamiento del profesor. No se trata de una asimilación pasiva que redunde en una transformación radical de la personalidad, sino de procesos paulatinos en los que se conjuga la experiencia del sujeto de aprendizaje con los aportes del sujeto enseñante. Se trata de una dinámica, de una relación dialéctica que tiene lugar entre los procesos de *Mismidad e Ipseidad*, para hablar en términos de construcción de la identidad. La Mismidad es la continuidad del sí mismo que se prolonga en las diferentes etapas de la vida de un ser humano, mientras que la Ipseidad hace referencia a una transacción que se realiza cuando se incorporan al sí mismo las diferentes esferas de la realidad social (Dubar; 2002). En la situación de Enseñanza y Aprendizaje, estos procesos se conjugan, gracias a la práctica docente, para producir nuevas atribuciones de sentido, tanto en el profesor como en el estudiante.

Si trasladamos lo anterior al plano de la formación inicial, podemos comprender que la docencia cumple, entonces, el papel fundamental de transformar y enriquecer los significados y representaciones que el estudiante posee acerca de lo que implica ser docente. No obstante, la importancia de pensar a la formación inicial no se agota en ello; es decir, por supuesto que resulta nodal dar formación a los futuros sujetos enseñantes para que logren tener éxito en las actividades formativas que dependan de ellos, mas, también resulta crucial ver al análisis de la formación inicial como un espacio que permite pensar a la docencia desde escenarios insólitos y originales, desde referentes y contextos actuales que nos permitan ir construyendo nuevas significaciones sobre ella: “Si bien existen importantes argumentos a favor de la formación pedagógica del profesorado, no hay claridad sobre lo que esta aporta a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre los argumentos que hacen esta formación indispensable para el académico son: el cambio en la realidad social y cultural del alumnado, la inclusión de las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de los alumnos, las nuevas perspectivas psicopedagógicas del aprendizaje, los nuevos enfoques curriculares y el cambio de las estructuras internas universitarias. Por lo tanto, la formación es, desde esta perspectiva, no solo una necesaria actualización en conocimientos pedagógicos, sino también el escenario privilegiado para interpretar y comprender el cambio constante, así como el conflicto y los dilemas en los nuevos escenarios docentes” (Luna; 2013: 30). Y es que la formación es un proceso

complejo de atribución de sentidos y significados que llega a volverse parte importante incluso de la estructura personal. Un docente que ha recibido formación para la enseñanza, muy probablemente, reaccionará y actuará de manera diferente a como lo haría si ésta le fuese ajena.

El que este estudio de caso centrarse su atención en la formación inicial de los filósofos no limita las consideraciones anteriores sólo al ámbito de la Filosofía. Constituye también un intento para pensar a la formación inicial, sí, con un punto de partida que en este caso está dado por el quehacer docente del filósofo, pero también como un aspecto que es posible trasladar a otras áreas del conocimiento. Cabe mencionar, por ejemplo, que en **la carrera de Pedagogía que se imparte en la UNAM, en el campus de Ciudad Universitaria, no se cuenta con asignaturas que se dediquen expresamente a este tipo de formación**, y tampoco tenemos algún referente que nos hable de la investigación que se haya realizado al respecto o sobre objetos de estudio que se inscriban dentro de este tema. De tal suerte que los lugares a los que nos ha conducido esta investigación son, también, espacios para preguntarnos por el fenómeno de la formación inicial en otras licenciaturas.

Para imaginar un acercamiento de este tipo fue que esta investigación busca aproximarse a un problema sobre el que no se ha dicho mucho, o quizá, no lo suficiente. Y es que se trata de un fenómeno sobre el que las reflexiones no se agotarían jamás. Siempre habrá múltiples formas de acercarse a él, de rumiarlo, de intentar su clarificación.

Además, es importante tener en cuenta que un estudio de caso como el que aquí se presenta no se agota en el contexto que lo envuelve, sino que se inscribe dentro de una pluralidad de representaciones que aluden, propiamente, al papel del profesor y a la formación docente. Se trata de un fenómeno que trasciende los muros de la Facultad de Filosofía y Letras y los espacios de la UNAM, pues es un asunto prioritario no sólo para las Instituciones de Educación Superior en México, sino también para las universidades de otros países. La UNESCO (2018) considera que la formación y la capacitación de docentes son temas apremiantes que hay que atender en aras de la calidad educativa. Existen diagnósticos que sugieren que hay una brecha importante entre la formación docente inicial y los procesos de actualización del magisterio en América Latina (Cardelli; 2008); otros estudios revelan que en esta misma región las oportunidades de formación docente tienen un impacto limitado en el currículum real, de tal suerte que el énfasis de dicha formación es de carácter teórico y posee poca relación con la práctica (Vaillant; 2013). También podemos rastrear en variados documentos la preocupación que hay actualmente respecto de la

formación inicial de los profesores en varios países de Europa y también en Estados Unidos. Vemos, entonces, una inquietud global en torno a esta cuestión, lo que nos permite concebir a la presente investigación como un esfuerzo por contribuir a su comprensión y también como un análisis que busca la apertura de un diálogo para abordar estos problemas. Enseñanza de la Filosofía constituye un caso a partir del cual es posible reflexionar sobre las situaciones que también pueden ocurrir en otras latitudes y contextos, pues “Los casos raros veces existen solos. Si hay uno, seguramente habrá otros en alguna otra parte” (Stake; 1999: 68). La preparación que reciben los universitarios para desempeñarse en el ámbito educativo y para discurrir en torno a las condiciones laborales de su campo de conocimiento y su vinculación con la sociedad, resultan ser verdaderos dilemas que atañen a cualquier universidad a nivel mundial, como también lo son los asuntos relacionados con tal preparación, como el papel del profesor en la configuración del espacio educativo, de las experiencias de aprendizaje y de la socialización de sus conocimientos, con el fin de poder incidir positivamente en el desarrollo profesional de los estudiantes. Tales elementos se hicieron presentes en esta investigación y, seguramente, también lo están en otros trabajos que se inscriben en el campo de la formación docente. Por supuesto, los diferentes estudios que se han llevado a cabo sobre el tema presentarán diferencias notorias, tanto de vertientes metodológicas como de resultados, sin embargo, ahí está la riqueza que supone el diálogo académico y que nos lleva a interesarnos por conocer todas las aproximaciones posibles y nutrir nuestra visión con ellas.

Pensando en esas diferencias, y continuando con las particularidades que caracterizaron a esta investigación, cabe añadir que la elección de la metodología para este estudio de caso resultó central para intentar un tipo de aproximación definido. Un estudio de caso necesita reflejar no sólo minuciosidad en sus procesos de construcción, sino, primordialmente, la posibilidad de contemplar un fenómeno de cerca, como no se le había pensado antes de conocer todo lo que tiene para ofrecer a la conciencia. Ésa ha sido, en buena medida, la intención de esta investigación. Es importante, siguiendo lo anterior, puntualizar sobre el hecho de que no se trata de una valoración de *check list*, es decir, nunca se contempló el acercamiento al campo como si se tratase de un acto de verificación de la presencia o ausencia de los elementos que, en principio, se hubiesen considerado como partes integrantes de cualquier proceso de formación inicial. Muy por el contrario, la intención de este trabajo ha sido primordialmente narrativa: se ha buscado dar voz a los profesores de Enseñanza de la Filosofía, para que sean ellos quienes pudiesen contarnos, explicarnos, narrar desde su experiencia cómo es el *quid* de esta asignatura.

Ahora bien, ¿por qué centrar el análisis en Enseñanza de la Filosofía? En este punto podemos referir, como lo hicimos al principio del presente trabajo, la necesidad de producir conocimiento respecto de esta asignatura para contribuir a los procesos de formación inicial que tienen lugar al interior de la carrera de Filosofía, sobre todo, tomando en cuenta que la formación filosófica desempeña un papel crucial en la constitución de nuestra sociedad. Es imposible pensar el desarrollo de una nación al margen de la acción filosófica, pues ésta contiene, en sí misma, múltiples posibilidades de progreso en materia social. Pero, más allá de esta situación, la presente investigación ha permitido pensar sobre un aspecto que no es privativo de la disciplina filosófica. Son muchas las carreras que actualmente presentan, en nuestro país, el mismo problema de carácter profesionalizante que hemos podido encontrar en la Filosofía. Cuando los egresados de una carrera no encuentran otros espacios de acción en la escena laboral, es muy frecuente que recurran a la docencia. ¿Qué los prepara para ello?, ¿cuáles son los espacios curriculares que se dedican a la formación inicial en cada carrera y cómo se llevan a la práctica?

En este punto, podría imaginarse que existen profesiones en las que este problema no se presenta frecuentemente, como es el caso de **la carrera de Pedagogía**. Bueno, en un intento de desmitificación de esta idea, se puede aludir al hecho de que, **en la que se imparte en la UNAM, no son muchos los espacios curriculares dedicados a la formación inicial. ¿Qué sugiere esta situación? Este trabajo de investigación, ¿no podría llevarnos a pensar sus implicaciones en otros campos disciplinares?**

Para analizar con mayor profundidad los alcances que puede tener esta aproximación a la formación inicial es importante referirnos en este punto al **Estado del Conocimiento** que estructuramos aquí como un apartado dirigido a mostrar la multiplicidad de miradas que tratan de hacer comprensible el fenómeno.

Como recordaremos, en el Estado del Conocimiento se recuperaron trabajos que mostraban una clara tendencia a rescatar la mirada profesionalizante de la Enseñanza, con base en el análisis de políticas de formación, conceptualizaciones sobre este término y experiencias a partir de procedimientos de diseño y rediseño curricular con diferentes metodologías y tecnologías. En este sentido, la presente investigación se adhiere a estos empeños en la medida en que busca poner sobre la mesa el problema de la formación para la docencia en un área específica del conocimiento que es, a saber, la Filosofía, pero también tienen la intención de repensar a la categoría de la formación inicial como un proceso distinto -aunque complementario- de la actualización del profesorado. Lo anterior

puede sugerir una contribución para la generación de nuevas políticas de formación del profesorado en las universidades.

De igual forma, el Estado del Conocimiento nos mostró la preocupación que existe por comprender a la enseñanza y al papel del profesor como cuestiones que tienen un componente cultural innegable: el concepto de “la buena docencia” o “el buen profesor” dependerá de la institución educativa que se ocupe de definirlo. En lo tocante a esta investigación, reconocemos que, efectivamente, la conceptualización de la práctica docente se inscribe en un contexto de significaciones que denota, a todas luces, aspectos de índole cultural e institucional, sin embargo, también es posible añadir, a partir de los resultados que se presentan en este trabajo, que el significado que adquiere la práctica docente en procesos de formación inicial depende, en gran medida, de los saberes experienciales de los profesores que tienen a su cargo asignaturas con este propósito, y no sólo de los significados institucionales. Es decir, los resultados de la investigación de campo aluden al hecho de que algunos profesores buscan ir más allá de lo establecido por el programa oficial y, en muchos casos, asumen una posición crítica respecto de la historia de las prácticas de enseñanza de la Filosofía en nuestro país. Entonces, tenemos que los conceptos de formación docente y formación inicial requieren socializarse para que se produzca un intercambio cultural no sólo entre las instituciones de educación superior, sino también entre los sujetos formadores, que posibilite su enriquecimiento y revisión constante.

También encontramos que el Estado del Conocimiento puso de manifiesto la ausencia de programas de formación inicial en las áreas académicas de algunas universidades alrededor del mundo. Si bien, el estudio de caso que aquí se presenta muestra que en la carrera de Filosofía no tiene lugar tal situación, consideramos que este trabajo puede contribuir a que la preocupación por la formación inicial sea, cada vez más, un asunto a inscribirse en la agenda de todas las licenciaturas, no sólo de la UNAM, sino de las universidades mexicanas y de otras latitudes.

Es importante resaltar que las investigaciones que recupera el Estado del Conocimiento ven a la formación inicial y a la formación docente como actividades que tienen lugar en el aula, de manera exclusiva. Nuestro trabajo revela que la formación inicial puede estructurarse también como un espacio que permita poner sobre la mesa la cuestión de limitar la enseñanza de una disciplina a un espacio áulico de carácter formal. Si bien, la enseñanza de una disciplina tiene lugar, en su gran mayoría, en espacios áulicos, también es verdad que este acto no se constriñe a la dimensión escolarizada, sino que puede

estructurarse en nuevas formas de relación entre los profesionales de un ámbito académico y la sociedad, a través de un aspecto de su ejercicio profesional relacionado con la enseñanza.

En suma, podemos decir que las investigaciones que se retomaron en el Estado del Conocimiento y el trabajo que aquí hemos desarrollado presentan ciertas similitudes y también algunas diferencias -sobre todo en el tipo de acercamiento al problema de la formación inicial, la metodología empleada para el abordaje del objeto de estudio e, incluso, el concepto de formación (el que hemos utilizado aquí no tiene relación con el paradigma gadameriano o las teorías deontológicas)-, y tal reconocimiento tiene la intención de abrir caminos para el diálogo entre quienes nos interesamos por estos temas que son objeto de preocupación en todas las universidades del mundo. Creemos que es posible proponer una continuidad a partir de esta contribución al debate y al análisis del papel del profesor como “formador de formadores” y la necesidad de que las diferentes instituciones de educación superior contemplen en sus políticas educativas estrategias dirigidas a la creación y/o fortalecimiento de espacios de formación inicial que permitan a sus estudiantes pensar a la Enseñanza a la luz de sus propios saberes disciplinares.

Por otra parte, en lo tocante a **los aspectos teóricos que hemos retomado en este trabajo**, podemos afirmar que se trata de elementos que han venido en nuestro auxilio para tratar de explicarnos el fenómeno de la formación inicial que tiene lugar en los cursos de Enseñanza de la Filosofía. Sobre dichos aspectos estimamos que estamos en posibilidad de arribar a varias consideraciones en dos momentos importantes: la teoría que permitió la estructuración metodológica de este trabajo, y la que favoreció, en mucho, la interpretación de los datos que emergieron gracias a la investigación de campo.

Sobre el primer momento, es importante recordar que el eje metodológico que da forma a esta tesis está dado por los desarrollos teóricos de Robert Stake sobre la investigación con estudio de casos. Como explicamos en el Apartado Metodológico, este trabajo se estructuró como un **estudio de caso intrínseco** que se centró sobre la asignatura de Enseñanza de la Filosofía. Tanto el objetivo general como los específicos nos dejaron ver que la intención de esta investigación residió en considerar a la formación inicial en Enseñanza de la Filosofía como un caso único, por ello es un estudio intrínseco. Aunque los sujetos de estudio son cuatro profesores, las entrevistas y las observaciones estuvieron dirigidas a pensar cuáles eran los elementos que intervienen en la conformación de esta asignatura, ya que, aunque el caso sea algo específico, es complejo en su accionar (Stake; 1999). Esta

complejidad fue saliendo a la luz en el análisis que hicimos para comprender la finalidad de la asignatura, sus objetivos, los contenidos que incorpora, las formas para comunicarlos, los procesos de evaluación que se implementan, las expectativas de formación, y la manera en que los profesores perciben a los apoyos institucionales para su materia.

La delimitación de estos elementos, se tradujo en seis ejes metodológicos que posibilitaron la consolidación de la estructura de un caso intrínseco, es decir, refrenamos nuestro interés sobre situaciones emergentes, para circunscribirnos al análisis únicamente de los aspectos que tuvieran relación con estos ejes: “Cuanto más intrínseco sea el interés de un caso, más deberemos refrenar nuestra curiosidad y nuestros intereses especiales, y más deberemos discernir y centrarnos en los temas específicos del caso” (Stake: 1999: 17). Esto, en principio, podría parecer una limitante para tener en cuenta los complejos entramados que dan forma al fenómeno, no obstante, con ello se hizo posible concentrar todos los esfuerzos en aquello que originalmente despertó nuestro interés; de otro modo, las probabilidades de habernos extraviado en el camino de la investigación habrían sido muy altas.

Es posible que se piense que, debido a la singularidad que representa el caso, será difícil el arribo a una serie de generalizaciones acerca del fenómeno en cuestión. Un pensamiento de esta índole obedece al hecho de que se encuentra sumamente difundida la idea de que las generalizaciones son posibles en la medida en que la cuantificación viene en su auxilio: si una determinada circunstancia se encuentra presente en varios individuos, por ejemplo, se llega a la conclusión de que es posible establecer una generalización y, para ello, el contar con muestras grandes se vuelve imprescindible. No obstante, las generalizaciones pueden alcanzarse por otras vías, ya que, en materia de investigación no existe una sola forma de hacer las cosas. A lo largo de la exposición de los resultados de la investigación de campo, pudimos apreciar que existen situaciones o consideraciones que, si bien no son idénticas, se hallan presentes en más de un sujeto de estudio, e incluso en todos, como puede ser, por ejemplo, el hecho de que la representación que cada profesor tiene respecto de la finalidad de la asignatura estructura el contenido, su forma de enseñarlo y los procedimientos de evaluación. Sin embargo, es importante resaltar que, lejos de afirmar que la intención de esta investigación consistió en asir una serie de generalizaciones, nos interesa decir que **lo que buscamos está en función de las particularidades que se presentaron, porque éstas permiten, desde nuestra posición, una construcción más compleja del fenómeno**: “El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no

principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último” (Stake; 1999: 20). Así, **si bien encontramos circunstancias similares en las ideas y las prácticas de cada profesor de Enseñanza de la Filosofía, que podrían posibilitar, en primera instancia, la construcción de algunas generalizaciones, éste no ha sido nuestro objetivo. Éste se ha cumplido en la medida en que, a través de sus narraciones y la observación de sus clases, hemos podido comprender los aspectos que dan forma a Enseñanza de la Filosofía.** No obstante, cabe señalar que, a partir de los resultados que arrojó esta investigación, es posible identificar problemas y fenómenos similares en otras latitudes, por lo que el caso, aquí, puede ser concebido como una invitación al diálogo entre múltiples disciplinas, instituciones y actores.

El proceso de interpretación que se utilizó en esta investigación también estuvo orientado por la metodología de estudio de casos. En las entrevistas y en las observaciones se renombró lo escuchado/presenciado y después se buscó llegar a una serie aseveraciones cuya finalidad era la comprensión del fenómeno en cuestión. **La forma en la que se arribó a estas aseveraciones estuvo orientada por el análisis personal del sujeto investigador y su cruce con los desarrollos teóricos de los expertos en el tema que se estaba tratando.** Este cruce tuvo como principal objetivo **realizar interpretaciones de carácter objetivo (en la medida de lo posible,** ya que sabemos que la subjetividad es una situación inherente al trabajo del investigador) y sustentadas en evidencia científica: “A menudo, el proceso lógico para llegar a los asertos no aparece con claridad ni al lector ni a los propios investigadores. (...) Para los asertos nos servimos de formas de comprender que guardamos en nuestro interior, unas formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores” (Stake; 1999: 23). En este sentido, se han cuidado los procesos de interpretación en esta tesis, procurando en todo momento no montar significados divergentes a lo dicho por los actores, y cruzando con referentes teóricos especializados para su comprensión. Y, a menudo, se ha intentado presentar más de una postura para comprender los datos surgidos de la investigación de campo, en el intento por considerar más de una forma de leer su configuración particular.

Con base en lo anterior, cabe señalar que es posible ubicar numerosos **desarrollos teóricos incluidos en las interpretaciones realizadas** para cada fragmento de entrevista

y cada registro de observación incluidos en el análisis de los datos arrojados por la investigación de campo. No obstante, es importante mencionar que existe uno de ellos que aparece constantemente en este cruce entre las categorías analíticas y las teóricas. Nos referimos, por supuesto, a **la propuesta de Hilda Taba para la comprensión de la índole de los aspectos curriculares**. Es verdad que Taba se inscribe mejor en el ámbito de la psicología del aprendizaje, pero también es cierto que sus aportaciones son un excelente punto de partida para pensar cuestiones relacionadas con el ámbito de la Didáctica y, en particular, con el fenómeno de la formación inicial. Los análisis que realiza Taba permitieron comprender la cantidad de aspectos que confluyen en la estructuración de una asignatura, no sólo en el plano formal, es decir, en lo tocante al diseño de planes y programas de estudio, sino también en sus aspectos operativos. Sus elucidaciones posibilitaron clarificar la importancia que tiene el establecimiento de los objetivos de una asignatura y cómo esto depende de la visión del profesor que la imparte y del contexto en el que se lleva a cabo el curso, impactando todo esto en la selección de los contenidos, los recursos didácticos, los procesos de evaluación e, incluso las expectativas de formación. Así, podemos concluir en este punto, que coincidimos con Taba cuando afirma que las representaciones de los docentes prefiguran y determinan las prácticas de enseñanza al interior de una asignatura, pues, como hemos podido constatar en la investigación de campo, dichas representaciones atraviesan toda la estructura de los cursos de Enseñanza de la Filosofía. Son las representaciones de los profesores, sus saberes disciplinares y experienciales los que tejen la trama en la que se desarrollan sus clases. **Si bien, el contexto también es determinante en esta conformación, lo cierto es que más lo es la interpretación, la lectura y la representación que hacen y tienen de éste los docentes de Enseñanza de la Filosofía**, sobre todo en un espacio universitario que se caracteriza por la libertad de cátedra, como viene siendo el caso del Colegio de Filosofía de la UNAM.

Otro aspecto de vital importancia que nos ayuda a comprender el trabajo de Taba vinculado a esta investigación está dado por la condición que guardan los procesos de evaluación implementados en los diferentes cursos de Enseñanza de la Filosofía, ya que su conformación incide directamente, como pudimos apreciar, en el tipo de aprendizajes que se proponen para la asignatura. La mayoría de los profesores propone métodos de evaluación que implican procesos reflexivos en los estudiantes, de lo que se desprende la idea de que **Enseñanza de la Filosofía está estructurada como un espacio de reflexión sobre lo que implica enseñar Filosofía en nuestro contexto social actual**. De la misma forma, Taba nos ayuda a clarificar lo que se constituye como una de las principales

finalidades de la evaluación, de acuerdo con los profesores que formaron parte de esta investigación: la función de retroalimentación. **La evaluación tiene aquí el objetivo de proveerlos de información necesaria para la estructuración de los cursos.** No sólo actúa como un recurso que permite saber si los estudiantes se están apropiando de los contenidos y están alcanzando los objetivos de la asignatura, sino que también posibilita ciertas prácticas reflexivas en los profesores que derivan en la modificación o continuidad de los contenidos y su forma de enseñarlos.

En suma, podemos considerar que **el gran aporte de Hilda Taba a los procesos interpretativos que se realizaron en esta investigación reside en ayudarnos a pensar al fenómeno educativo de la formación inicial como algo que depende más de las representaciones y las prácticas de sus actores que de la estructura que se le ha destinado en los documentos formales,** ya que son éstos los que dan forma a la asignatura y configuran sus componentes. Podría parecer, en principio, que esto es un lugar común, sin embargo, no lo es, puesto que es frecuente encontrar en el ámbito educativo la idea de que lo formal prefigura y ordena a la práctica. Aquí podemos ver que lo que se opera es una inversión de esta creencia.

Continuando con el recuento de los desarrollos teóricos que apoyaron los procesos de interpretación en este trabajo, recurrimos al trabajo de **Pedro Ahumada Acevedo,** quien propone que, si bien la organización de los contenidos de aprendizaje debe depender, en primera instancia, de las intenciones educativas, sugiere, además, que tal estructuración requiere tomar en cuenta el tipo de aprendizaje que se busca promover en los estudiantes. La investigación de campo nos muestra que, **para el caso de Enseñanza de la Filosofía,** ocurre así: **los profesores organizan los contenidos del curso que imparten, en función de lo que desean que sea aprendido.** Ahumada propone un “**Modelo de Congruencia**” en el que pone de relieve la necesidad de que los procesos de evaluación expresen la manera en la que los estudiantes atribuyen significado a los contenidos; así, un conocimiento de tipo declarativo posee una intencionalidad de aprendizaje memorística, uno procedimental busca trasladar lo que se ha aprendido a situaciones ulteriores; un conocimiento estratégico tiene la intención de poner en práctica estrategias de aprendizaje, y, por último, un conocimiento actitudinal busca promover valores, actitudes y hábitos.

La investigación de campo nos mostró que este Modelo de Congruencia puede explicarnos la forma en la que los profesores de Enseñanza de la Filosofía

estructuran sus criterios de Evaluación. Ninguno de los profesores contempla aprendizajes memorísticos, por lo que no se ponen en marcha instrumentos para evaluar el conocimiento declarativo, como podrían ser los exámenes. En cambio, los otros tipos de conocimiento sí se promueven y se evalúan; algunos con criterios definidos, como los proyectos, por ejemplo. Otros, se evalúan con criterios que no están establecidos pero que surgen cuando los profesores revisan lo que van construyendo los estudiantes y los retroalimentan, tal caso ocurre cuando revisan las planeaciones, los proyectos de docencia, los de creación de contenido, y la modificación de programas de estudio. Así, **la Evaluación que se realiza al interior de Enseñanza de la Filosofía coincide, de muchas formas, con la propuesta de Pedro Ahumada**, pues viene a ser una serie de prácticas que evidencian continuamente la forma en la que los estudiantes se están apropiando de los contenidos, y también permite al profesor obtener valiosa información respecto de los aprendizajes previos de sus estudiantes, los avances que se realizan, y los resultados a los que se arriba, en función de aprendizajes significativos.

Por último, no podemos dejar de mencionar los desarrollos que corresponden a **los teóricos de los modelos de evaluación de la formación** que dieron forma a los **ejes metodológicos** sobre los cuales se estructuraron los instrumentos para la recogida de datos. Se trata de las propuestas de **Kirckpatrick, Chang, Guskey, Biencinto y Carballo**, y las contribuciones de **Jean Marie Barbier**. Como pudimos apreciar en la descripción del Apartado Metodológico de este trabajo, tales desarrollos no prefiguraron una evaluación de la formación en él, sino que lo orientaron para tratar de cubrir, de la manera más amplia posible, los aspectos que, consideramos, intervienen en los procesos de formación inicial en espacios escolarizados. **Estos teóricos aparecen aquí como un sendero a transitar para lograr un mejor acercamiento a la complejidad de “Enseñanza de la Filosofía”**, contemplando la definición de los objetivos de aprendizaje en función de las capacidades individuales de los estudiantes y su viabilidad en términos operativos, así como la determinación de los contenidos que se desprende de la identificación de necesidades y de la conformación de esos objetivos, las herramientas y estrategias docentes para el abordaje de los contenidos, la relación pedagógica que se desarrolla en el lugar del aula, la satisfacción de las expectativas de los profesores respecto de la formación inicial, y, por último, es importante mencionar un eje que no se desprende directamente de los modelos de evaluación de la formación, pero que fue incorporado sobre la marcha en esta investigación, y que tiene que ver con la idea de los profesores respecto de los apoyos que reciben por parte de la Institución para la formación inicial que ofrecen en Enseñanza de la

Filosofía. Tales elementos actuaron en este trabajo como **grandes campos sobre los que había que pensar para la comprensión del objeto de estudio**. No son los únicos que intervienen en los procesos de formación inicial, sin embargo, buscan ser una aproximación a su conformación. Consideramos, en este punto, que **los modelos de evaluación de la formación permitieron, efectivamente, un buen acercamiento al problema que nos propusimos desentrañar en este trabajo**. Así mismo, también creemos que los ejes metodológicos que se desprendieron de estos modelos **no son los únicos campos que explorar** cuando se trata de analizar las particularidades de la formación inicial. Haría falta realizar más trabajos sobre tal objeto para ensayar el tránsito por otros senderos que conduzcan a su comprensión y crear nuevas formas de aproximación a este fenómeno.

Por último, cabe señalar que, en los análisis presentados aquí **se incorporaron numerosos desarrollos teóricos de diversa índole** (metodológicos, curriculares, pedagógicos, genealógicos, entre otros). A continuación, hemos intentado presentar, a manera de síntesis, los que consideramos que tuvieron un impacto mayor y más definido debido a que su guía permitió la delimitación y la comprensión de los aspectos nodales de esta tesis.

Cabe señalar que estos desarrollos teóricos representan el principio de un camino a recorrer para acercarnos a lo que queremos comprender. Son aspectos que ponen el acento en ciertos elementos que resulta importante pensar y repensar. No simbolizan un punto de llegada, sino uno de partida, pues se trata de orientaciones sobre las cuales el investigador emprende una construcción acerca del fenómeno que ha despertado su interés.

Consideramos que **el principal aporte de esta investigación consiste en que busca establecer diálogos para que, a través del conocimiento de diferentes enfoques (que pueden ser teóricos, o bien, desde los referentes de los sujetos de estudio) sea posible comprender mejor las relaciones que configuran a Enseñanza de la Filosofía**. Líneas arriba, hemos descrito el papel que jugaron los principales referentes teóricos que orientaron el encuentro con esta realidad, y ahora toca el turno de mencionar nuevamente **el proceso mediante el cual fue posible trabajar con las narrativas de los sujetos de estudio y los registros de observación**. Esta mención se hace oportuna en este momento del trabajo, ya que se ha podido presenciar qué es lo que se fue realizando con los datos arrojados por la investigación de campo.

Los procesos de análisis de la investigación de campo se deconstruyeron siguiendo una línea definida: se presentaron fragmentos de los registros de observación y de entrevistas, se **renombró** lo dicho por los actores, se realizó una **interpretación** que incorporó categorías teóricas (como Formación, Enseñanza, Práctica, Formación Inicial, Modelo de Congruencia, Currículum, Evaluación, Sentido, Representación, Caso, Didáctica, Didáctica General, Didáctica Específica, Lo Instituido, Lo Instituyente, Genealogía, Dispositivo, Diagnóstico Informal, Cultura, Estructura Institucional, Campo, entre otras) para generar orientaciones que permitiesen dar sentido a aquello que estábamos presenciando, y, por último, se arribó a una **conclusión parcial**, válida para cada registro analizado. Esta estructura es bien conocida en las investigaciones de corte etnográfico. Aunque este trabajo no pertenece al rubro de la etnografía, nos pareció adecuado incorporar esta estrategia de significación y resignificación, **de tal manera que se pudiera preservar lo mejor posible el retrato de una realidad que construyeron los mismos actores.**

El orden que se siguió para la aplicación de la investigación de campo también resultó ser considerablemente significativo, ya que ayudó a estructurar la recogida de datos de un modo muy fructífero. El haber realizado las entrevistas en primer orden y, posteriormente, la observación, proporcionó una mayor comprensión del fenómeno. En este punto, es importante mencionar que **los registros de observación ayudaron conocer cómo las representaciones de los docentes tomaban concreción en su práctica frente a grupo.**

También, es importante recalcar que, en ningún caso, se optó por realizar enjuiciamientos de corte negativo ante los discursos y/o las prácticas llevadas a cabo por los profesores. El principio que orientó esta decisión se había configurado ya desde el comienzo de la investigación: no se trataba de hacer “ajustes de cuentas”, ni mucho menos de ir a corroborar teorías ya desarrolladas en contextos diferentes a los que las generaron. Muy por el contrario, **lo que se buscaba era comprender un caso:** el de Enseñanza de la Filosofía. ¿Por qué? Por el simple hecho de que **los pedagogos no sabemos cómo los filósofos aprenden a enseñar y socializar sus saberes, y el conocimiento de todo ello puede aportarnos grandes luces** no sólo respecto de temas concretos, como pueden ser los procesos de formación inicial, o bien, la discusión que ha emergido en torno a la didáctica general y la didáctica específica, sino que, además, **puede llevarnos a pensar en nuestros propios espacios profesionalizantes.**

Vale rescatar aquí una consideración de orden metodológico: el trabajo con los datos nunca es fácil. Consideramos, junto con G. Devereux, que toda investigación se inscribe entre el yo consciente del investigador y sus instancias inconscientes (Devereux; 2008). La toma de contacto con los profesores de Enseñanza de la Filosofía supuso también un cuestionamiento a la propia práctica docente del sujeto investigador. La ansiedad que generó esa identificación tan fuerte al final pudo arrojar luz, de tal suerte que este trabajo no sólo busca contribuir socialmente al conocimiento que se tiene respecto de los procesos de formación inicial, sino que, además, supuso un proceso sumamente enriquecedor para quien llevó a cabo la investigación.

Por todo lo anterior, nos es posible concluir que este trabajo, más que dar respuestas, nos ha llevado a formularnos interrogantes nuevas, unas distintas de las que habíamos establecido en principio para el desarrollo de la investigación, pues se derivan de los resultados que arrojó el trabajo de campo.

No obstante, consideramos que estamos en posición de mostrar más claramente la forma en la que se enriqueció nuestra visión respecto de Enseñanza de la Filosofía después de haber emprendido este recorrido por sus actores y sus aulas. Quizá, la mejor manera para ello sea a través de una breve síntesis que proceda como una especie de compilación de los resultados a los que pudimos arribar en este trabajo. En ella, comenzaremos por hacer un recorrido general respecto de los resultados de la investigación de campo, deteniéndonos en aspectos importantes que complementan lo expuesto en el capítulo cinco; enseguida expondremos los principales aportes de la investigación al Campo de la Formación Inicial y a la Teoría de la Formación; posteriormente, incluimos una serie de propuestas que emanan del discurso de los profesores de Enseñanza de la Filosofía para consolidar la formación inicial, y también para el fortalecimiento de la asignatura. Por último, presentamos una serie de reflexiones para profesionales del campo de la Filosofía, para profesores universitarios en general, y también para pedagogos.¹⁸

¹⁸ Es en este último punto en donde incluimos **una resignificación del concepto de Formación Inicial**, estructurada a partir del recorrido que emprendimos en la presente investigación. Decidimos dejarla al final del presente trabajo porque, a nuestro parecer, representa la culminación de todo este proceso.

6.1 Resumen de los resultados obtenidos a través de la Investigación de Campo

Un asunto que estuvo presente en diferentes momentos de la investigación consistió en el **problema de los saberes que han de orientar la formación inicial**. En el apartado dedicado a analizar la finalidad de la asignatura, algunos profesores mencionaron reiteradamente **la necesidad de pensar en aspectos didácticos a partir de las propias particularidades de la disciplina**.¹⁹ Recordemos, por ejemplo, que hay quien considera que existe una didáctica filosófica o que hay metodologías especializadas para enseñar filosofía (E1-1 y E1-2), o bien, que las formas de evaluación para los saberes filosóficos no pueden ser las mismas que para otro tipo de aprendizajes (E1-2). Esto nos llevó a replantearnos la función de la **Didáctica General**, frente a las posibilidades de la **Didáctica Específica**. El problema que surgía podía ser formulado en los siguientes términos: De ordinario, los pedagogos dedicamos buena parte de nuestros esfuerzos al desarrollo de aspectos teóricos en materia de Didáctica General. Nuestra inserción en el campo laboral supone, entre muchas otras cosas, la posibilidad de trabajar con los egresados de otras carreras para poner a su disposición los conocimientos que hemos adquirido en este ámbito. No obstante, si, como lo vimos en el caso de Enseñanza de la Filosofía, los aportes de la Didáctica General se ven limitados por la especificidad del contenido, ¿cuál podría ser, entonces, el campo de acción del pedagogo en situaciones como ésta? Y, si la Didáctica Específica se perfila como la opción ideal para el abordaje de los procesos de formación inicial, ¿cómo debe estructurarse una disciplina tal? ¿A partir de qué visión? ¿Únicamente de la mirada de los especialistas en ese campo de conocimiento específico, en este caso, de los filósofos? ¿Existe la posibilidad de que las orientaciones teóricas de la Didáctica General y las construcciones singulares que supone la Didáctica Específica puedan coexistir?

Al no haber sido éste el objetivo principal de la investigación que aquí presentamos nos resulta imposible dar respuestas a estos cuestionamientos. Lo que sí podemos hacer consiste en explorar, todavía un poco más, lo que los mismos profesores de Enseñanza de la Filosofía opinaron al respecto, y, después de ello, emitir un posicionamiento personal.

Consideramos que las conclusiones a las que ha de arribar esta investigación estarían incompletas si faltase la voz de quienes realmente dieron cuerpo a todo este proceso heurístico: los profesores de Enseñanza de la Filosofía. Por ende, presentamos a

¹⁹ Véanse los fragmentos correspondientes a las entrevistas (E3-1, E2-1, E1-2 y el registro de observación O-51016)

continuación algunas reflexiones en torno al tema de los saberes didácticos que orientan a la asignatura en cuestión.

Uno de los profesores de Enseñanza de la Filosofía ve a la interdisciplina como alternativa a este problema conceptual:

“Si la pedagogía y la psicología se renuevan, es decir, sus bases paradigmáticas, sus enfoques como ciencia y sus funciones sociales como disciplinas, las actualizan, entonces se abre un panorama mejor. (...) Se abre, bajo nuevos enfoques, a los pedagogos y a los psicólogos un campo que siempre habían soñado, pero que no se había practicado, que es el de la interdisciplina (...), en donde el pedagogo tiene un conocimiento necesario para los otros grupos. En un intercambio y en una construcción entre ambos se empiezan a desarrollar estas metodologías. Esto, en vez de quitarle terreno al pedagogo, lo que hace es ampliarle campo. (...) Si lo vemos así, es una oportunidad de crecimiento y de transformación, más que de nulificación, a menos que se persevere en el antiguo paradigma” (E1-1)

Para este profesor, es necesario que tanto la Pedagogía como la Psicología renueven constantemente los paradigmas que las orientan, como campos de conocimiento. Los profesionales de la pedagogía y la psicología podrían encontrar, a través de dicha renovación, un camino que conduzca al trabajo interdisciplinario, que, a su vez, posibilite el intercambio conceptual entre ellas y otros espacios disciplinares. La incursión de los pedagogos en otros ámbitos disciplinares sería, para este profesor, una oportunidad de crecimiento y de transformación. Se trata, entonces, de **proponer la convergencia entre los saberes de la Didáctica General y la Didáctica Específica.**

Otro profesor llega a una conclusión distinta, al darse cuenta de que la especificidad de su disciplina plantea retos difíciles de salvar para la Didáctica General:

“Una didáctica general para filosofía me parece, francamente, imposible. Porque, incluso (...), hay muchísimas corrientes filosóficas, muchos debates, muchas posturas, muchos sistemas, y cada uno tiene su peculiaridad, y, al mismo tiempo, cada sistema es una interpretación de los otros (...), por lo tanto, eso repercute en los estudiantes, en el sentido de que habrá algunos que se adecuen a ciertas disciplinas filosóficas o a ciertas corrientes filosóficas, pero no a otras. Por lo tanto, no es posible hablar de una didáctica para todas las

disciplinas filosóficas. Lo más que hemos logrado decir es que la base fundamental es el diálogo, eso sería lo más cercano a una estructura general, digamos, pero, más allá de eso, también, es difícil establecer cómo se articula ese diálogo (...) No hay un criterio objetivo para evaluar los saberes filosóficos. Lo que más hay es una voluntad de justicia -si me permites decirlo así- sobre todo, cuando tenemos que ceñirnos a una calificación, por ejemplo. Bueno, hay recursos que sirven mucho para poder evaluar, por ejemplo, que tengan claridad en la expresión, que sean claros en lo que hablan, que los argumentos sean coherentes con aquello que postulan, ese tipo de fórmulas son muy útiles para evaluar a los estudiantes (...). Los ensayos son más propicios para evaluar filosofía. Los exámenes de opción múltiple, eso en filosofía no sirve” (E3-2).

Para este profesor resulta impensable una Didáctica General que oriente los procesos de enseñanza de la filosofía, debido a que existe infinidad de corrientes, posturas y sistemas filosóficos. Las lecturas son muchísimas, y pensar en una didáctica general implicaría agotar las posibilidades que cada una de esas lecturas tiene de estructurar la enseñanza de sus contenidos. Y no sólo la enseñanza, también la evaluación de estos. Esto no desecha del todo la posibilidad de acción de la Didáctica General. El profesor piensa en el diálogo como competencia de carácter genérico que es posible encontrar como factor común en esas lecturas filosóficas. En lo tocante al tema de las competencias docentes, el profesor también distingue otra posibilidad para la Didáctica General, y ésta tiene que ver con la necesidad de ser justos en los procesos de evaluación. **Así, la Didáctica Específica se perfila, por el carácter de la disciplina, en el horizonte más viable para pensar los procesos de enseñanza de la filosofía.**

Como podemos ir infiriendo, las posiciones son distintas. Vemos lo que a continuación refiere otro profesor:

“Yo no creo que [la filosofía] necesite una [didáctica específica] porque más bien creo que necesita que seamos capaces de inventarnos muchas. Yo desconfío, de hecho, de quienes plantean que necesitamos una, porque yo veo peligroso que ahí quieran decidir quién enseña y quién no enseña filosofía. Es que la filosofía es así de peligrosa y extrema. Por un lado, las formas de pensamiento más radicales, justo las puede uno contemplar y atestiguar en manos de un pensamiento filosófico, pero también, los conservadurismos más

radicales también son de la filosofía. El tema de la didáctica puede pensarse en estos extremos, porque algunas prácticas de enseñanza de la filosofía también tienen mucha libertad, dadas las claridades metodológicas que pueden prefigurar procesos (...). No necesitas ponerte estricto, en términos de que ‘Ay, no, voy a tener con qué evaluarlos’, porque, en el fondo, a lo que estoy respondiendo es a un dispositivo de control que sí me permita diferenciar a unos de otros, por eso a unos les voy a poner nueve, bajo ninguna otra circunstancia les pondría algo distinto a un nueve (...). Y todo lo hacemos recaer en la didáctica. Todo ese juego de creencias, de politiquerías, lo hacemos caer en la didáctica. Y, en ese sentido, nosotros podemos ser pésimos maestros, pero no porque de hecho lo seamos, sino porque intencionalmente lo podemos ser para sesgar una cosa de la otra, a los que van a ser parte de un conjunto más amplio de privilegios, de los que no lo van a ser (...) Y éstos pueden ser extraordinarios profesores, en términos didácticos, pero no les interesan esos cuántos. Les interesa que todos logren un mínimo aprendizaje, por ejemplo, de la lógica. Yo prefiero (...) pensarlo desde otra perspectiva, pensarlo en términos de que tenemos nuestras necesidades de enseñar filosofía y necesitamos desarrollar didácticas muy diferentes. No quiero decir que, (...) entonces, ya se libra de las politiquerías, no, pero entonces puedes pensar a las politiquerías desde otro lugar (...). Soy muy consciente de que las mentes de los estudiantes funcionan de múltiples maneras. A unos..., estoy dando clase a sus oídos, a otros a su mirada. A unos les estimo procesos intelectuales como la memoria, con otros estoy trabajando con su voluntad. Y todo se hace simultáneamente. ¿Cómo hacerlo si no empezaras a valorar los recursos que distintos enfoques didácticos te ofrecen? (...) Creo que vale la pena que nos metamos en procesos de concientización acerca de dónde está nuestra didáctica. Y saber qué sí funciona, porque no es que la tengamos que inventar, las formas de enseñar filosofía son muy antiguas, por ejemplo, desde Diógenes soltando palazos. Todo esto, para mí, es estar abierto a la diversidad didáctica de la enseñanza de la filosofía” (E4-1).

Este profesor considera que no es necesaria una Didáctica Específica. Si, por un lado, ya nos cuestionábamos la pertinencia de una Didáctica General, este profesor va más allá y cuestiona la pertinencia de UNA Didáctica Específica. Es decir, al pensar en un saber

didáctico que oriente los procesos de enseñanza de los saberes filosóficos, por mucho que ese saber didáctico esté orientado exclusivamente desde el quehacer de la filosofía, estaríamos entrando, en opinión de este profesor, en un terreno peligroso, pues lo que se requiere es pensar en una multiplicidad de saberes didácticos para estos efectos, no sólo en uno. El problema que aquí distingue al profesor es que también en la constitución de los saberes didácticos se ponen de manifiesto formas de poder que a veces terminan convirtiéndose en “politiquerías”. Para hacer frente a esta situación, el profesor propone el desarrollo de diversas didácticas. Esto no evitaría el problema de la constitución de los grupos de poder que se reservan para sí la “voluntad de verdad” de la que hablamos en líneas anteriores, cuando expusimos, basándonos en la propuesta de Foucault, que los saberes disciplinares se constituyen a la base de procesos de institucionalización. No obstante, el pensar en una multiplicidad de didácticas para la enseñanza de la filosofía aparece aquí, en opinión del profesor, como posibilidad de pensar el problema de la constitución de las “politiquerías” desde otros referentes. **Se trata de poner sobre la mesa la necesidad de generar *procesos de concientización* que permitan a los filósofos preguntarse en dónde está la didáctica que necesitan implementar para la socialización de sus saberes.** Se trata de pensar en una apertura, en una diversidad de didácticas para la enseñanza de la filosofía.

Como hemos podido constatar, las posiciones son distintas, mas no por ello excluyentes. Podríamos afirmar que cada una de ellas sugiere líneas de acción que bien podrían implementarse para el abordaje de estas situaciones. Es cierto, como lo dijo el primer profesor cuya opinión presentamos en este apartado, que **se requiere de un trabajo en conjunto, un trabajo interdisciplinar entre la pedagogía y la filosofía.** También es verdad que resultaría impensable decir que la Didáctica General puede determinar los procesos de enseñanza y evaluación de saberes filosóficos. Y, por último, no podemos ignorar el hecho de que pensar en una única didáctica de la especialidad limitaría los procesos de enseñanza de los saberes de la disciplina.

Incluso, podríamos estar en posición de afirmar que el principal problema que ha atravesado la Didáctica General desde su institucionalización reside en el hecho de que se posicionó como instancia normativa, como regulación de las formas de enseñar y de evaluar el aprendizaje (Steiman; 2004), desconociendo, en muchas ocasiones, que la práctica docente no puede captarse dentro de una uniformidad homogénea.

Por otra parte, no es posible desconocer que muchos desarrollos teóricos a la luz de la Didáctica General se inscriben como espacios conceptuales para analizar el fenómeno de la enseñanza. Por su parte, la Didáctica Específica, o Didáctica de la Especialidad, surge como alternativa al problema que se puso de manifiesto cuando se evidenció que los procesos didácticos no servían de la misma manera a los propósitos de campos de conocimiento particulares. Se trata de una disciplina que conjunta a los saberes pedagógicos con los de las ciencias referentes, es decir, las ciencias que no se dedican al análisis y estudio de la Educación.

No es que exista una contraposición manifiesta entre los dos tipos de Didáctica. Son momentos de un mismo proceso: “La Didáctica General no puede expresarse en “aula curricular” más que a través de cada Didáctica Específica, con lo que éstas, en definitiva, vienen a construir uno de los abanicos de especialización de aquella” (González; 2010: 7). Resulta bastante interesante ver cómo dos fenómenos que, en principio, se concibieron como antagonistas por los especialistas en el tema, al pasar del tiempo pueden entenderse como partes integrantes de un Todo mucho más complejo.

Quizá es momento de pensar, como bien lo apuntara uno de los profesores, al trabajo interdisciplinario, y más allá de ello, a **un trabajo dialéctico en el que los pedagogos pudiesen entrar en contacto, en este caso, con los profesores de filosofía**, no para intentar normar sus actos de enseñanza, sino **para compartir saberes y experiencias**, y, al mismo tiempo, aprender de ellos, lo que implica pensar a su especialidad como un campo de conocimiento que necesita vincularse con la sociedad a través de la educación. Es decir, no se trata de que los pedagogos se formen como filósofos, ni viceversa, sino de **entrar en una lógica de reciprocidad en la que ambas disciplinas puedan pensar y repensar los procesos de formación inicial**, tomando en cuenta el complejo entramado que suponen los saberes disciplinares.

Consideramos que esta investigación resulta en un esfuerzo que busca contribuir al debate existente entre la pertinencia y la prevalencia de la Didáctica General o la de la Didáctica Específica en lo concerniente a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en un campo disciplinar determinado, pues pone de manifiesto cómo surgen en la práctica docente numerosas interrogantes en torno a estas categorías, sobre todo cuando se piensa en la particularidad del contenido que se quiere enseñar; también porque, a partir de los resultados de la investigación de campo, entendemos que la necesidad de recurrir a una Didáctica Específica es algo ineludible, sobre todo porque cada campo de conocimiento

posee contenidos que demandan formas propias y peculiares para ser enseñados y evaluados y, al mismo tiempo, comprendemos que hay aspectos de la Didáctica General que también encuentran cabida en estos procesos. Lo anterior nos llevó a analizar la relación existente entre los dos tipos de Didáctica a la luz de algunos referentes teóricos que nos sugieren que no se trata de momentos contrapuestos sino de partes dinámicas de un mismo acontecer. En este sentido, nos es posible nombrar, con base en los resultados obtenidos, la importancia de producir más investigaciones, debates y análisis respecto de la correspondencia que existe y/o debe existir entre las dos Didácticas. Se trata, entonces, de comprender el fenómeno de la relación que une a las dos Didácticas, pero, también de pensar los alcances de la Didáctica Específica, ya que no es posible concebirla desde una homogeneidad que permea a todos los contenidos de forma lineal y regule los aspectos vinculados a su enseñanza, pues cada uno de ellos reviste ciertas singularidades, y esto lo pudimos observar mejor cuando uno de los profesores (E3-2) nos explica que hay muchas corrientes filosóficas y cada una de ellas plantea diferentes desafíos para los docentes, si a esto le sumamos el impacto que tiene la visión del profesor en la estructuración y en el desarrollo de un curso, encontramos que las especificidades se multiplican exponencialmente. Por otra parte, tenemos también que los aportes de la Didáctica General permiten establecer parámetros importantes al momento de elaborar un programa de estudios, enseñar un contenido y evaluarlo, pues es menester que haya una correlación estrecha entre estos elementos del currículum (Taba; 1974) para que su puesta en marcha tenga posibilidades de éxito. Tal complejidad presenta cada vez más aristas sobre las que es imprescindible pronunciarse desde diferentes áreas relacionadas con la educación. Es preciso, entonces, pensar en líneas de investigación que sigan contribuyendo a la comprensión de estos fenómenos.

Pasando a otro punto, y en el entendido de continuar con esta síntesis que pretende mostrar los resultados de la investigación, queremos resaltar que ésta comenzó partiendo de un **análisis curricular** de la asignatura “Enseñanza de la Filosofía”, que mostró una serie de generalidades acerca de la misma, como el hecho de que se le concebía como un espacio de reflexión sobre la filosofía de la educación. En un primer momento de ese análisis curricular no tuvimos evidencia de elementos que incidieran directamente sobre lo que consideramos que es la formación inicial, a saber, la preparación que reciben los estudiantes de una licenciatura para el ejercicio posterior de la docencia. Aunque, los programas oficiales de los profesores que la imparten contemplaban un contenido muy

variado, tal conocimiento no bastaba para conocer la configuración de la asignatura, por lo que se decidió que era necesario recurrir a la investigación de campo.

Ya en esos terrenos, encontramos que **el significado que tiene la asignatura “Enseñanza de la Filosofía” para los profesores que la imparten depende directamente de su representación particular, de la cultura docente que los envuelve y su concepción específica respecto de lo que implica el quehacer filosófico, la práctica profesional, y la inserción en el mercado laboral.** A partir de esto es que cada uno de ellos tiene una idea de lo que debe ser la asignatura en materia de contenidos, procesos de evaluación, formas de comunicación y socialización de los contenidos y la relación que establecerán con los estudiantes, aunque, también es posible rastrear coincidencias entre esas visiones distintas. El programa oficial de la materia, es decir, el que se inscribe en el plan de estudios, sirve únicamente como punto de partida para todo ello, pero lo que en realidad da cuerpo y forma a la asignatura son estas visiones subjetivas de los profesores que la tienen a su cargo. **La mayoría de ellos coincide en que la finalidad de la asignatura es de carácter profesionalizante** en la medida en que representa una preparación para la inserción al campo laboral **en el ramo de los servicios educativos. Esto coincide con** la idea que aquí hemos venido manejando respecto de **las características de la formación inicial**, de lo que **se concluye que Enseñanza de la Filosofía posee tal significado.** Esto no quiere decir que lo que atañe a la formación inicial de los filósofos signifique lo mismo para todos los profesores que la tienen a su cargo, pues encontramos que cada uno de ellos posee una idea específica al respecto, de tal suerte que unos la consideran como un lugar de formación en términos de competencias para el ejercicio de la docencia en espacios escolarizados, y otros estimen que tal situación puede darse a través de la divulgación, o bien en el diseño curricular e, incluso, teniendo como base el rastreo genealógico de la transmisión²⁰ de lo filosófico y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. De igual forma, algunos profesores consideran necesario preparar a los futuros filósofos para desempeñarse como docentes de educación media superior dado que es muy probable que la oferta en el campo laboral los conduzca hacia ese camino, mientras que otros estiman que esto no tiene por qué ser así y que hay que buscar otras formas de socializar a los saberes filosóficos, más allá de las aulas del bachillerato. Entendemos que ambas representaciones tienen grandes cuotas de razón, ya

²⁰ Se retoma el término “transmisión de lo filosófico” a partir de la significación que tiene para el profesor en cuestión.

que el campo de la investigación en nuestro país no ofrece muchas oportunidades de desarrollo laboral para todos los egresados de dicha licenciatura, pero sí promete más posibilidades de dedicarse a la docencia; sin embargo, también es cierto que la creación de otras formas de socialización de los saberes filosóficos implica la construcción de nuevos vínculos entre el profesional de la filosofía y la sociedad.

Así, **Enseñanza de la Filosofía es un campo que ofrece una pluralidad de sentidos y diversas formas de concretarse, aunque todas ellas apuntan hacia la formación inicial.** No se trata de una polisemia desarticulada, sino de una especie de red cuyos puntos se comunican entre sí.

Esta situación aparece con mayor claridad en el apartado dedicado a explorar **la finalidad de la asignatura.** La investigación de campo nos mostró que los profesores coinciden en ver a la asignatura como espacio de formación inicial porque **tiene el objetivo de formar a los filósofos para enseñar y socializar sus saberes,** también como **lugar propicio para reflexionar sobre las implicaciones de la práctica filosófica, su inserción en el campo laboral y su quehacer social.** Todos convienen en preocuparse por el papel del filósofo en la sociedad mexicana de nuestro tiempo, sobre todo en lo que corresponde al campo laboral, visto éste como la oportunidad de establecer lazos con la humanidad. Este reto no es exclusivo de la Filosofía, sino que se extiende a todas las profesiones. Ahora bien, **aunque hay significados compartidos** respecto de la idea que los profesores tienen de la finalidad de la asignatura, **también existen diferencias en sus representaciones** de la misma; hay quien estima que la asignatura debe proveer a los estudiantes de herramientas para la socialización de lo filosófico con fines de reproducción y formativos que tengan como eje la situación dialéctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje; también, hay quien piensa que se necesita una reflexión profunda respecto de las prácticas que han caracterizado a Enseñanza de la Filosofía para romper con la inercia que ha estructurado a las mismas desde sus inicios hasta nuestros días; por otra parte, existe una visión que pone énfasis en la construcción de puntos de unión entre el profesional de la filosofía y la sociedad; por último, nos encontramos con un escenario que invierte esta fórmula y propone a la asignatura como un espacio para pensar el campo laboral del filósofo desde la práctica de la docencia. Esta pluralidad de sentidos responde a la experiencia profesional de cada docente, por lo que no consideramos apropiado pronunciarnos a favor o en contra de cualquiera de estas opiniones. Desafortunadamente, no contamos con datos que nos permitan realizar un análisis a fondo de la experiencia profesional de los profesores, ya que

un rubro así no correspondía con el objeto de estudio de esta investigación. Solamente logramos inferir su incidencia a partir de la relación que tiene ésta con las representaciones de los docentes que sí estuvimos en posibilidad de explorar, ya que formaron parte muy importante de los ejes metodológicos que aquí trabajamos.

La pluralidad de sentidos a la que nos estamos refiriendo respecto de la asignatura Enseñanza de la Filosofía está orientada por representaciones que tienen coincidencias y divergencias, pero que estas últimas pueden ser producto de la experiencia profesional de los docentes, misma que se deriva de su inserción en diversas instituciones. Aquí, las representaciones docentes fijan la finalidad de la asignatura, sus contenidos, su enseñanza y su evaluación. Estas representaciones han sido instituidas en diferentes lugares de inserción profesional y se han traducido en elementos instituyentes de los aprendizajes que se ponen a disposición de la formación inicial de los filósofos. Por supuesto, no intentamos sugerir que la experiencia profesional de los docentes tiene una relación causal puramente lineal en la conformación de la asignatura, pues se trata de un entrecruzamiento de carácter profundamente complejo y que va más allá del encadenamiento de sucesos que vive un individuo en dicho campo, pero sí tratamos de tener en cuenta el poder que las instituciones detentan en la estructuración del tejido simbólico que orienta los actos de un profesor.

Continuando con este resumen, vimos también que, la finalidad de la asignatura incide directamente en la selección **de las formas de abordaje de los contenidos de la asignatura**, es decir, en los saberes necesarios para enseñar filosofía. Éstos se configuran, nuevamente, en función directa de las ideas que los profesores que tienen a su cargo la asignatura, por lo que, **las estrategias que pongan en marcha para la consecución de tal fin serán variadas**. No obstante, **se mantiene, en todas ellas**, la preocupación que los profesores tienen respecto del logro de sus estudiantes, por lo que realizan **una función cuasi-tutorial**: están al pendiente de sus avances y muestran disposición para asesorarlos y retroalimentarlos. Fue en este momento de la investigación que surgió el tema de la Didáctica General y la Didáctica Específica como aspectos a considerar en lo tocante a la manera de abordar los contenidos relacionados con la formación inicial para los filósofos. Algunos profesores estimaban que hay que apoyarse en una o en otra para realizar la función docente.

Otro momento de la investigación en el que esta situación se puso de relieve corresponde a los procesos de evaluación que se llevan a cabo en Enseñanza de la Filosofía. Uno de los profesores considera que **es necesario pensar en mecanismos de evaluación**

específicos para la práctica filosófica, ya que las herramientas tradicionales no permiten obtener información fiable respecto de los logros y adquisiciones de los estudiantes, precisamente porque la práctica filosófica reviste ciertas particularidades que la diferencian de otras profesiones. Se concluye, entonces, que resulta indispensable reflexionar y crear herramientas de evaluación específicas para la práctica filosófica, **y más aún, para la Enseñanza de la Filosofía**, por lo que la opción del trabajo colegiado se perfila, aquí, como posibilidad para la generación de estos elementos tan importantes.

Los significados que tiene el acto evaluativo para cada uno de los profesores es un factor determinante para los criterios y estrategias de evaluación que implementan en su materia. Aunque existe esta pluralidad de sentidos y formas de concretar la evaluación, los profesores **coinciden en ver a ésta como una herramienta que les provee de información valiosa respecto de los aprendizajes y avances que van realizando los estudiantes a lo largo del semestre**. Cada uno de ellos ha construido una serie de **indicadores** que les permiten saber si los estudiantes se están acercando a las intenciones educativas de la materia, aunque los indicadores varían en función de la representación que tienen los profesores respecto de la índole, los objetivos y los contenidos de Enseñanza de la Filosofía. También existe un punto de convergencia en el hecho de que todos los profesores rechazan la aplicación de exámenes y **optan por evaluaciones de carácter integral** que ponen en marcha a través de diferentes tipos de evidencias.

Los profesores llevan a cabo evaluaciones de carácter **diagnóstico, formativo y sumativo**, valiéndose para ello de **medios formales** (los entregables que solicitan a los estudiantes) e **informales** (tomando en cuenta el interés, el esfuerzo y la motivación que se demuestran en clase). Estos tipos y medios por los que se efectúa el acto evaluativo se concretan en la asignación de **calificaciones** en una escala numérica.

La función comunicativa de la Evaluación, es decir, la información que arroja respecto del logro en los aprendizajes **permite a los profesores realizar modificaciones al currículum de la asignatura**. Aunque, también es cierto que existen circunstancias ajenas a la voluntad de los profesores que actúan directamente sobre los mecanismos de evaluación, como es el caso del contexto institucional, pues, por ejemplo, cuando hay grupos numerosos debe pensarse en estrategias que se adapten a esta situación.

En lo tocante a **las expectativas de formación** que tienen los profesores de Enseñanza de la Filosofía, la investigación de campo arrojó que éstas **tienen un papel preponderante**

en los procesos formativos que estructuran a la materia, y que **dependen** directamente **de la experiencia pedagógica** que han construido con estudiantes y colegas a lo largo de su trayectoria docente, **así como de la representación que poseen respecto de los saberes filosóficos. El impacto de estas expectativas de formación es extraordinario**, ya que hace de Enseñanza de la Filosofía un lugar de reflexión y revisión permanente de las prácticas que han configurado el papel del filósofo como docente, y, gracias a ello, **se producen elementos de transformación de carácter cultural** que incidirán y modificarán notoriamente este campo disciplinar.

Aquí cabe incluir una reflexión importante respecto de las representaciones que tienen los profesores acerca de sus estudiantes, ya que éstas son determinantes en las prácticas que dan forma a la asignatura. Por ello, presentamos algunos fragmentos de entrevista que nos resultarán sumamente clarificadores:

“(…) Con mis alumnos también he encontrado que muchos se alejan de la docencia, o sea, de pronto dicen ‘No, esto no es para mí’, pero también eso es algo que yo veo en términos positivos en algunas cosas, porque una de mis peleas con ellos cuando doy Enseñanza de la Filosofía es ¿por qué tienen que ser maestros?, ¿qué nos determina a ser profesores a los filósofos? Entonces trato de mostrarles que es un contexto histórico, que es una idea de filósofo, que los filósofos podríamos hacer muchas más cosas que solamente enseñar en bachillerato. ¿Qué nos quieren quitar las clases en bachillerato? Pues está bien, pero podemos ejercer nuestras funciones fuera de eso (...). Un poco también mi objetivo es desmitificar la Enseñanza de la Filosofía, también es desmitificar la figura del filósofo-maestro. Todos los grandes filósofos son los maestros de tal cosa, los maestros de América, los maestros de la Humanidad, entonces es desvincular la figura del filósofo de la del profesor. Pero cuando haces eso hay un vacío también horrible, que la única forma en que lo puedes llenar es mediante la práctica. En la Facultad, los alumnos se han puesto medio a chambear en revistas, en lugares también comunes de la cultura y de los intelectuales, como revistas, dar cursos extramuros, pero sigue como pesando esta idea del profesor (...). Es horrible, todos quieren ser Kant, es horrible. Ni siquiera un maestro al estilo Voltaire, no, quieren ser Kant, quieren ser como profesores privados, es raro; quieren educar a los reyes, a los “Delfines”, entonces, un poco mi trabajo de desmitificación es desmitificar también esta figura del maestro”. (E2-2).

Este profesor ha tomado contacto con la pluralidad de formas de ser de sus estudiantes a lo largo de su experiencia, de tal suerte que se encuentra en posición de identificar que, así como hay estudiantes que sí quieren ser maestros, también los hay que no lo desean. Para estos últimos también tiene propuestas y alternativas que parten del interés que ellos tengan, de ahí que ha configurado como uno de sus objetivos primordiales, el desmitificar la idea de que el filósofo solamente puede trabajar dando clases. Esta idea permea también a los estudiantes que gustan de la docencia, ya que el profesor ha detectado que varios de ellos se identifican con el modelo de Kant y lo que pretende es enriquecer su panorama.

A continuación, presentamos lo que responde otro profesor cuando se le preguntó qué significan para él sus estudiantes:²¹

“A mí sí me es muy importante entender, en general, el espacio de formación (...). Muy lejos de la lógica de las verticalidades, me gusta más pensar que somos personas en el pleno de nuestra condición humana, reunidos en un espacio por “x”, “y” y “z”, (...) porque creo que estamos en este lugar de absoluto privilegio [la universidad] decidiendo qué vamos a hacer con eso y, en ese sentido, me interesa más pensar en compañeros, no futuros compañeros, son compañeros en este mismo momento, son personas con las que compartes el espacio académico que es la universidad. Me gusta pensar que hay que transformar lo meramente académico a lo universitario, en este sentido de una universidad pública, espacio de libertades, espacio de críticas, espacio de muchas cosas que implican libertad intelectual. En ese sentido, los pienso mucho [a sus estudiantes], más bien como compañeros (...). Pero llega un momento en donde eso adquiere un tono más profundo porque el esfuerzo es para verlos ser filósofos, eso es lo que sí se vuelve una especie de objetivo en el esfuerzo docente. No me interesa que saquen buenas calificaciones (...) si antes, durante o después no logran la experiencia de un pensamiento filosófico. (...) desde esa perspectiva, entonces, mi objetivo es verlos romper su posición pasiva de alguien que quiere ser iluminado por alguien que seguramente es un iluminador, y entonces se vuelven escépticos porque ya entendieron que la universidad la van a construir produciendo ellos mismos sus saberes y los espacios de acción de sus saberes (...)”. (E4-1).

²¹ Esta pregunta no estaba contemplada así en el guión. Se derivó a partir del discurso del profesor en el momento de realizar la entrevista.

Para este profesor resulta de vital importancia reconocer a sus estudiantes como sujetos activos en la construcción de su saber. Esto le implica alejarse de modelos que promueven una verticalidad en la que el profesor y los estudiantes ocupan diferentes niveles, ya que algo así implicaría pensarlos como agentes pasivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este profesor reconoce a sus estudiantes como personas, le gusta representárselos como compañeros con los que posee una tarea en común que está relacionada con el propósito de la universidad de ser un espacio para fomentar la libertad intelectual. No obstante, también ha tomado conciencia de que todo ello se da al abrigo de la intención de la institución de formar filósofos, y de que ése es el objetivo del docente de Filosofía.

En esta misma línea, otro profesor nos comenta cómo percibe la relación que guarda con sus estudiantes:

“Por ejemplo, yo me relaciono con mis alumnos de tal manera que no hago distinciones jerárquicas de ‘Soy Doctor’ o ‘Yo soy X’, pero sí humanas, en el sentido de ‘Somos seres humanos, entonces tú eres un ser humano, una persona que merece todo el respeto y la dignidad’, o sea, naturalmente somos seres humanos, no por grados académicos ni por conocimientos. Entonces, los trato así y trato de hacerlos sentir así en todas las ocasiones. Curiosamente, algunos me han dicho que se sacan de onda porque el trato regular es de ‘Tú eres estudiante, yo soy Doctor’, estas divisiones, ¿no?, estas jerarquías, estas diferencias. Entonces, cuando se encuentran conmigo, hay gente que no sabe cómo reaccionar (...) y yo les digo ‘Tú, normal, o sea, compórtate normal. ¿Qué eres? ¿Un grosero, normalmente? No, ¿verdad? ¿Eres un maldito, normalmente? No. Entonces eres un ser humano que trata con otro ser humano, que conoce a otro ser humano. No todos lo hacen porque, obviamente, hay un orden de la realidad en esta facultad y en otras áreas de la realidad que ya tienen estamentos establecidos, prácticas, divisiones. Y yo, al menos con los alumnos, empiezo por establecer un trato normal, porque sé que la parte moral, la parte del respeto te la tienes que ganar, entonces no llevo por decreto pidiendo que me den algo que no me he ganado o algo que yo no les he demostrado, y sé que solitas se van a ir dando las cosas. Ése es el tipo de relación que yo guardo con mis alumnos. Obviamente, si veo que llega alguien que se pone muy, muy grosero, le digo ‘Oye, discúlpame, pero pues ¿qué te hice?’, marco límites,

ayudo, pero es un poco así de que, más que establecerlo de entrada, que se vayan dando las cosas, y cuando lo obtienes es más genuino, incluso duradero". (E1-2).

Este profesor también busca la manera de establecer relaciones de horizontalidad, en el entendido de que sus alumnos son seres humanos como él, así los reconoce, así se los representa y así los trata. Él ha observado que estas relaciones de horizontalidad no son frecuentes en el mundo académico, y eso se refleja en el hecho de que algunos estudiantes no saben cómo reaccionar cuando el profesor les brinda un trato que no se basa en el reconocimiento de grados académicos. De igual forma, él asume que, para recibir el respeto de sus estudiantes, tiene que comenzar por brindarles eso mismo, por lo que, con base en un trato cotidiano de esta índole, se van construyendo vínculos que tienen su origen en el reconocimiento hacia el Otro y a su dignidad humana. A pesar de ello, no faltan casos en los que algún alumno se muestre grosero, pero el profesor apela al diálogo para solucionar esos conflictos propios de todas las relaciones humanas. Esta actitud permite que se consoliden interacciones más gratas, genuinas y duraderas con sus estudiantes.

Continuando con estas representaciones, otro docente nos comparte la preocupación que siente por sus alumnos:

“Creo que es muy buena [la relación que tiene con sus alumnos dentro y fuera del aula], y aquí sonaré muy inmodesto, pero creo que es muy buena porque hay una cosa, y esto sí lo digo con toda sinceridad, me preocupan mis alumnos. No quiero darles sólo teoría, no quiero darles sólo conceptos bien pensados, sino que más bien me motiva a darles lo que les doy porque quiero compartir con ellos lo que significó también para mí saliendo de aquí, y, eventualmente, que de eso que les pueda decir les pueda servir algo para que, eventualmente también tengan una muleta desde la cual apoyarse para afrontar ese reto. No les puedo garantizar un porvenir próspero y magnífico, quizá pueda ser, incluso, adverso pero, por lo menos, que lo que les ofrezco les sirva, insisto, como un apoyo, como un bastón o como un trampolín para que ellos salten y brinquen hacia algo mejor, y, en ese sentido, me preocupo por ellos, más o menos los ubico, sé sus nombres, me acuerdo de lo que trabajan, los escucho y, en la medida de lo posible, pues voy viendo por dónde”. (E3-1).

Este profesor hace referencia a la preocupación que siente por sus alumnos en la medida en que está consciente de los retos que les depara la vida profesional, mismos que será difícil que puedan enfrentar de manera exitosa si su aprendizaje solamente se limita a la asimilación de conocimientos de carácter teórico. El profesor, entonces, ha comprendido que necesita compartir su experiencia con los estudiantes, en el entendido de que ésta puede servirles de apoyo para cuando se les presente algún obstáculo al momento de ejercer su profesión. Para poder llevar a cabo este propósito de ser un apoyo para sus estudiantes, el profesor ha aprendido a construir vínculos con ellos, como él mismo refiere, ubicándolos, sabiendo quiénes son, conociéndolos, identificando sus intereses y lo que están desarrollando, en suma, escuchándolos.

Vemos entonces, mediante estos fragmentos de entrevistas que, para los profesores de Enseñanza de la Filosofía, sus estudiantes tienen un significado muy importante: los reconocen como personas, como seres humanos, y como sujetos que están en formación y a los cuales hay que acompañar en su proceso formativo, sí, con una direccionalidad definida por los objetivos de la asignatura y de la carrera, pero también posibilitando que surjan las condiciones idóneas para que sean partícipes activos de su propio proceso de aprendizaje.

Se busca, en última instancia un perfil de egreso -más o menos implícito, porque no se encuentra descrito como tal en los programas de estudio, pero los profesores tienen claridad en cuanto a él- que coincida con la idea de un filósofo docente que ha aprendido a pensar por sí mismo, a ser el constructor de sus saberes, a cuestionar el lugar que históricamente se le ha asignado a su gremio en relación con la docencia y, en suma, a tomar conciencia activamente de su rol en ese gran Todo que representa la Enseñanza de la Filosofía. Los aspectos relacionados con los estudiantes que los profesores tienen en cuenta para este perfil tienen que ver con la idea, más o menos generalizada y fundamentada en su propia experiencia docente, de que los estudiantes han atravesado por una serie de vivencias en el ámbito escolar que podrían estar representando algunos obstáculos para desarrollar el pensamiento libre y autónomo (mitos respecto de lo que es la práctica filosófica, relaciones autoritarias entre profesores y alumnos, la pasividad en los procesos educativos, y la idea de que la Filosofía sólo puede enseñarse en las aulas de los bachilleratos).

Entonces, los profesores buscan, a través de los contenidos que organizan para la asignatura y de su propia actitud hacia los estudiantes, reducir o, en el mejor de los casos,

eliminar estos obstáculos para fomentar un clima propicio en lo que respecta a la consecución de los objetivos de la materia. Esto último, nos parece crucial, es decir, la actitud de los profesores hacia los estudiantes tendiente a un acercamiento genuino y respetuoso hacia ellos para poder acompañarlos mejor en sus procesos de aprendizaje.

Creemos que para los profesores resulta fundamental operar una transformación en la noción de autoridad en el aula. Históricamente, éste es un fenómeno reciente en los espacios de Educación Superior, que se deriva de las críticas que ha recibido la escuela tradicional burocrática: ahora, la autoridad del docente se detenta, no con base en mecanismos de intimidación o de discriminación hacia los estudiantes, sino a través de otros dispositivos de relación, como pueden ser el respeto, la empatía y la afabilidad (Núñez; 2015).

Pasando al último punto que abordó la investigación de campo, recordemos que éste está dado por **el contexto institucional** que envuelve a la asignatura, mismo que **aparece aquí como una red de significados, dispositivos y procesos de aculturación que inciden directamente en los roles que desempeñan los profesores y los estudiantes** al interior de los espacios en los que se teje la trama de Enseñanza de la Filosofía. Aquí se dividen las opiniones de los profesores, pues hay quienes consideran que la Facultad de Filosofía y Letras y, en especial, el Colegio de Filosofía provee de los apoyos necesarios para llevar a buen término a la asignatura, mientras que otros estiman que estos apoyos son casi inexistentes o no son los adecuados. También hay profesores que piensan que, si bien, los apoyos no son totales, también se requiere de la participación colectiva de docentes y estudiantes para lograr fortalecer a la asignatura.

La relación entre Enseñanza de la Filosofía y el Colegio de Filosofía no está exenta de tensiones y conflictos, pero algunos profesores consideran que éstos son producto de la angustia que generan los desacuerdos que tienen lugar cuando la comunidad trata de establecer el diálogo y llegar compromisos específicos. Por lo que, **Enseñanza de la Filosofía no es sólo una asignatura más en el Plan de Estudios, sino que representa, también, un espacio de reflexión sobre el quehacer del filósofo** en los tiempos actuales. Vemos, entonces, cómo **una asignatura puede tener un peso gigantesco en el devenir de una profesión**, pues es capaz de movilizar a la colectividad que la integra.

Ahora bien, en este punto nos parece importante retomar lo que mencionamos al principio de este apartado respecto del **análisis curricular** que se realizó previo a la investigación

de campo y mostrar su relación con ésta, con el fin de comprender, de una manera más holística, todos los factores que intervienen en el caso que estamos analizando, que es, propiamente, Enseñanza de la Filosofía.

TABLA 9
ANÁLISIS CURRICULAR Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO
 (Elaboración propia)

	SIMILITUDES	DIFERENCIAS
OBJETIVO GENERAL	El programa oficial de Enseñanza de la Filosofía del plan de estudios de 1998, los programas de los profesores y los resultados de la investigación de campo coinciden en que la asignatura se configura como un espacio para reflexionar sobre lo que implica enseñar filosofía.	El programa oficial del plan de 1998 no refleja la pluralidad de significados que encontramos en los programas de los profesores y en los resultados de la investigación de campo respecto de la finalidad de la asignatura. Dicha gama de significados muestra los alcances que ésta puede contemplar como espacio para la formación inicial.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	El análisis curricular muestra que cada curso posee objetivos específicos que lo diferencian de los demás. Esto también se evidencia en los resultados de la investigación de campo, pues ellos nos permiten observar que la definición de los objetivos específicos depende de las representaciones de cada profesor.	En el currículum real existen algunos objetivos que no se describen en los programas de estudio, como aquellos que tienen que ver con suscitar reflexiones en torno al campo profesional del filósofo en la actualidad, los retos que presenta el mercado laboral, la inercia que ha caracterizado las prácticas de la enseñanza de la Filosofía, y la necesidad de construir vínculos entre el filósofo y la sociedad.
CONTENIDOS	Los programas de los profesores y los resultados de la	En el currículum real, los contenidos se diversifican; los

	<p>investigación de campo coinciden en la incorporación de contenidos relacionados con aspectos didácticos de la formación inicial de los filósofos, como pueden ser elementos relacionados con la planeación de clases, la elaboración de materiales, teorías del aprendizaje, etc.</p>	<p>profesores pueden integrar algunos que no están contemplados en los temarios, o bien, dar mayor peso a determinados tópicos por considerar que se requiere de mayor tiempo para su revisión y aprendizaje.</p>
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>Los criterios de evaluación descritos en los programas presentan diferencias entre sí, lo cual es consistente con los resultados de la investigación de campo, que muestran que cada profesor elegirá criterios de evaluación en función de los contenidos que impartirá en su curso.</p> <p>Tanto en el currículum formal como en el currículum real, la evaluación es de carácter formativo y sumativo. La evaluación diagnóstica no fue detectada.</p>	<p>Uno de los programas contempla exámenes finales como criterio de evaluación, pero los resultados de la investigación de campo arrojaron que ningún profesor los aplica.</p> <p>El currículum formal ve a la evaluación como mecanismo para informar del logro de los estudiantes, mientras que el currículum real nos muestra que también posibilita la retroalimentación y la reflexión en ellos.</p> <p>La investigación de campo devela la existencia de indicadores formales e informales del logro de los estudiantes, mismos que están ausentes en los programas de estudio.</p> <p>En el currículum real, la evaluación cumple una función de recopilación de información que permite a los profesores tomar</p>

		decisiones sobre el rumbo de la asignatura.
ESTRATEGIAS DOCENTES	Las estrategias docentes muestran grandes variaciones de un curso a otro, tanto en los programas de estudio como en su puesta en marcha. La investigación de campo revela que cada profesor tiene un estilo propio para impartir su clase, pues los contenidos que se abordan no son los mismos; como cada curso atiende diferentes contenidos, las estrategias docentes también presentan disimilitudes. Aquí, la constante está en la presencia de esa diversidad.	Ninguno de los programas recupera la riqueza de las estrategias que los profesores ponen en marcha al momento de impartir sus clases. Los programas sólo describen de manera general la forma en la que los profesores planean trabajar (con lecturas obligatorias, trabajos de investigación, etc.). Pero el despliegue de recursos que realizan es de una índole infinitamente más compleja, que va desde el aprendizaje basado en problemas, el uso del humor para dotar de sentido y significado al contenido, propiciar el cuestionamiento en el pensamiento de los alumnos, hasta las funciones de tutoría que los profesores realizan para orientar el aprendizaje de los estudiantes. Esto se debe, quizá al formato establecido para los programas oficiales.

Podemos observar que en el currículum real se despliegan factores que intervienen en los procesos de enseñanza y que no aparecen en los documentos oficiales. Si bien, estos últimos tienen una función orientadora de la línea que habrá de seguir un curso, tal directriz no alcanza a nombrar todos los elementos que se conjugan en el mismo. Es muy probable que el formato de los programas oficiales sea el causante de tal limitación, sin embargo, esto nos llevaría a sopesar la pertinencia de otro tipo de formatos para presentar los

programas de estudio, con el fin de que puedan recuperar, cada vez más, todos los componentes, procedimientos y medios a considerar para la impartición de una unidad de aprendizaje.

Es importante destacar que, si bien el análisis curricular arrojó inconsistencias en la relación que debe atravesar a los objetivos, los contenidos, la evaluación y las estrategias docentes, la investigación de campo revela que **tal articulación sí se hace presente en el currículum real** y que todos estos elementos se encuentran vinculados teniendo como base las representaciones del profesor que configuran el carácter de la asignatura.

Por último, cabe señalar que este recorrido nos ha permitido contemplar el panorama de Enseñanza de la Filosofía, y entenderla como un entramado complejo en el que interviene toda una gama de circunstancias, componentes, ingredientes y factores que es preciso tener en cuenta para comprender el caso que nos ocupa.

6.2 Aportes de la investigación al Campo de la Formación Inicial, y, en general, a la Teoría de la Formación.

En un intento por acotar de qué ha servido este recorrido, es decir, cuáles han sido los aportes de la presente investigación a la teoría de la formación y, en particular, al campo de la formación inicial, realizamos las siguientes consideraciones:

En primera instancia, el hecho de haber podido rastrear, a través de los desarrollos teóricos de Pedro Ahumada, **el concepto de formación inicial** como preparación que se da a los estudiantes de una licenciatura para el futuro ejercicio de la docencia, **posibilita tomar conciencia de que la práctica docente es una actividad para la cual hay, efectivamente, que formarse**; y que esto no puede darse solamente sobre la marcha, cuando ya se es profesor, ya sea mediante cursos de actualización, o bien, a través de la experiencia. Es decir, se trata de reconocer **la necesidad de construir un espacio que permita al estudiante de una licenciatura tomar conciencia de todo lo que entraña una de las múltiples opciones que hay para él en el campo laboral: la enseñanza.**²²

²² Posteriormente, cuando abordemos el punto 6.7 que incluye una serie de reflexiones para profesionales del campo de la Pedagogía, mostraremos **una reformulación del concepto de Formación Inicial** a partir del análisis de los resultados de la investigación de campo. Esta nueva definición constituye, a nuestro parecer, **uno de los principales aportes que realiza este trabajo al campo de la Formación y de la Formación Inicial**;

Una de las situaciones que más llama la atención en este punto es que el currículum formal de la carrera de Filosofía solamente contempla una asignatura con este objetivo explícito. Aunque, si lo pensamos desde esta línea, resulta inaudito que, mientras una carrera como Filosofía dedica, por lo menos una asignatura a la formación inicial en su plan de estudios, **licenciaturas como Pedagogía no la contemplan**. En esta última hay espacios para aprender sobre cuestiones de didáctica, pero, como tal, **no hay una materia dedicada a la Enseñanza de la Pedagogía** o la enseñanza de saberes pedagógicos. ¿Quién forma a los pedagogos para enseñar cuestiones relacionadas con su disciplina? ¿Se asume que una destreza tal se adquiere con base en la práctica?

Esto nos lleva a pensar en **la imperiosa necesidad de construir y fortalecer una cultura de la formación inicial** en todas las profesiones.

Cabe señalar que realizar la investigación documental para **el Estado del Conocimiento** permitió saber que **no había investigaciones que se acercaran a este fenómeno desde la metodología de estudios de casos**, por lo que, atrevemos a pensar el problema desde una mirada como ésta, nos llevó a conocer y comprender la asombrosa riqueza que ofrece el análisis de la singularidad, la unicidad y la particularidad; además, proporcionó los elementos necesarios para reconocer múltiples formas de hacer en la construcción del significado de una asignatura, así como nuevas y diferentes situaciones del acto de enseñanza. Tal pluralidad de prácticas y significados conduce a pensar que, **cuando se realiza investigación, se emprenden trayectos que llevan a conocer otras veredas**, nuevas rutas que dirigen y orientan hacia el fortalecimiento de la propia visión, a su madurez; se discierne, finalmente, que el acercamiento a la Otredad ofrece la extraordinaria ocasión de tomar contacto con el mundo y aprender de él.

Esta posibilidad de lograr un acercamiento cuasi microscópico a la situación de la formación inicial en Enseñanza de la Filosofía, a través del contacto con esas realidades complejas y heterogéneas que se emprendió gracias a la metodología de estudios de casos, posibilitó llegar a la conclusión de que **el sentido y la forma de una asignatura están en función directa de la representación del profesor que la imparte**. Claro, influyen otros elementos, como la cultura institucional y las prescripciones del currículum formal; no obstante, **lo que va a determinar el sentido de una asignatura** –como es el caso de Enseñanza de la Filosofía- **son las representaciones que los profesores tienen**

no obstante, consideramos pertinente reservar su exposición para ese momento porque representa la cumbre de este proceso y se entrelaza con los aspectos que necesitamos plantear en dichas reflexiones.

respeto de ella. Éstas actúan, a su vez, como un entramado cultural sobre el cual descansa la especificidad de la materia, es decir, como tramas de significaciones (Geertz; 1987) que se expresan en el discurso de los docentes. Es el análisis de la cultura el que sirve de referente para comprender la heterogeneidad que subyace en las representaciones que ellos tienen respecto de los conceptos de Filosofía, Enseñanza, Didáctica, Evaluación, y otros campos relacionados con la formación inicial. No es que la cultura pueda ser reducida únicamente a la categoría de entidad causal de lo que los sujetos hacen cuando interactúan con otros miembros de un grupo social, sino que se trata de sistemas de signos que pueden ser interpretados a la luz de un contexto particular que admite la descripción de sus acciones en forma inteligible (Geertz; 1987). Lo que cada profesor expresa en su discurso, más que el producto de su conformación cultural es también un relato que solamente puede comprenderse cabalmente teniendo en cuenta su contexto de enunciación. Por supuesto, en esta investigación, al no implementar un tratamiento metodológico de carácter etnográfico, no contamos con todos los elementos que nos permitirían mostrar esa imagen en su totalidad. Apenas tenemos algunas piezas del rompecabezas, sin embargo, consideramos que lo que éstas nos alcanzan a develar posibilita tener presente a esta urdimbre y comprender lo dicho por los docentes dentro de esos marcos semióticos. Que cada uno de ellos posea una representación única o distinta de la de sus colegas en relación con los conceptos pilares de la formación inicial es, por supuesto, un fenómeno cultural, si entendemos a la cultura como “un conjunto de sistemas simbólicos que tienen situados en primer término el lenguaje, las reglas (...), las relaciones económicas, el arte, la ciencia y la religión. Estos sistemas tienen como finalidad expresar determinados aspectos de la realidad física y de la realidad social, e incluso las relaciones de estos dos tipos de realidades entre sí, y las que estos sistemas simbólicos guardan los unos frente a los otros” (Mauss; 1971: 20). Así, la dimensión cultural del docente se constituye como una poderosa fuerza en la conformación de una asignatura, mucho más allá de todo lo que pueda estar prescrito en el currículum formal que la orienta.

De ordinario, se piensa que esto ocurre al revés, es decir, que, si bien el profesor es un factor determinante en el desarrollo de un curso, lo que en realidad produce su ordenamiento está dado por el currículum formal y la institución donde imparte sus clases. Esto es porque se tiende a esperar que la prefiguración del currículum formal incida de manera directa y cuasi prescriptiva sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas. A menudo, los tratados sobre formación advierten al profesor que debe dominar saberes específicos para poder elaborar programas de estudio o llevarlos a

la práctica, incluso hay desarrollos teóricos que analizan el problema del docente como mero operario de los programas de estudio. Pero **lo que nos mostró esta investigación consiste en la fórmula contraria: lo que es determinante en la estructuración de la asignatura está dado por las ideas previas de los profesores que la tienen a su cargo**, en lo que respecta a los saberes disciplinares, la práctica profesional, su representación acerca de la inserción de sus colegas en el campo laboral, y, en suma, todos los elementos que inciden en la construcción humana que se realiza a través de las actividades de formación. Claro que no dejamos de considerar que el currículum formal y el contexto institucional tienen gran importancia en la conformación de estas prácticas, sin embargo, es la representación de los profesores la que prevalece como elemento estructurante de la formación inicial en esta asignatura.

Otra aportación que este trabajo realiza al Campo de la Formación Inicial reside en el hecho de que **el Estado del Conocimiento arrojó la ausencia de trabajos en el contexto filosófico en lo que corresponde a este tema**, es decir, **no había un precedente del cual se tuviese noticia respecto de cómo los filósofos se forman para las cuestiones de Enseñanza** que entraña su quehacer profesional. Por supuesto, la Filosofía de la Educación posee innumerables trabajos que nos hablan acerca de lo que *debe* ser la Enseñanza de la Filosofía, pero no había una investigación que se dedicase a tratar de comprender la conformación de sus prácticas. Consideramos que **esta investigación representa un punto de partida, no desde el deber ser de la Enseñanza de la Filosofía, sino desde lo que es**, para poder pensar sus rumbos, sus piezas, sus componentes, sus fundamentos, su configuración y su organización. Ha sido una senda inexplorada, un camino emprendido desde un tratamiento inductivo que comienza por centrarse en un caso particular, para describir sus pormenores, sus excepcionalidades, especificidades y peculiaridades, arribando a la comprensión de un Todo que ahora se nos aparece claramente como una urdimbre de significados variados y complejos cuya comprensión es indispensable para poder pensar el presente de la formación inicial de los filósofos y su pronóstico.

Por último, cabe resaltar que, **esta investigación pretende sumarse a la variedad de trabajos que se han propuesto decir algo sobre el tema de la formación**, mismos que hemos descrito también en el Estado del Conocimiento. No creemos en verdades absolutas y en métodos únicos de acercamiento a la realidad. Entendemos, más bien a la investigación como una mirada particular sobre un problema que el mismo investigador ha

construido. En ese sentido, cada investigación sobre el tema de la formación representa una mirada singular que intenta explicarla desde referentes únicos. Cada una de estas miradas aporta **algo nuevo**. Esta investigación pretende ser **una construcción complementaria que represente un punto de partida para quienes quieran continuar pensando sobre ello**. En última instancia, consideramos que el tema de la Formación es una fuente inagotable para la producción de conocimiento, debido, precisamente, a que cada sujeto investigador opera **un acto de creación** al tiempo en que es capaz de efectuar una mirada insólita y construir otros senderos, unos nuevos.

Es importante añadir que, cuando este trabajo comenzó, en numerosas ocasiones se visitó la Coordinación del Colegio de Filosofía con el fin de obtener información acerca de los procesos inherentes al fenómeno que nos interesa aquí. Nos enteramos de que se estaba preparando un documento que buscaba hablar sobre el tema de la Enseñanza de la Filosofía, lo cual deja ver que es algo que también despierta su interés y preocupación. Es así como **esta investigación puede ser también de gran utilidad para el campo filosófico**, por cuanto trata de devolverle a éste una imagen de lo que entraña su formación inicial. **Este trabajo busca tender puentes entre la Filosofía y la Pedagogía**, para generar espacios de pensamiento y apuntar hacia una cultura de la formación inicial. **Se trata de un aporte interdisciplinario e intercultural** que, tal vez, algún día pueda concretarse en una **transdisciplina que tenga por objetivo la construcción y consolidación de una Didáctica Específica para la formación inicial en Filosofía**. Esta investigación **es un diálogo entre la Pedagogía y la Filosofía**, y, como todo diálogo, pretende basarse en una dialéctica de reciprocidad. La Filosofía nos ha arrojado luces sobre el tema de la formación inicial que ocurre al interior de ella, y nosotros pretendemos contribuir con una mirada, desde la Ciencia Pedagógica, a la Enseñanza de la Filosofía.

Es así como intentamos cumplir uno de los propósitos expresados en la introducción a este trabajo, a saber, el de impulsar un intercambio cultural entre estos dos campos de conocimiento. Hemos podido ver, a través de los resultados de esta investigación, que mucho de lo que constituye a Enseñanza de la Filosofía no está escrito en los documentos oficiales, y ello se debe, en buena parte, a la influencia de determinados marcos culturales que se hacen presentes en toda intención educativa. Se trata de referentes que podrían escapar a las representaciones conscientes de sus actores, pues ése es también un rasgo característico de la cultura (Taba; 1974).

Reconocemos, entonces, la existencia de una inmensa variedad de aspectos culturales en las prácticas de los docentes de Enseñanza de la Filosofía, no obstante, es importante asumir en este punto que nuestro análisis no ha logrado recuperar la inmensa mayoría de ellos, debido a que para tal objetivo quizá se requería otro tipo de acercamiento. Aquí, hemos rescatado los discursos de los profesores y hemos intentado comprenderlos de tal manera que nuestra interpretación no se distancie de lo que ellos han enunciado, sin embargo, es importante resaltar que un análisis más completo y enriquecedor debe partir del desentrañamiento de las estructuras de significación a la luz de las cuales se produce cada frase (Geertz; 1987). Se requeriría, entonces, determinar el campo sociocultural en el que se insertan estos discursos y, si bien tenemos presente un poco del contexto que rodea a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, harían falta más esfuerzos para poder acercarnos a tal cometido. Muy probablemente, un enfoque etnográfico habría podido ayudarnos a salvar tal escollo, pero implicaba un modo-de-hacer y de conocer diferente del que nos ofreció el estudio de casos y gracias al cual hemos podido lograr este primer atisbo en torno al fenómeno de la formación inicial.

6.3 Propuestas realizadas por los profesores de Enseñanza de la Filosofía para consolidar la formación inicial

Ningún trabajo de investigación podría concluirse sin atisbar nuevos caminos para pensar sobre los temas que ha sacado a la luz. En este sentido, se piensa en la posibilidad de consolidación y fortalecimiento para un espacio como Enseñanza de la Filosofía. Sin embargo, esto no se ha dado en solitario. Durante la realización de las entrevistas tuvo lugar una situación tan inesperada como enriquecedora. Aunque en el guión no se incluyó alguna pregunta dedicada a explorar lo que los profesores podrían considerar como propuestas de mejora para este espacio curricular, cada uno de ellos enunció algunas de ellas, mismas que se ha decidido rescatar en este apartado por considerarlas como horizontes dignos de ser pensados.

Uno de los profesores expresa **la necesidad de ampliar la formación inicial en el plan de estudios:**

“Yo creo que por lo menos un año [de Enseñanza de la Filosofía] sería útil, sobre todo, considerando que el número de horas frontales es de dos a la semana, eso quiere decir que, durante dieciséis semanas, sólo hay treinta y

dos horas de clase frontal, treinta y dos horas de clase es menos de dos días completos para enseñar a enseñar filosofía (...)" (E3-2).

Para este docente, **la asignatura, tal como está ahora, presenta varias limitantes de tiempo**, por lo que sería necesario pensar en **ampliar su carga horaria**, probablemente en un curso ulterior, de tal manera que el plan de estudios considerase la posibilidad de estructurar un espacio seriado para ella, con el fin de que se tuviese por lo menos un año para trabajar sobre sus contenidos.

Otro profesor propone más alternativas:

"Yo lo que pensaría es que la Licenciatura tuviera como dos salidas: investigación y docencia. Eso podría ser interesante. No sé si se podría construir o generar una licenciatura de docencia en Filosofía. Hay países que la tienen. Que no estaría mal, en verdad, creo que estaría bastante bien. Pero, ahorita no se ve, en ciernes, algo así, tampoco creo que, en ciernes, se divida la licenciatura en investigación y docencia, ¿no? Pero sí sería necesario algo así, porque, en verdad, los alumnos..., bueno, por mi experiencia, no ven dónde va a ser su mercado laboral. Les gusta la licenciatura, les gusta la filosofía, les apasiona, pero no, no saben dónde van a trabajar y en verdad sufren mucho por eso. Y cuando empiezan a tener clases sufren más" (E2-1).

Para este docente, una buena medida consistiría en **pensar que la Licenciatura en Filosofía se bifurcase en dos líneas de especialización: una para la docencia y otra para la investigación**. O bien, piensa en la posibilidad en **construir una licenciatura de docencia en Filosofía**. Esto nos habla de la importancia que él confiere al tema de la enseñanza de la Filosofía. Es cierto que actualmente existe el Programa de Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) y que Filosofía se encuentra contemplada en uno de sus campos de conocimiento, pero la MADEMS resulta insuficiente si tenemos en consideración que:

1. Para poder acceder a ella, los estudiantes necesitan obtener el título de Licenciado en Filosofía, lo que supondría que, en caso de que algunos no quisieran emprender un programa de posgrado, se quedarían sin los procesos de formación inicial que se ofrecen a través de la MADEMS.
2. La MADEMS contempla sólo a la enseñanza en el nivel medio superior. No obstante, por lo que pudimos constatar a través de la investigación de campo, la enseñanza

de la Filosofía trasciende estos espacios y se inscribe en una pluralidad de campos de acción y de ámbitos laborales.

Así, **la propuesta del profesor, de la creación de una licenciatura en docencia en Filosofía implicaría procesos distintos a los que de ordinario se trabaja ya en la MADEMS.** Aunque, en opinión de este docente, es muy probable que un proyecto de creación como el que propone no vea la luz a corto plazo, como tampoco ve viable que ocurra la bifurcación de las líneas profesionalizantes. De lo anterior, podemos inferir que la propuesta del profesor se encuentra en la línea de la creación de más espacios para la formación inicial de los futuros filósofos.

La propuesta del docente no se queda en la enunciación de estas necesidades. También apunta lo siguiente:

“No creo que pase con los filósofos el consenso. O sea, la institución filosófica mexicana está muy unida al príismo y funciona como en las estructuras políticas del príismo, o sea, siempre tiene que haber un líder, alguien que gestione el grupo; es como muy claro entre los filósofos. En México no somos como de asambleas, por ejemplo, (...) entonces, alguien de avanzada tiene que estar arriba, tiene que tener la capacidad y la autoridad y el poder de autoridad para determinar que hay que modificar cosas (...). A veces, los alumnos, en las posiciones políticas que adoptan, se nota mucho conservadurismo de su parte, es decir, ante una posición política, una cuestión de la institución (...), la mayoría adopta una posición conservadora (...), eso demuestra claramente la forma en que enseñamos en la institución. La institución se tiene que proteger, y entonces, al momento en que los alumnos discuten algo político de la institución, ellos adoptan esa posición conservadora. Digo, no está mal tener una posición conservadora, en ciertos casos, pero no son experimentales, y tampoco abren, en las discusiones, las vías a que se tome una decisión comunitaria. Yo sí creo que tiene que haber alguien un poco arriesgado, que tome una posición y que todo mundo le siga, porque si no, la enseñanza de la filosofía va a quedar más o menos igual. Tú ves los discursos, más o menos del siglo XIX para acá, de los filósofos sobre enseñanza de la filosofía, y tienen las mismas posiciones. (...) ¿Por qué están en las mismas posiciones? (...). No hay discursos para generar otro tipo de cuestiones” (E2-2).

Uno de los aspectos problemáticos que este docente logra discernir nos muestra una imposibilidad para el establecimiento de un consenso entre la comunidad de profesores del Colegio de Filosofía para la modificación de espacios curriculares como Enseñanza de la Filosofía. En su opinión, **la posibilidad de transformación a este respecto reside en el surgimiento de una especie de líder, alguien que logre constituirse en autoridad** (en la idea de que quien detente esta autoridad se estaría constituyendo como una guía, una orientación para el proceder de la comunidad), **y que logre trascender los conservadurismos que se han instaurado en la cultura de la Facultad de Filosofía y Letras**. Se requiere, en su opinión, de un líder que logre tener la fuerza de convocatoria necesaria para urgir a una transformación de la materia, y con ello, apuntar a una mayor consolidación de esta. En este sentido, lo que se precisa para una transformación de la estructura didáctica de Enseñanza de la Filosofía, en términos institucionales, es que emerja una figura que proponga su transformación. Aquí subyace, además el problema de la cultura como factor estructurante de las prácticas institucionales y educativas.

Otro de los profesores considera que no deberíamos “espantarnos” por el hecho de que, actualmente, el único espacio concreto para la formación inicial de los filósofos en el Plan de Estudios sea Enseñanza de la Filosofía, ya que, en términos de verticalidad y horizontalidad, la materia se encuentra ligada a otras asignaturas que pueden complementar su función. Veamos lo que comenta:

“Y hay otras todavía posibles, porque también existen en el plan de estudio unos que se llaman seminarios optativos, que tampoco están restringidos a ningún contenido. Son espacios para llevar a los alumnos, iniciarlos en la investigación, en las diversas áreas de la investigación filosófica. Entonces, lo que hacía falta también es que algunos profesores concientizáramos que nuestro trabajo para la impartición de la materia de enseñanza de la filosofía tenía que implicar el diseño y el desarrollo de proyectos de investigación para eso. Y una vez clarificado eso también se hizo posible el imaginar que algún seminario optativo pudiera estar dedicado a eso. Yo no lo he hecho, no he tenido esa oportunidad, ni lo he necesitado por el modo en que tomo y articulo las materias que imparto. Yo imparto [otras asignaturas], y Enseñanza, y los he podido vincular de tal manera que ahí mismo logro mantener el tema de la enseñanza de la filosofía siempre activo, y ligado en particular a la enseñanza de la historia de la filosofía. (...) La creatividad no se apaga; un plan de

estudios, a pesar de todos sus defectos tiene muchas virtudes como ésta, tiene un diseño de los bloques que conforman los distintos tipos de materias, que nos permiten muchas cosas. Todo es cuestión de lograr algunas claridades mínimas, incluso colectivamente. Cuando empecé a impartir la materia (...) también empezaron los otros profesores que actualmente la imparten, y el Coordinador nos planteó, desde el principio, la posibilidad de desarrollar la academia de Enseñanza de la Filosofía, precisamente para que no siguieran siendo esfuerzos sin ton ni son, especialmente para evitar que los profesores lo sintieran como una especie de castigo o triste suerte, y realmente nos ha permitido un desarrollo muy integral, tanto en lo individual como en lo colectivo” (E4-1).

Para este profesor, **los seminarios optativos no se encuentran restringidos a ningún contenido, por lo que pueden estructurarse con miras a la consolidación de los aspectos que se abordan en Enseñanza de la Filosofía.** Al mismo tiempo, considera que **los espacios curriculares dedicados a la investigación pueden actuar en favor de la asignatura** proponiendo proyectos para la producción de conocimiento en torno a ella. Otra alternativa la constituye **la posibilidad de que otras asignaturas se vinculen con Enseñanza de la Filosofía en el terreno del currículum real**, es decir, a través de las acciones que los docentes puedan implementar para relacionar dichos contenidos. Entonces, lo que se requiere es un trabajo colegiado que haga viable esta opción.

Como podemos constatar también en este punto, las posiciones y las propuestas de los profesores apuntan en diferentes direcciones. Podríamos pensar que se estructuran a partir de la interiorización que cada uno ha hecho del problema que actualmente representa la asignatura, y por ello sugieren diferentes caminos de acción.

Estas propuestas nos parecen sumamente rescatables; finalmente son posibilidades de continuar pensando el acto educativo en la carrera de Filosofía.

6.4 Propuestas para el fortalecimiento de Enseñanza de la Filosofía desde los resultados que arrojó esta investigación

Desde un posicionamiento personal, enunciamos las siguientes consideraciones:

- 1. Creemos necesario fortalecer los espacios de formación inicial, sobre todo en el plan de estudios**, de tal manera que éstos se incrementen, ya sea a través de asignaturas obligatorias, o bien, mediante seminarios optativos. Esto supondría una modificación curricular, pero es importante señalar, por lo que se ha podido inferir a partir de esta investigación, que **ello supondría todo un replanteamiento del perfil de egreso de la licenciatura en Filosofía**, con el fin de que los ámbitos de acción profesional puedan continuar clarificándose en la idea de proporcionar a los egresados mejores posibilidades para su inserción en la sociedad.
2. Consideramos de vital importancia que se dé **impulso a proyectos de investigación relacionados con el ámbito de la enseñanza de la filosofía**, pues es a través de la producción de conocimiento en este tema, que será posible discernir más y mejor los retos que enfrenta actualmente la inserción de los filósofos en el campo de la docencia. Asimismo, estos proyectos podrían explorar, de algún modo, las relaciones de verticalidad y transversalidad que median entre la asignatura de Enseñanza de la Filosofía y otros espacios curriculares, con el objetivo de poder proporcionar un panorama más amplio de la formación inicial que se brinda a los filósofos en la carrera.
- 3. El fortalecimiento del trabajo colegiado** en lo que respecta a los docentes de Enseñanza de la Filosofía y de otras asignaturas afines, definitivamente **se perfila como una práctica necesaria para la consolidación de la asignatura**. Si bien, alcanzar el consenso de todos los profesores no representa una alternativa viable, es posible que, implementando y experimentando nuevas estrategias para ello, se obtengan resultados positivos que beneficien a los estudiantes. Es cierto que en esta investigación aludimos al hecho de que la conformación de la asignatura depende en mayor medida de las representaciones del profesor que la imparte, pero también es verdad que consideramos que el **contexto institucional** en el que se desarrollan estos procesos incide con fuerza sobre ellos. **El trabajo colegiado supondría la posibilidad de articular estrategias y acciones para el fortalecimiento de la asignatura incluyendo a estos factores**. Se

trata de apuntar, como bien señala Hilda Taba, a que **la comunidad institucional se involucre en la conformación y estructuración del currículum** (Taba; 1977: 13), **con el fin de que los aprendizajes que éste promueva estén en consonancia con un proyecto educativo del cual formen parte todos sus actores**. El hecho de que la configuración de la asignatura dependa, en gran medida, de las representaciones de los profesores no es un acto prescriptivo, ni mucho menos. Es lo que arrojó la investigación de campo en un contexto institucional que privilegia la libertad de cátedra. No obstante, consideramos que **un mayor involucramiento por parte de la institución en estos procesos podría sugerir un rumbo más definido para fortalecer la Enseñanza de la Filosofía**. De lo contrario, tenemos diferentes visiones sobre la misma, que, sin posibilidad de reconciliarse o de encontrar puntos de confluencia, podrían llevar a que los estudiantes tengan una representación muy distinta, e incluso opuesta de lo que este quehacer implica. No se trata de homogeneizar las visiones, sino de partir de ejes en común que se diversifiquen en función de la línea de pensamiento del profesor, conservando así su creatividad y singularidad, pero dando continuidad a ciertas tendencias características del acto formativo en el campo filosófico. Cuando este trabajo está desarticulado, tenemos, por ejemplo, estudiantes que egresarán creyendo que lo importante es formarse para dar clases en bachillerato, mientras que otros carecerán de esta formación porque pensarán que el bachillerato no es la única opción de campo laboral, y que no era necesario prepararse para la docencia en ese nivel. En realidad, **si pensamos en una articulación holística, podríamos esperar lograr que los estudiantes egresen con las competencias necesarias para el ejercicio de la docencia en el bachillerato, pero, al mismo tiempo, cuenten con una mirada más amplia de lo que puede ser su campo laboral en lo que respecta a la enseñanza de saberes filosóficos y las competencias necesarias para llevar a cabo cualquier proyecto de esta índole**. El involucramiento de **la institución**, en materia educativa, **debe trascender la idea de que ésta se limita a verificar el cumplimiento de ciertos indicadores de ingreso y de egreso en lo tocante a la matrícula por carreras**, indicadores de carácter meramente cuantitativo, por cierto. Es de crucial importancia sobrepasar al enfoque eficientista de la educación, y transitar hacia una auténtica vinculación, de carácter cualitativo, entre todos los actores y los elementos que intervienen para saber qué está ocurriendo al interior de las aulas con los procesos formativos que son la razón de ser de la misma institución.

4. Resulta de vital importancia apuntar hacia el **trabajo interdisciplinario entre profesionales de la pedagogía y el Colegio de Filosofía**, entendiendo a éste como una posibilidad dinámica y dialéctica de construir nuevos desarrollos teóricos para el fortalecimiento de los saberes didácticos que habrán de orientar la formación inicial de los futuros filósofos.

Antes de concluir con este punto, **nos parece importante rescatar la importancia de los desarrollos teóricos de Hilda Taba** que hemos visto a lo largo del presente trabajo, como una oportunidad para pensar la estructuración de un currículum tendiente a reforzar la formación inicial del licenciado en Filosofía. Taba hace énfasis en la necesidad de un trabajo multidisciplinario que permita la clarificación de la intención que tiene el acto educativo para poder dirigirlo a buen puerto. Se trata de una serie de esfuerzos en los que los profesionales de un campo de conocimiento se ven en la tarea de construir el currículum de su disciplina a partir de una visión de conjunto, que es el resultado del análisis hecho desde diferentes referentes, como la psicología, la sociología, la antropología y la pedagogía. De esta manera, la selección de objetivos, contenidos y formas de evaluación podrá derivar en un diálogo multidisciplinario cuya principal bondad reside en la construcción de una lectura de las necesidades sociales realizada desde diversas ciencias que se sumarían, en este caso, a la visión filosófica del hecho educativo, no para determinarlo, sino para ampliar sus posibilidades de acción, inserción y transformación en la sociedad.

Como hemos mencionado algunos renglones arriba, **la propuesta teórica de Taba nos permite comprender, también, que los procesos de formación inicial no dependen exclusivamente de lo que se ha plasmado en los programas oficiales**, sin embargo, creemos que sería posible **trasladar la experiencia de los profesores de Enseñanza de la Filosofía al plano de lo formal**, para cuando sea viable la construcción de una modificación curricular de la Licenciatura en Filosofía, de tal manera que ésta contemplase a la Enseñanza de la Filosofía como uno de los ejes principales sobre los que giraría su plan de estudios.

Finalmente, cabe resaltar que los procesos educativos son inacabados. Siempre habrá oportunidades para fortalecerlos y mejorarlos, sobre todo por el hecho de que su evolución en el tiempo plantea que constantemente deberán ser sometidos a revisiones continuas y a procesos de reflexión que permitan construir nuevas interrogantes a partir de sus condiciones actuales, y, con ello, apuntar hacia el camino que conduzca a sus respuestas.

Como hemos venido resaltando a lo largo de este trabajo, la investigación que emprendimos aquí tuvo como principal intención rescatar los elementos que dan forma a Enseñanza de la Filosofía a través de sus actores principales: los profesores que la imparten. Claro que reconocemos que el papel que desempeñan los estudiantes es trascendental en todo ello, sin embargo, aquí hemos manifestado la creencia que tenemos acerca de que **la visión de los profesores es la que da forma a la mayor parte de los procesos que intervienen en la asignatura, de ahí que consideremos a éstos como el *quid* de esta**. Estos componentes, características y factores que han salido a la luz gracias a la investigación de campo, nos muestran una riqueza inagotable, de la cual podemos aprender todos los profesionales que nos dedicamos a la Educación y, en particular, quienes nos interesamos por el tema de la Formación y la Formación Inicial. No obstante, **ningún trabajo de tesis estaría completo sin que el sujeto investigador procurase ensayar algunas consideraciones finales** respecto de todo aquello que tuvo la oportunidad de conocer en el trayecto de la investigación. Es así como, a continuación, presentamos una serie de reflexiones dirigidas a quienes, consideramos, puede servir este trabajo, como un pequeño atisbo de todo lo que falta por conocer, por hacer y por decir sobre el tema que aquí nos ha ocupado.

6.5 Reflexiones finales para profesionales del campo de la Filosofía

En este punto resulta de gran importancia rescatar **el impacto que tienen los profesores que imparten la asignatura Enseñanza de la Filosofía en la formación de sus estudiantes**. Es verdad que los alcances de este trabajo no nos permiten, por razones de índole metodológica, contar con el testimonio de los sujetos en formación, no obstante, consideramos que la forma en la que los profesores estructuran sus cursos puede ofrecer a los futuros filósofos la ocasión de pensar sobre aspectos cruciales inherentes a su actuación en el campo profesional y, con ello, el espacio educativo se configura como un puente que conecta al estudiante con el conocimiento del mundo laboral e incide fuertemente en su vinculación con la sociedad. Los diferentes cursos de Enseñanza de la Filosofía son espacios educativos en los que se comunican sentidos y se generan significados respecto de lo que implica el papel del filósofo como docente o como agente de socialización de los saberes filosóficos, pues “la formación es una experiencia relacional” (Honore; 1980: 37). Las reflexiones que se suscitan en estos cursos están en posibilidad de contribuir al desempeño profesional de los futuros filósofos, toda vez que tienen por

objetivo fortalecer su formación inicial, lo cual podría traducirse también en un impacto positivo en la experiencia formativa que influirá decisivamente en el ordenamiento y en la disposición del estudiante como sujeto formador.

Los profesores de Enseñanza de la Filosofía comparten su experiencia profesional con los estudiantes, llaman su atención sobre los aspectos que hay que cuidar, tener en cuenta y considerar antes de involucrarse en un espacio educativo. Entre otras cosas, también están al pendiente de que los estudiantes aprendan a manejar los sinsabores que pueden experimentar cuando dan clases por primera vez, lo que constituye un intento por consolidar su autopercepción y su autoafirmación en este rubro. En suma, consideramos que la huella que los profesores de esta asignatura dejan en sus discípulos puede ser determinante en su futuro ejercicio profesional. Por ello mismo, también estimamos que resulta vital realizar investigaciones que permitan conocer y comprender mejor dicho impacto con base en el testimonio de los estudiantes.

Es pertinente considerar en este punto que **la formación docente de los futuros filósofos no sólo depende de los espacios reservados para la formación inicial en Enseñanza de la Filosofía**, sino que también se halla presente en las experiencias formativas que viven los estudiantes a partir del contacto y las relaciones que construyen con los diferentes profesores que conocerán a lo largo de su paso por la universidad. Éste es un factor determinante en la elección por la docencia como ejercicio profesional y en la conformación de las competencias y los estilos docentes que se desarrollarán posteriormente; así lo expresan algunos de los profesores entrevistados cuando se les preguntó qué situaciones habían determinado su incursión en la docencia:

“(…) me tocaron, en su mayoría, muy buenos profesores, entonces siempre aprendes de ellos” (E1-1).

“(…) El primer estilo que vas a adquirir para enseñar filosofía va a ser de aquellos estilos de los profesores de licenciatura que te gustaron, porque tiendes a repetir los estilos de los profesores que te gustaban a ti. Eso es bueno para mí porque a mí me gustaban profesores que eran muy dinámicos, eran graciosos y, al mismo tiempo, eran un poco desenfadados, aunque rigurosos teóricamente (…).” (E2-1).

Estos testimonios recuperan la experiencia que los profesores vivieron cuando fueron estudiantes y nos ayudan a comprender que la formación docente es un proceso que

reviste muchas aristas en la constitución de la identidad profesional del sujeto formador y que es necesario tratar de contemplar en toda su complejidad. Esto no sugiere que deba existir “un modelo” de docencia al cual deban ajustarse los profesores del Colegio de Filosofía para contribuir a la consolidación de dicha identidad, pues cada estudiante interpretará desde sus muy particulares referentes los rasgos que debe poseer “un buen profesor”; pero sí pone sobre la mesa la necesidad de realizar más investigaciones que nos permitan conocer el impacto que tiene el actuar de los profesores en la formación docente de los filósofos.

Pasando a otra reflexión, cabe señalar que en varios momentos de la investigación de campo (sobre todo en las narraciones que hemos rescatado de las entrevistas E2-1 y E2-2) pudimos apreciar la preocupación que algunos profesores de Enseñanza de la Filosofía tienen respecto de la vinculación que se requiere establecer entre los filósofos y la colectividad en sus diversos contextos, sobre todo en lo que atañe al campo laboral de éstos. Por supuesto, se trata de que el filósofo pueda tener la ocasión de contribuir con su práctica profesional a la resolución de diversos problemas sociales. Consideramos, en este punto, que una de las vías para fortalecer dicha vinculación reside en el diálogo entre disciplinas –como el que hemos intentado en el presente trabajo-, de tal manera que éste permita ampliar la visión de todas las ciencias que participen en él.

Creemos, asimismo, que cualquier disciplina que invisibilice los aportes de la Filosofía, está incompleta en sus representaciones sobre el mundo social, y, de igual forma, nos atreveríamos a sugerir a los profesionales de la Filosofía la posibilidad de estrechar, aún más, sus relaciones con otras ciencias que también se preocupan por el devenir del hombre ante los retos que plantea una época como la nuestra. Por supuesto, pensamos, de primera mano, en la Pedagogía, como el principal referente epistemológico de quien ha realizado esta investigación, aunque quizá sobra mencionar que los posibles vínculos con otras disciplinas entrañan posibilidades infinitas.

No se trata de que los pedagogos acudan al campo filosófico a tratar de normar y definir lo que ha de hacerse en materia educativa, ni mucho menos de esperar que los filósofos coincidan con una propuesta de ese tipo, que, realmente, no sería nada productiva, ni útil, ni efectiva en ningún aspecto. **Creemos que la Filosofía puede muy bien decidir sus trayectos**, los senderos que ha de ensayar y recorrer para continuar construyendo su historia en este país. Pero también pensamos que un recorrido de esa índole no tiene por

qué darse en solitario. El camino siempre será más humano y humanizante cuando se hace en compañía.

Esta investigación trata de ser, en algún sentido, una invitación para **que la Filosofía acepte dejarse acompañar**, quizá aún más, **por la Pedagogía** para emprender un viaje acerca de la polisemia que entraña la formación inicial de los filósofos y descubrir nuevos destinos. Filósofos y pedagogos tenemos aún mucho que decir, mucho por construir en torno al tema de la formación inicial porque, en ambos campos de conocimiento, reconocemos su importancia, trascendencia y relevancia, pues, finalmente, somos capaces de entenderla como la iniciación de los estudiantes en el mundo de la docencia; una iniciación de la que dependen muchas cosas, y que dejará una huella indeleble en cada individuo que viva esa experiencia, de ahí que la construcción de una **Didáctica Específica de la Enseñanza de la Filosofía** se nos presente ahora como un paisaje que acabamos de vislumbrar a lo lejos, un reto que habría que afrontar para fortalecer los procesos de formación inicial en esta disciplina. Un desafío que, insistimos, no tiene por qué encararse en soledad.

No queremos dejar de señalar la importancia que tiene para nosotros la voz de los filósofos cuando hablan de Educación y de Formación. Esperamos que este trabajo pueda contribuir a avivar en ellos, todavía más, el inextinguible deseo de seguir diciendo, de hacerse escuchar, de compartir sus reflexiones sobre el tema, y, en suma, de continuar construyendo conocimiento en torno a la experiencia formativa.

6.6 Reflexiones finales para profesores universitarios

Estimamos, de igual forma, que los procesos develados a lo largo de esta investigación pueden resultar del interés de los profesores que se desempeñan en las aulas universitarias, sobre todo por el hecho de que aquí se ha intentado poner de relieve la importancia que tiene atender a la formación inicial en cualquier carrera.

La complejidad que reviste el trabajo docente exige, a nuestro parecer, una preparación sólida, misma que no puede construirse únicamente sobre la marcha, ni esperar que los años frente a grupo sean todo lo que la conforme. La formación inicial nos parece, en este punto, un momento obligado de la Educación Superior pues, aunque los egresados de una

licenciatura no contemplan, de primera instancia, dedicarse a la función docente, nada garantiza que no incursionarán alguna vez en este ámbito a futuro. **Contar con asignaturas que muestren a los estudiantes algunos aspectos básicos de la enseñanza se convierte, entonces, en un pilar fundamental de cualquier formación profesional.**

Entendemos también que la formación inicial no es, por mucho, garantía del éxito de la práctica docente, ni puede contener todos los saberes que requerirá una persona para llevarla a cabo. Éstos se van construyendo con base en una dialéctica que incluye a la formación para la docencia y a los saberes experienciales. La sola vivencia de la enseñanza no es, nunca, suficiente, pues para que se construya la experiencia, el sujeto debe poseer referentes que le ayuden a dar significado a lo vivido. Esta transacción nos permite nombrar, como hemos visto en líneas anteriores gracias a los desarrollos teóricos de B. Honore, la principal característica de los procesos de formación que son, en sí, actos de reflexión sobre la vivencia del sujeto.

Es importante añadir que el hecho de que los sujetos más experimentados en el ámbito de la enseñanza ayuden a las nuevas generaciones a tomar contacto con lo que ella implica no es garantía del éxito en este rubro, pero sí representa la posibilidad de fortalecer dichas prácticas.

La docencia es un trabajo de complejo y variado entramado, en el que intervienen tantos elementos de diversa índole que siempre habrá ocasión y necesidad de emprender reflexiones sobre ellos y ése es el *quid* de la formación docente. Se trata, asimismo, de un trabajo que el propio docente no puede emprender en solitario. **Se requiere la conformación y el apoyo de cuerpos colegiados y el involucramiento de toda la institución educativa para dar soporte a un trabajo de esa índole.** Esta investigación nos mostró que las diversas prácticas de los profesores de Enseñanza de la Filosofía no están reñidas entre sí. Sí, presentan diferencias, pero no son posiciones irreconciliables. Incluso, hay posturas compartidas que se han socializado entre ellos a través del diálogo. Creemos que este punto resulta de especial valor al momento de pensar en la formación inicial de los estudiantes de una Institución de Educación Superior.

6.7 Reflexiones finales para profesionales del campo de la Pedagogía

Quizá, el punto culminante de este trabajo, y sobre el que quisiéramos enfatizar estas últimas líneas consiste, precisamente, en una serie de reflexiones dirigidas al campo pedagógico. En primera instancia porque esta tesis fue pensada desde ese referente conceptual, pero, también, porque estimamos que resulta imprescindible poner sobre la mesa varios aspectos que se requiere fortalecer al interior de esta disciplina.

El primero de ellos tiene que ver, por supuesto, con el concepto de Formación Inicial. Consideramos que resulta obligatorio ensayar, a partir de los referentes teóricos trabajados aquí y de los resultados de la investigación de campo, **un concepto de Formación Inicial que nos permita ampliar su significación para poder acceder a una mayor comprensión de este.**

El concepto de Formación Inicial con el que nos equipamos para emprender este recorrido heurístico, como hemos apuntado en las primeras páginas de este trabajo, ha sido el de Pedro Ahumada, quien la concibe como la preparación que reciben los estudiantes de una licenciatura para el posterior ejercicio de la docencia (Ahumada; 2005). Pero ¿qué sería de una investigación si no ensayase una reelaboración de sus conceptos originarios a partir de lo que ha logrado descubrir en su trayecto? En este sentido, la reelaboración de conceptos se hace necesaria ya que éstos *circulan* a través de diferentes marcos de referencia e interpretativos (Gutiérrez; 2016).

En efecto, coincidimos en un principio con la definición de Ahumada, pero el análisis hecho a partir de los datos arrojados por la investigación de campo en este trabajo nos exhorta a ampliar dicha definición, de tal suerte que ahora **podemos entender a la Formación Inicial como la estructuración y configuración de carácter pedagógico, social y cultural que tiene como principal eje una serie de aspectos básicos para el ejercicio de la docencia, y que se lleva a cabo cuando los estudiantes tienen un conocimiento más asentado de lo que es su disciplina; esto con el fin de que puedan entrar en contacto, por primera vez, con el mundo de la enseñanza, construyendo esta experiencia a partir de las reflexiones, la guía y la retroalimentación que reciben de sus profesores. Se trata de una preparación profesional en tanto que busca dotar de herramientas a los futuros docentes para su inserción en el campo laboral y, al mismo tiempo, consiste en un refuerzo de la propia formación académica porque posibilita la**

construcción de espacios propicios para deliberar acerca del papel del profesional en ese campo de conocimiento y su vinculación con la sociedad.

Ahora, con base en lo anterior, nos gustaría señalar que una formación de esta índole podría incluso planificarse para ser impartida en los últimos semestres de la carrera, es decir, cuando los saberes disciplinares han tomado una concreción todavía mayor y, por lo mismo, podrían actuar como un cimiento más firme al momento de pensar en su enseñanza y en la inserción de los filósofos en el plano ocupacional.

La Formación Inicial nos ha aparecido a lo largo de este trayecto como algo que se construye cotidianamente y que va más allá de una transmisión aséptica del conocimiento del profesor a los estudiantes. La docencia es una actividad que puede provocar angustia, sobre todo cuando se toma contacto con ella por primera vez. **La intención de la Formación Inicial radica, en última instancia, en la organización y reorganización de esas primeras vivencias con el objetivo de que no terminen siendo un evento desagradable para los estudiantes que después serán maestros.** Esta característica no es exclusiva de la Formación Inicial, sino que compete a todo fenómeno formativo: "(...) deducimos que la actividad formativa es vivida con una cierta intensidad emocional. Es vivida con angustia cuando la ruptura toma su sentido fundamental de desorganización, su sentido de muerte, de ineludible fin de lo que ha sido una forma vital. También es vivida con esperanza, cuando surge su sentido igualmente fundamental de reorganización. **La experiencia de la formatividad es la que va de la angustia a la esperanza**" (Honore; 1980: 149). Cuando nos enfrentamos a un conocimiento cuya adquisición es reciente, es decir, a un saber que trastoca lo ya conocido, experimentamos, de ordinario, cierta angustia. Los esquemas anteriores parecen perder sentido para ganarlo de nuevo, de un modo diferente a como en principio se había estructurado. Es en este trayecto que va de la pérdida de sentido del conocimiento previo a la ganancia que supone la nueva experiencia, que la angustia se hace presente. El papel de la formación consiste, entre otras cosas, en acompañar al estudiante para que el paso por este recorrido semiótico sea exitoso y rinda los mejores frutos.

Aquí, la Formación Inicial ha tenido precisamente ese sentido, por cuanto todos los profesores que participaron en este estudio de caso expresan su preocupación por estar al pendiente de las prácticas que sus estudiantes realizan, y buscan organizar y reorganizar esas primeras vivencias en el aula o frente a grupo o, incluso, en espacios virtuales, para

construir los cimientos que corresponderán a la experiencia de la enseñanza, en sus múltiples formas y posibilidades.

Consideramos, con base en lo anterior, que **la importancia que reviste la Formación Inicial necesita traducirse en prácticas orientadas a socializar y difundir la necesidad de fortalecerla en todas las licenciaturas, no sólo en Filosofía. En especial, en el caso particular de la Licenciatura en Pedagogía, pues en ésta no existe una asignatura reservada específicamente para la adquisición de los saberes pedagógicos.** De ordinario, en este campo de conocimiento es posible que se tenga la creencia de que los laboratorios de Didáctica o algunas otras asignaturas en las que se revisa, de manera más específica, lo relacionado con la actividad docente, son suficientes para que el estudiante de la licenciatura en Pedagogía adquiera las habilidades necesarias para desempeñarse como profesor. Si bien esto pudiera ser así, en ciertos aspectos, la verdad es que **no existe una asignatura en la que se revise cómo han de enseñarse los saberes pedagógicos.** Y es que **tampoco se ha consolidado una Didáctica Específica para la Enseñanza de la Pedagogía,** situación por la que habría que comenzar a reflexionar, pues estos saberes también deben tener sus particularidades, ¿o es que asumimos que enseñar Pedagogía no requiere la implementación de una Didáctica Específica? Creemos que no es así. Y quizá, sobre este punto, es que nos gustaría cerrar este trabajo: llamando la atención acerca de la urgencia de realizar investigación y teorizar acerca de la Didáctica Específica para los saberes pedagógicos y su implementación en asignaturas de formación inicial que se impartan durante la licenciatura en cuestión.

En este punto queremos destacar la importancia que tiene para nosotros, precisamente, **la producción de investigación respecto del tema de la formación inicial desde el referente de las metodologías cualitativas.** Por supuesto, otro tipo de metodologías también resulta útil en la comprensión del fenómeno, sin embargo, quisiéramos enfatizar que las metodologías cualitativas entrañan la posibilidad de construir nuevos sentidos acerca de este objeto de estudio, mismos que puedan apuntar hacia su significación y resignificación como una construcción permanente que dé cuenta de las demandas del contexto educativo en el que se estructura. Sobre esta base, hacemos referencia a lo cualitativo como la intención de rescatar la mirada de los sujetos de estudio en relación con el fenómeno que nos interesa, lo que no necesariamente depende de las técnicas de recolección de datos que se implementan durante la investigación, pues lo que otorga el carácter de *cualitativo* en un proceso de producción de conocimiento “es lo referente al

enfoque y a la intención sustanciales, y no al procedimiento de recopilación de datos; es decir, que una *técnica* de investigación no constituye un *método* de investigación” (Wittrock; 1986: 196). Buscamos, entonces, sugerir investigaciones que giren en torno a las representaciones de los actores inmersos en el fenómeno de la formación inicial, con el fin de construir significados en torno a ella que provengan directamente de quienes la llevan a cabo, puesto que son ellos los que la experimentan de primera mano.

A la luz de todo lo expuesto en estas páginas, consideramos que estamos en posibilidad de sugerir algunas líneas de investigación que podrían desarrollarse a futuro con el fin de contribuir al tema que aquí hemos abordado, abrir nuevos caminos, recorrer los ya conocidos para observarlos con nuevos ojos y, sobre todo, buscar que el diálogo continúe en todas las formas posibles. Con base en los resultados de este trabajo, estimamos la pertinencia de continuar la producción de conocimiento, por ejemplo, en torno a los procesos de evaluación de los saberes específicos de la Filosofía (es decir, qué implica evaluar las competencias filosóficas, cómo se realizan estos procedimientos y qué representaciones los guían), el papel del profesor en el currículum real y su relación con el currículum formal (para comprender cómo se entrelazan ambas dimensiones y toman concreción a través de la práctica docente), las experiencias de vida personal y académica que determinan las representaciones que tienen los profesores sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, las fuerzas dinámicas que median entre la Didáctica Específica y la Didáctica General (para entender cómo se juegan estos dos momentos de una misma totalidad), las experiencias de los egresados de la licenciatura en Filosofía al solicitar incorporarse a la planta docente en los bachilleratos o en otros espacios educativos, e, incluso, seguimientos a egresados que puedan dar cuenta del número de filósofos que se dedican a la docencia, las condiciones en las que se desempeñan, y las diversas alternativas a través de las que los filósofos buscan vincularse con la sociedad compartiendo con ella sus saberes.

Si bien estas líneas se sugieren, en primera instancia, al interior de la carrera de Filosofía, no podemos dejar de destacar que tenemos en cuenta la necesidad de que estos fenómenos y problemáticas se estudien al interior de otras licenciaturas. Que se realicen este tipo de análisis al interior de la carrera de Pedagogía nos parece imprescindible, pues siempre será el momento oportuno para generar conocimiento en un campo que tiene como prioridad la producción de investigaciones en materia educativa.

Por último, es importante rescatar algo que quizá, hasta el momento, no hemos dicho lo suficiente: de ordinario pensamos que los pedagogos somos quienes vamos por el mundo contribuyendo con nuestra visión a los diferentes campos de conocimiento en lo tocante al escenario educativo. Bueno, pues en este trabajo han sido los filósofos quienes nos han compartido sus saberes respecto de lo que implica formar a alguien para enseñar su disciplina. Esto ha sido, sin duda, una experiencia enriquecedora y una asombrosa lección de vida.

VII. REFERENCIAS

- Ahumada Acevedo, Pedro. 2005. *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós Educador.
- Álvarez Pérez, Eréndira. 2001. *Propuesta integral de formación docente para las ciencias biológicas del bachillerato de la UNAM*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia. 2009. *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique. 2004. *La docencia frente al espejo: imaginario, transparencia y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Aquino Moreschi, Alejandra. 2013. "La subjetividad a debate". *Sociológica*, 28 (80). 259-278.
- Ardoino, Jacques. 1980. *La perspectiva política de la educación*. Madrid: Editorial Narcea.
- Arredondo Galván, Víctor Martiniano. 1980. "La formación de personal académico". *Perfiles Educativos*, (7). 33-41.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. 2017. *Programa de Certificación Docente del Nivel Medio Superior*, recuperado de <https://goo.gl/NoXrDR>
- (2018). *Catálogo de servicios de formación continua*, recuperado de <https://goo.gl/F3Xp43>
- Barbier, Jean-Marie. 1993. *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona. Paidós, 2ª Ed.
- Barrios Castañeda, Margarita Patricia. 2011. *La bitácora como instrumento para seguimiento y evaluación de un programa de residencia en oftalmología*. Tesis de grado en Especialista en Docencia Universitaria. Universidad Militar Nueva Granada.
- Barrón Tirado, María Concepción. 2006. "Los saberes del docente. Una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales". *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (48), 11-26.
- (2009). "Docencia universitaria y competencias didácticas". *Perfiles Educativos*, 31 (125), 76-87.
- Bautista Cárdenas, Nelly Patricia. 2016. "Problemas Éticos y Representaciones Sociales de la Evaluación en la Universidad". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9, (1), 127-144.

- Beas Millán, Carolina. 2014. *El valor que le otorgan los profesores de Filosofía a su formación inicial para su quehacer docente*. Tesis de Maestría. Universidad de Chile.
- Beltrán Romo Rosa M. y Gómez Gómez, Elba N. 2015. "Sujetos, prácticas e institución. Aproximaciones a diversos constructos identitarios en dos universidades mexicanas". *Espiral*, 22, (64), 221-254.
- Berger Peter L. y Thomas Luckmann. 1987. *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona, Paidós.
- (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bernstein, Basil. 1988. *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión cultural*. Santiago, 1988.
- Biencinto y Carballo, R. 2004. "Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico". *Relieve*, 10, (2), 101-116.
- Bleger, José. 1985. *Temas de psicología (entrevista y grupos)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Bogart, Anne. 2008. *La preparación del director. Siete ensayos sobre teatro y arte*. Barcelona: Alba Editorial.
- Brunner, Jerome. 1991. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza Editorial.
- Camilloni, Alicia R. W. 2007. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cárcamo Vásquez, Héctor. 2008. "Ciudadanía y formación inicial docente: explorando las representaciones sociales de académicos y estudiantes". *Revista de Pedagogía*, 29, (85), 245-268.
- Cardelli, Jorge J. y Duhalde, Miguel A. 2008. "La formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica", recuperado de: <https://goo.gl/CrnD58>
- Casarini R., Martha B. 1991. *Estrategias de enseñanza y didáctica universitaria. Un estudio de caso*. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Chang, E. 2006. Perfectionism and dimensions of psychological well being in a college student sample: A test of a stress meditation model. *Journal of social and clinical psychology. Journal of Social and Clinical Psychology*, 25, (9), 1001-1022.

- Coll, César. 1991. *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós.
- Cordié, Annie. 2007. *El malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Devereux, George. 2008. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. España: Siglo XXI Editores.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. 2002. "Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato". *Perfiles Educativos*, 24, (98), 6-25.
- (2004). "Desarrollo del currículo e innovación. Modelos e investigación en los noventa". *Perfiles Educativos*, 27, (2017): 57-84.
- (2011). El portafolios docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores, en Rueda Beltrán, Mario y Frida Díaz Barriga Arceo, *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, (pp. 154-172). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Plaza y Valdés Editores.
- Díaz Barriga, Ángel. 2005. *El docente y los programas institucionales. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona-México: Ediciones Pomares.
- Dubar, Claude. 2002. *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellarterra.
- Ducoing Watty, Patricia, coord. 2005. *Sujetos, Actores y Procesos de Formación. Tomo II: Formación de Docentes (Normal y Universidad) y de Profesionales de la Educación. Formación Profesional. La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.
- Feinmann, José Pablo. 2016. *Sacar la filosofía a la calle. Capítulo 2. Primera temporada*. Filosofía aquí y ahora. 24 min., 46 seg. <https://goo.gl/gC4C6J>
- Ferry, Gilles. 1997. *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fernández Varela, Héctor y Furlán Malamud, Alfredo. 1982. "La formación del personal docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM". *Perfiles Educativos*, (16), 22-27.
- Foucault, Michel. 1984. *Enfermedad mental y personalidad*. Barcelona: Paidós.
- (1997). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. España: Pre-Textos.

- (2010). *El orden del Discurso*. México: Tusquets Editores.
- Fragoso Ruiz, Virginia. 2009. *La construcción de la formación docente a partir del discurso de los profesores formadores del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Tesis de Doctorado Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Cabrero, Benilde; Loredo, Javier; Pérez, Carmen; Luna, Edna; Reyes, Rafael; Rigo, Marco Antonio y Rueda, Mario. 2011. Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia, en Rueda Beltrán, Mario y Frida Díaz Barriga Arceo, *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*, (pp. 13-86). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Plaza y Valdés Editores.
- García Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. 2008. "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión". *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 10, 1-15.
- Geertz Clifford. 1987. *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- González Gallego, Isidoro. 2010. "Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las ciencias de la educación para la eficacia en el aula". *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49, (1), 1-31.
- González Tirados, Rosa Ma., y Viviana González Maura. 2007. "Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades". *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6), 1-14.
- González, Juliana. 1994. "De la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras", en *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. Recuperado de: <https://goo.gl/Vzndz3>
- Greybeck Daniels, Bárbara, Moreno Bayardo, María Guadalupe y Peredo Merlo, María Alicia. 2009. *Reflexiones acerca de la Formación de Docentes*. *Revista Educar*. (5), 15-45.
- Guskey T. R. 2000. *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Gutiérrez Serrano, Norma Georgina. 2016. *Senderos Académicos para el encuentro. Conocimiento transdisciplinario y configuraciones en red*. México: CRIM-UNAM. Juan Pablos Editor.
- Honore, Bernard. 1980. *Para una teoría de la Formación. Dinámica de la Formatividad*. España: Narcea.
- Iglesias Martínez, Marcos Jesús, Inés Lozano Cabezas y María Ángeles Martínez Ruiz. 2013. "La utilización de herramientas digitales en el desarrollo del aprendizaje colaborativo: análisis

de una experiencia en educación superior”. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, (2), 2-20.

Infante Castaño, Gloria Esperanza. 2007. “Enseñar y Aprender: Un proceso fundamentalmente dialógico de transformación. “*Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*”, 3, (2):29-40.

Jackson, Philip W. 1994. *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata. 3ª Ed.

Lozano González, Elí Orlando. 2017. “La cultura y la formación docente en la vida cotidiana escolar”. Conferencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, en Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Luna Serrano, Edna y Graciela Cordero Arroyo. 2013. Programas de formación de profesores universitarios: orientaciones metodológicas para una evaluación integral, en Rodríguez Macías, Juan Carlos (coord.) *Aportaciones metodológicas a la Evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto*. México: Editorial Universitaria. Universidad de Guadalajara.

Maggio, Leandro. 2012. “Espiral dialéctica: Concepto central como ontología relacional en la teoría de Pichón Rivièrè”, *Kairos. Revista de Temas Sociales*, 16, (29), recuperado de <https://goo.gl/2dxj4m>

Martí, José A., Heydrich, Mayra, Rojas, Marcia y Hernández Annia. 2010. “Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente”. *Revista Universidad EAFIT*, 46, (158), 11-21.

Mauss, Marcel. 1971. *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.

Mayorga Madrigal, Cuauhtémoc. 2011. “La filosofía y la reforma integral de la educación media superior (RIEMS) en la Universidad de Guadalajara”, en Vargas Lozano, Gabriel (compilador). *La situación de la filosofía en la educación Media Superior*. México: Torres Asociados y Red Internacional de Hermenéutica Educativa. pp. 35-49.

Medina Melgarejo, Patricia. 2017. “Palabras que hacen política: interculturalidad. Contornos epistémicos sobre la identidad, diferencia y alteridad”, CRIM-UNAM, recuperado de <https://goo.gl/tDbN5F>

Monroy García, Juan. 2011. Diagnóstico y propuestas sobre la situación de la filosofía en el bachillerato en el Estado de México, en Vargas Lozano, Gabriel (compilador). *La situación de la filosofía en la educación Media Superior*. México: Torres Asociados y Red Internacional de Hermenéutica Educativa. pp. 19-33.

- Morán Oviedo, Porfirio. 1987. "Formación de profesores y profesionalización de la docencia: una consideración desde la perspectiva del CISE". *Perfiles Educativos*, (38), pp. 42-50.
- (2004). "La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula". *Perfiles Educativos*, XXVI, (106), pp.41-72.
- Moreno Olivos, Tiburcio. 2012. "La evaluación de competencias en educación". *Revista Sinéctica*, (39), recuperado de: <https://goo.gl/xmVAVH>
- Moscovici, Serge. 1979. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.
- Nanoeducación. 2015. "Difusión, Divulgación y Formación en Ciencia y Tecnología". Última modificación el 30 de marzo 2015. <https://goo.gl/ya6qdZ>
- Navarro Hinojosa, Rosario. 2011. La Enseñanza como concepto básico de la Didáctica, en Navarro Hinojosa, Rosario (Coord.) *Didáctica y Currículum para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Dykinson.
- Navarro, Gabriela I. y Rueda, Mario. 2009. "La evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva estudiantil en dos carreras de ciencias de la educación en México y Francia". *Perfiles Educativos*, 31, (126), pp. 30-55.
- Núñez, Pedro y Litichever, Lucía. 2015. *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Nelli, C. 2011 "Evaluación de una acción formativa: Modelo de los cuatro niveles de Kirkpatrick", en FORTEC, Blog sobre E-Learning, investigación y tecnologías aplicadas a la formación para el empleo, recuperado de <https://goo.gl/gRWJXQ>
- Olivé, León. 2004. "Normatividad y valores en la ciencia y tecnología" Simposio: "La ciencia y cómo verla". Lima: XV Congreso Interamericano / II Congreso Iberoamericano de Filosofía.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 2018. "Docentes", recuperado de <https://es.unesco.org/themes/docentes>
- Pansza, Margarita, Morán, Porfirio y Pérez, Esther Carolina. 1986. *Operatividad de la Didáctica*. México: Gernika.
- Pérez Ferra, Miguel y Aldarete, María Judith. 2009. "Didáctica general y didácticas específicas", *Medomática*, (20), pp. 2-15.
- Pérez Olvera, Ausencio. 2011. Diagnóstico de la enseñanza de la filosofía en las siguientes instituciones: CECyT (IPN), CCH-UNAM, IEMS DF, DGETI (SEP), Colegio de Bachilleres del Estado de Tlaxcala y Preparatorias de la Universidad Autónoma de Guerrero, en Vargas

- Lozano, Gabriel (compilador). *La situación de la filosofía en la educación Media Superior*. México: Torres Asociados y Red Internacional de Hermenéutica Educativa. pp. 75-92.
- Pichón-Riviére, Enrique. 1985. *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión, 5ª Ed.
- Postic, Marcel. 1978. *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.
- Quesada Castillo, Rocío. 1980. "Evaluación de programas de formación y capacitación de profesores. Un enfoque". *Perfiles Educativos*, (10), pp. 29-40.
- Reyes Chávez, Rafael. 2001. *El profesor universitario y los modelos de formación*. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid y Universidad Anáhuac.
- Ricoeur, Paul. 1978. *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI Editores
- Rueda Beltrán, Mario y Frida Día-Barriga Arceo. 2011. *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: IISUE-UNAM. Plaza y Valdés Editores.
- Sadovnik, Alan R. 2001. "Basil Bernstein". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. 31 (4): 1-17. <https://goo.gl/4VqjvR>
- Sierra, Justo. Documento. 1985. "La Universidad Nacional de México, 1910". México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2ª Ed.
- Stake, Robert E. 1999. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 2ª Ed.
- Stake, Robert y Chriso Mouzourou. 2013. Dos pasos adelante y uno atrás: los portafolios en la evaluación educativa, en Arbesú García, María Isabel y Díaz Barriga Arceo, Frida (coords.) *Portafolio Docente. Fundamentos, Modelos y Experiencias*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Steiman, J., G. Misirlis y M. Montero. 2017. "Didáctica General, Didácticas Específicas y contextos sociohistóricos en las aulas de la Argentina", Buenos Aires: Centro de Estudios en Didácticas Específicas, recuperado de: <https://goo.gl/xvoE5f>
- Stenhouse, Lawrence. 1998. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taba, Hilda (1974). *Elaboración de currículo. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Ediciones Troquel. 8ª Ed.
- Torres Hernández María Rosa. 2006. "Procesos de Institucionalización", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, (30), pp. 1107-1113.

- Trejo Villalobos, Raúl. 2011. La filosofía en la educación media superior en el Estado de Chiapas: notas para un estudio, en Vargas Lozano, Gabriel (compilador). *La situación de la filosofía en la educación Media Superior*. México: Torres Asociados y Red Internacional de Hermenéutica Educativa. pp. 57-74.
- Tyler, Ralph W. 1986. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Troquel, 5ª Ed.
- UNESCO. 2011. *La Filosofía. Una Escuela de la Libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Universidad Nacional Autónoma de México. 2003. "Plan de Estudios Formado por la Comisión. Facultad de Filosofía y Letras". Material para subrayar en la clase de Enseñanza de la Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Semestre 2014-1, recuperado de <https://goo.gl/27k8b2>
- (2012). *Facultad de Filosofía y Letras. Folleto de bienvenida*, recuperado de <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3631>
- Universidad Nacional Autónoma de México. 2017. "Semblanza de la Facultad de Filosofía y Letras", recuperado de <http://www.filos.unam.mx/sobre/>
- (2017). "Oferta Académica para la Licenciatura en Filosofía", [documento en línea] <http://oferta.unam.mx/carreras/75/filosofia>
- (2017). "Plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía, aprobado por el H. Consejo Universitario, el día 6 de septiembre de 1979", [documento en línea] https://escolar1.unam.mx/planes/f_filosofia/Sua-fil.pdf
- (2017). "Plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía, aprobado por el H. Consejo Universitario, el día 30 de marzo de 1998", [documento en línea] https://escolar1.unam.mx/planes/f_filosofia/Filos.pdf
- (2018). "Perfil de Alumnos Egresados de la Licenciatura en Filosofía". Portal de Estadística Universitaria, 2018-2014, [documento en línea] <https://goo.gl/cpXpv4>
- Vaillant, Denise y Jesús Manso. 2012. "Tendencias en la formación inicial docente". Cuadernos de Investigación Educativa, 3, (18), pp. 11-30.
- Vaillant, Denise. 2013. "Formación Inicial del profesorado en América Latina: Dilemas Centrales y Perspectivas". Revista Española de Educación Comparada, (22), pp. 185-206.

- Valle Arias, Antonio y Núñez Pérez J. Carlos. 1989. "Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional". en *Revista de Educación*, (290), pp. 295-319.
- Vargas Lozano, Gabriel (compilador). 2011. *La situación de la filosofía en la educación Media Superior*. México: Torres Asociados y Red Internacional de Hermenéutica Educativa.
- Vergara, Mariana (2015, 12 de abril). "Las carreras que generan más empleos en México", en *Diario El Economista*, recuperado en <https://goo.gl/7ZB9JH>
- Wittrock, Merlin C. 1986. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Zabalza, Miguel Ángel. 2009. "Ser profesor universitario hoy". *Revista La Cuestión Universitaria*. (5), pp. 69-91.
- Zapata, Alejandra. 2016. "Compara Carreras 2016", Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), recuperado en http://imco.org.mx/banner_es/compara-carreras-2016/
- Zemelman Grünwald, Myriam y Sonia Lavín Herrera. 2012. "Formación Normalista versus Formación Docente Universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos en educación", en *Revista ISEES*, (11), pp.17-41.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel. 2015. "La construcción de alternativas de formación docente para el bachillerato y para la licenciatura en México". *Perfiles Educativos*, 37, núm. Especial: 35-54.

VIII. ANEXO. ÍNDICE DE TABLAS Y ESQUEMAS

TABLAS

TABLA 1. Sectores en los que se desempeñan profesionalmente los egresados de la carrera de Filosofía.	14
TABLA 2. Modelos de Evaluación de la Formación para la estructuración de los Ejes Metodológicos de los instrumentos de investigación	49
TABLA 3. Ejes Metodológicos para orientar los procesos de observación	54
TABLA 4. Ejes Metodológicos para el guión de entrevista	59
TABLA 5. Tipos de conocimiento	70
TABLA 6. Temarios oficiales de los docentes que imparten “Enseñanza de la Filosofía”	78
TABLA 7. Criterios de Evaluación para “Enseñanza de la Filosofía”	82
TABLA 8. Finalidad de “Enseñanza de la Filosofía”	123
TABLA 9. Análisis curricular y resultados de la investigación de campo	245

ESQUEMAS Y DIAGRAMAS

Diagrama 1. Enfoque del Método observacional	56
Esquema 1. Características del Método Observacional.	58